# I encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las CIENCIAS SOCIALES

6 y 7 de diciembre de 2012

## Universidad de Antioquia

## Medellín, Colombia

RIDCS 2012

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803

Universidad Tecnológica de Pereira

UAB Universitat Autònoma de Barcelona

# Contenido

Presentación ..... 4

¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras..... 7

PANEL: LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA ..... 22

*"Una investigación en didáctica de la historia en la norpatagonia Argentina"*..... 22

"Los profesores de Geografía, la innovación de la enseñanza y su profesionalización: el lugar de los materiales curriculares" ..... 31

"Estudio de cultura y conciencia históricas en las Escuelas Normales Públicas ¿Cómo se estudia la Historia?" ..... 40

"Cómo se enseña historia en la escuela secundaria en México (caso escuelas urbanas de Culiacán Sinaloa)" ..... 57

"A História da África e da Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental em Uberlândia-Minas Gerais-Brasil" ..... 65

"La Historia reciente en la escuela pública. Una aproximación a la comprensión de acontecimientos ¨traumáticos¨. La ¨guerra de Malvinas¨ en jóven@s de Comodoro Rivadavia" ..... 75

Didáctica de las ciencias sociales: una mirada desde su presencia en revistas universitarias colombianas. ..... 87

PANEL: EDUCACIÓN POLÍTICA, CIUDADANÍA Y DEMOCRACIA ..... 119

"Intenciones y propósitos políticos, ciudadanos y culturales en los diseños de la materia Geografía (Pcia. de Buenos Aires. República Argentina (2005-2012)"119

"Didáctica de las prácticas corporales deportivas, su dimensión política entre el discurso y las prácticas" ..... 129

"Los estudiantes y la Democracia. Un estudio desde las aulas de historia al finalizar la Educación Básica" ..... 142

"Diplomática y enseñanza: Del aula al PC" ..... 154

PANEL: FORMACIÓN DOCENTE EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES ..... 162

”Las Representaciones Sociales de los estudiantes de Pedagogía en Historia de la Universidad de Santiago de Chile, en su proceso de formación inicial” ..... 162

“La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. Estado del Conocimiento 2010-2012”..... 172

## Presentación

El Máster y el Doctorado en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona, España, y las Facultades de Educación de la Universidad de Antioquia y de la Universidad Tecnológica de Pereira, en Colombia, convocamos a investigadoras e investigadores en Didáctica de las Ciencias Sociales de Iberoamérica, con el objeto de promover procesos concertados de investigación, formación e interacción académica en este campo de conocimiento.

Para tal fin, realizamos el **I Encuentro Iberoamericano en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales,** en el que compartimos desarrollos, avances, énfasis e intereses, que nos permitan conformar una red u otra organización académica, desde la que podamos promover un trabajo cooperado que aporte a la cualificación de este campo en la región.

El Encuentro, realizado durante los días 6 y 7 de Diciembre del año 2012, en la Universidad de Antioquia, (Medellín, Colombia), se desarrolla a través de paneles temáticos desde afinidades investigativas, así:

- Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía y la Historia.
- Educación Política, Ciudadanía y Democracia.
- Formación docente en Didáctica de las Ciencias Sociales.

Las memorias que se presentan a continuación, contienen las 13 ponencias seleccionadas para la comunicación oral en los respectivos paneles, además de la conferencia inaugural, pronunciada por el profesor Joan Pagés de la Universidad Autónoma de Barcelona, quien es el gestor de la iniciativa que viabiliza la conformación de la red Iberoamérica de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales

Finalmente, las Universidades y grupos de investigación organizadores del Encuentro, expresamos nuestro agradecimiento a los profesores investigadores participantes y los invitamos a asumir el reto de conformar y consolidar el trabajo cooperado que pueda enriquecernos a todos como comunidad académica comprometida con la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en y para la educación del siglo veintiuno.

## COMITÉ ACADÉMICO

**Universidad Tecnológica de Pereira**
Orfa Buitrago Jerez
Martha Cecilia Gutiérrez
Hernán Gil Ramírez
Cecilia Luca Escobar
Luz Stella Montoya

**Universidad Autónoma de Manizales**
Liliana Mejía
María Isabel Ramírez

**Universidad de Caldas**
Rocío del Pilar Posada

**Universidad de Antioquia**
Raquel Pulgarín
Ruth Quiróz
Dayro Quintero
María Eugenia Villa

**Universidad Autónoma de Barcelona**
Joan Pagés B.
Gustavo González V.

## COMITÉ ORGANIZADOR

Grupo de Investigación Educación y Desarrollo Humano. Universidad Tecnológica de Pereira
Grupo de Investigación Comprender, Universidad de Antioquia

## COMITÉ DE APOYO

Universidad Tecnológica de Pereira
Diana Marcela Arana Hernández
María Isabel Londoño Galeano

## DISEÑO DEL LOGO

Beatriz Nicholls, Jefa de Sección de Medios, Facultad de Educación Universidad de Antioquia
Dayro Quintero, Coordinador Maestría en Educación, Facultad de Educación Universidad de Antioquia

## COORDINACIÓN GENERAL

Joan Pagès; Coordinador del Grupo GREDICS de la Universidad Autónoma de Barcelona. España.

María Teresa Zapata; Decana Facultad de Educación. Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.

Carlos Arturo Sandoval; Decano Facultad de Educación. Universidad de Antioquia, Medellín Colombia.

# Conferencia Magistral
# ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras.

Joan Pagés Blanch
Universidad Autónoma de Barcelona

**Resumen**

En este artículo se plantean algunas de las ideas necesarias para que el profesorado de educación primaria y secundaria pueda enseñar unas ciencias sociales para comprender, pensar y actuar en un mundo tan complejo y en cambio como el que nos está tocando vivir. La reflexión sobre la naturaleza de los saberes que necesita dominar un maestro para enseñar ha crecido mucho desde la aparición y consolidación de las didácticas específicas en la formación de maestros. Las didácticas específicas han construido conocimientos sobre las especificidades de las distintas disciplinas escolares, han investigado sobres sus problemas de enseñanza y aprendizaje y han creado un corpus teórico y metodológico fundamental para elaborar planes y estrategias para intervenir en las aulas y para que la formación de su profesorado se base en conocimientos surgidos de la práctica de enseñar.

En el artículo se reflexiona en torno a las siguientes preguntas:

- ¿De dónde partimos para pensar e iniciar la formación de maestros de ciencias sociales?
- ¿Qué competencias han de dominar los maestros para enseñar ciencias sociales?
- ¿Qué han de hacer y de saber hacer los maestros como prácticos reflexivos?
- ¿Qué contenidos pueden facilitar la comprensión de lo que está sucediendo en el mundo hoy?

**Palabras clave:** didáctica de las ciencias sociales, enseñanza de las ciencias sociales, formación del profesorado, práctica reflexiva, competencias didácticas.

**Abstract**

In this article we describe some of the basic ideas to allow primary and secondary teachers to teach social studies in order to achieve that our students could understand, think and act in the currently and changing world. Since the consolidation of the specific didactics in the teachers' education, the reflection

about the nature of the thinking that the teachers need to know has growing up. The specific didactics have built knowing about the specificities of the educational areas, have investigated about the teaching and learning problems and have created a theoretical and methodological corpus that allow us to elaborate plans and strategies to intervene in the class and to educate teachers according to this knowledge.

This article is organized according to the next questions:

- Which is the starting point to think about the social studies teachers' education?
- Which are the skills that a teacher needs to have to teach social studies?
- Which are the knowledge and the actions that a teachers need to do to be reflective practitioners?
- Which contents can facilitate the understanding of what is happening in our days?

**Key words:** social studies didactics, teaching of social studies, teachers' educations, reflective practice, didactic skills.

## 1. ¿De dónde partimos para pensar e iniciar la formación de maestros y maestras de ciencias sociales?

Intentar determinar lo que el profesorado de ciencias sociales debería saber y debería saber hacer no es una tarea fácil ni puede ser el resultado de ideas geniales de políticos y académicos. Debería ser el resultado de una investigación potente y amplia sobre lo que hace el profesorado cuando enseña y lo que hacemos los didactas y otros profesores universitarios cuando formamos al profesorado para enseñar. Estas son dos fuentes básicas a la hora de determinar el perfil docente del profesorado de ciencias sociales y establecer las bases de su desarrollo profesional.

La investigación sobre el impacto en la práctica de los grandes movimientos de reforma de la enseñanza de las ciencias sociales de las décadas de los 60 y de

los 70 del siglo pasado así como de otras reformas (por ejemplo, la LOGSE, en España), demuestra que la enseñanza de las ciencias sociales y de sus disciplinas es "altamente resistente" a la influencia de las reformas curriculares impuestas desde la política o desde la academia. Y algo parecido ocurre en la formación del profesorado (Banks y Parker 1992).

La razón fundamental es sabida: nadie cambia su práctica a golpe de decretos o de ideas externas a su propia práctica. La práctica se cambia cuando los prácticos creen que hay cosas que son francamente mejorables. Además de esta razón fundamental existen otras razones para comprender la resistencia al cambio que se produce tanto en las prácticas de aula como en la formación del profesorado. Por ejemplo, la escasa atención que ha despertado tradicionalmente la investigación de la enseñanza de las ciencias sociales y sobretodo la investigación centrada en los problemas de la enseñanza y del aprendizaje en las aulas –en España, por ejemplo, no fue hasta la aparición de la didáctica de las ciencias sociales que la Universidad empezó a preocuparse por la investigación en este ámbito. O la escasa, cuando no nula, atención que se ha prestado y se sigue prestando a sus resultados tanto por parte de quienes deciden el currículo como de quienes lo aplican en las distintas etapas educativas o en la formación del profesorado. Así, por ejemplo, ha sucedido en las dos últimas reformas de la formación del profesorado realizadas en España o en los cambios curriculares realizados en la enseñanza primaria y secundaria a partir de la LOGSE y de la LOE. Han pesado más en ambos casos determinadas tradiciones y rutinas que los resultados de las investigaciones.

Hoy existe suficiente investigación sobre los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en todas las etapas educativas (más en secundaria que en infantil y primaria, al menos en España), pero sigue siendo escasa la investigación sobre la formación del profesorado para su enseñanza. Parece que quienes nos dedicamos a la didáctica de las ciencias sociales y a la formación del profesorado olvidamos que nuestras prácticas también pueden ser investigadas y que en ellas podemos encontrar algunas de las claves que ayudarían a entender por qué los maestros tienen dificultades en lograr que su alumnado aprenda ciencias sociales. Por esta razón hace ya algunos años inicié una línea de investigación sobre la formación del profesorado de ciencias sociales y de historia que, con altos y bajos, he ido manteniendo (ver, por ejemplo, Pagès 1997, Pagès, 1998, Bravo et al 2000, Pagès 2000a, Pagès 2002, Pagès 2008) . Sus resultados fueron muy valiosos (cinco tesis doctorales) pero sólo se utilizaron por quienes investigaron y quienes fomentamos esta línea de investigación. En la actualidad, el grupo que coordino –GREDICS- vuelve a tener entre sus fines la investigación sobre la formación del profesorado. El Dr. Santisteban ha dirigido una tesis sobre la formación del

profesorado de historia en Argentina y está dirigiendo otra sobre la formación del profesorado para la enseñanza de la educación para la ciudadanía y yo estoy dirigiendo tres, dos sobre la formación del profesorado chileno de historia en secundaria y otra sobre la formación de las maestras de educación infantil para la enseñanza de las ciencias sociales en México.

Estas investigaciones y muchas otras que se están realizando en otros países deberían suministrarnos información suficiente para desarrollar unos programas de formación en consonancia con los problemas de la práctica de la enseñanza de las ciencias sociales. Esta investigación y la investigación sobre la formación del profesorado para la enseñanza de las ciencias sociales son fundamentales para tomar decisiones sobre el perfil del profesorado de ciencias sociales que necesita nuestra escuela y nuestra sociedad. Hover (2008) considera que en el contexto actual es necesario que sea la investigación empírica la que determine cómo ha de ser un profesor o una profesora de ciencias sociales hoy. En caso contrario, serán, según esta autora, las administraciones políticas las que impondrán sus propias concepciones del desarrollo profesional.

Las distintas revisiones de las investigaciones realizadas en este campo, sobretodo en el mundo anglosajón, como las de Hover o Adler, ambas publicadas en 2008, o las más antiguas de Banks y Parker (1992) o de Armento (1996 o 2000) siguen siendo referentes importantes para saber qué y cómo investigar. Sin embargo, los contextos en que se han producido la mayoría de las investigaciones analizadas son bastante diferentes del contexto español y, aún, del europeo. De alguna manera, nos retan a seguir investigando mucho más cómo son las prácticas de formación del profesorado de ciencias sociales en España.

Algunas investigaciones apuntan la importancia que tiene la formación didáctica del profesorado. Así, en un trabajo realizado hace ya algunos años sobre el conocimiento didáctico del contenido, y publicado en español en el 2005, Gudmundsdóttir y Shulman (2005) afirmaban que era necesario que la formación del profesorado se centrase más en el conocimiento didáctico del contenido: “Actualmente, en la mayoría de los programas de formación del profesorado, los estudiantes aprenden primero la materia, métodos generales de enseñanza, psicología y sociología. Pero se hace poco énfasis en conseguir que los profesores en formación piensen sobre la materia que han de enseñar en términos de sus contenidos didácticos. Los profesores en formación necesitan ser conscientes del proceso que deben emprender para hacer que el conocimiento del contenido sea asequible para los alumnos” (p. 10-11). Esta situación se da preferentemente en la formación del profesorado de secundaria pues antes de su formación profesional debe realizar una licenciatura en una

materia concreta.

Los programas de formación del profesorado de ciencias sociales, así como su investigación y su propia práctica, están atravesados por elementos procedentes de la propia naturaleza del saber social y de sus disciplinas de referencia, así como por los valores educativos que se otorgan a este saber en las escuelas y en la sociedad. La naturaleza ideológica y axiológica de los saberes sociales, geográficos e históricos impregna tanto el currículo escolar como el currículo de formación de profesores. ¿Qué profesorado queremos formar, un profesorado que promueva que el conocimiento es una construcción social, que es interpretado en función de los problemas sociales existentes en cada momento histórico y que refleje el pluralismo científico, social y político de cada sociedad o, por el contrario, un profesorado que promueva un enfoque objetivo y estático del pasado y del presente de las sociedades? Según sea la decisión, probablemente también se estará decidiendo la formación que recibirá en el futuro la ciudadanía.

Parece lógico pedir que los cambios en la formación del profesorado y los cambios en el currículo escolar vayan de la mano. Parece sensato pensar que las competencias profesionales que tiene que desarrollar el profesorado tendrán traducción en las competencias que deberá desarrollar el alumnado. Pero también hay que saber diferenciar las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales en contextos educativos no universitarios y, en particular, en la escuela obligatoria y las prácticas de formación docente pues tienen unas lógicas distintas y obedecen a finalidades y propósitos sociales y educativos muy diferentes. En la escuela se enseñan ciencias sociales con el propósito de ubicar a la ciudadanía en su mundo para que aprenda a participar activamente en él. En la universidad se forman unas personas que han optado libremente con el propósito de dedicarse al oficio de enseñar ciencias sociales.

La formación del profesorado exige saber qué ocurre en las aulas cuando se enseñan y se aprenden ciencias sociales, pero exige saber más cosas. Para Adler (2008), la investigación sobre la formación del profesorado de ciencias sociales puede clasificarse en cinco ámbitos que presenta en forma de preguntas:

- ¿Cuáles son las prácticas actuales en la formación de profesores de ciencias sociales y qué impacto tienen en las creencias, las actitudes y las prácticas de los estudiantes de profesor?
- ¿Qué sabemos sobre las creencias y las actitudes de los estudiantes de profesor y de los profesores de estudios sociales y qué sabemos sobre los factores que pueden contribuir a reestructurar sus creencias y sus

actitudes?

- ¿Qué sabemos sobre el conocimiento del contenido y el desarrollo del conocimiento del contenido pedagógico –la didáctica en nuestra conceptualización- de los estudiantes de profesor de ciencias sociales?
- ¿Qué sabemos sobre los educadores de los profesores de estudios sociales –los didactas, nosotros- y qué podemos aprender de los estudios conducidos por los propios educadores de profesores?
- ¿Cómo las iniciativas políticas y los políticos han afectado los programas de educación de profesores y a sus participantes?

Pocas respuestas podemos dar a estas preguntas en España. Sobretodo respuestas basadas en resultados de investigaciones. Tal vez podemos dar respuestas sobre la segunda cuestión: sobre las representaciones sociales, las creencias y las actitudes de los estudiantes de profesor sobre las ciencias sociales. Yo mismo he investigado en varias ocasiones estas representaciones que, al margen de la investigación, ya hemos incorporado como un elemento clave de los programas de formación de los futuros profesores tanto de primaria como de secundaria (Por ejemplo, Pagès, 1996, o Pagès y Pacievitch, 2011).

La indagación sobre las representaciones que tienen los futuros docentes de la docencia y de la enseñanza de las ciencias sociales debería ser, en mi opinión, el punto de partida del conocimiento profesional. Las experiencias que el futuro maestro ha tenido como alumno y de sus recuerdos de la enseñanza de las ciencias sociales recibidas durante su larga escolaridad son las “lentes” con las que los futuros docentes de cualquier etapa educativa se ubican ante la didáctica. En la propuesta de formación para la enseñanza de las ciencias sociales que realizamos en la UAB utilizamos el recuerdo de los futuros docentes y pedimos que se contraste con otras experiencias a partir de distintas narrativas escritas o audiovisuales sobre prácticas docentes del profesorado de ciencias sociales. Utilizamos, por ejemplo, la investigación de Evans (1992) sobre los estilos de enseñanza, distintos fragmentos de las obras de Frank MacCourt en las que se recogen sus vivencias, primero como alumno, como profesor novel y luego como experto, y fragmentos sobre clases de ciencias sociales de películas como “La luna de Avellaneda”, “Cadena de Favores” o “La historia oficial”, entre otras.

## 2. ¿Qué competencias han de dominar los maestros para enseñar ciencias sociales?

Como es sabido en el diseño de los planes de la formación de docentes para enseñar contenidos, cualquier tipo de contenidos, intervienen dos elementos

claves: su formación científica y su práctica profesional. La formación científica es el resultado de la formación recibida en la universidad como alumno de las disciplinas científicas en las que el futuro docente ha decidido especializarse en el caso del profesorado de secundaria o del conjunto de disciplinas que deberá enseñar en el caso del profesorado generalista de educación primaria. Su práctica profesional viene determinada por los currículos y por las tradiciones dominantes en la enseñanza de las disciplinas escolares. Ambos elementos –formación científica y práctica profesional-están atravesados también por las representaciones que el profesor ha ido construyendo a lo largo de su itinerario por la escuela desde el primer día en que se hizo alumno hasta el día de la finalización de cualquier carrera universitaria. Las representaciones sobre las disciplinas–sobre lo que las ciencias sociales son o sobre lo que la historia es- y sobre la práctica de su enseñanza –qué y cómo enseño ciencias sociales o historia y por qué- constituyen, como ya he señalado, unas poderosas lentes a la hora de tomar decisiones prácticas por parte del profesorado y son, sin duda, un importante campo de la investigación didáctica para comprender qué sucede cuando se enseñan y se aprenden ciencias sociales en las aulas.

La formación del profesorado debería crear situaciones para que los futuros docentes contrastaran sus representaciones con los saberes epistemológicos de las distintas ciencias sociales. No se trata de formar docentes expertos en todas y cada una de las distintas ciencias sociales. Esta es una tarea casi imposible. Se trata de formar docentes capaces de identificar la naturaleza científica de los conocimientos escolares desde una lectura epistemológica y relacionarlos con los distintos paradigmas para que sepan analizar los contenidos del currículum, de los libros de texto y de los materiales y puedan seleccionar los contenidos y los materiales con conocimiento de causa. Los docentes han de saber muchas cosas de ciencias sociales pero sobretodo han de saber identificar su naturaleza científica y su traducción en saberes escolares y en las razones de su elección.

Enseñar supone elegir de aquellos conocimientos históricamente construidos una pequeña parcela para facilitar a las nuevas generaciones su inserción en la sociedad. Una pequeña parcela que puede socializarles en unos valores ya existentes o que puede permitirles construir sus propios valores alternativos. Es conveniente que el profesorado construya sus marcos teóricos de referencia para que pueda realizar la selección y la secuencia de contenidos que requiere el grupo humano al que ha de enseñar con conocimiento de causa, y para que pueda contrastar sus decisiones con el resto de colegas del mismo centro educativo. Parece que los saberes sociales pueden organizarse en torno a tres ejes: uno histórico que permita a la ciudadanía ubicarse temporalmente y comprender la diversidad de fenómenos, otro geográfico que permita la ubicación espacial y la comprensión de las relaciones espaciales y ambientales y

las distintas formas de desarrollo y, finalmente, un eje ético-político cuya finalidad es comprender las instituciones y las organizaciones sociales y políticas en diferentes épocas y lugares. Estos tres ejes pueden generar un desarrollo basado, sin más, en el conocimiento disciplinar o en un currículo centrado en problemas sociales relevantes, en cuestiones socialmente vivas o en la cotidianidad. En cualquier caso, el saber disciplinar actuaría como un medio para ubicar a los y a las jóvenes en su mundo, un mundo que es el resultado de una evolución, que se sitúa en un territorio cuya lectura ayuda a comprender las relaciones entre sus fenómenos y que está contextualizada e impregnado de valores éticos y de decisiones políticas.

En un trabajo reciente, hemos desarrollado con Canals (Canals y Pagés, 2011) estos ejes en cuatro ámbitos competenciales con los que hemos pretendido dar cuerpo a la competencia social y ciudadana: i) la construcción de la identidad y el desarrollo del pensamiento social, ii) la ubicación en el mundo y acciones para la sostenibilidad, iii) la construcción de la conciencia histórica y iv) el desarrollo de la conciencia ciudadana.

El desarrollo de competencias escolares en ciencias sociales puede pasar, pues, por estos tres ejes y por los cuatro ámbitos anteriores. A estas competencias hay que añadirles aspectos más transversales y útiles para la vida y para ubicarse en el mundo y actuar en él como, por ejemplo, explorar hechos y fenómenos, analizar problemas, observar, recoger y organizar información relevante, y utilizar diferentes métodos de análisis, evaluarlos y compartir resultados. Todo ello puede orientar las competencias profesionales que no deberían pensarse tanto en términos de acumulación de muchos saberes disciplinares sino de una profundización en alguno de ellos a través de un fuerte trabajo epistemológico y metodológico.

Algunos programas de formación de docentes de estudios sociales de universidades norteamericanas hacen depender las competencias profesionales para enseñar ciencias sociales y su aprendizaje de aquellos temas que los futuros profesores deberán saber enseñar. Así, por ejemplo, eligen los bloques temáticos de la propuesta de estudios sociales del *National Council of Social Studies* (2004) como eje conductor del desarrollo de las competencias para enseñar ciencias sociales. Valoran el aprendizaje de los futuros maestros en dos ámbitos: en la planificación y en la enseñanza. En ambos casos consideran que su competencia puede ser: inadecuada, mínimamente aceptable, aceptable, muy buena y excelente. También incluyen la categoría de no aceptable.

Las competencias y los temas que se valoran son los mismos para cada etapa

educativa y se presentan de la siguiente manera:

Los profesores de estudios sociales de todos los niveles educativos deben proporcionar experiencias de desarrollo apropiadas para guiar a los aprendices en el estudio de:

a) La cultura y la diversidad cultural,
b) La continuidad y el cambio temporal,
c) Las personas, los lugares y los ambientes,
d) Ideas asociadas al desarrollo y a la identidad humanas individuales,
e) Las interacciones entre personas, grupos e instituciones,
f) El poder, la autoridad y el gobierno,
g) La manera como la gente organiza la producción, la distribución, el consumo de mercancías y de servicios,
h) La ciencia y la tecnología,
i) Las conexiones globales y de la interdependencia,
j) Los ideales cívicos y de sus prácticas.

Cada tema va acompañado de una breve descripción de aquello que el alumnado ha de aprender. Por ejemplo, en el caso de la continuidad y el cambio se señalan aspectos como los siguientes: Los seres humanos intentan entender sus raíces históricas y ubicarse en tiempo. Saber leer y reconstruir el pasado permite el desarrollo de una perspectiva histórica y que contestar a preguntas como, por ejemplo: ¿Quién soy yo? ¿Qué sucedió en el pasado? ¿Cómo me relacionó con el pasado? ¿Cómo el mundo ha cambiado y cómo puede cambiar en el futuro?, etc.

Otra posibilidad se centra en analizar y valorar aquello que los profesores han de saber hacer para enseñar ciencias sociales. Así, por ejemplo, el programa de la Universidad Duke para la formación de docentes de secundaria en ciencias sociales incorpora, además, aspectos de los estándares del estado de Carolina del Norte como los siguientes:

- Los profesores integran y utilizan tecnología en su enseñanza.
- Los profesores ayudan a los estudiantes a desarrollar el pensamiento crítico y habilidades para la resolución de problemas.
- Los profesores ayudan a los estudiantes a trabajar en equipo y a

desarrollar calidades de liderazgo.

- Los profesores comunican con eficacia: 1). Utilizan una variedad de métodos para comunicarse con eficacia con todos los estudiantes, 2) Animan y apoyan constantemente a los estudiantes para que articulen pensamientos e ideas de manera clara y eficacia.
- Los profesores utilizan una variedad de métodos para determinar lo que ha aprendido cada estudiante: 1) Utilizan indicadores múltiples, formativos y sumativos para supervisar y evaluar el progreso de los estudiantes e informar sobre su enseñanza, y 2). Proporcionan evidencias que los estudiantes logran conocimiento, habilidades y disposiciones del siglo XXI.

En todos estos ejemplos parece que la práctica docente es el ámbito fundamental para comprobar el desarrollo de las competencias profesionales. Como señalan Gutiérrez y Zapata (2009, 47) "El aula es el lugar por excelencia donde se focalizan los cambios fundamentales en la enseñanza y el aprendizaje; además en ella se condensan los otros niveles del sistema educativo. Sin embargo, la transformación de las prácticas en su interior sólo se da a medida que estas puedan ser planeadas y reflexionadas de forma continua por los autores del proceso educativo (...)". En el aula, los futuros docentes han de saber lo que ha de enseñar y han de ubicarlo tanto epistemológicamente (en relación con la disciplina científica) como didácticamente (en relación con el currículo y con la enseñanza de los contenidos que han de ser aprendidos por los alumnos y su valor educativo), han de aprender a organizar y desarrollar ambientes de aprendizaje, han de proponer, desarrollar y evaluar proyectos educativos, han de saber adecuar sus propuestas a los contextos.

Ciertamente, las prácticas, y el trabajo en el aula, son claves para el desarrollo profesional del profesorado. Las prácticas pueden ser transmisoras de modelos educativos obsoletos y anclados en concepciones pedagógicas muy antiguas o, por el contrario, potentes elementos de contrasocialización y de desarrollo autónomo, crítico y creativo del profesorado. Buscar la relación entre las prácticas y la formación más teórica es clave para una buena formación del profesorado. Partir de la práctica para comprenderla y teorizarla y volver a la práctica con nuevas ideas para contrastarlas y validarlas es en mi opinión una acción fundamental para el desarrollo de las competencias profesionales.

La investigación, sin embargo, señala que aún queda mucho camino por recorrer. La ya citada Armento (1996) afirma que "la enseñanza de las ciencias sociales tiene que ver con nuestras creencias, conocimientos y otras cosas. Tiene que ver con nuestra comprensión de los niños, con la comprensión de las múltiples formas en que ellos aprenden, tiene que ver con la alegría y el

poder de aprender y con todas las formas en que los profesores pueden integrar su conocimientos, habilidades y disposiciones para crear medios de aprendizaje que ayuden a los niños a crear significado a sus vidas. Los futuros profesores tratan de sintetizar su conocimiento, creencias, valores y habilidades a medida que ellos interactúan con los niños durante la práctica y la enseñanza del estudiante", pero la investigación demuestra el peso de las representaciones previas de tal manera que "La instrucción de las ciencias sociales está enfocada principalmente en la transmisión de hechos sin intención (…). El abismo entre el contenido de las clases de didáctica de las ciencias sociales y la habilidad de los futuros profesores para enseñar, quedó una vez más en evidencia". "Mucha de la investigación general acerca de la práctica de la enseñanza del estudiante (Kagan, 1992b; Zeichner, 1992) documenta los problemas que los futuros profesores tienen en conceptualizar e implementar una instrucción reflexiva, creativa y sólida".

## 3. ¿Qué han de hacer y de saber hacer los maestros críticos para enseñar ciencias sociales?

El predominio de la racionalidad tecnológica, positivista, es grande aún en la formación de docentes para la enseñanza de las ciencias sociales. Las innovaciones son las excepciones. Hoy el discurso de las competencias preocupa más formalmente que como un elemento para redirigir las relaciones teoría-práctica y, en particular, para formar un profesorado intelectualmente comprometido, reflexivo y crítico. Sólo un profesorado formado para ser crítico y reflexivo podrá crear situaciones educativas para que su alumnado aprenda qué significa ser crítico siéndolo.

Giroux (1990) propuso hace ya algunos años un conjunto de medidas, de ideas y sugerencias para la formación de un profesorado crítico y reflexivo en ciencias sociales que me parecen de una gran actualidad. Entre otros aspectos afirmaba que había que preparar al profesorado para:

- Desarrollar el pensamiento crítico en el alumnado, entendido por pensamiento crítico como la capacidad de problematizar lo que parece evidente, de convertir en objeto de reflexión lo que parecía una herramienta, de examinar críticamente la vida que llevamos.
- Presentar en forma problemática a los estudiantes los hechos, los temas y los acontecimientos de las ciencias sociales.
- Saber relacionar los hechos con los valores. Para Giroux: "La forma en que se selecciona, se ordena y se secuencia la información para

construir un cuadro de la realidad contemporánea o histórica es algo más que una simple operación cognitiva, es además un proceso íntimamente ligado a las creencias y valores que guían la propia vida. En la reordenación del conocimiento hay implícitos determinados supuestos ideológicos acerca de la propia visión del mundo, supuestos que dan lugar a una distinción entre lo esencial y lo accesorio, lo importante y lo trascendente. Lo decisivo aquí es que cualquier concepto de marco de referencia ha de presentarse a los estudiantes como algo más que un marco epistemológico, debiendo incluir también una dimensión axiomática. Además, aislar los hechos de los valores es correr el riesgo de enseñar a los estudiantes cómo abordar el problema de los medios divorciándolos de la cuestión de los fines" (Giroux 1990: 109).

- Contextualizar la información y enseñar a los estudiantes a salir de su propio marco de referencia para poder valorar la legitimidad de un hecho, concepto o tema concreto.
- Enseñar a pensar dialécticamente, a partir de un sistema de relaciones, más que a hacerlo de manera aislada y dispersa.
- Enseñar algo acerca de la naturaleza de la historia y de las ciencias sociales.
- Mostrar a los estudiantes cómo se ha de leer la historia y las ciencias sociales haciéndoles ver cómo han sido escritas.
- Enseñar lo que la historia y las ciencias sociales son: un intento de explicar el significado de lo sucedido y de las razones por las que ha sucedido.

Giroux proponía, además, un método para problematizar el contenido:

i. Introducir los temas en forma de dilemas formulados como preguntas,
ii. Investigar qué sugieren las dimensiones interpretativas de las ciencias sociales acerca de la relación entre conocimiento histórico y social e intereses humanos,
iii. Ofrecer a los estudiantes diferentes visiones de conjunto sobre el problema, contextualizándolo en el marco histórico y social más amplio posible.

El modelo de profesor que defiende Giroux (1990: 177), y que personalmente me parece el más adecuado para hacer frente con optimismo a los retos del presente, ha de poder “ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen”. Este profesor reflexivo, crítico, ha de entender que “las escuelas no se limitan a transmitir de manera objetiva un

conjunto común de valores y conocimientos. Por el contrario, las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general (…).Las escuelas no son lugares neutrales y, por consiguiente, tampoco los profesores pueden adoptar una postura neutral".

La escuela, el aula, la práctica como elementos determinantes en el desarrollo profesional del profesorado. La formación de los docentes de ciencias sociales como intelectuales críticos en el contexto de una práctica reflexiva es, sin duda, uno de los caminos más eficaces para que los futuros docentes den sentido a su propia práctica, la comprendan y la valoren.

## 4. ¿Qué problemas pueden facilitar la comprensión de lo que sucede en el mundo hoy?

Este modelo de docente de ciencias sociales ha de ser competente para acerca los saberes sociales a los problemas de la vida y del mundo. La actual crisis económica, pero también social y política, plantea muchos retos tanto al profesorado en activo como a los futuros profesores y a los didactas. Hay dos opciones: prescindir de la crisis y de lo que está sucediendo en el mundo y seguir con los temas clásicos de la programación de historia o de geografía o buscar alternativas –nada fáciles de llevar a la práctica por otro lado- para que los jóvenes comprendan qué está sucediendo y pueda tener una opinión propia al respecto. Sin lugar a dudas, el docente comprometido, el que ha sido formado como un intelectual crítico y comprometido intentará dar buscar respuestas relevantes para la formación de una ciudadanía crítica y comprometida con los problemas de la democracia y del mundo. Nussbaum (2010: 188) afirma que "Las democracias cuentan con un gran poder de imaginación y raciocinio, pero también son propensas a las falacias, al chovinismo, a la prisa, a la dejadez, el egocentrismo y la estrechez de espíritu. La educación orientada principalmente a la obtención de renta en el mercado global magnifica estas fallas y produce semejante grado de codicia obtusa y de docilidad capacitada que pone en riesgo la vida misma de la democracia, además de impedir la creación de una cultura mundial digna".

La formación democrática de la ciudadanía parece ser el norte que debería orientar nuestras prácticas y nuestros contenidos. La profesora Boyle-Baise (2003) estableció tres enfoques en la formación de profesores de ciencias sociales para la formación de una ciudadanía democrática: i) el de la ciudadanía responsable personalmente, un modelo conservador organizado en torno a la figura del buen ciudadano, ii) el de la ciudadanía participativo

vinculado a los supuestos de la escuela activa, y iii) el ciudadano orientado a la justicia, el modelo que se corresponde a la teoría crítica y al pensamiento crítico y en el que se ubica el profesorado reflexivo. Las finalidades de este modelo son: a) enseñar sobre la diferencia, enseñar a partir de problemas, discutir problemas de equidad, enseñar el activismo social, b) considerar las cuestiones sociales, elevar la conciencia social de los jóvenes, buscar las raíces de las injusticias, imaginar alternativas justas, c) participar en los esfuerzos para lograr el cambio social, apoyar las causas justas, y d) trabajar para lograr la justicia, posicionarse contra el acoso, combatir la discriminación, apoyar la inclusión.

Investigar, pensar, servir y actuar son las competencias que el ciudadano o la ciudadana ha de desarrollar para ser consciente de los problemas derivados, por ejemplo, de la globalización de la economía o de la invisibilidad de las mujeres en los textos escolares y de la pervivencia de la violencia de género en la realidad.

En definitiva, la clave de la enseñanza de las ciencias sociales sigue estando en manos de los docentes, y de su formación. Desde la didáctica de las ciencias sociales, el reto es cada vez más claro: hemos de formar unos docentes capaces de predisponer a los jóvenes alumnos para que, comprendiendo lo que está sucediendo en el mundo, quieran transformarlo y ser los auténticos protagonistas de la construcción de su futuro.

**Bibliografía**

ARMENTO, B. J. 1996. The professional development of social studies educators. In SIKULA, J. et al. (ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York. Macmillan, 485-502

ARMENTO, B. J. 2000. El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales. In PAGÈS, J./ESTEPA, J./TRAVE, G. (eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva. Publicaciones de la Universidad de Huelva, 19-39

BOYLE-BAISE, M. 2003, Doing democracy in social studies methods. *Theory and Research in Social Education*, 31 (1), 50-70

BANKS, J. A./PARKER, W. C. 1992. *Social Studies Teacher Education*, in HOUSTON, W.R. (ed.): Handbook of Research on Teacher Education. New York. MacMillan, 674-686

BRAVO, L./LLOBET, C./PAGÈS, J. et al: "La formación del profesorado de educación primaria y secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales". CARMEN, L. Del (ed.): *Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación*. Girona. 2000.
Universitat de Girona. Servei de Publicacions, 207-
212.

CANALS, R./PAGÈS, J. 2011. Competència social i ciudana. ZABALA, A. (coord.). Què, quan i com ensenay les competencies bàsiques a primària. Proposta de desplegament curricular.Barcelona, Graó, 103-111

Duke University teacher preparation programs secondary teacher preparation program-Social. Blueprint for Re-visioning
http://educationprogram.duke.edu/uploads/assets/Duke_SSE.pdf [consulta: septiembre 2011]

EVANS, R. W. 1989. Teacher Conceptions of History. *Theory and Research in Social Education*, vol. XVII, nº 3, pp. 210-240. Trad. cast. : "Concepciones del maestro sobre la historia". *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 3/4, pp. 61-94, 1992.

GIROUX, H. A. 1990. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Bacelona, 1990, Paidós/MEC, pp.97-120.

GUDMUNDSDÓTTIR, S./ SHULMANN, L.S. 2005. Conocimiento didáctico en ciències sociales. *Profesorado. Revista del Currículum y Formación de Profesorado*, año/vol. 9, nº 2, 1-12

## PANEL: LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA

# *"Una investigación en didáctica de la historia en la norpatagonia Argentina"*

Alicia Graciela Funes y Miguel Ángel Jara[1]
Argentina

**Resumen:**

Investigadores en didáctica de la historia en una universidad pública de la nord Patagonia Argentina, nos interesa compartir algunas reflexiones en torno a la constitución del campo de investigación a partir de la experiencia de formadores investigadores. Desarrollamos investigación educativa de carácter cuanti-cualitativo que tiene por finalidad producir conocimientos en torno a la educación histórica y a la formación docente en ciencias sociales y en historia, al mismo tiempo que reflexiona sobre el oficio del investigador.

La formación docente concebida como trayectoria, como proceso continuo y permanente es imprescindible para llevar a la práctica un proyecto pedagógico. Focalizando diversos mojones de esa trayectoria estudiamos: las prácticas docentes en la formación inicial de maestros y de profesores de historia[2] también investigamos la formación docente en servicio atendiendo a la diversidad de experiencias formativas, laborales.

## Una investigación en Enseñanza de la Historia

*"Pensar que siempre hay algo en el problema que se presenta, que es más problemático que el problema mismo. En el sentido que hay hilos que pueden estar interrumpidos, pueden estar cortados y que vos tenés que tratar de anudarlos". María Saleme, 1997*

[1] Profesores Regulares e Investigadores Universidad Nacional del Comahue. Argentina

[2] Proyectos de Investigación desarrollados en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue: *"De estudiantes a maestros. Aprendiendo a enseñar ciencias sociales en contextos de reforma educativa*" (1999-2001); *"Estudiantes y enseñanza. El caso de la geografía y la historia*" (2001-05); *"Lo reciente/presente en la enseñanza de la historia"* (2006-09) *"Profesores y enseñanza de la historia reciente/presente"* (2010-12) *"Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y de la historia e la cultura digital"* (2013-15) e Investigaciones de Funes, AG "*Historia, Docentes e instituciones. Un diálogo difícil en contexto de reforma educativa* (2001); *"Significaciones sobre la enseñanza de la historia"* (2009) y de Jara, M. A *"Representaciones y posibilidades de cambio en la enseñanza de la historia reciente/presente"* (2009*). "Representaciones y enseñanza de la historia reciente/presente. Estudios de casos de estudiantes en la formación inicial y en su primer año de docencia"* (2010).

La pesquisa se presenta en un marco de gestión democrática y no elude el carácter público y político en tanto busca reflexionar sobre los desafíos y los límites u obstáculos de la intervención sobre las prácticas pedagógicas en el campo de la historia.

El estudio del conocimiento como práctica social permite problematizar la relación con los modos actuales del conocimiento, la epistemología ofrece un contexto para considerar las reglas y estándares que organizan las percepciones, las formas de pensar críticamente el mundo y las concepciones del "sí mismo" en un esfuerzo por comprender las condiciones en que se produce el conocimiento. El conocimiento del mundo en que vivimos como aprendizaje incorpora una gama de valores, prioridades y disposiciones históricamente construidas para ver y actuar en el mundo.

Bucear en los significados de la historia y de la historia enseñada que sustentan los docentes de escuelas públicas de norpatagonia es centrar en la intencionalidad y en los propósitos de los sujetos en tanto compromiso político- social, además de científico; sitúa a las profesoras y profesores y a sus mundos sociales como fundamentales para producir el cambio y para dar cuenta de las tradiciones en la enseñanza de la historia.

Este estudio regional busca conocer al sujeto en el terreno de las prácticas en tanto es potente para reconocer la docencia que enseña historia y permite una comprensión de cómo las reglas y estándares particulares cruzan los modelos institucionales para constituir ese sujeto docente.

En todos los casos la investigación busco recuperar las lógicas de los contextos para entramarlas con los sujetos a fin de indagar las significaciones que estos atribuyen a las diferentes situaciones, reconociendo la modalidad cualitativa organizada en el estudio en casos (Stake, 1998). Son investigaciones sobre el terreno, este es el lugar de la verdadera realidad de lo concreto, de lo próximo y debe interpretarse como centro de prácticas (Thémines, 2006) (Guillon, 2006), son investigaciones sobre las prácticas en perspectivas y contextos de formación, sea esta inicial o continuada.

Sabemos que el campo didáctico engloba objetos muy diversos y que puede interesarse por cuestiones muy variadas, en esta instancia nos interesa poner a consideración nuestra experiencia como investigadores y formadores centrados en reflexionar sobre metodologías de la investigación en convivencia con las prácticas de la enseñanza.

**Las prácticas de la enseñanza de la historia**

*"…la vida en el aula resulta un asunto demasiado complejo para ser observado o considerado desde una sola perspectiva. En consecuencia y al tratar el significado que la vida escolar tiene para alumnos y profesores, no debemos dudar de emplear todas las formas de conocimiento que tenemos a nuestra disposición"*
PH. W. Jackson, 1998

Los estudios acerca del mundo social no son unívocos, y este de las prácticas de la enseñanza de la historia tampoco lo es: propósitos y objetivos, perspectivas y metodologías difieren cuando se hace foco en este objeto. Muy sintéticamente podemos reconocer algunas líneas de pesquisa: los que tienen como finalidad la indagación para descripciones modelizantes de las prácticas de la enseñanza; los que buscan referencia empírica para poner en tela de juicio la formación docente y la enseñanza de la disciplina en los diversos niveles de la enseñanza; una tercera perspectiva se interesa por la relación teoría práctica como relación concurrencial entre dos sistemas, donde modos y contenidos de intervención están atravesados por modelos implícitos o explícitos de formación y, en cuatro lugar aquellos que reconocen a las prácticas de la enseñanza como prácticas complejas donde se entraman la lógica del contexto, el mundo del sujeto enseñante y el mundo del conocimiento, como conjunto de relaciones que se constituyen en juegos de posibilidades y dificultades.

Nuestra investigación se inscribe en esta última línea y atiende a una realidad educativa, entendida como sociocultural de naturaleza compleja, singular y socialmente construida con una mirada *interpretativa y crítica*. El conocimiento, por lo tanto, se concibe desde la praxis y en la praxis y tiene como finalidad: *pensar las prácticas de la enseñanza de la historia.*

Si aceptamos que la vida en el aula de historia es un asunto complejo para ser abordado desde una sola perspectiva, nos interesa puntualizar algunas categorías analíticas orientadoras para la reflexión sobre las maneras de construir conocimientos en la formación docente en historia y en la educación histórica.

La perspectiva de la complejidad nos indica que los problemas que nos interesan son multireferenciales y que para abordarlos no se trata de sumar conocimientos que provienen de diferentes campos, sino de religar conocimientos organizándolos con sentido integrador (Saleme, 1998).

Nos interesa poner en tela de juicio un *sentido común académico* (Edelstein, 2011) donde la mirada pedagógica es portadora de una herencia normativa valorativa por la cual se acostumbra a mirar la escuela y el aula de historia con lentes

universales, por el contrario esta, requiere de miradas diversas (Plá, Rodriguez Ledesma, Gómez Gerardo, 2012) y es un objeto de investigación difícil de asir por sus características polimorfas ocultas detrás de una aparente visión monolítica de enseñanza de la identidad nacional.

Algunos nudos conceptuales que permitieron renovar la reflexión en el campo de las ciencias sociales, resultan interesantes para esta didáctica: *prácticas, representaciones, experiencias y narrativas*, a los que trataremos con sentido integrador y en el marco de la investigación-acción en tanto trabajo *participativo y colaborativo* entre profesoras y profesores formadores e investigadores, habitando un lugar de co-investigación y de formación: *investigamos para formar* y *formamos para investigar* (Funes, Jara, Salto, 2006), reconociendo una finalidad muy importante de la investigación en didáctica de las ciencias sociales en la que el proceso de investigación se puede utilizar para pensar y cambiar las experiencias educativas de aquellos con los que trabajamos (Pagés, 2011)

Las teorías sociales y políticas son teorías sobre las prácticas, situamos la teorización social entre nuestras *prácticas*. La investigación cualitativa, actividad subjetiva que pone en evidencia experiencias y valoraciones propias, reconoce algo más, cuando se trata de la enseñanza de la historia; al *involucramiento y al compromiso* de los sujetos que enseñan, se suma la experiencia vital de ser sujetos históricos, sujetos que toman posiciones frente a temas problemáticos y conflictivos de la realidad social.

La historia, su enseñanza y la función social cambió en los últimos decenios, ahora se vuelven a discutir los usos del conocimiento histórico en un contexto marcado por el reconocimiento de la crisis de las ideologías y la validez de la multiplicidad a pesar de la globalización; la consiguiente pérdida de centralidad de las instancias estatales nacionales en la producción de identidades y sentido social y, por otro lado, la emergencia de historias e identidades “viejas” y “nuevas” -de muy diverso signo- que desplazan una parte importante de las luchas políticas al campo de la cultura[3]; y donde los derechos y convicciones ético-políticas, los saberes y los valores se combinan en la *relación enseñanza de la historia* y *realidad social*.

Para Michael de Certeau (1993) la disciplina historia es al mismo tiempo un lugar y una práctica, es una ciencia y una escritura. La historia que nos interesa enseñar tiene una doble dimensión que engloba a la vez la narración misma y la acción

[3] El peso de las relaciones internacionales, los movimientos sociales, el terrorismo y la defensa de los derechos humanos, se comprometen en el estudio de Movimientos sociales y políticos en los “estudios subalternos” en la teoría poscolonial, en la construcción y difusión de memorias alternativas. Por otro lado el multiculturalismo versó sobre asuntos de cultura, democracia, nación, ciudadanía, conflictos étnicos, de género, entre otros.

narrada. La narración constituye la mediación indispensable para hacer obra histórica y ligar así el espacio de experiencia con el horizonte de expectativa. En la historia, la antropología y la sociología encontramos la doble hermenéutica; es decir, el doble proceso de traducción e interpretación (Dosse, 2004). Así, la narración en el sentido operativo de la palabra es la acción que abre el relato al mundo. Relatar es seguir una historia, es comprender una sucesión de acciones, pensamientos, sentimientos que presentan a la vez cierta dirección, pero también sorpresas; en toda historia relatada existe un nexo de continuidad lógica con un desenlace contingente y aceptable. La historia nunca es ni deducible ni predecible.

La problematización, de las prácticas de la enseñanza de la historia, retenida en cada oportunidad como objeto de análisis, encuentra su fundamento en el régimen especifico de las prácticas, y debido a que la historia y su enseñanza no puede ser tenida como pura retórica, pretende ser un discurso de verdad que construye una relación con lo que postula como su referente; en este caso: el de las prácticas de la enseñanza, representa la realidad desaparecida que se trata de recuperar, traducir e interpretar. De Certau (1993) invita a pensar en lo propio de la comprensión o interpretación histórica; es decir, el trabajo de puesta en relación de las unidades construidas por la operación historiográfica, que es sumamente útil para pensar las prácticas de la enseñanza como objeto de esa operación: ya se trate de series o de indicios y la realidad referencial de la que constituyen la huella, esa “población de muertos” que la escritura historiadora se propone poner en escena, es decir el análisis preciso y atento de las prácticas de las cuales hombres y mujeres, maestros y profesores de historia nord patagónicos, se apropian de los códigos y los lugares que les son impuestos- por las historias enseñadas reguladas, las institucionalizadas- o bien subvierten las reglas para constituir prácticas inéditas.

Tal como ocurre con otras prácticas sociales, la *profesoral* no es ajena a los signos que la caracterizan como muy compleja. Tal complejidad deviene en este caso del hecho de que se desarrolla en *escenarios singulares*, bordeados y surcados por el contexto. Signada por esta impronta, es evidente la imposibilidad de uniformar. En su análisis se pasa de la homogeneidad a la diversidad, de la certeza a la incertidumbre, de los perfiles claros a otros borrosos. Las determinantes que cruzan y hacen compleja la práctica docente impactan en la tarea cotidiana, eso hace que esté sometida a tensiones y a contradicciones (Edelstein, 2003).

Para Jacques Revel (2005) el momento historiográfico que se abrió durante los años setenta tiene efectos muy profundos. Agotada la idea de progreso y totalidad, las sociedades occidentales hoy perciben el mundo como menos coherente, más opaco y difícil de desentrañar, entonces las disciplinas científicas se tornan más

modestas ya que desde el inventario crítico se ingresa en un momento reflexivo respecto del oficio de enseñar y de historiar que posibilita bosquejar recomposiciones de pasados de amplitud variable. Entre las recomposiciones más interesantes, podemos dar cuenta del giro *pragmático*, (Revel, 2005) mediante el cual y a partir de la reconsideración de las *prácticas* se desembocó en el redescubrimiento de los actores y de su papel en la producción de la sociedad. La representación de un mundo irregular y discontinuo que por cierto imponía coerciones a sus actores, pero que también les ofrecía recursos, posibilidades de elección a partir de un juego de relaciones y posiciones singulares, toman temporalidades particulares en la construcción de lo social.

Las *representaciones*[4], imagen mental constituye sistemas cognitivos en los que se reconocen creencias, estereotipos, opiniones, valores, normas; conforman códigos, valoraciones, principios interpretativos y orientadores de las prácticas vitales.

La representación también alude a una cierta clase de producción y en el caso de la producción historiográfica, es el historiador quien escribe la historia y en esa construcción hay interpretación y sentido histórico. El *pasado se representa en conflicto*, convertido en centro de reflexión crítica ofrece un buen instrumental para orientarse en el mundo. Los sentidos del pasado no permanecen inmutables en el tiempo, nuevos escenarios políticos, el ingreso de otros actores y las mudanzas en las sensibilidades sociales implican transformaciones en ellos (Jelin, 2002).

Las representaciones sobre enseñar y aprender, sobre "buenas o malas" prácticas, sobre las instituciones educativas también se *representan en conflicto*, ofrecen una variedad de lecturas y de reflexiones que se historizan; la articulación entre prácticas y representaciones es más que un inventario de herramientas mentales (Chartier, 1996).

Otra consideración que interesa destacar se refiere a la *experiencia* de los sujetos enseñantes y a su trayectoria. La experiencia se genera en la vida material y las maneras en que una generación viviente "elabora" la experiencia, desafía toda predicción y escapa a toda definición estrecha de determinación (Thompson, 1981). Las personas viven su experiencia bajo la forma de ideas, pensamientos, procedimientos y sentimientos que elaboran en las coordenadas de la cultura, en tanto normas, obligaciones y reciprocidades que han de ser interpretada como experiencia vivida y conocida. De este modo, la forma en la que los individuos viven su cotidianeidad, la experiencia que sobre ella construyen, es el objeto

[4] Esta conceptualización constituye un buen ejemplo de cómo se entrecruzan diversos planteos provenientes de campos disciplinares distintos: historia, psicología, sociología, política, filosofía

central de estas aproximaciones y un modo de reinstalar los factores subjetivos en el análisis. Asimismo, un elemento propio de la lectura analítica de Thompson es la noción de que la realidad de una sociedad sólo puede ser comprendida a través de las experiencias. La experiencia también puede ser vista desde otra perspectiva, a partir de la conexión entre las formas de la *temporalidad* -es decir las tres dimensiones de tiempo por las que se rige la perspectiva histórica- éstas indican y producen conexión interna entre el pasado y el futuro, remiten a la temporalidad del hombre y metahistóricamente a la temporalidad de la historia (Koselleck, 1993).

Analizar trayectorias profesorales nos posibilito conocer y entender mejor a partir de la realidad *experiencial* de sus mundos vitales. Un análisis que nos requiere y exige ser reflexivos, intuitivos, sensibles y constantemente abierto a experiencias y subjetividades que se ponen en juego en los relatos profesorales. Dice Leonor Arfuch (2007) que el surgimiento de los géneros autobiográfico es un "fenómeno de civilización", que se sitúa en los umbrales entre las formas mediáticas y científicas, y más allá de las diferencias, éstos en ámbito de las ciencias sociales tienen en común: la idea que es posible *conocer, comprender, explicar, prever* y hasta *remediar* situaciones, fenómenos, relaciones sociales a partir de las narrativas vivenciales, testimoniales de los sujetos identificados.

La particularidad de la investigación con enfoque cualitativo reside en su dependencia de "la racionalidad dialógica con los sujetos" que investiga, así aparecen, se cruzan y superponen saberes y conocimientos sobre el fenómeno que agudizan nuestra necesidad de alerta metodológica. El registro de las experiencias profesorales en una herramienta imprescindible que permite a los educadores entrar en un diálogo riguroso y sistemático con las prácticas de la enseñanza, registrar es *construir una memoria documentada*; es *documentar lo no documentado.* (Achili, 2000).

Indagando entonces en los lugares donde se realiza el entramado del plano biográfico y el relacional, los sujetos se *asignan a partir de una identidad narrativa* que le otorga sentido a la sucesión de acontecimientos durante el fluir de la vida profesoral.

La operación *narrativa* constituye la mediación privilegiada de dos polos: el sentido y lo extraño; la historia y su enseñanza quizás debiera transitar en el estrecho e inestable sendero entre la *construcción de sentidos colectivos* y la preservación de la diferencia y de la alteridad del pasado. Abordar la dimensión narrativa en la pedagogía y en la historia nos posibilitó construir narrativas de la identidad profesoral y tramas de historias enseñadas.

Eric Hobsbawm (1998) sostiene que no hay que alarmarse mientras tengamos presente que, para la mayoría de los historiadores orientados hacia la *narración*, la recuperación de las historias o los episodios individuales no es un fin en sí mismo, sino una estrategia para encontrar respuestas a cuestiones más generales. Y señala que las opciones entre las miradas panorámicas o particulares no son nada nuevas. Se trata de una cuestión metodológica, condicionada por las estrategias argumentativas y el objeto estudiado: No hay nada nuevo en la decisión de contemplar a través de un microscopio, en vez de a través de un telescopio.

La recuperación de las historias enseñadas nord patagónicas protagonizadas por profesoras y profesores, maestras y maestros llevada a cabo en los diferentes estudios que hemos realizado busca la reflexión para la articulación entre algunos núcleos conceptuales historiográficos y su potencialidad en la enseñanza para provocar aprendizajes intelectuales, sensibilidades, tomas de posición frente a dilemas y controversias, ejerciendo el pensamiento crítico y pensamiento histórico (Pagés, 2012; Santisteban, 2010).

El sector profesoral no está constituido por la sumatoria de individuos, proyectos, sentidos, acciones y proyecciones individuales. Responsables de llevar adelante una acción social de conjunto, la misma se constituye como una compleja y contradictoria trama urdida por los sujetos sociales que son, por las prácticas y los sentidos que le atribuyen y por las sobredeterminaciones que las prácticas sufren. A su vez las prácticas no son inaugurales en cada momento presente, su construcción es histórica y se generan al interior del sector. Estas construcciones operan en el tiempo y demandan de tiempo para ser relatadas, analizadas y reflexionadas, para ser sostenidas o transformadas.

## Referencias bibliográficas

ACHILLI, E. (2000) Investigación y formación docente. Laborde Editor. Rosario.

ARFUCH, L. (2007) El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

CHARTIER, R (1996) “Escribir las prácticas”. Foucault, de Certeau, Marin. Manantial. Buenos Aires.

DE CERTEAU, M. (1993) La escritura de la historia. Universidad iberoamericana. Departamento de Historia.

DOSSE, F (2003) La historia. Conceptos y escrituras. Nueva Visión. Buenos Aires.

EDELSTEIN, G (2011) Formar y formarse en enseñanza Paidós. Buenos Aires

------- (2003) “Práctica y residencias: memorias, experiencias, horizontes”. En: Revista Iberoamericana de Educación Nº 33. OEI

FUNES, A; JARA, M; SALTO, V (2006)"La historia reciente: investigar para enseñar y formar en las Ciencias Sociales" GOMEZ, E; NUÑEZ, P Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales. AUPDCS. Málaga

GUILLON, N (2006)"La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en las aulas: el ejemplo francés" GOMEZ, E; NUÑEZ, P Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales. AUPDCS. Málaga

HOBSBAWM, E (1998) Sobre la Historia. Crítica. Barcelona.

JACKSON, PH. W. (1998) La vida en las aulas. Ediciones Morata. Madrid.

JELIN, E. (2002) Los trabajos de la memoria. Siglo XXI Editores. Madrid.

KOSELLECK, R. (1993) Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos. Ediciones Paidós. Barcelona.

PAGES, J (2011) "Reflexiones sobre algunos problemas teóricos y de método de la investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales" Reseñas de Enseñanza de la Historia Nº 9APEHUN

--------- (2012) "Las competencias ciudadanas, una finalidad de la enseñanza de la historia" PLA, S; RODRIGUEZ LEDESMA, X; GOMEZ GERARDO, V Miradas diversas a la enseñanza de la historia Horizontes Educativos. Universidad Pedagógica Nacional. México.

PLA, S; RODRIGUEZ LEDESMA, X; GOMEZ GERARDO, V Miradas diversas a la enseñanza de la historia Horizontes Educativos. Universidad Pedagógica Nacional. México.

REVEL, J (2005) Un momento historiográfico. Manantial Buenos Aires

SANTISTEBAN, A (2010) "La formación en competencias de pensamiento histórico" Clio y Asociados. La historia enseñada. Nº 14. Universidad Nacional del Litoral. Universidad Nacional de la Plata

SALEME, M (1997) Decires Navaja Editor. Córdoba

THEMINES, J (2006) "Investigación y formación del profesorado en Didáctica de la Geografía: posibilidades y posiciones de investigación sobre las prácticas de la enseñanza en Francia" "Investigación y formación del profesorado en Didáctica de la Geografía: posibilidades y posiciones de investigación sobre las prácticas de la enseñanza en Francia"

THOMPSON, E. P. (1981) Miseria de la teoría. Crítica. Barcelona.

# *"Los profesores de Geografía, la innovación de la enseñanza y su profesionalización: el lugar de los materiales curriculares"*

Viviana Zenobi
Universidad Nacional de Luján
Argentina

## Presentación

A mediados de la década de los años '90 en Argentina se inició un proceso de cambios tanto en la estructura del sistema educativo como de los diseños curriculares que se denominó Reforma Educativa. Todas las jurisdicciones de diverso modo y grado, transitaron dichos cambios. Durante esos años yo dicté variedad de cursos y seminarios de actualización docente, además de escribir materiales curriculares y educativos. Desde los comienzos, una de mis preocupaciones ha sido encontrar las formas más adecuadas para establecer un *diálogo* con los profesores de Geografía, encontrar el *dispositivo* más apropiado para dar respuestas a sus demandas y a la vez, seleccionar los materiales y definir el tipo de trabajo que con ellos iba a realizar.

Al hablar de materiales para los docentes hago referencia tanto a la bibliografía seleccionada que permite desarrollar o actualizar algún tema de la disciplina o de la didáctica específica, como también a algunos recursos didácticos que se presentan en actividades para los profesores, pero que a la vez pueden ser utilizados en propuestas de enseñanza para sus estudiantes. Corrientemente el término materiales se utiliza para *"…designar cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que, mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades de aprender algo, o bien con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza"* (Gimeno Sacristán, 1997:74)

No todos los materiales favorecen, despiertan, activan el vínculo con el conocimiento y tampoco facilitan la comunicación y el diálogo entre los docentes y entre ellos y la coordinación. La escasez de materiales pensados para atender las necesidades y demandas de los docentes ha sido y aún es, una de las deudas más urgentes de los organismos de gestión política y a la vez, un reclamo reiterado por parte de ellos.

Entre los años 2005 y 2008, las integrantes del equipo técnico de Geografía para el Nivel Medio de la Dirección de Curricula[5] (en adelante DC) elaboramos cuatro materiales curriculares[6] que integran la colección *"Aportes para la enseñanza. Nivel Medio. Geografía"*. Ellos son: *"Problemáticas ambientales a diferentes escalas", "Relaciones entre estados: el caso de las plantas de celulosa en Fray Bentos", "Viejos y nuevos conceptos para el estudio de los espacios rurales"*[7] *e "Innovaciones tecnológicas en la producción agropecuaria"*[8]. Esta colección fue pensada desde un marco de formación docente continua ya que constituye una propuesta abierta y altamente flexible dado que sus propósitos finales son favorecer el diálogo con y entre los profesores acerca de qué significa enseñar Geografía hoy, en nuestras escuelas y con nuestros alumnos reales y a la vez incentivar el trabajo colaborativo en los procesos innovadores que los docentes producen a diario en las aulas y los que se piensan en los ámbitos de la gestión educativa.

Los materiales presentan en su estructura elementos comunes, están organizados en dos partes, una pensada para el docente, su actualización en los contenidos que aborda, la presentación y reflexión en torno al trabajo con diferentes fuentes de información, sugerencias didácticas para encarar la enseñanza de los contenidos y orientaciones para la evaluación, y una segunda parte, donde se ofrecen recursos didácticos variados y en diferentes formatos para el trabajo de los estudiantes.

Para validar los materiales producidos en la DC y evaluar los supuestos y las intencionalidades que habían orientado su elaboración, desde el año 2008 y hasta el año 2011 llevé adelante un proyecto de investigación en la Universidad Nacional de Luján (en adelante UNLU) donde soy docente e investigadora.[9] En mi doble papel, el de coautora de los materiales y el de investigadora, me surgían múltiples interrogantes en torno a los complejos procesos y a las múltiples dimensiones que atraviesan las prácticas docentes cuando desde fuera de la escuela se elabora un producto pensado para intervenir y colaborar en dichas prácticas, por tales motivos, el proyecto de investigación pretendió encontrar algunas respuestas a la vez que estimuló nuevas preguntas y reflexiones.

[5] La Dirección de Curricula forma parte del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante CABA)
[6] Los dos primeros materiales fueron elaborados por Viviana Zenobi y Adriana Villa y los dos últimos por Viviana Zenobi y Mónica Lara.
[7] Para la investigación utilicé los tres materiales ya publicados.
[8] Este material se encuentra editado y se esperaba su publicación en el año 2011.
[9] El Proyecto de Investigación tuvo dos etapas: la primera entre los años 2008 y 2009 y la segunda, entre los años 2010 y 2011.

En esta presentación me interesa compartir y someter a la discusión, el enfoque de la investigación, la metodología implementada y algunos de los avances logrados.

***La investigación: enfoque y metodología***

La investigación educativa que presento se enrola dentro de las *perspectivas interpretativa* y *crítica,* a la vez que se vale de los aportes del *enfoque biográfico-narrativo.* Es una *investigación interpretativa* porque intenta comprender la conducta humana a partir de los significados, creencias e intenciones de los sujetos que intervienen en el hecho educativo, en este caso, los profesores que han utilizado los nuevos materiales en sus clases de Geografía. Pretendió penetrar en el mundo personal de los docentes, es decir, me interesó saber cómo interpretaron las situaciones, qué significaron para ellos, qué intenciones tuvieron y tal como afirma Bolívar (2002) hablaron de ellos mismos sin silenciar su subjetividad; en sus expresiones siempre estuvieron presentes, además de los aspectos técnicos, las dimensiones moral, emotiva y política.

También se encuadra dentro de la *corriente crítica* porque focaliza en el compromiso explícito con lo ideológico negando la neutralidad del investigador; trata de comprender para transformar y cambiar las situaciones y los hechos educativos, partiendo de una concepción democrática del conocimiento y de los procesos que lo generan mediante la participación de los propios protagonistas. Profundizando en esta perspectiva, el propósito central es generar conocimiento útil para la acción educativa- *investigación acción*- ya se trate de una acción política o de un cambio en la práctica educativa, se enfatiza en la búsqueda de soluciones -no solo de explicaciones – a problemas educativos concretos y reconocidos por los mismos sujetos. En otras palabras, es una *investigación aplicada* orientada a la búsqueda de nuevos conocimientos que tienen el propósito de dar respuestas a problemas reales, colaborar en la toma de decisiones y el cambio o mejora de prácticas de enseñanza de contenidos geográficos.

Hemos dicho que esta investigación se nutre de la *perspectiva biográfico-narrativa.* Esta perspectiva recupera los aportes teóricos y metodológicos de las investigaciones interpretativas y se estructura a partir de relaciones horizontales y de colaboración entre investigadores y docentes. En este trabajo, la estrategia de indagación- acción que organicé pretendió describir e interpretar las prácticas educativas planificadas a partir de los materiales producidos en la DC, los modos en qué los profesores las elaboraron y de qué manera las recrearon cuando fueron indagados acerca de ellas.

Dentro de este enfoque, las historias de vida narradas por las docentes entrevistadas adquieren gran relevancia desde lo metodológico; las crónicas de sus propias vivencias en tiempo y espacio las ubican en coinvestigadoras de sus

vidas y de sus trayectorias profesionales. Lo que importa son los mundos vividos, los significados singulares que expresaron y las lógicas particulares de argumentación que desarrollaron. Y la interpretación de cualquier narración no impide que se puedan hacer otras interpretaciones, ya que como plantea Bruner (1997:108) *"…las narraciones y su interpretación circulan por las avenidas del significado, y los significados son intransigentemente múltiples: la norma es la polisemia."* Lo que se necesita es verosimilitud, sin embargo, y retomando al mismo autor, algunas narraciones son más correctas no sólo porque están basadas en los hechos sino también, porque están mejor contextualizadas.

Por último, en cuanto a las líneas de investigación de este trabajo y apoyándome en Pagés (1997) lo podemos ubicar en el conjunto de investigaciones en ciencias sociales que se ocupan de indagar acerca del pensamiento del profesor al momento de tomar decisiones didácticas para la enseñanza, en este caso, de contenidos geográficos. Y tal como lo plantea el autor *"…la investigación sobre el pensamiento del profesor pone énfasis en la práctica ya que considera que, a través de ella, se puede conseguir detectar y comprender los principios y las teorías que la explican. La finalidad de la investigación ha de ser ayudar a los profesores no sólo a observar su propia práctica sino también a reconocer y juzgar los principios y creencias básicas que les conducen a enseñar lo que enseñan y a hacerlo de la manera que lo hacen."* Pagés (1997:213)

El diseño adoptado fue el *estudio de casos múltiples,* entendidos como relatos de personas debidamente ordenados según características afines. Tal como señala Huberman (1998) en las investigaciones educativas parece válido buscar temas y sentidos comunes en las biografías docentes singulares que nos permitan construir posibles explicaciones para comprender lo que dicen y lo que hacen. Por tanto, la tarea consiste por un lado, en descifrar significativamente los componentes y dimensiones relevantes de las vidas y prácticas de las docentes, y por el otro, en contextualizar sus relatos de tal modo que puedan ser incluidos en una estructura que otorgue un sentido más amplio y comprensivo. Al respecto Bolívar (2002) remarca que hay que situar las experiencias narradas en el discurso dentro de un conjunto de regularidades y pautas explicables sociohistóricamente, pensando que cada relato responde a una realidad socialmente construida y que sin embargo, no se puede negar que es completamente única y singular. Por estas razones, en la investigación realicé un planteo histórico de los cambios curriculares en la CABA ya que es en dicho contexto que los materiales curriculares se inscriben como productos particulares pero que sin embargo, por sus propias características y estructura pueden ser útiles en otros marcos jurisdiccionales. Los relatos y testimonios de las docentes dan cuenta del entramado de situaciones contextuales y personales en las decisiones que fueron adoptando.

La delimitación del ámbito territorial de esta investigación – Ciudad Autónoma de Buenos Aires y provincia de Buenos Aires- se apoya en que: ambas son las jurisdicciones de mayor accesibilidad para el trabajo de campo; en ellas se desempeñan los profesores de Geografía de Nivel Medio que participaron del proyecto y en donde tengo una larga experiencia en diversos trabajos. Por otra parte es importante aclarar, que si bien los materiales producidos en la DC fueron definidos y elaborados por la gestión porteña con el objetivo de responder a las necesidades y a las demandas de los profesores de la jurisdicción, dichos materiales fueron llegando a otras jurisdicciones del país y especialmente, a profesores de Geografía de la provincia de Buenos Aires, ya sea por estar colgados en la página Web del Ministerio de Educación, o bien, por el contacto interpersonal con varios de ellos y por la información que circuló de boca en boca. Por estas razones, decidí que los profesores con quienes llevaría adelante la investigación debían desempeñarse en escuelas de ambos distritos.

En el marco del Proyecto de Investigación organicé un *seminario interno* que me permitió el contacto con profesores de la provincia de Buenos Aires, a la vez, una *tutoría académica* en una escuela pública porteña me vinculó con docentes de la CABA. Ambos dispositivos fueron los escenarios que me posibilitaron no solo conocer a los profesores de Geografía sino también, sus prácticas educativas organizadas a partir de los materiales curriculares.

Las fuentes de información más importantes fueron las *encuestas* aplicadas a todos los profesores de Geografía de la CABA y de la provincia de Buenos Aires que participaron de la investigación y las *entrevistas* tomadas a las profesoras seleccionadas del grupo encuestado y con quienes realicé una indagación en profundidad. Otras fuentes importantes fueron las *relatorías* de cada uno de los encuentros del seminario, los *relatos* escritos por los docentes para resolver consignas planteadas en los encuentros y también, sus *producciones.*

En un primer momento, cada fuente de información la analicé de manera independiente. Luego, para la lectura de las entrevistas definí algunas categorías/dimensiones para reconocer las expresiones de las docentes en relación con los objetivos y los interrogantes plateados en la investigación. Una primera lectura la realicé buscando las pistas de su *biografía escolar,* sus recuerdos y evocaciones de su paso por la escuela, por las instituciones de formación de grado y las experiencias de formación permanente. A la vez, para reconocer sus ideas en torno a la disciplina que enseñan, la *Geografía escolar.*

La segunda lectura fue para identificar el *lugar de los materiales* en sus prácticas docentes; en principio, materiales educativos en general y después, los materiales elaborados en la DC. La tercera lectura de las entrevistas se focalizó en conocer de qué manera las docentes relataron las *propuestas de enseñanza* elaboradas a partir de incluir en ellas los materiales objeto de esta investigación.

Para analizar e interpretar la diversidad de prácticas educativas elaboradas a partir de los nuevos materiales fue necesario trabajar de manera articulada con la información proporcionada por las entrevistas, los relatos y las relatorías de cada encuentro. Estas fuentes me permitieron reconstruir las idas y venidas que cada profesora fue transitando a medida que avanzaba en la planificación de su propuesta de enseñanza. Por último, las producciones entregadas – secuencias didácticas, actividades parciales y recursos educativos -posibilitaron completar y enriquecer el conocimiento de sus prácticas de enseñanza.

## *Algunas reflexiones, conclusiones y propuestas*

- *En relación con los materiales*

Durante la planificación y elaboración de los materiales, las autoras pusimos en juego algunas ideas y supuestos que orientaron su estructura, características y las posibles maneras de usarlos. A lo largo del seminario y durante las entrevistas, las profesoras dieron cuenta de las potencialidades de estos materiales por su alto grado de flexibilidad y adaptación a diversos contextos educativos y a sus múltiples intencionalidades educativas.

En la primera investigación tuve un primer acercamiento a los criterios puestos en juego por las profesoras al momento de seleccionar y utilizar los materiales curriculares. A partir del trabajo de campo para la segunda investigación, pude interpretar que en las decisiones de las docentes no sólo están presentes cuestiones didácticas sino también, sus subjetividades, evocaciones placenteras, algunas frustraciones y sentimientos optimistas.

De manera sintética, los criterios puestos en juego por las profesoras al momento de seleccionar y utilizar los materiales curriculares en sus propuestas educativas fueron:

- La posibilidad de actualizarse en contenidos disciplinares incluidos en las nuevas propuestas curriculares.
- Todas señalaron que les posibilitaron renovar las formas de planificar la enseñanza, de organizar los contenidos y de formular las consignas de trabajo para sus estudiantes.
- Coincidieron que el principal interés y el criterio central que orientó la elección del material fue la diversidad de recursos didácticos y puntualmente, de recursos visuales que contienen. Observé que en la elección de los recursos es donde las profesoras tuvieron más presentes a

sus alumnos; buscaron motivarlos, sorprenderlos, facilitarles la tarea de aprender.

Los materiales fueron consultados y utilizados de diversas maneras, no fueron concebidos como imposiciones ni determinaron prácticas. Fueron empleados con diversos fines y para resolver variedad de problemáticas identificadas por las profesoras. Esta afirmación me permite confirmar que la estructura y la organización interna como así también, algunos de los supuestos que orientaron su elaboración, son adecuadas para colaborar en la planificación y el desarrollo de nuevas prácticas educativas.

Tomando los aportes de Randi y Corno (2000) interpreto que las profesoras fueron muy activas en sus decisiones; tomaron de los materiales aquellos elementos y aportes que necesitaban para cambiar o reformular sus prácticas, algunos los tomaron tal como estaban planteados en los materiales y otros los transformaron y adecuaron a sus contextos, a sus intencionalidades y a sus propósitos educativos, no los incluyeron en sus prácticas de manera acrítica, sino por el contrario con un alto nivel de reflexión y adecuación. Esta investigación me permite afirmar que los materiales tal como están estructurados y escritos, son promotores de innovaciones educativas y de cambios en las formas de pensar y concebir la enseñanza de la Geografía. Y tal como lo plantea Área (1999) los materiales fueron el núcleo estratégico en torno al cual se pudieron movilizar procesos de mejora e innovación educativa y el inicio para algunas de las profesoras de un camino tendiente a su desarrollo profesional.

- *En relación con el seminario*

El seminario lo pensé como un espacio grupal, colectivo, de socialización e intercambio de experiencias y sentimientos que debía favorecer la formación permanente de los docentes participantes y su profesionalización. Los testimonios, evaluaciones y reflexiones de las profesoras me confirmaron que efectivamente, el seminario fue una instancia formativa que propició la reflexión interpersonal e intrapersonal; las docentes pusieron en cuestión sus prácticas instituidas, las creencias y los esquemas que las guían, socializaron sus propuestas educativas con sinceridad, apertura e incluso con generosidad. Todas ellas pudieron evaluar la experiencia a partir de sus propios procesos internos y también atendiendo a las sugerencias y recomendaciones de sus colegas y mías. En síntesis, este dispositivo original permitió salir de la cultura del individualismo y la soledad, y facilitó algunos cambios en la enseñanza de la Geografía en el Nivel Medio y a la vez, en el sentir de las profesoras, promovió la confianza, la satisfacción, el placer y su autonomía al momento de tomar y fundamentar sus decisiones didácticas.

Retomando a Vezub (2004) observé que cada profesora transitó un proceso reflexivo propio, intencional y guiado, fue un camino autónomo y de construcción de conocimientos compartidos con las colegas, pero cada una fue responsable de reflexionar sobre sus rutinas y concepciones para desnaturalizarlas, revisarlas y cambiarlas o no, en función de la transformación que quería producir en su propuesta educativa. Es decir, cada profesora fue capaz de evaluar tanto la necesidad de cambiar como de elegir el tipo de cambio que quería realizar y a la vez, mantener aquello que consideraba valioso. En otras palabras, pasar del individualismo como la cultura docente más difundida en las escuelas, a la individualidad como paso previo a la profesionalización.

Acerca del desarrollo profesional de los docentes, hay perspectivas que lo conciben de un modo colectivo y social, consideran que el mejoramiento de la escuela es la meta final gracias a los vínculos de cooperación e interacción entre colegas. Sin embargo y conociendo la organización y la dinámica de las escuelas de mi país, considero poco probable que por el momento, se organicen instancias de formación de manera colectiva y cooperativa. Una alternativa interesante para lograr estos objetivos es lo que Marcelo y Vaillant (2009) denominan *comunidades de aprendizaje,* es decir, la organización de redes presenciales o virtuales –estas últimas cada vez más demandadas- para compartir experiencias de enseñanza. Según estos autores, las comunidades de aprendizaje colaboran en la profesionalización en la medida que ponen foco en el estudiante, en la práctica y que involucran actitudes colaborativas tal como las plantea Hargreaves (1996). Teniendo en cuenta estas características, entiendo que el seminario también fue una comunidad de aprendizaje.

**Bibliografía**

ÁREA MOREIRA, M. (1999) “Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del currículum”. En: Escudero, J. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum.* Editorial Síntesis, Madrid.

BENEJAM, P. y J. PAGÉS (Coord.) (1997) *Enseñar y aprender ciencias sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria.* HORSORI Editorial, Barcelona.

BOLÍVAR BOTÍA, A. (2002) “¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación” En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 4 Nº 1. Consultado el 22 de noviembre de 2010 en: http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html.

BRUNER, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura.* Aprendizaje Visor. Madrid.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1997) *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo.* Lugar Editorial, Buenos Aires.

HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado. Cultura y postmodernidad.* Morata, Madrid.

MARCELO, C. y D. VAILLANT (2009) *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* NARCEA, Madrid.

RANDI, J. y L. CORNO (2000) "Los profesores como innovadores" En: Biddle, B., Good, T. e I. Goodson. *La enseñanza y los profesores III.* Paidós, Barcelona.

VEZUB, L. (2004) "Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje". En: *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación. Año XII Nº 22.* Junio.

# *"Estudio de cultura y conciencia históricas en las Escuelas Normales Públicas ¿Cómo se estudia la Historia?"*

A la memoria Andrea Sánchez Quintanar,
Mirella Lamoneda y Juan Brom,
Maestros, historiadores, luchadores sociales.

**Autores**: Dra. Belinda Arteaga Castillo[10].
Mtro. Siddharta Camargo[11].
México

## Resumen

En el presente texto se presentan los resultados de una encuesta aplicada, en el mes de marzo del 2011, a 2,598 estudiantes de las Licenciaturas en Educación Primaria y en Educación Secundaria con especialidad en Historia de 65 Escuelas Normales públicas de México.

La finalidad de dicha encuesta fue responder a las preguntas: ¿Cuál es el nivel de cultura y conciencia históricas de los estudiantes normalistas? Y ¿Cómo perciben los estudiantes normalistas la docencia de la historia a la que tienen acceso en las Escuelas Normales?

**Palabras Clave:** Formación de profesores, historia, conciencia histórica, cultura histórica, enseñanza de la historia.

## Presentación

La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación es la instancia responsable de establecer los planes y programas de estudio para la formación inicial de docentes de educación básica de México. Como parte de sus actividades académicas dicha instancia ha realizado diversos estudios diagnósticos, tal es el caso del que se presenta en este texto.

[10] Docente Investigadora de Tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional y Coordinadora Nacional de la CONEHI.

[11] Subdirector de Enfoques y Contenidos de la DGESPE y estudiante del Doctorado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México. Diseñó la investigación y coordinó la aplicación de la encuesta.

Tal como se ha señalado líneas arriba, el **Estudio de cultura y conciencia históricas en las Escuelas Normales Públicas ¿Cómo se estudia la Historia?** Está encaminado por un lado a conocer la cultura histórica que los estudiantes normalistas han desarrollado a lo largo de su trayectoria escolar, así como las ideas que expresan sobre la docencia y la enseñanza de la historia como disciplina científica y asignatura escolar en las instituciones formadoras de docentes en México en el momento actual.

Contar con información sobre estos temas permitirá a las autoridades federales, locales y de las escuelas normales tomar decisiones pertinentes y sustentadas que permitan mejorar no solamente la enseñanza de la historia en las escuelas normales, sino dirigir acciones que permitan alentar en los estudiantes normalistas la conciencia de que su comportamiento como profesionales de la educación se enmarca en procesos históricos y por ende, constituye el futuro de la profesión docente y de la educación en México.

La información obtenida permitirá, además, orientar la propuesta de reforma curricular de las licenciaturas normalistas en el área de contexto histórico de la formación de docentes, así como en el área de enseñanza de la historia o educación histórica.

Finalmente, pero no por ello de menor importancia, los resultados de este estudio permitirán a los profesores normalistas contar con una guía que les brinde oportunidades para mejorar su trabajo cotidiano.

**Marco referencial: cultura, conciencia histórica y concepciones de los docentes de historia**

Los debates sobre la historia y, en concreto, sobre la historia que debe enseñarse a los niños y jóvenes en las escuelas apasionan a los ciudadanos y al público en una gran parte de las sociedades.

Esta historia, que tiene un lugar en la educación formal, se concreta en el currículum y los libros de texto pero también como señala el teórico alemán Jörn Rüsen se concreta en un amplio y variado espectro de manifestaciones relacionadas con la escuela. A esta serie de manifestaciones, Rüsen acuñó las define como “cultura histórica”.

> La 'cultura histórica' contempla las diferentes estrategias de la investigación científico-académica, de la creación artística, de la lucha política por el poder, de la educación escolar y extraescolar, del ocio y de otros procedimientos de memoria histórica pública, como concreciones y expresiones de una única potencia mental. De este modo, la 'cultura histórica' sintetiza la universidad, el museo, la escuela, la administración, los

> medios, y otras instituciones culturales como conjunto de lugares de la memoria colectiva, e integra las funciones de la enseñanza, del entretenimiento, de la legitimación, de la crítica, de la distracción, de la ilustración y de otras maneras de memorar, en la unidad global de la memoria histórica Rüsen (1994).

De esta suerte aproximarse a la *cultura histórica* de un grupo de estudiantes de las escuelas normales permite atisbar el horizonte amplio de ideas y expectativas que dichos jóvenes han desarrollado en relación con la historia en diversos ámbitos, como el escolar, los museos, los medios de comunicación, etc. Nos parece que resulta clara la relevancia de este desvelar las percepciones y valores que los estudiantes de magisterio han desarrollado en cuanto a la historia y que ello posibilita una mejor comprensión sobre las razones que los llevan a afirmar que la historia es una u otra cosa, es decir, esto se relaciona de forma clara con las representaciones que estos jóvenes han desarrollado en cuanto a la historia.

De manera paralela y complementaria al desarrollo de la cultura histórica, hemos recuperado los planteamientos de Sánchez Quintanar (2006) sobre la conciencia histórica[12] que nos acercan a la ética y a la comprensión de la historicidad de los sujetos y las sociedades:

> Según Sánchez Quintanar la conciencia histórica se constituye con los siguientes elementos:

[12] Para Santisteban, los estudios sobre la conciencia histórica son "un tipo de investigación en crecimiento (…) Según Laville, la conciencia histórica: "est un champ de recherche où historiens et didacticiens de l'histoire se rencontrent" (2001, 76). En Alemania, por ejemplo, la didáctica de la historia es definida en general como el estudio de la conciencia histórica. El estudio más amplio realizado sobre el contenido de la conciencia histórica de los jóvenes es el que dirigieron Angvik y Von Borries (1997), a partir de una encuesta realizada en 25 países de Europa a jóvenes de 15 años. Sus conclusiones indican que la conciencia histórica de los jóvenes está unida a las relaciones entre el pasado, la percepción del presente y las expectativas de futuro. Parecería que la enseñanza de la historia juega un papel poco trascendente en la formación de la conciencia histórica y de los valores democráticos (…) En Francia, donde se publicó parte del análisis de las respuestas de los jóvenes franceses, las conclusiones son parecidas. Es arriesgado pensar que el conocimiento del pasado puede favorecer la conciencia social en el presente, que a la vez será la base de la acción de las personas en el futuro, ya que la conciencia histórica de los jóvenes es bastante contradictoria y débil (Tutiaux-Guillon y Mousseau, 1998). Otros estudios sobre la conciencia histórica son los de Seixas (1993), que investigó el peso de los aprendizajes históricos familiares de minorías culturales del Canadá, en comparación con el peso de los aprendizajes sobre la historia en la escuela. En este caso la importancia de los conocimientos adquiridos en la educación informal es superior al peso de la escuela". Santisteban (2006). Por su parte, Sánchez Quintanar realizó en México, en la década de los 90 del Siglo XX una encuesta a población abierta de diversas edades, los 1000 cuestionarios se aplicaron en la Ciudad de México. El desarrollo teórico de Sánchez fue importante. Aquí, además de dicha discusión, se retomó como base el cuestionario realizado por ella, para realizar una versión propia enfocada a la población a la que se pretendía entrevistar.

a) La noción de que todo presente tiene su origen en el pasado.

b) La certeza de que las sociedades no son estáticas, sino mutables y, por tanto, se transforman, constante y permanentemente, por mecanismos intrínsecos a ellas, e independientemente de la voluntad de los individuos que las conforman.

c) La noción de que, en esta transformación, los procesos pasados constituyen las condiciones del presente.

d) La convicción de que yo -cada quien-, como parte de la sociedad, formo parte del proceso de transformación y por tanto, el pasado me constituye, forma parte de mí, hace que yo –mi ser social-, sea como es.

e) La percepción de que el presente es el pasado del futuro, que yo me encuentro inmersa en todo ello y, por lo tanto, soy parcialmente responsable de la construcción de ese futuro.

f) Finalmente, la certeza d que formo parte del movimiento histórico y puedo, si quiero, tomar posición respecto de éste; es decir, puedo participar, de manera consciente, en la transformación de la sociedad.

Desde otra perspectiva para González, Pagés y Santisteban (2010),

> La conciencia histórica es conciencia temporal, se configura a partir de las relaciones que establecemos entre el pasado, el presente y el futuro (Pagès, 2003; Pagès y Santisteban, 2008). No es tan sólo un concepto relacionado con el pasado o con el recuerdo de determinados acontecimientos, sino que reclama el pasado como aprendizaje para la construcción del futuro, como afirma Saab (1998): «incluye tanto las representaciones que los sujetos adquieren sobre el pasado como las imágenes con las que proyectan el futuro».

Aunado a lo anterior, este estudio pretende también acercarse a las ideas que los estudiantes de magisterio mexicanos actuales expresan sobre la docencia y la enseñanza de la historia, tanto en su experiencia como estudiantes de educación obligatoria, como en su actual trayectoria como estudiantes de educación superior.

Por ello retomamos a Evans (1991) para construir las categorías analíticas y las preguntas relacionadas con el tipo de docencia que los estudiantes perciben en su experiencia educativa, tanto previa en la educación obligatoria, como presente en la formación profesional como futuros docentes.

Para nosotros, en el presente estudio resultaba fundamental generar insumos para que los docentes de historia y el equipo de investigación pudieran profundizar más

adelante en la investigación de las representaciones de los estudiantes normalistas mexicanos.

Como se verá más adelante el estudio permite avizorar algunos de los problemas más relevantes en el terreno de la formación que reciben los futuros docentes en las escuelas normales de México; así como algunas vías de solución.

Por esta razón, esta investigación orienta la toma de decisiones en torno a la reforma curricular de las escuelas normales, tanto por parte de las autoridades y académicos responsables de la formulación de los planes y programas, como de los docentes de las escuelas normales. Pensamos que sustentar la toma de decisiones en estudios confiables como este puede contribuir a la mejora de la enseñanza de la historia en las escuelas normales y con ello alentar en los estudiantes normalistas la conciencia de que su comportamiento como profesionales de la educación se enmarca en procesos históricos y por ende, constituye el futuro de la profesión docente y de la educación en México.

**Metodología**

La encuesta sobre cultura y conciencia histórica se aplicó durante el mes de marzo del año 2011 en 65 Escuelas Normales públicas de la República Mexicana a 2598 alumnos de las licenciaturas de educación primaria y secundaria de la especialidad de historia.

Respondieron los cuestionarios **1,653** alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP), lo que representó al **63.6 %** de la muestra y **945** alumnos de la Licenciatura en Educación Secundaria (LES), especialidad en Historia, lo que representó el **36.4 %** del total.

Cuadro 1. Número y porcentaje de estudiantes entrevistados, por licenciatura.

| | Entrevistas | Porcentaje | Margen Error |
|---|---|---|---|
| Primaria | 1,653 | 63.6 | +/-1.9% |
| Especialidad Historia | 945 | 36.4 | +/-2.6% |
| Totales | 2,598 | 100.0 | +/-1.5% |

Cabe destacar el hecho de que la **matrícula total de la especialidad en historia de la LES** en Escuelas Normales públicas para el momento del levantamiento de la encuesta era de **2096 alumnos** de todos los semestre, por lo tanto la **muestra de 1653 alumnos** fue del 79% del total de los alumnos de la especialidad.

El total de la matrícula de la **Licenciatura en Educación Primaria** era de **38, 369** por lo que **el porcentaje de alumnos entrevistados fue de 5.4%** para un muestreo válido y representativo en términos estadísticos.

Se realizó una **encuesta** de acuerdo con un **marco conceptual** amplio el cual incluye un perfil socio-demográfico y económico de la población objetivo lo cual permite proporcionar resultados para cada segmento: por nivel y grado, así como regionales y para las variables socio demográficas y económicas que definen el perfil de los estudiantes de las escuelas normales: género, edad, escolaridad de los padres, ocupación de los padres, nivel socioeconómico, ingreso familiar mensual, así como variables actitudinales como su interés en la enseñanza de la historia entre otros. El marco conceptual se determinó por el personal de la DGESPE con la asesoría del consultor.

El **marco de muestreo** consiste en un **esquema aleatorio estratificado** basado en una probabilidad de selección proporcional al tamaño de las escuelas normales en cada estrato, ya mencionados. La aplicación de las entrevistas se realiza en forma personal en los domicilios de las escuelas normales seleccionadas por medio de auto aplicación a grupos de varios estudiantes. **El margen de error es de +/-1.5% con un nivel de confianza del 95%.**

Cuadro 2. Número y porcentaje de estudiantes entrevistados por región.

| Región | Entrevistas | Porcentaje | Margen Error |
|---|---|---|---|
| Noroeste | 234 | 9.0 | +/-5.1% |
| Occidente | 362 | 13.9 | +/-4.1% |
| Centro | 869 | 33.4 | +/-2.7% |
| Noreste | 612 | 23.6 | +/-3.2% |
| Sureste | 521 | 20.1 | +/-3.4% |
| Totales | 2,598 | 100.0 | +/-1.5% |

El cuestionario constó de 48 preguntas y se basó en dos estudios previos. El primero de ellos lo realizó la especialista en enseñanza de la historia de la Universidad Nacional Autónoma de México, Dra. Andrea Sánchez Quintanar. El estudio de Sánchez Quintanar dio lugar a un libro: “Reencuentro con la historia.

Teoría y praxis de su enseñanza en México", publicado por la UNAM en 1996, con varias reediciones que implicaron revisiones de la autora.

El segundo estudio de referencia fue el realizado por Ronald Evans en 1988: "Concepciones del maestro sobre la historia", publicado en español en 1991 por el boletín de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales de España.

Debido al marco determinado, las preguntas giraron en torno tres temas fundamentales: el perfil sociodemográfico de los estudiantes normalistas, sus concepciones, valores y conocimientos sobre la historia y sus representaciones sobre la docencia o enseñanza de la misma.

**Las respuestas: el conocimiento histórico en las aulas.**

La historia se aprende en la escuela, pero puede ser muy aburrida. Una primera cuestión que llama la atención en la encuesta es que la mayoría de los alumnos normalistas declararon haber aprendido historia en la escuela (entre el 85 y el 92% de los que respondieron), esto coincide con las respuestas que ofrecieron las personas que fueron entrevistadas por Alduncin para el estudio de Sánchez: en nuestro país la historia se aprende en la escuela y minoritariamente en otros medios, como son museos, Internet o libros.

Pero cuando exploramos ¿Cómo es la historia que se aprende en la escuela? debemos reconocer que resulta problemático el hecho de que los estudiantes normalistas encuestados aseveren que a las personas "no les gusta la historia (…) porque es aburrida" y que su enseñanza "se basa en nombres y fechas" (sumados ambos rasgos nos dan un 80% de incidencia), sobre todo si ponemos en relación esta respuesta con la referencia de que se aprende historia en la escuela. De esta intersección podemos inferir que los estudiantes han sido expuestos a un tipo de historia escolar que privilegia la memorización de nombres y fechas y que resulta aburrida.

*A pesar de todo: la historia y sus contradicciones*

No obstante este primer consenso de los encuestados sobre la historia escolar, para cerca del 60% de los entrevistados la historia en la escuela normal es útil para entender el mundo en el que vivimos. Y para la mitad de la muestra los hechos históricos son aquellos que "afectaron la vida de uno o más pueblos". Estas respuestas contrastan con la idea de que en México los mexicanos hemos podido decidir el destino de nuestro país sólo a veces, opinión sostenida por el 65 % de los estudiantes de la LEP y el 59% de los estudiantes de la LES.

Para la mitad de los estudiantes (49% de la LES y 56% de la LEP) el estudio de la historia es narrativo, aunque también se sostiene que el estudio de la historia es

científico por el 35% (LES) y 23% (LEP). Estas respuestas también conllevan implicaciones sobre la forma en la que se ha estudiado historia en la escuela, pues aunque se sabe que la historia es una ciencia, ésta se sitúa en la escuela como una narración que intenta atrapar la atención de los alumnos, lo que a su vez refiere a una forma expositiva de enseñanza que tiende a visualizar al estudiante como un espectador pasivo que recibe la narración por parte del docente (Evans, 1991).

Preocupante resulta que a pesar de que el 90% los estudiantes recibieron su educación en escuelas públicas que en el caso de México son laicas por mandato constitucional, para el 20% de ellos la historia inicia "cuando Dios creó al mundo". Esta visión religiosa encuentra como referente al tipo de docente que piensa que la historia es un eterno retorno dictado por una deidad, en este tipo de visión de la historia la responsabilidad de los hombres está limitada por la palabra divina. Es obvia la contradicción entre el marco legal vigente en México y esta visión que refuerza las tensiones entre la perspectiva científica de la historia y las ideas religiosas o metafísicas relacionadas con la noción del "eterno retorno" y el creacionismo.

En cuanto al conocimiento histórico debemos resaltar dos cuestiones: por un lado destaca el hecho de que a partir de los elementos que se brindan actualmente a los estudiantes de las escuelas normales, éstos adquieren una educación histórica deficiente pues la mayoría de ellos fueron incapaces de realizar operaciones conceptuales tan elementales como la de relacionar adecuadamente una serie de procesos históricos con sus respectivas coordenadas temporales (pregunta número 17) y, por el otro lado, no se registraron diferencias considerables entre las respuestas que los estudiantes de la LEP, que impartirán historia entre otras serie de asignaturas y los de la LES que impartirán historia de forma exclusiva a nivel secundaria. En cuanto al avance registrado al pasar de un semestre al siguiente, la diferencia entre el porcentaje de estudiantes del segundo semestre que ubicaron correctamente los procesos en el orden cronológico correcto fue del 30%, mientras que los de octavo semestre llegaron al 50%. Como puede verse el nivel de aprendizaje es claramente insatisfactorio.

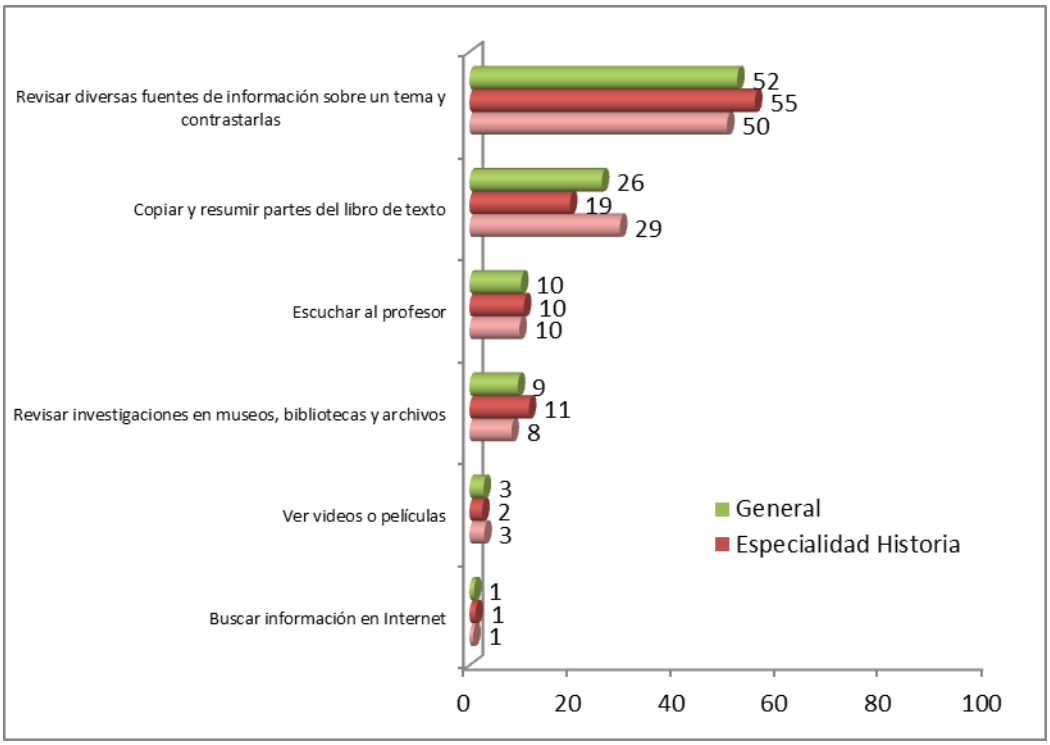
En contraste con lo anterior es notoria la capacidad de los estudiantes de memorizar las fechas exactas de eventos que se conmemoran con días de asueto (efemérides) que a decir de Mario Carretero constituyen la materia de los recuerdos de los adultos que han aprendido historia en la escuela. Esta capacidad de recordar las efemérides de ninguna manera contribuye a construir una explicación coherente de la historia, por el contrario, implica una manera de elaborar recuerdos inconexos que impiden la comprensión de eventos, procesos complejos, coordenadas temporales y su devenir.

*La docencia en la clase de historia bajo la mirada de los estudiantes.*

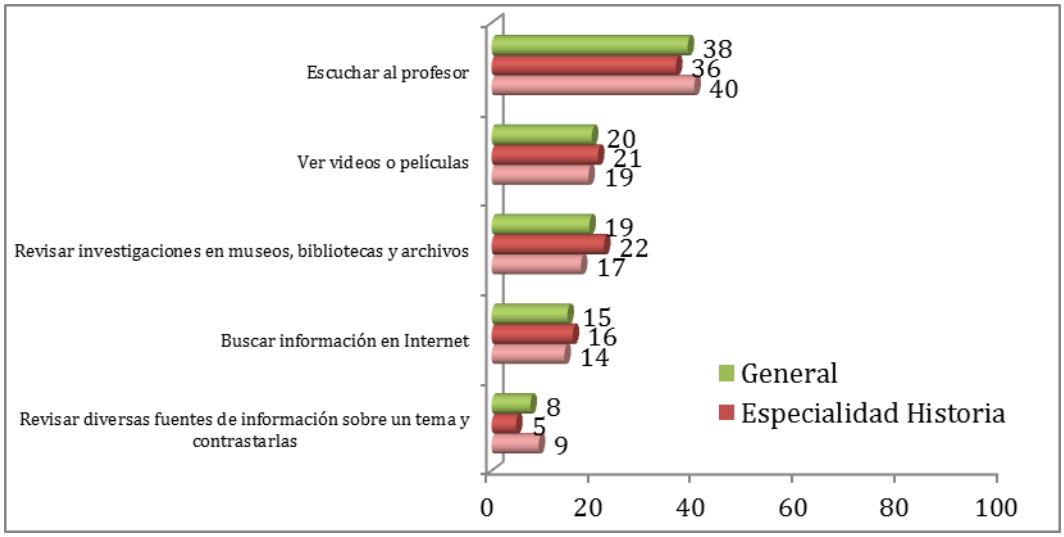
Para concluir nuestra presentación analizaremos el apartado de preguntas que tienen que ver con las concepciones sobre la docencia que los estudiantes normalistas han desarrollado.

Cuadro 3. Porcentajes de respuestas a la pregunta: **¿Cuáles son las actividades más comunes que realizas en la escuela normal en las materias de historia?**

Primera Mención



Segunda Mención




Como podemos observar en el cuadro número 3, el 55% de los estudiantes expresaron en primera mención revisar diversas fuentes de información como la actividad principal que se desarrolla en sus clases de historia. En segundo lugar el 29% de los alumnos de la LEP refirió copiar y resumir partes del libro de texto, mientras que el 19% de los estudiantes de la LES refirieron realizar dicha actividad.

En segunda mención el 36% de los estudiantes de la LES mencionaron escuchar al profesor, mientras el 21% mencionaron ver películas y videos. En el caso de los estudiantes de la LEP el 40% mencionó escuchar a su profesor en las clases de historia, el 19% ver películas y videos y el 17% realizar investigaciones en muesos y archivos.

Estas respuestas pueden ser revisadas a la luz de las respuestas que los estudiantes proporcionaron al responder a la pregunta abierta: "¿Cuáles son los libros más recientes de historia que has leído?" La dispersión de las respuestas y los títulos mencionados induce a pensar que nuestros estudiantes no tienen una guía constante en la revisión de bibliografía especializada, de hecho, prácticamente ninguno de los títulos de la bibliografía básica de las asignaturas de historia de los planes y programas vigentes fue mencionado por su nombre. Es importante destacar que estas respuestas fueron proporcionadas por estudiantes sin una sugerencia en el cuestionario, es decir, como se ha mencionado la pregunta era abierta.

En este mismo sentido también llama la atención que a la pregunta abierta sobre páginas Web y revistas para el estudio de la historia los estudiantes fueron incapaces de mencionar un solo ejemplo de sitio Web o revista especializada, resulta grave que los alumnos consultan en cambio sitios Web y revistas de dudosa calidad académica y cuya información sería difícil convalidar en un análisis riguroso. Al respecto véase el anexo de porcentajes de respuestas.

Cuadro 4. Respuestas a la pregunta: "¿Cuáles son los libros más recientes de historia que has leído?"

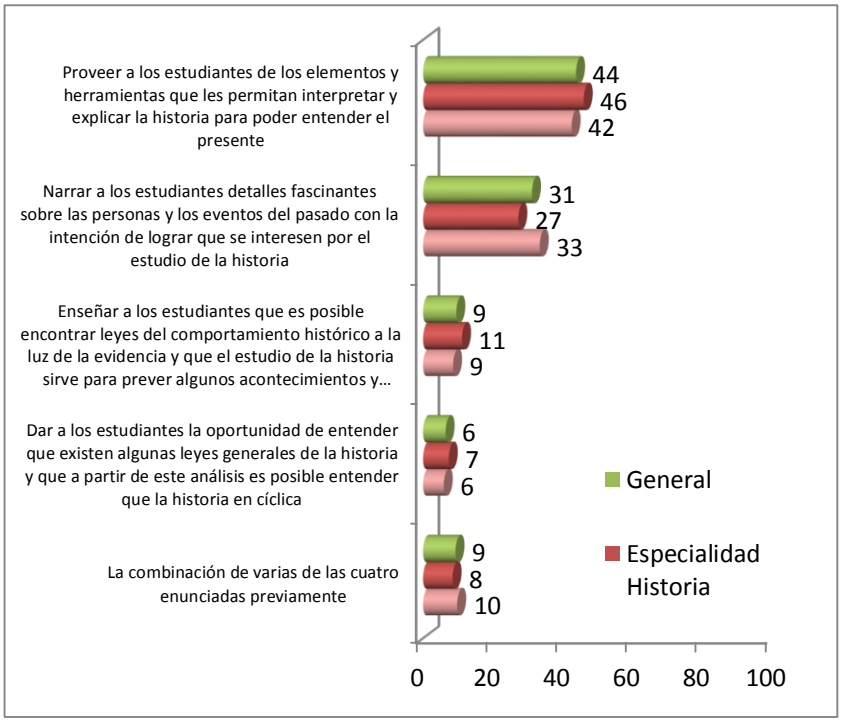
| Libros Historia | General | Especialidad Historia | Primaria |
|---|---|---|---|
| Libros de Texto (SEP) | 10 | 7 | 12 |
| Historia Mínima de México | 8 | 5 | 10 |
| Historia de México | 7 | 6 | 8 |
| México Bárbaro | 2 | 4 | 1 |
| Historia Para Qué | 2 | 2 | 2 |
| Historia Universal | 2 | 2 | 2 |
| La Revolución Mexicana | 2 | 2 | 1 |
| Arma tu Historia | 2 | 1 | 2 |
| Bicentenario | 2 | 1 | 2 |
| Arrebatos carnales | 2 | 3 | 1 |
| Anti manual del Mal Historiador | 1 | 4 | 0 |
| Aztecas | 1 | 2 | 1 |
| México Mutilado | 1 | 1 | 1 |
| México ante Dios | 1 | 2 | 0 |
| Arma la Historia | 1 | 1 | 1 |
| Otros | 56 | 58 | 55 |

Siguiendo la tipología de los docentes de historia de Evans, se realizó la pregunta: ¿Qué oración refleja mejor tus propias ideas sobre la enseñanza de la Historia?

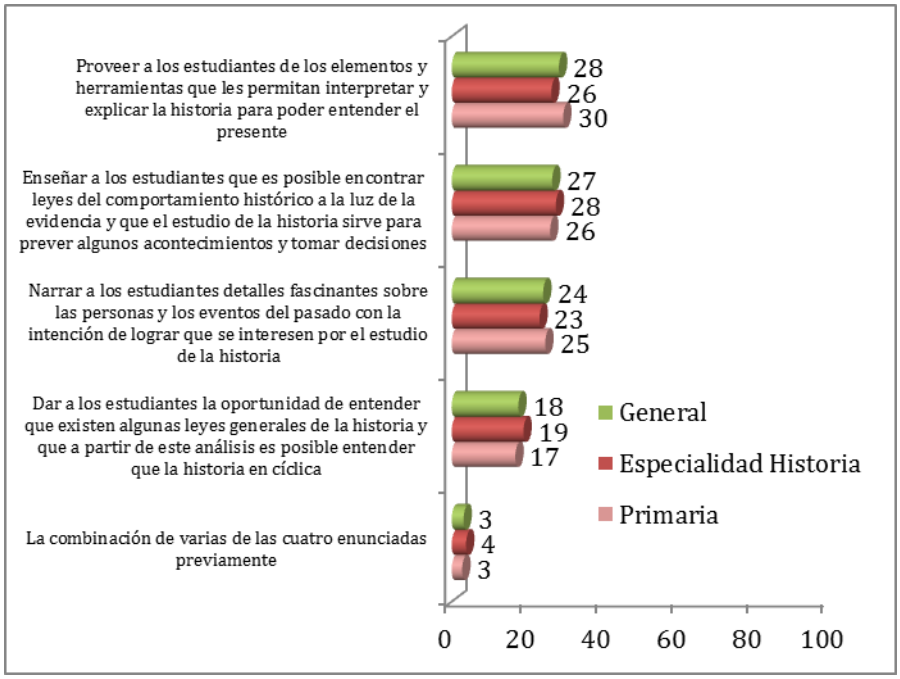
Los porcentajes de respuesta la misma pueden verse en el cuadro siguiente:

Cuadro 5. ¿Qué oración refleja mejor tus propias ideas sobre la enseñanza de la Historia?

Primera Mención



Segunda Mención




> Para la interpretación de estos datos es necesario considerar que Evans plantea la siguiente tipología: "el narrador de historias, el historiador científico, el reformador/relativista, el filosofo cósmico y el ecléctico. Estas tipologías, basadas en la concepción del maestro sobre la historia, combinan enfoque pedagógico y una epistemología. El factor dominante parece ser una concepción sobre el objetivo (de la enseñanza de la historia). Cada categoría pone de relieve una concepción claramente diferente de los objetivos del estudio de la historia (…) la mayoría de maestros estudiados poseían elementos de más de una tipología, aunque también la mayoría exhibía una tendencia dominante" (Evans, 1989).

De acuerdo con Evans el maestro narrador de historias se centra en una metodología centrada en el enseñante, parte de la premisa de que la clave de la enseñanza de la historia es mantener el interés de los estudiantes mediante la narración de detalles curiosos y fascinantes Este maestro enseña historia para conservar el mundo existente (esencialismo según la tipología de Brameld citado por Evans). Esta tipología se representó en la pregunta 41 mediante la primera opción de respuesta: Narrar a los estudiantes detalles fascinantes sobre las personas y los eventos del pasado con la intención de lograr que se interesen por el estudio de la historia.

El maestro científico estaría cerca de las posturas positivistas, ello implica un énfasis hacía la investigación y la objetividad en la historia. Estos docentes emplean un lenguaje sofisticado y complejo, sus miras pedagógicas son academicistas, centradas en prácticas formales, más que en el aprendizaje de los alumnos. Pregunta 41, respuesta 3. “Enseñar a los estudiantes que es posible encontrar leyes del comportamiento histórico a la luz de la evidencia y que el estudio de la historia sirve para prever algunos acontecimientos y tomar decisiones”.

El relativista/reformistas considera que se debe enseñar historia con la finalidad de preparar a los estudiantes para que sean capaces de entender y transformar el mundo en el que viven, “mejorar el mundo mediante la educación”, sería la divisa de estos docentes que por tanto enfocan el estudio de la historia en la comprensión de los problemas del presente y la construcción del futuro. Pregunta 41, respuesta 2: “Proveer a los estudiantes de los elementos y herramientas que les permitan interpretar y explicar la historia para poder entender el presente”.

Para el *filósofo cósmico* la historia tiende a repetirse, la esencia de la condición humanan es permanente, la mirada hacía la historia se identifica con la nostalgia, “todo tiempo pasado fue mejor”. Respuesta 4: “Dar a los estudiantes la oportunidad de entender que existen algunas leyes generales de la historia y que a partir de este análisis es posible entender que la historia es cíclica”. Jacuzzi

Finalmente, el *maestro ecléctico* tiene un enfoque de la enseñanza pragmático, centrado en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, a cambio de lo cual sacrifica la coherencia de sus posturas teóricas, este maestro es capaz de buscar las combinaciones de teorías y estilos de enseñanza que resulten eficaces en el aula, es flexible y por tanto se adapta con facilidad a las circunstancias variables de la práctica cotidiana. Respuesta 5: “La combinación de varias de las cuatro enunciadas previamente”.

De acuerdo con las respuestas de los alumnos podemos ver que en las escuelas normales prevalece un modelo de docente narrador de historias, con el que los estudiantes no necesariamente se identifican puesto que en primera mención el 46% de los estudiantes de la LES y el 42% de la LEP respondió sentirse identificado con la opción 2: “Proveer a los estudiantes de los elementos y herramientas que les permitan interpretar y explicar la historia para poder entender el presente”. Es decir una idea más cercana a la del maestro relativista reformista.

Por otro lado para el 33% de los encuestados de la LEP la idea del docente de historia tiene que ver con el *maestro narrativista*, lo mismo que para el 27% de los estudiantes de la LES.

En segunda mención, es decir, cuando se insistió a los estudiantes con esta pregunta, las respuestas fueron consistentes, puesto que el 26% de estudiantes de la LES y el 30% de la LEP consideraron la opción como mejor respuesta; el 28% de los encuestados de la LES y el 26% de primaria mencionaron la opción del maestro científico y el 23% de los estudiantes de la LES y el 25% de la LEP optaron por la opción el modelo del *maestro narrativista*.

**Palabras finales**

Hemos pretendido realizar un estudio que aporte información pertinente y oportuna sobre la forma en la que se enseña la historia en las Escuelas Normales públicas de México.

El estudio mostró que las prácticas docentes en las escuelas normales que perciben los estudiantes se relacionan con un modelo conservador, que pretende entretener, que se encuentra centrado en la exposición magistral y en el trabajo docente en detrimento de la comprensión y el análisis de procesos, como parte del aprendizaje de los estudiantes.

Los conocimientos históricos de los estudiantes normalistas resultan fragmentarios y basados en la memoria, en detrimento de la comprensión, lo que concuerda con el modelo docente al que se ven expuestos.

Para los estudiantes normalistas la forma en la que se les enseña la historia resulta aburrida y poco significativa para enfrentar los problemas académicos que enfrentan en el mundo contemporáneo.

A pesar de ello, los estudiantes normalistas muestran gusto e interés por la historia, comprenden que el estudio de la misma es relevante en la educación básica y en su propia formación y se identifican con modelos de docencia distintos a los que se ven expuestos.

Todo ello nos lleva a asegurar que la reforma curricular que la DGESPE ha convocado y en la que los docentes normalistas de diversas especialidades han contribuido, debe intentar recuperar los aportes que la investigación educativa ha realizado en cuanto a la formación de docentes para la enseñanza de la historia, ello tanto en el contexto nacional como en el internacional; además, resulta relevante intentar transformar las prácticas de los docentes de historia que enseñan en las Escuelas Normales, partiendo de una base sólida en términos de conocimiento profundo de la disciplina histórica y de las implicaciones que su enseñanza tiene en el mundo contemporáneo.

**Referencias**

BOURDIEU, P (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid: Taurus.

CARRETRO, M (2006). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global.* Buenos Aires: Paidós.

Ley General de Educación: Diario Oficial de la Federación, México: 15/07/2008.

HOBSBAWM, E (2002). *Sobre la historia.* Barcelona: Editorial Crítica.

EVANS, R (1989). "Concepciones del maestro sobre la historia". En: *Boletín de las ciencias sociales*, números 3 y 4. Asociación universitaria de didácticas de las ciencias sociales. España.

GALVÁN, L. E (2006). *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*. Academia Mexicana de la Historia. México.

GONZÁLEZ, SANTIESTEBAN y PAGÉS (2010). "Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico". En: Rosa M.ª Ávila Ruiz, M.ª Pilar Rivero Gracia y Pedro L. Domínguez Sanz (Coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.* Col. Actas. España: Institución "Fernando el Católico" (C.S.I.C.). Excma. Diputación de Zaragoza.

PAGÈS, J (1996). *Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas?* Investigación en la Escuela nº 28.

PAGÈS, J (2004) *La investigación en Didáctica de la Historia*, en *Educación XXI,* Universidad Autónoma de Barcelona. Última consulta en Internet: septiembre del 2011.

PLÁ, S (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato.* México: Plaza y Valdés.

PLÁ, S (2011). "¿Sabemos Historia en educación básica? Una mirada a los resultados de ENLACE 2010". En: *Perfiles educativos.* Vol. XXXIII, núm. 134. Instituto de Investigación Sobre la Educación y la Universidad, México: UNAM.

RÜSEN, J (1994). *¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia*. Traducción de F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. Consultado en Internet, noviembre del 2010, Cultura Histórica.

SÁNCHEZ QUINTANAR, A (2002). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México.* México: UNAM.

STEARN, P, SEIXAS, P y WINEBURG, S (2000). *Knowing, teaching and learning history. National and international perspectives.* Nueva York y Londres: New York University Press.

Secretaría de Educación Pública (2011). *Programas de estudio. Educación básica. Historia. Guía para el maestro*. México.

Secretaría de Educación Pública (2006). *Licenciatura en educación Primaria. Plan de estudios 1997.* México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2006). *Licenciatura en educación Secundaria. Plan de estudios 1999.* México: SEP.

# *"Cómo se enseña historia en la escuela secundaria en México (caso escuelas urbanas de Culiacán Sinaloa)"*

Juan Alberto Cebreros Rivera
Alba Denisse Tapia Real
Dr. José Manuel Arredondo Chávez
México

**Palabras claves:** Historia, enseñanza, aprendizaje, planeación, estrategias, contenidos y disciplina.

## Resumen

Uno de los mayores retos en el aprendizaje de la historia, está en la enseñanza, es decir, en las formas y estrategias que los maestros dispongan para motivar una serie de emociones en sus alumnos. El estudio que aquí se presenta, es una experiencia de investigación de un equipo de alumnos de la Licenciatura en educación, con especialidad en historia de la Escuela Normal de Sinaloa. Se observaron y se hicieron registros de corte etnográfico a quince escuelas secundarias del área urbana de la ciudad de Culiacán Sinaloa. Se trata de dar cuenta cómo, se aprende historia, desde la descripción desinteresada de maestros en formación a través de la observación no participante. Los resultados resultan interesantes, toda vez que denotan las fallas y oportunidades en la enseñanza de contenidos y competencias históricas,

*Cómo se enseña historia en la escuela secundaria en México (caso escuelas urbanas de Culiacán Sinaloa)*

El sentido de la vida lo dan fundamentalmente tres cosas dice Viktor Frankl (1992), el camino del trabajo, el amor y el dolor. El trabajo hace sentirse útil para sí mismo y ser reconocido por los demás, el trabajo es fuente de aprendizaje, de crecimiento, de reforzamiento de valores, de encontrar placer en lo que se hace, hacer un trabajo sólo por obligación me lleva a no tener claro en sentido por lo que se hace.

El camino del sentido del amor, nos señala que la incondicionalidad de lo que hacemos por los demás lo hacemos por conveniencia de nosotros mismos, en esta tesitura la práctica docente, en estricto sentido, debería darse como un acto de amor hacia las personas que formamos; reflejando y dando amor, la persona trasciende a los demás y así misma.

El dolor es una parte inherente. Las formas en las que se asuma por parte de la persona le darán o quitarán sentido a su vida. La importancia que tiene que sepamos del dolor propio y el dolor ajeno, puede significar valorar lo que tenemos o lo que dejamos de tener y no precisamente sólo lo material, sino la trascendencia, la huella que nos dejaron y que dejaremos en los demás. Las experiencias dolorosas, señaló Frank (1992), son muchas veces de las que más aprendemos, de hecho, recordamos los cambios sociales dependiendo de la magnitud del dolor, así tenemos revoluciones, guerras, magnicidios, golpes de Estado etc.

¿Qué relación tiene todo esto con la enseñanza de la historia?

La experiencia que aquí narramos se fundamenta precisamente, en la contradicción entre lo que se marca en los planes y programas de estudio y lo que ocurre en el curriculum vivido.

La interrogante central que se maneja es ¿cómo se enseña historia en la escuela secundaria?

El aprender de la lengua materna, su gramática, sintaxis y fonética, tiene una utilidad concreta. El aprendizaje de las matemáticas (básicas), evidentemente es contar con una habilidad para la vida diaria. Así podemos señalar muchas de las asignaturas de un curriculum, todas aquellas que procedimentalmente nos aportan algo. Ante ello, es común decir que las ciencias sociales carecen de una aplicabilidad práctica, que es puro rollo, que las verdaderas ciencias son las naturales.

Ante esta percepción de las ciencias sociales, y en particular de la historia, muchos docentes, planean o no su clase desde una derrota previa de los alcances del aprendizaje. La memorización de fechas y hechos es la divisa normal en nuestras escuelas.

Como se señaló en el resumen de esta ponencia, a través de la observación y registro en grupos de primero, segundo y tercer grado de escuelas secundarias de la ciudad de Culiacán, en el Estado de Sinaloa, México, se obtuvieron resultados de carácter cualitativo que dan cuenta del gran reto que significa la enseñanza de la historia. Lo extraordinario de los resultados muestran y demuestran las fallas estructurales de la educación en México, reflejados en las pruebas PISA, ENLACE Y CENEVAL.

Ésta es la primera entrega de resultados de una investigación que pretende ir en la búsqueda de categorías que se han encontrado a través de este primer diagnóstico: estrategias en la enseñanza de la historia, planeación versus no planeación, interés vs desinterés, dispersión de contenidos, dominio de

contenidos vs no dominio, indisciplina y perfil de los profesores de historia en escuelas secundarias.

**Propósito**

Dar cuenta del cómo se enseña historia en quince escuelas secundarias urbanas de la ciudad de Culiacán Sinaloa.

**Contexto**

Las escuelas están ubicadas en la zona urbana de la ciudad de Culiacán, Sinaloa, al noroeste de México. Es importante definir que al estar dentro del espacio urbano, supone un equipamiento de estos centros educativos, es decir, cuentan con aulas refrigeradas, un aula de medios electrónicos digitales, por lo que docentes y discentes cuentan con las herramientas necesarias para el aprovechamiento de la acción formadora. Los jóvenes tienen entre doce y quince años. El nivel económico es medio bajo, entendiendo por ello que son de familias de obreros y empleados. Los profesores de las escuelas públicas fueron propuestos para el trabajo por el Sindicato Nacional de trabajadores de la educación (SNTE, por sus siglas), mientras que la escuela privada tiene criterios de tipo religioso para la contratación de su personal. Son de 14 escuelas públicas y una privada, cabe señalar que no hubo un criterio muestral para definir cuáles escuelas se observarían, sólo la pertinencia de la realización de prácticas de observación de los profesores en formación de la Escuela Normal.

**Procedimiento**

Los profesores en formación de la Escuela Normal de Sinaloa, realizaron prácticas de observación en las escuelas secundarias, como parte de su formación en condiciones reales de la actividad docente entre los meses de octubre del año 2011 y marzo del 2012, en estas prácticas se les pidió observar y detectar los problemas más importantes en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela secundaria en general y en la asignatura de historia en particular.

A través de la revisión de sus informes, se planteó sistematizar los registros a través de la metodología etnográfica, donde se hizo un formato único donde ordenar y categorizar los problemas más importantes de la enseñanza de la historia. Después de varios ejercicios de prueba del registro etnográfico, se realizó la observación no participante, que consiste en sólo observar la clase de historia, asimismo, como lo marca este enfoque metodológico, no se declaran los nombres oficiales de los alumnos, maestros o escuelas, toda vez que lo que se quiere mostrar es una realidad descrita en la enseñanza de la asignatura de historia.

Ya que se obtuvieron los registros, se realizaron sesiones de análisis en la búsqueda de categorías que ayudaran a explicar el modus operandi de la enseñanza de la historia.

Se cruzaron datos entre los informes de las distintas escuelas y se presentaron los siguientes resultados:

En cuanto a la categoría historia, encontramos en catorce de los quince registros una ausencia de sub categorías como tiempo histórico, relevancia de hechos y conciencia histórica, es decir en los temas que se abordaron nunca hubo referencia a una temporalidad de los eventos, su importancia en el espacio y tiempo y mucho menos cuál era la utilidad en el tiempo, como se demuestran en los siguientes relatos:

**Donde M es maestro y a: estudiante/alumno**.

M: ¡¡ Guarden silencio!!

A1: Platica con A2 y a la vez molesta a A3

M: ¡¡Se sientan o empiezo a sacar gente!!

Todos: Ya profe, ya.

A 1 a A2: Ya empezó a cagarla el profe

M: Dictaré unas preguntas

Todos: Ahhhhhh

M: ¿Cuántos hijos tuvo tu abuela paterna?

Todos: 13, 12, 10, 28, 15.

M. a A2: Cámbiese de lugar!

A2: Ahí voy… Moviendo su silla dice: pinche viejo verga como chinga, Ya cállate a la chingada wey¡

El transcurso de la clase fue semejante, no se tocó un tema específico de historia, el docente, sólo se circunscribía a pasar el tiempo, mientras que los adolescentes hacían un desorden mayúsculo. El maestro no traía planeación de la “clase”, sólo cortes sin sentido, es decir no había un contenido específico que pudiera orientar la clase, por lo tanto como se observa no hay ningún aprendizaje en términos de programa de estudio.

**Otro ejemplo de una clase de historia lo da una maestra**:

La profesora entra al salón de clases dirigiéndose al escritorio caminando firmemente con su bolso y unos libros en los brazos, mientras que los alumnos lo hacen a tropel. La profesora les pide en voz alta que estén calladitos. El alumno 1 habla y señala: *"Hey llegó el desnalgado y el chivo profe", Terrazas, por favor* corrige molesta, mientras que el alumno 2 dice que Juanito tiene fotos, la maestra lo ignora.

Por fin ella pregunta *¿Cómo van a presentar sus exposiciones jóvenes?* (voz fuerte), nadie contesta pero todos están hablando de otras cosas, ella remarca: *ya es tarde muchachos, no paran de hablar.*

La maestra señala: *haber ya es tarde, no se estén abrazando* (gritando). Mientras que el alumno 1, pregunta; *quiénes faltan Yoli ¿Hay Yoli eres un amor* (voz afeminada) del alumno 3, Y la maestra señala : *haber ya guarden silencio vamos a empezar*( voz normal).

El equipo coloca una cartulina sobre "Economía sobre la Segunda Guerra Mundial", el alumno 3 increpa que no entiende nada, la profesora no aclara nada. De pronto un alumno ingresa al grupo para llamar la atención gritando y se retira, no sin antes causar la hilaridad de todos los alumnos, no pasa nada. El alumno 5 dice a la maestra que tiene una pregunta (alzando la mano), ella lo vuelve a ignorar, diciéndole: *guarde silencio*. Mientras que el alumno 6 señala a la profesora: *Profe el Mario me está despeinando*, ella también lo ignoró. El grupo en general no para de platicar y casi nadie pone atención al equipo expositor. Llegan alumnos casi treinta minutos tarde (de una clase de de 50), hacen bulla y no se sientan.

La maestra le pregunta a una alumna expositora: *qué es el plan Marshall?* Ella dice que no sabe, mientras que el alumno 9 señala que *es un plan que ayuda la recuperación de Europa*, la profesora reafirma como preguntando: *haber si su compañero contesto bien?* Da por terminada la clase, toma lista y se va.

En esta descripción de clase de historia se puede observar como nunca hubo un orden para lograr los aprendizajes, por el contrario, la falta de control y dirección de la maestra hizo que los jóvenes nunca tuvieran el interés, además no aclaró alguna duda o retroalimentación, se le escuchó insegura cuando el alumno nueve señaló acertadamente que el "Plan Marshall, era el rescate económico de Europa. Esto fue lo único que se dijo de un tema histórico y lo señaló un alumno. Lo cual supone una falta de dominio de contenidos y de estrategias para la enseñanza de la historia. Además no se le observó planeación alguna para la clase.

**En una escuela secundaria privada ocurre lo siguiente en la clase de historia**:

La maestra llega y dice en forma cómica: *Me voy sentando 1, me voy sentando 2, me voy sentando 3.*

La alumna 1 le pide a otro alumno, sin tomar en cuenta que la maestra ya está ahí: *Beto me traes una a mí*, refiriéndose a unas papas.

La maestra intenta poner orden: *Tenemos reflexión.* Mientras que el alumno 2 saca la lengua burlándose de una alumna.

La maestra cuenta una historia: *Había una mujer que tenía un esposo que era ateo y él le decía que el no iría a la iglesia. La mujer estaba triste consternada, unas religiosas le dijeron que orarían por su esposo no converso, pasaron los días, ella se fue a una plática, y su esposo salió a una fiesta.*

El alumno 3, se echa aire con la mochila mientras que la alumna 6 mueve la pierna, sin importar lo que la maestra describe.

Continúa con el relato:

*El esposo llega a la reunión y explica que acaba de tener un grave accidente y Dios lo había salvado*. *Y reconoció que Dios lo había librado y dijo si existe ayúdame Dios y Dios lo ayudó.*

El desorden es generalizado.

La maestra le pide a una alumna que ore (de religión), ella se rehúsa, la profesora reitera que es día de peticiones y agradecimiento. Finalmente una chica pide cerrar los ojos y señala: *Señor ayuda a los compañeros y a nuestras familias… amen.*

La clase transcurre entre ruidos, cantos, pintadas de uñas, juegos de celulares. La maestra reitera verbalmente “dalay”, que suponemos es llamar a la calma y el orden, cuestión que no logra.

Mientras tanto los contenidos de historia son tratados como preguntas y respuestas entre algunos alumnos (los menos), donde precisamente la maestra no participa aclarando o retroalimentando, toma lista y señala que el vienes será el examen y quien quiera pedir permiso para faltar lo haga. Todo ello ocurre en un desorden casi generalizado.

Como se puede observar, la maestra a pesar de tener buen trato con los alumnos, nunca logró meterlos a los temas de historia, por el contrario, utilizó la clase para alimentar su ideología religiosa (casi treinta minutos), de igual manera su

planeación estaba dada supuestamente como repaso para el examen, pero eso no ocurrió.

**Conclusiones preliminares**

Aunque por falta de espacio para la presente ponencia, sólo presentamos tres registros de cómo se trabaja la asignatura de historia en la escuela secundaria, los resultados de los otras catorce observaciones dan cuenta de la misma lógica: maestros sin dominio de contenidos, sin planeaciones efectivas en el aula, sin la utilización de estrategias significativas para el aprendizaje, dispersión de contenidos sin la menor coherencia, todo ello provocando aburrimiento e indisciplina en los jóvenes. Un elemento que llamó la atención de todos fue la utilización de la clase de historia para manipular ideológicamente a los chicos y chicas, agregando datos falsos o insuficientes a sus clases.

Éstas fueron las formas de enseñar historia, debemos aclarar que hubo sólo un profesor que motivó a sus alumnos, pero no dominaba los contenidos y aportaba datos falsos a sus clases.

Cabe señalar que se obtuvieron muchas observaciones a través de seis meses consecutivos, pero sistematizamos en registros etnográficos estos diecisiete, los cuales muestran una realidad muy cruel en la profesión de docente de historia, al menos en estas quince escuelas secundarias urbanas en las que observamos.

En el marco de la investigación nacional, dirigida por la doctora Belinda Arteaga y su equipo de la DGESPE, de “Cómo se enseña historia en las Escuelas Normales” quisimos explorar a nivel de escuelas secundarias qué ocurría en nuestra asignatura; la Historia.

Como futuros maestros de historia, tenemos que tener en claro y a través de la investigación darnos cuenta de cuáles son los retos a la hora de enfrentar la formación de ciudadanos con un criterio o enfoque critico y analítico que tenga sentido para los jóvenes adolescentes como señalamos líneas arriba.

La pertinencia de los aprendizajes de historia está en el sentido que tienen para nuestra vida, en lo individual y la aplicabilidad para entender y transformar la sociedad.

Este ejercicio de investigación seguirá, porque es necesario tener un diagnóstico más amplio de las formas que adquieren, tanto positivas como negativas, la enseñanza de la historia.

El reto no es contemplar la historia, sino cambiarla.

El placer de aprender pasa por los intereses particulares y sociales. Como docentes, el provocar la reflexión, el sentido de vivir con sentido, es también sentirse realizados, útiles y amorosos con lo que promovemos o como dicen los jóvenes en nuestra escuela: *"aprender ciencia para crear conciencia"*

Este trabajo fue coordinado como parte de los propósitos de la asignatura "Introducción a la enseñanza de la historia" de la licenciatura en educación con especialidad en Historia en la Escuela Normal de Sinaloa.

El equipo de trabajo de esta micro investigación está integrado por diecisiete profesores en formación de la Escuela Normal de Sinaloa y el profesor titular de la misma.

**Bibliografía**

BURKE Peter, 2006, *La revolución historiográfica francesa*, Gedisa, Barcelona.

BURKE Peter, 2006, *Formas de historia cultural*, Alianza editorial, Madrid,

CARRETERO Mario, 2007, *Documentos de identidad*, Paidos, Argentina.

FRANK, Viktor, 2004, *El hombre en busca de sentido*, Herder, Barcelona.

FREYRE, Pablo, 2011, *La educación como práctica de la libertad*, s.XXI, México.

GEERTZ, Clifford, 1994, *El conocimiento local*, Paidos, Barcelona.

LÓPEZ Facal, Ramón, (editor a cargo), 2011, *Pensar históricamente en tiempos de la globalización*, Universidad de Santiago de Compostela, España.

MORADIELOS, Enrique, 1988, *El oficio de historiador*, s.XXI, México.

PÉREZ Serrano, Gloria, 2004, *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural,* Narea, Madrid.

SÁNCHEZ Quintanar, Andrea, 2002, *Reencuentro con la historia*, Universidad Autónoma de México. México D.F.

VIÑAO, Antonio, 2006, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas,* Morata, Madrid.

# *"A História da África e da Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental em Uberlândia-Minas Gerais-Brasil"*

Gizelda Costa da Silva[1]
Brasil

**Resumo**

O objetivo desse artigo é apresentar os resultados parciais da pesquisa realizada em nível de Doutorado, apresentado no ano de 2011, com o tema:"O estudo da história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental: Currículos, Formação e Prática Docente". A análise da Lei 10.639/2003 e sua aplicação nas escolas de ensino fundamental foram objeto da análise, assim como a percepção dos professores sobre a sua importância.

**Palavras chave**: Ensino de História; Cultura afro-brasileira; Lei 10.639/2003.

**Abstract**

The aim of this paper is to present partial results of the research conducted at the level of PhD, presented in 2011, with the theme: "The study of afro-brazilian history and culture in elementary school: Curriculum, Teacher Training and Practice". Analysis of the Law 10.639/2003 and its application in elementary schools were the subject of analysis, as well as the teachers' perception of their importance.

**Keywords**: History teaching; African-Brazilian Culture;Act 10.639/2003.

O tema "História da África e a Cultura Afro-Brasileira" é importante no estudo da História do Brasil. Para entender o país é necessário estudar os povos e as culturas formadores da nossa identidade. Além da importância do tema para a compreensão da nossa formação, a mudança na Legislação, que obriga o estudo da temática no Brasil, nos ajuda a compreender as permanências culturais que se manifestam nas formas do racismo e do preconceito ainda existentes na nossa sociedade. Isso fica evidente nos indicadores sociais, tais como nos índices de escolaridade de negros e brancos, no difícil acesso de negros aos empregos com melhor remuneração, assim como nas organizações e na representação política.
A Lei 10.639/2003 veio atender à demanda histórica dos movimentos sociais antirracistas, do movimento negro e dos educadores do país, no sentido de contemplar a cultura afro-brasileira e de oportunizar aos negros e descendentes o acesso pleno ao direito básico de escolarização. Os currículos desenvolvidos nas

escolas privilegiavam a cultura branca, europeia, cristã, ocidental e capitalista, sendo que as demais culturas não eram consideradas significativas na formação da identidade nacional.

Nesse contexto, elegemos algumas problemáticas nesta investigação: a obrigatoriedade legal do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira representou rupturas em relação à visão eurocêntrica da história difundida no ensino fundamental? O objetivo foi investigar a implementação da obrigatoriedade legal do estudo da História da África e Cultura Afro-Brasileira no ensino de História do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e as implicações no campo dos currículos, da formação e das práticas docentes.

A investigação, no campo da abordagem qualitativa da pesquisa em educação, com o referencial metodológico de Bogdan e Biklen (1991, p.40), eles defendem o foco no processo. Segundo eles, numa pesquisa qualitativa, "os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos", tendo em vista a análise de conceitos já estabelecidos e aceitos e que podem indicar resultados diferentes da realidade observada. Os significados são fundamentais, ou seja, o modo como os investigados percebem a sua própria experiência de vida deve ser considerado e valorizado pelo investigador. As experiências no trabalho são intricadas com a vida na família e nos diferentes espaços frequentados, possibilitando inúmeras experiências em uma mesma situação investigada.

Uma das preocupações desta pesquisa foià busca dos significados que cada professor investigado atribui às mudanças legais nos currículos, na construção dos saberes, na sua prática em sala de aula, além do modo como esta questão relaciona-se com sua história de vida, suas experiências em movimentos sociais, como reconhecer-se como parte da população negra ou parda, a construção de suas identidades e os significados que atribuem ao estudo da História da África para a compreensão da História do Brasil.

A história oral temática serviu como inspiração na escolha dos procedimentos, na busca do registro da experiência de professores e de professoras. De acordo com (Meihy, 2002, p.13) "história oral é um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos. Ela é sempre uma história do tempo presente e também reconhecida como história viva". Destaca a utilidade pública dos registros, realizados com a utilização de meios técnicos, gravação de voz e/ou de imagens para resposta a questões sociais relevantes no presente, mas que também possam ser utilizadas por outras pessoas, em diferentes momentos.

A história oral articulada à investigação educacional qualitativa, conforme os princípios e características delineados por Bogdan (1991), André (1994) e Trivinos (1987), possibilita-nos investigar temas específicos, com objetivos definidos, por meio de entrevistas e obedecendo à metodologia própria. Torna possível a construção de narrativas com o registro das vozes dos sujeitos históricos escolhidos, com critérios plenamente esclarecidos em seu desenvolvimento.

A opção pelo uso dos procedimentos da História Oral Temática no campo da pesquisa educacional se justifica pela possibilidade recorrente na pesquisa educacional, de cunho qualitativo, de entrevistas orais, complementadas por outras fontes: legislação, diretrizes curriculares, documentos oficiais, livros, materiais didáticos produzidos por alunos e professores. Foram entrevistados cinco professores no ano de 2010, sendo um deles atuante em escola pública municipal, um na rede estadual, um na rede federal, um da rede privada laica e um da rede privada confessional. Os entrevistados atuavam no ensino fundamental, do 6º ao 9º Ano. A opção por investigar um professor de cada escola se justifica pelo interesse em evidenciar as implicações da implementação legal nas diferentes culturas escolares e sistemas de ensino público e privado. Assim, a escolha dos sujeitos seguiu o critério da heterogeneidade. Os sujeitos: homens e mulheres; o lócus de atuação e o universo da pesquisa foram três realidades escolares diferentes, com práticas distintas e alunos distintos, currículos também diferentes.

Quadro 7 - Informações dos professores sujeitos da pesquisa

| Professores | Idade | Graduação | Tempo de atuação | Cor | Pós Graduação |
|---|---|---|---|---|---|
| Beatriz Palis de Ulhôa Portilho (privada laica) | 54 | História | 19 | Branca | Não |
| Maria Joana Costa (municipal) | 47 | História | 19 | Negra | Especialização em História |
| Edmilson Lino Guilherme (estadual) | 36 | História | 10 | Negro | Mestrado em História |
| Leila Floresta (federal) | 37 | História | 23 | Branca | Doutorado em Educação |
| Gilberto Pereira da Silva (privada confessional) | 51 | História | 17 | Pardo | Mestrado em História |

Fonte - autora.

Para a compreensão da temática foi necessário investigar de forma complementar a legislação emanada do Ministério da Educação. Para tanto, analisamos a Lei

9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)[1] e a Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003[1], que altera a Lei 9.394/1996 e tornam obrigatórias, nos currículos do ensino fundamental e médio, em estabelecimentos oficiais e particulares do país, o conteúdo de História da África e Cultura Afro-Brasileira nos conteúdos de História, Literatura e Artes.

Cabe ressaltar, porém, que as leis são fruto de elaborações, em contextos históricos específicos, em que se ressaltam determinados valores. Resultam de um jogo de interesses, de demandas focalizadas, sendo produto da correlação de forças vigente no período em que foram produzidas. A pesquisa considerou essas circunstâncias e procurou entendê-las situadas nos limites das condições sociais e políticas da sua produção.

O histórico da Lei 10.639/03 se relaciona com a História do Brasil e suas origens no continente africano, de onde foram trazidos milhões de africanos escravizados, desde 1550, com o início do tráfico para o Brasil, até 1850, com a proibição do tráfico de africanos para o Brasil. Além do trabalho, os escravizados trouxeram sua cultura, seus costumes e sua religião e foram importantes na construção da identidade nacional, sendo fundamentais para a compreensão da história do país.
O livro didático de História também foi objeto de intensas críticas de especialistas e do Movimento Negro desde os anos 1980, destacando o preconceito existente na maioria deles. Eram observadas a existência de preconceitos e estereótipos[1] e a ausência de conteúdos valorizando a criança negra, pois praticamente não apareciam crianças negras em situação afirmativa. Elas, geralmente, estavam presentes em situação de risco ou de degradação social. Para com outros integrantes da população do país, como os imigrantes europeus, por exemplo, foi evidenciado um tratamento diferente, com a preservação de sua cultura, de sua língua, além de incentivos para a ocupação da terra.

Para a implementação da Lei é fundamental a formação dos professores de História. No entanto, até meados da primeira década do ano 2000 muitos cursos de licenciatura, no Brasil, ainda não haviam incluído esse estudo nos seus currículos, conforme dados divulgados nos sites das instituições de ensino superior. Iniciativas de formação continuada são observadas nas universidades públicas, por exemplo, na Universidade Federal de Uberlândia, que promove, desde essa época, cursos de extensão para os professores da rede pública com o objetivo de sanar a lacuna evidenciada na formação inicial.

De acordo com Mellouki e Gauthier (2004), o professor desempenha um papel fundamental também como produtor do saber, não sendo apenas um divulgador do conhecimento elaborado nas instituições de ensino superior, ele também produz conhecimento. O papel do professor é também de intérprete, crítico de

uma cultura. É agente socializador do conhecimento, de técnicas e de procedimentos pedagógicos, guardião das regras que são valorizadas pela sociedade e pela cultura.

A formação necessária, não está limitada àquela que qualifica para o trabalho, mas àquela preocupada com a formação para a vida nos mais variados aspectos, da autoestima à cultura. Entre os temas, está a questão racial, fundamental na formação do docente. Para compreender as raízes, a formação e a história do Brasil, a questão racial tem grande peso, mas ainda não foi contemplada com o seu merecido valor. O que incomoda é sua quase ausência na sociedade, no cotidiano, no trabalho, nas relações que são construídas e sob as quais se assenta a vida das pessoas. Por que não falamos sobre isso em sala de aula no ensino fundamental? Há dificuldades de formação, de informação? Com professores despreparados para enfrentar o racismo, por exemplo, como abordá-lo? Como enfrentar o problema? Sabemos que as mudanças mais difíceis e lentas são as culturais, logo é pertinente o conhecimento para a superação da visão do negro entre os professores.

De acordo com o parecer do parecer do Conselho Nacional de Educação, o ensino de História e Cultura Afrodescendente deve ocorrer nas disciplinas já indicadas, mas também em outros espaços da escola:

> O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares. (Brasil, 2004).

Entre outras questões da entrevista, a pesquisa buscou informações sobre o conhecimento dos professores sobre a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira, com a questão: “em qual série/ano, conteúdo geral/unidade você aborda o tema?” De acordo com seus relatos, afirmamos que os professores conhecem a Lei, a professora da rede municipal conhece-a bem, aplicando-a no cotidiano com desenvoltura, de forma crítica e criativa; o professor da rede estadual também implementa um trabalho crítico sobre a temática.

Nos relatos dos sujeitos, verificamos que o motivo pelo qual os professores da rede municipal de ensino têm maior conhecimento da Lei, se deve a maior participação em cursos de capacitação, destinado a essa rede. A professora da rede federal não conhece a Lei de forma detalhada, mas, realiza um trabalho crítico sobre o preconceito, antes mesmo da obrigatoriedade desta.

A rede privada de ensino está mais distante, em comparação à rede pública, na aplicação da Lei, dependendo mais do interesse do professor do que das escolas, sendo cumprida apenas formalmente, conforme afirmam os relatos. Isso se relaciona ao papel das escolas privadas de ensino, que, mesmo no ensino fundamental, têm como preocupação principal preparar os estudantes para disputar uma vaga nas universidades públicas, sendo desestimulado o estudo dos conteúdos que não são avaliados no vestibular.

A professora Beatriz, da rede privada laica, afirmou:

> Só no 9º ano, tanto em Geografia quanto História. Nesse ano, trabalhei no 9º ano com Geografia e História. Só uma unidade, que corresponde, se eu for seguir a apostila, a uma semana. Mas eu quase gasto o bimestre inteiro com isso aí. Abordo questões históricas, geológicas, culturais. Eu estendo para falar um pouco mais, para conhecerem um pouco mais. Eu imagino que na 5ª série, ao falar do Descobrimento tem que falar da África, mas fala sobre a escravidão, não traz nada (Portilho, 2010).

O professor Gilberto, da rede privada confessional, informa que desenvolve o conteúdo no 9º ano, no tema “Descolonização”, mas ressalta a necessidade da inserção de conteúdo crítico que ultrapasse a visão da África na perspectiva europeia: para isso, realiza um trabalho de pesquisa sobre três países, ressaltando aspectos específicos de cada um, enriquecendo a visão histórica, social, econômica e cultural, conforme assegura no trecho em destaque:

> Eu trabalho com 9º ano em diante. Quando trabalhamos no 9º ano, o currículo sobre África discute a descolonização da África e da Ásia, então, fazemos um estudo de caso, Angola, Moçambique e Argélia, são 3 estudos que fazemos para trabalhar a descolonização. Normalmente, não é um estudo da África, mas é olhá-la como consequência de crise europeia. É o inverso de olhar a África de dentro. Na realidade, conseguimos fazer isso, suscitar algumas críticas, reflexão, é isso que o professor faz. (Silva, 2010).

A experiência que melhor atende às determinações da obrigatoriedade da Lei é a da professora da rede municipal de ensino, que salienta as possibilidades do trabalho com o tema ser desenvolvido em todas as séries. A professora Maria Joana afirma:

> Dá para trabalhar em todas as séries. Eu trabalho no 7º ano, em vários momentos. Em um momento, falo sobre a História do Brasil, sobre os escravos, trabalho com a história dos escravos na África. No 9º ano também trabalho em vários momentos. Existe o currículo, as matérias que você vai trabalhar em cada série. O que muda é o olhar que lança para aquele conteúdo. Se você não colocar o negro, agora fazemos mais provocações, damos um enfoque maior (Costa, 2010).

A prática da rede estadual não corresponde necessariamente à experiência do professor Edmilson Lino Guilherme, ele atua também na rede municipal, onde trabalha com ênfase na temática, haja vista que os professores são estimulados a participar de cursos de atualização, com carga horária específica para esse fim, em parceria com a UFU.

> Eu tenho trabalhado com 5ª série ou 6º ano e com o 7º ano, em alguns momentos os 8ºs anos. Principalmente 6º e 7º ano. Então, nesses anos temos feito a abordagem, mas a discussão que temos feito nos cursos de formação é que isso deve ser em todo o ensino fundamental e médio, mas como fazer isso é uma discussão que temos feito, tem alguns trabalhos e projetos divulgados, principalmente nos DVDs do MEC, que apontam para o desenvolvimento dessa temática em diferentes séries(Guilherme, 2010).

Na rede federal, a experiência com a temática principia nas séries iniciais do ensino fundamental, trabalho enriquecido com a prática da pesquisa desde os primeiros anos A professora Leila Floresta afirmou:

> Nós trabalhamos na 3ª série, quando vamos trabalhar a história de vida, a gente levanta a questão dos negros, os que são descendente trabalhamos de onde vem a família, na 4ª série, trabalhamos a História de Uberlândia temos que falar sobre os quilombos de Uberlândia, na 5ª série, também vai falar de colonização, na 6ª continua a questão da colonização, na 7ª série, tratamos especificamente do tema da escravidão(Floresta, 2010).

No Brasil, a necessidade de uma Lei obrigando o ensino da África e dos afro-brasileiros, de forma a valorizar sua história, demonstra sentimentos e ressentimentos acumulados nos séculos da história do país. Estes são, muitas vezes, aparentes e violentos. Outras vezes, envergonhados e camuflados. A análise da lei possibilita uma reflexão sobre o currículo, já que seu processo explicita uma correlação de forças, os impasses, os contratempos, os que defendem e lutam por sua implementação. Do ponto de vista político, representa uma luta entre esses grupos. Já do teórico, uma disputa entre a matriz hegemônica, europeia, já aceita como verdade, e, por outro lado, a matriz não europeia, a que questiona as verdades num momento de crise de valores cristalizados e impostos, em que os opostos são o bem e o mal, o certo e o errado, o cristão e o não cristão, o atrasado e o desenvolvido, o negro e o branco.

Conforme nos alerta Chesneaux (1995), o quadripartismo histórico foi cristalizado na França, mas com pretensões a universal, traz problemas devido às funções que cumpre, como função pedagógica, institucional, função intelectual e ideológica e política. A utilização do modelo francês marcou a história e o seu ensino no mundo todo, inclusive o Brasil. Para o autor, a função ideológica e política:

> ...tem como resultado privilegiar o papel do Ocidente na história do mundo e reduzir quantitativa e qualitativamente o lugar dos povos não-europeus na evolução universal. Por essa razão, faz parte do aparelho intelectual do imperialismo. Os marcos escolhidos não têm significado algum para a imensa maioria da humanidade [...] têm uma função ideológica específica, enraízam no passado certo número de valores culturais essenciais para a burguesia dirigente (Chesneaux, 1995, p.95).

Os valores não europeus, não apenas da África, assim como também da Ásia, também influenciam, mostrando caminhos outros, possibilidades de troca, valorizando a tolerância como possibilidade de sobrevivência, não apenas dos que são discriminados, mas também daqueles que dominam. No Brasil, onde a população negra corresponde a mais de quarenta por cento da população, se faz necessária a incorporação dessa cultura, não como o folclórico, como o exótico, mas como práticas e vivências culturais, sociais e políticas de uma parte significativa da população.

A proposição e a aplicação da Lei 10.639/3003 são resultado de um desejo de difundir uma matriz cultural diferente da europeia, demonstrando uma necessidade de respostas para as questões que a visão dualista, do “bem e mal”, do “preto e branco”, não conseguem mais responder, precisando de outro universo cultural que permita reflexões inclusivas e contraditórias, sem desqualificá-las. Sua

efetivação na sociedade depende, portanto, do quanto essa necessidade, essa busca do outro, é capaz de mobilizar grupos e interesses capazes de provocar mudanças, de fazer perguntas incômodas. O nascimento de uma nova Lei depende da correlação de forças em disputa.

O cenário é favorável à mudança, pelo desejo dos que estão na vanguarda e também pela busca de respostas de muitos, pois a matriz dominante não consegue mais atendê-los. Acreditamos que, sem essas duas forças, a Lei apenas não tem força para realmente promover a inclusão do ensino de História da África da forma demandada pelos interesses dos povos descendentes de africanos e da sua ressignificação, não como de um povo escravizado, mas como povo constituinte do que somos hoje: o povo brasileiro.

## Referências

BOGDAN, R. C; Biklen, Sari K. (1991).Investigação Qualitativa em Educação. Porto Editora: Porto.

BRASIL. MEC. FAE. (1994). Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos: 1ª a 4ªséries. Brasília: FAE,

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nova LDB (Lei no 9394/96). (1997). Rio de Janeiro: Qualithmark.

CHESNEAUX, J. (1995). Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores. São Paulo: Ática,. pp. 92-93

COSTA, J. C. (2010). Entrevista concedida.

FLORESTA, L. (2010). Entrevista concedida.

GUILHERME, E. L. (2010). Entrevista concedida.

MEIHY, J. C. S. B. Manual de História Oral. 4ª.ed. Ed. Loyola: São Paulo, 2002.

MELLOUKI, M; Gauthier, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. Educação e Sociedade. Porto Alegre. Vol. 21, n. 1, jan/jun. 1996.

SILVA, G. P. (2010). Entrevista concedida.

TRIVINOS, A.N.S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

PAULA, B. X. O Ensino de História e Cultura da África e Afro-Brasileira. In: Fonseca, S. G. (Org.) Ensinar e Aprender História: Formação, Saberes e Práticas Educativas.Ed. Alínea: Campinas-SP, 2009.

PORTILHO, Beatriz Palis de Ulhôa. (2010). Entrevista concedida.

# *"La Historia reciente en la escuela pública. Una aproximación a la comprensión de acontecimientos ¨traumáticos¨. La ¨guerra de Malvinas¨ en jóven@s de Comodoro Rivadavia"*

Beatriz Alejandra Ferreira.
Andrés Aragón.
Argentina

## Introducción

A partir de la reapertura democrática el abordaje del pasado reciente acompaña a las políticas de la memoria antes que a la producción historiográfica y se impone en el sistema educativo de *¨afuera hacia adentro¨* por medio de distintas políticas[1] que activan la incorporación de diferentes temáticas con una orientación hacia la educación ciudadana y la voluntad de transmitir valores democráticos, respeto, promoción de los derechos humanos y de la memoria. Uno de los *¨tópicos¨* o *¨períodos¨* que trasciende al núcleo de los perpetradores de la masacre es la Guerra de Malvinas. Su incorporación y tratamiento genera dificultades específicas y *¨dilemas¨* en las instituciones escolares (*¨públicas¨*) y en los docentes respecto a que enseñar, como hacerlo, a que recursos apelar y como integrar este proceso histórico del pasado reciente en el currículo. Esta situación se complejiza en el aula porque se manifiestan distintas miradas sociales sobre el tema que revelan *¨...memorias vivas, no cicatrizadas, dolorosas referidas a uno de los capítulos más sombríos de la historia argentina…¨*[1].

A partir ello el siguiente trabajo intenta presentar algunos indicios respecto a la comprensión de uno de los acontecimientos históricos *¨traumáticos¨* como es: el proceso histórico de la *¨Guerra de Malvinas¨* entre adolescentes de la educación secundaria básica de escuelas públicas[1] que se inscribe en el universo local de la ciudad de Comodoro Rivadavia. En él se destacan las percepciones e imaginarios que tienen los estudiantes de este proceso histórico en la trama local, que le son próximas como experiencias vividas, que revela sus marcas diferenciales, desafiando las memorias oficiales y la posibilidad de pensarlo por fuera de la *¨matriz del terror¨*.

**Desarrollo**

Las sociedades nacionales que han vivido episodios traumáticos que dejan heridas en su trama social y deben refundar sus valores democráticos distanciándose o intentando superar las consecuencias de los procesos que protagonizaron recurren a la *¨confrontación¨*[1] con su pasado, por lo general, reciente sin perder la idea de comunidad nacional. Esa aproximación se realiza por vías disímiles (amnistías generales, justicia retroactiva) siendo un tópico clave la cuestión de la memoria que es *¨…la parte central de la conciencia que un actor, individuo, grupo, sociedad entera, tiene de su pasado (…) que se relaciona directamente con su identidad, o mejor, con sus subjetividades…¨*[1].

Pero la memoria está *¨…abierta a la dialéctica del recuerdo y el olvido, inconsciente de sus deformaciones sucesivas, vulnerable a la manipulación y a la apropiación, susceptible de ser largamente inactiva y periódicamente revivida…¨*[1].

Así, todo lo que en la memoria es exaltado y contrastado, en el campo del saber de los historiadores como *¨singularidad de la experiencia vivida¨* es sometida a las reglas metodológicas de la *¨operación¨* historiográfica[1] que conduce a una distancia crítica para intentar comprenderla y proceder a una *¨historización¨* que la inscriba en un contexto histórico global y con ello esclarecer las causas, condiciones, estructuras, dinámicas de conjunto, así como establecer conclusiones provisorias y *¨transmitir el sentido de sus conexiones¨* con el presente desprovistas del compromiso emocional.

Cuando se trata de la memoria del pasado reciente o de aquella parte de la historia *¨que duele¨* el historiador opera como un *¨pasante extraterritorial¨*[1] que se enfrenta a distintas tensiones: la tendencia como ciudadano, las exigencias del compromiso cívico que refleja los ideales de la vida colectiva y la afirmación de la verdad valiosa así como a la corrosión de esa verdad a través de su examen crítico.
Por otra parte, el pasado reciente es *¨…un pasado en permanente proceso de ¨actualización¨ y que, por tanto, interviene en las proyecciones a futuro elaboradas por sujetos y comunidades…¨*[1].

En el aspecto epistemológico y metodológico la inquietud por ese pasado cercano se manifiesta en el renovado auge de un campo de análisis en el que los historiadores han comenzado a involucrarse, rompiendo con el presupuesto positivista que se niega a analizar la historia reciente por falta de *¨perspectiva temporal¨*. Este campo de estudios presenta dificultades e indeterminaciones para establecer cuál es su especificidad debido a la variedad terminológica[1], los límites imprecisos y en movimiento, la heterogeneidad de producciones entre otros.

En general, los contenidos de esta historia se definen por *¨…cuestiones siempre subjetivas y siempre cambiantes que interpelan a las sociedades contemporáneas y que transforman los hechos y procesos del pasado cercano en problemas del presente…¨*[1].

Son los hechos y acontecimientos *¨de los que no se habla¨*, que aparecen en la ausencia, negados o sesgados, que están asociados al dolor, considerados *¨traumáticos¨*[1] o de fuerte presencia social los que constituyen objetos privilegiados de esta historia, que se vinculan a una dimensión moral, ética y política de las sociedades desde las cuales se recuerda. Estos procesos sociales son momentos de profundas rupturas y discontinuidades que por su intensidad provocan en el sujeto y en sus contemporáneos una incapacidad de responder, generando trastornos diversos en su funcionamiento social y la instalación de un vacío en la capacidad de explicar lo ocurrido. Entre los temas y problemas de los *¨traumas¨* que el pasado proyecta sobre el presente se destacan: la *¨era de las catástrofes¨* con la sucesión de *¨masacres modernas y organizadas¨*, desde la primera guerra mundial que marca el derrumbe de la sociedad occidental del siglo XIX hasta la conclusión de la segunda y su trágico emblema, el Holocausto[1], las oleadas de rebelión y revolución generalizadas, las crisis económicas y sus efectos en las economías capitalistas, la experiencia de las dictaduras militares, que asumen modalidades inéditas en Estados criminales y terroristas.

En nuestro país, la implementación de un proyecto político revolucionario y vanguardista de las organizaciones guerrilleras alcanza un *¨salto cualitativo inédito¨* a partir del golpe cívico militar que instaura la dictadura entre 1976 y 1983; generalizando las prácticas represivas clandestinas del período anterior sobre la sociedad a partir de distintas modalidades[1]. En este contexto la *¨Guerra de Malvinas¨*[1] a la que arriba Argentina en 1982 por la decisión del gobierno de facto es uno de los procesos que se constituye en problemática de estudio de la historia reciente[1] y de conmemoración.
La entrada del pasado reciente a las escuelas ha sido un proceso lento y conflictivo porque *¨…no hay tradición de enseñanza de la historia reciente…¨*[1].

En efecto, hay una larga tradición en la Historia disciplinar y escolar en particular, que pone atención a los procesos de asimilación histórica y construcción de memorias colectivas en las sociedades estatales para anudarse con el proceso de *¨invención de la nación¨*[1] por medio de la reproducción de grandes relatos nacionales que *¨…glorifica la memoria de los héroes y epopeyas de las revoluciones y guerras de independencia, la veneración de la simbología…¨*[1] materializadas en: himnos, libros, proclamas, monumentos *¨…gestionando para las nuevas generaciones memorias ideológicamente sesgadas a costa de poder proseguir su epopeya histórica…¨*[1].

Así, las peculiares tradiciones pedagógico – políticas de la escuela argentina[1] sanciona que, la escuela no puede tratar temas que involucren emociones y sensibilidades o que generen polémicas o controversias que despierten intereses y pasiones omitiendo, como consecuencia en el discurso escolar los procesos políticos recientes y los episodios en que el Estado es agente de la violencia.
Ello es puesto en debate y se abre la posibilidad de encarar nuevas formas de concebir la enseñanza de la historia abierta hacia el/los otro/s excluído/s que integre múltiples narrativas históricas marginadas por el peso de la racionalidad uniformadora del estado.

Así, tras la reapertura democrática el abordaje del pasado reciente acompaña a las políticas de la memoria, antes que a la producción historiográfica y se imponen en la escuela de *¨afuera hacia adentro¨* por medio de políticas educativas[1] que activan la incorporación de esta temática con una orientación hacia la educación ciudadana y la voluntad de transmitir valores democráticos, respeto y promoción de los derechos humanos. El eje de la transmisión que se impone considera: la última dictadura militar, la comunicación de los crímenes aberrantes, la consolidación de emblemas como *¨La Noche de los Lápices¨* y de arquetipos de la represión *¨las víctimas inocentes y apolíticas¨*; *¨…la generación de ¨condenas automáticas¨ y el ¨rechazo moral¨ frente a las violaciones a los derechos humanos sin una reflexión sobre lo ocurrido…¨*[1].

Es en épocas recientes que se renueva el espectro de las búsquedas hacia el pasado, incluyendo el período anterior a la irrupción dictatorial. De esta manera se revela un nuevo impulso por el conocimiento y la interrogación que trasciende al núcleo de los perpetradores de la masacre y se extiende a: dirigencias, instituciones y diversidad de actores como: la iglesia, la prensa, los intelectuales, los partidos políticos, la universidad, el sistema educativo, los sindicatos entre otros. Surgen *¨…nuevos tópicos o períodos excluidos de ese ejercicio de rememoración, como el nacionalismo, las tradiciones de la izquierda, el Mundial de fútbol de 1978 o la guerra de las Malvinas…¨*[1].

En este escenario, consideramos que la escuela debe tomar posición en la transmisión del pasado reciente para: habilitar e instalar la *¨primera persona¨* considerando el valor del testimonio articulado con registros colectivos más amplios en el que hay *¨…otras ¨conjugaciones¨ posibles y necesarias para entender lo que pasó: hay plurales propios y ajenos, hay conjugaciones impersonales, y así como hay individuos, también hay instituciones, hay estructuras y hay procesos sociales, no sólo argentinos sino también mundiales…¨*[1].

Favorecer la aproximación a ese proceso histórico para permitir el aprendizaje y su apropiación ¨*original*¨ por parte de los alumnos/as en formación, que posibilite una comprensión crítica y activa es otra tarea de la escuela. Pero el abordaje de contenidos históricos recientes que son controvertidos para la sociedad presenta dificultades porque la misma es atravesada por visiones dispares sobre el pasado y en determinadas circunstancias se vuelve problemático encontrar consensos para el tratamiento de estos acontecimientos históricos en el aula.

Los eventos traumáticos del período reciente generan una serie de paradojas que ubica a la escuela en un rol complejo porque: *¨…refieren a hechos que contradicen los objetivos humanistas y liberales de la modernidad clásica y ponen en entredicho los valores democráticos de los ciudadanos del presente (…), remiten a la violencia de Estado (…) que en la escuela pretende transmitir explicaciones históricas ¨legítimas¨ y ¨valores¨ que en el pasado su propia práctica ha violado sistemáticamente (…) contradicen las bases tradicionales sobre las cuales se ha sostenido la enseñanza de la historia en la escuela (…), los eventos traumáticos (…) señalan el conflicto y la posibilidad de disgregación. Replantean la función histórica del Estado – nación moderno, proponen volver a pensar su proyecto histórico y señalan actitudes ciudadanas que contradicen la ética de las sociedades democráticas…¨*[1].

Así, la incorporación y el tratamiento de la guerra de Malvinas en la escuela resulta difícil de abordar por que como objeto de análisis del pasado reciente sintetiza el desplazamiento interpretativo ocurrido en la consideración social que *¨…viró de la euforia y el orgullo por ¨la recuperación¨ a la vergüenza, la indiferencia y en gran medida el olvido, a partir de la rendición/derrota…¨*[1].

Ello se manifiesta en el campo historiográfico de los estudios de la memoria en la escasez y la limitada atención de producciones sobre la guerra del Atlántico Sur por oposición a la densidad explicativa de los estudios sobre el pasado reciente argentino, particularmente del período de la dictadura militar.

Otro aspecto que revela su complejidad, es que concentra elementos y significados vinculados con la identidad nacional y latinoamericana y genera debates respecto *¨…al período de la dictadura militar y los años previos donde la guerra de Malvinas es uno de los episodios más movilizadores y frustantes a la vez…¨*[1] pero en el que se escinde el anclaje histórico concreto y la noción de conflicto interno en el que se desarrolla este proceso histórico. La ¨*cuestión*¨ de Malvinas se excluye por su incomodidad en el ejercicio de memoria sobre el golpe de Estado de 1976, estableciendo su alusión una relación reduccionista que conlleva implícitamente la reivindicación de la dictadura o se la piensa con un carácter ¨*unicausal*¨, enfatizando la necesidad política del gobierno militar de crear consenso.

Estas lecturas e interpretaciones obturan la posibilidad de pensar Malvinas en un contexto más amplio que permita indagar las tensiones, significados y sentidos que se constituyen en distintos momentos históricos, así como rescatar un proceso que tiene una fuerte presencia en el imaginario de los argentinos que se hace visible en: los olvidos, los silencios, las conmemoraciones, la cuestión de la soberanía, las consecuencias de la guerra en sus protagonistas y en la sociedad.

Las dificultades y *¨dilemas¨* en el tratamiento de los procesos de la historia reciente se *¨exacerban¨* particularmente en el caso de Malvinas al trasladarlos al aula porque *¨…el Estado abandono (…) su función educativa demostrando su impotencia para ¨orientar políticas de memoria en el contexto crítico de la transición de un pasado autoritario¨…¨*[1] y su abordaje queda librado a los docentes y a las instituciones.

En este sentido el espacio educativo se enfrenta con el dilema de que enseñar, cómo hacerlo, a que recursos apelar y cómo incorporar el pasado reciente en el currículo. Ello se complejiza en el aula por que se manifiesta una disparidad de miradas sociales sobre el tema que revelan *¨...memorias vivas, no cicatrizadas, dolorosas referidas a uno de los capítulos más sombríos de la historia argentina…¨*[1]*.*

Desde esta perspectiva y retomando los vacios expuestos, el siguiente trabajo intenta mostrar algunos indicios a partir de una aproximación preliminar de carácter exploratorio adoptando una metodología cualitativa por medio de encuestas y entrevistas semi – estructuradas en el ámbito de la enseñanza de la historia reciente respecto a la comprensión de uno de los acontecimientos históricos *¨traumáticos¨* como es: el proceso histórico de la *¨Guerra de Malvinas¨* entre adolescentes de la educación secundaria básica de escuelas públicas[1] que se inscribe en un universo local: la ciudad de Comodoro Rivadavia. En él se destacan las percepciones e imaginarios que tienen los estudiantes de este proceso histórico en la trama local, que le son próximas como experiencias vividas, que revela sus marcas diferenciales, desafiando las memorias oficiales y la posibilidad de pensarlo por fuera de la *¨matriz del terror¨*.

Una primera aproximación de la información obtenida de las entrevistas a los alumn@s nos permite recuperar los siguientes aspectos:

**1** - *¨De eso no se habla¨*
Los conocimientos de historia que poseen los alumn@s encuestados están determinados por su desarrollo cognitivo, sus experiencias de aprendizaje, así como las influencias culturales que reciben[1]. La escuela contribuye de manera decisiva en su transmisión manteniendo en la actualidad su vinculación de origen con la construcción cultural de la identidad y la transmisión de la memoria social.

Los alumn@s reciben una enseñanza acerca del pasado que tiene diferentes tipos de fuentes y dispositivos didácticos: las efemérides y la historia curricular. Ello se manifiesta en las *¨historias oficiales¨*[1] que se constituyen en una *¨herramienta cultural¨* empleada por el Estado. Respecto a la guerra de Malvinas y su impacto en la ciudad de Comodoro Rivadavia, los jóvenes[1] destacan la importancia de este proceso en el contexto de los años ´70 y ´80[1] ligado a la *¨dictadura militar¨* o *¨el golpe de Estado¨*.

Así, consideramos que sobre este proceso histórico los jóvenes se apropian de representaciones sociales fragmentadas de origen familiar o de circulación social en su contexto, en los medios de comunicación y en la institución escolar.

Las representaciones sobre el conflicto bélico en el ámbito local son estereotipadas[1] y sesgadas con fuerte connotación moralizante y subjetiva[1], pero se observa nuevas miradas e interrogantes de los alumn@s que construyen una visión crítica y explicativa más elaborada de representaciones que refleja sus preocupaciones actuales.

**2** - *Lo cercano y lo lejano: Encuentros y Desencuentros*.

**a)** En general los jóvenes retoman solo aspectos superficiales del escenario internacional en el que se inscribe el conflicto: Así, no se juzga necesario aludir al destino o las vicisitudes de los países vecinos, ni a la situación internacional[1], con la excepción confirmatoria del conflicto con Gran Bretaña que constituye la única guerra entre Estados en el que Argentina estuvo involucrada en el siglo XX.

**b)** del período en el que se inscribe el proceso histórico de Malvinas y particularmente del año en que se inicia el conflicto se destaca la fuerte concentración en la dimensión política - institucional: *¨gobierno militar, dictadura militar, dominados por los militares, gobierno nefasto, el golpe de Estado¨*[1] estructurados en torno a una temporalidad lineal en el *¨…que se hace observable el vínculo entre la sociedad y quienes ejercen el poder político…¨*[1].

Ello se evidencia cuando se menciona el protagonismo individual, de los jefes de estado: Leopoldo Fortunato Galtieri o Roberto Eduardo Viola. Las referencias a la esfera política aluden a contenidos políticos a partir de la personificación de figuras representativas del poder sin tener en cuenta aspectos más amplios tales como los enfrentamientos entre individuos o grupos en torno a intereses y objetivos cambiantes. Los relatos pueden o no incluir referencias adicionales a acontecimientos ocurridos durante este período o valoración del mismo. La cuestión económica se hace significativa pero de una manera general como: *¨Argentina en ese momento estaba en crisis¨, ¨estaba mal económicamente¨, ¨en decadencia económica¨*[1].

**c**) de las causas que desencadenaron el conflicto, los relatos ponen de manifiesto el inicio de la guerra pero en la mayoría se silencia la recuperación armada de las islas por los militares argentinos en la última dictadura militar, quedando sin explicar la declaración de la guerra.
**d**) de los actores individuales (ex – combatientes) y colectivos (instituciones, organizaciones de la sociedad civil entre otras) que participaron directamente e indirectamente de esa *¨experiencia¨* de la historia reciente en general no se hace referencia, salvo alusiones y recuerdos que aportan sus familias y algunos ex combatientes que participan en charlas u eventos conmemorativos a la fecha en los espacios del ámbito educativo.
**e**) de los efectos del conflicto bélico a nivel nacional y local se destaca la mención a la derrota que se deriva de la falta de estrategia de las tres fuerzas armadas, la decisión de enviar jóvenes poco adiestrados, la superioridad tecnológica inglesa. Los relatos ponen énfasis en la acusación a los militares por la ruptura de los lazos de filiación: el abandono de los *¨chicos¨* por parte de los militares profesionales, *¨la muerte de muchos jóvenes¨ ¨destrucción de familias¨, ¨quedaron jóvenes con problemas psicológicos¨,¨ suicidio de muchas personas…¨*[1].

**3** – *Explicar y… ¿comprender?:*
En los relatos de los adolescentes se destaca el golpe de Estado sobre un gobierno que no especifican, del que no se profundiza en sus características, ni se consideran las consecuencias a nivel de supresión de derechos y garantías constitucionales entre otros aspectos. El proceso de Malvinas se circunscribe al conflicto bélico que se presenta con una fuerte connotación nacionalista en que perduran los planteos de reivindicación territorial histórica y de derechos sobre las islas que se consideran obvios e indiscutibles. Las narraciones destacan que la derrota de la Guerra de Malvinas influye en la caída del gobierno militar poniendo atención al papel de los medios de comunicación y a su *¨engaño¨* en el desarrollo de la guerra

**4** – *¿Claro u oscuro?*
Como se argumentó en distintas investigaciones en los relatos de los adolescentes aparecen los triunfos de la Argentina en los mundiales de fútbol de 1978 y 1986. En las narraciones y comentarios de los jóvenes el inicio de la guerra se relaciona con el campeonato mundial de 1982, pero hay confusiones cuando se destaca el de 1986 paralelo al conflicto bélico[1]. Ello parece constatar la vigencia acerca de la función de relevo del fútbol respecto a las mitologías e instituciones que históricamente construyeron la identidad nacional. Se alude a los desaparecidos y a la violación de los derechos humanos vinculados al desarrollo del conflicto bélico en Malvinas. Aparecen mencionadas las madres y abuelas de plaza de mayo y su accionar como defensoras de los derechos humanos pero se las confunde como las

madres de los *¨jóvenes¨* que participaron del conflicto al margen de otras organizaciones locales.

**Conclusiones provisorias**

Esta primera aproximación para abordar la temática planteada con los jóvenes de escuelas de la localidad de Comodoro Rivadavia intenta recuperar el pasado reciente de nuestro país desde la escala local considerando el testimonio de los actores individuales (ex – combatientes, docentes, hombres y mujeres que eran adolescentes en ese contexto) y colectivos (instituciones, organizaciones civiles de ayuda que se constituyeron en ese momento entre otras) que participaron en este proceso histórico.

Para ello se utiliza como vía de acceso para revisar los eventos pasados, la historia oral, fundamentando su empleo en su relevancia científica y potencialidad educativa. La historia oral se caracteriza por investigar sucesos y estructuras con los que los contemporáneos tienen una relación de dominio y de experiencia inmediata. Con su utilización se re - crea una fuente construida a partir de la memoria que es selectiva y subjetiva, que nos informan sobre un conjunto de: vivencias, experiencias, como fue vivida y resignificada por los testigos, pero que debe ser contextualizada y sopesada con otras evidencias documentales.

En este sentido es preciso ponerla en dialogo con otras fuentes (iconográficas, escritas) para *¨…confrontarlos, para complementarlos, para interpelarlos y re-visitarlos a partir de preguntas o de claves interpretativas que les son externas para integrarlos en un marco explicativo que atienda a las muchas dimensiones y causalidades de la experiencia histórica…¨*[1].

La potencialidad educativa de estos recursos se relaciona con su carácter narrativo conversacional por la relación del entrevistador con el entrevistado y de testimonio vivo porque permite el contacto, aproxima a la complejidad del tiempo histórico, constituye un insumo para la construcción de conceptos, integra al alumn@s en su propio medio y permite identificar huellas de su pasado. En efecto, el tratamiento de entrevistas, historias de vida, charlas informales generan un impacto mayor en los jóvenes que la narración escrita. El acercamiento al testimonio vivo trasciende lo académico y se adentra en el terreno de lo humano y en el mundo de los valores, en la red de relaciones afectivas de los distintos actores sociales particularmente en el caso de los ex – combatientes.

Una línea de abordaje que pretende resignificar y complejizar la mirada de los jóvenes se plantea a partir del uso de la metodología de la *observación participante* acumulando los primeros registros de la conmemoración de los procesos históricos

de la argentina reciente en escuelas públicas de la localidad, poniendo atención al 24 de marzo estipulada como *¨Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia¨* y el 2 de Abril como *¨Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas¨*. Consideramos que este abordaje permitirá retomar líneas y miradas alternativas para recuperar la particular visión que tienen los adolescentes de este proceso de la historia reciente, atendiendo a los vacios y a los aspectos que les son significativos en términos de representaciones, ideas y conocimientos en un contexto local en el que el conflicto es rememorado y se hace presente por la situación particular que la guerra tuvo para la localidad y las zonas aledañas y por la fuerte presencia de grupos de ex combatientes que tienen un reconocimiento y un espacio en distintos ámbitos institucionales de la ciudad.

**Bibliografía**

Aragón Andrés, *¨Rituales, Efemérides y Actos Escolares. Las efemérides en el nuevo siglo. ¿Hay lugar para nuevas conmemoraciones del pasado reciente argentino?¨*. Seminario de Posgrado y Actualización Docente. Camino al Bicentenario: La construcción de imaginarios sobre la identidad nacional en las representaciones escolares a cargo del Mg. Daniel C. Marques.

Aróstegui Julio, La Historia vivida. Sobre la Historia del presente, Madrid Alianza, 2004.

Asencio Mikel, Carretero Mario, Pozo Juan Ignacio, *¨La comprensión del tiempo histórico¨* en Asencio Mikel, Carretero Mario, Pozo Juan Ignacio (comps), La enseñanza de las Ciencias Sociales, Madrid, Visor 1989.

Carnovale Vera y Larramendy Alina, Capítulo 8. *Enseñar la Historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje* en: Siede Isabelino. Ciencias Sociales en la Escuela. 1era Ed. Aique. Buenos Aires, 2010.

Carretero Mario, *¨Cambio conceptual y enseñanza de la Historia¨.* Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa, Monográfico Cambio Conceptual y Educación, Nº 26, 2000.

Carretero Mario, *¨3. El Recuerdo de las heridas abiertas¨*. Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global, Buenos Aires, 1er Ed, Paidos, 2007.

Carretero Mario, Borrelli Marcelo, *La Historia Reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente* en: Carretero Mario y Castorina José A., La

construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades. 1era Ed., Paidós Buenos Aires, 2010.

Carretero Mario, Borrelli Marcelo, *Clase Nº 9 La enseñanza de la Historia reciente*. Seminario de Posgrado. Enseñanza de las Ciencias Sociales: construcción del conocimiento y actualización disciplinar. Flacso Virtual, 2010.

Carretero Mario, Kriger Miriam, *Cap. 7, La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de la efemérides escolares argentinas* en Carretero Mario, Rosa Alberto y González María Fernanda (comps), Enseñanza de la historia y memoria colectiva, Buenos Aires, Paidós, 2006.

Carretero Mario y Voss James F. (comps.), Aprender y pensar la historia, Buenos Aires, Amorrortu, 2004.

de Amézola Gonzalo, *Clase 1.b. La enseñanza de la Historia en Argentina y los problemas de enseñar historia reciente en la escuela.* Seminario de Posgrado. Como enseñar la historia reciente hoy: estrategias para el abordaje educativo de pasados en conflicto, en Cursos CAICYT. CONICET. www.caicyt.gov.ar , Buenos Aires. Agosto – Marzo 2011.

Dussell Ines, Peryra Ana. *Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente de la Argentina* en Carretero Mario, Rosa Alberto y González María Fernanda (comps.)

Enseñanza de la Historia y memoria colectiva. Paidos 1er Ed. Buenos Aires, 2006.

Flachsland Cecilia, Lorenz Federico, Rosemberg Violeta, Vannucchi Edgardo, Soldados. Cuadernillo para docentes Ministerio de Educación de la Nación. Programa Educación y Memoria, 1er Ed. Buenos Aires, 2009.

Flachsland Cecilia, Adamoli María Celeste, Lorenz Federico (comp), Pensar Malvinas: una selección de fuentes documentales, testimoniales, ficcionales y fotográficas para trabajar en el aula. Ministerio de Educación de la Nación. 1er Ed. Buenos Aires, 2009.

Franco Marina, Levin Florencia (comps) Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Buenos Aires, Paidos, 1er Ed. 2007.

Finocchio Silvia, ¨*Saberes y prácticas con historia*¨, en Zambano, E. y S Guimaraes, Experiências e territórios ou espaços de formação de profesores de História. Papirus Editora, Campinas, 2008.

Hobsbawm Eric, Naciones y Nacionalismos desde 1780. Barcelona, Crítica, 2000.
Kriger Miriam, *¨Pensando el origen de la violencia en la escuela: emancipación o domesticación¨*, en Violencia Escolar: Trayectorias, Estrategias y Reflexiones, en Cursos CAICYT CONICET, www.caicyt.gov.ar , Buenos Aires. 2009

Lorenz Federico G., *Clase Nº 5, ¨La memoria de los historiadores¨*, Seminario de Posgrado. Enseñanza de las Ciencias Sociales: construcción del conocimiento y actualización disciplinar. Flacso Virtual, 2010.

Lorenz Federico, *¨Tomala vos, dámela a mí¨*, en: Jelin Elizabeth, y Lorenz Federico, Educación y memoria. La escuela elabora el pasado. Siglo XXI, Madrid, 2004.
Raggio Sandra, *¨En torno a la ¨Noche de los Lápices¨. La batalla de los relatos.* Revista Puentes Nº 18, Octubre 2006.

Pereyra Ana, *Clase 5. Las representaciones sociales sobre el pasado reciente. Desde la educación en la obediencia hacia la educación en la memoria.* Seminario de Posgrado. Como enseñar la historia reciente hoy: estrategias para el abordaje educativo de pasados en conflicto, en Cursos CAICYT. CONICET. www.caicyt.gov.ar , Buenos Aires. Agosto – Marzo 2011.

Raggio Sandra, *Clase 2. ¿Historia o memoria en las aulas?*, Seminario de Posgrado. Como enseñar la historia reciente hoy: estrategias para el abordaje educativo de pasados en conflicto, en Cursos CAICYT. CONICET. www.caicyt.gov.ar , Buenos Aires. Agosto – Marzo 2011.

Rodríguez Moneo María, *¨Estado actual y nuevas direcciones en el estudio del cambio conceptual¨.* Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa, *¨Monográfico Cambio Conceptual y Educación¨,* Nº 26, 2000.

Vezzetti Hugo, *¨Conflictos de la memoria en la Argentina. Un estudio histórico de la memoria social¨*, en Pérotin - Dumon, Anne (dir.), Historizar el pasado vivo en América Latina. (2005). http://www.historizarelpasadovivo.cl/downloads/vezzetti.pdf
Vosniadou Stella, Schnotz Wolfgang, Carretero Mario (eds), Nuevas Perspectivas sobre el cambio conceptual, Barcelona, Aique, 1999.

# *Didáctica de las ciencias sociales: una mirada desde su presencia en revistas universitarias colombianas.*

Ruth Quiroz Posada[1]
Raquel Pulgarín Silva[1]

**Resumen:**
Uno de los elementos que muestra la complejidad temática de la Didáctica de las ciencias sociales se observa en la pluralidad de publicaciones y de temas abordados en los artículos de revistas universitarias nacionales, encargadas de promover el conocimiento de resultados de investigación en las diferentes disciplinas sociales que se enseñan. Esta ponencia, se apoya en algunos hallazgos logrados[1] y es más un llamado a la consolidación de grupos y redes de investigadores que promuevan o dinamicen otro tipo de enseñanza de lo social en los diferentes niveles de la educación. Asimismo, problematiza la escasa investigación propiamente dicha en didáctica de las ciencias sociales.

**Palabras clave:**
Enseñanza. Ciencias sociales. Divulgación del conocimiento.

## Introducción

En una sociedad denominada de la información, del conocimiento y/o de la globalización es necesario atender a las exigencias que ello implica, pues de otro modo, la información que no se pone a circular para el conocimiento, crítica y/o retroalimentación tiende a desaparecer. En este sentido si la información que se genera en el área de nuestro interés no se encuentra online o es editada, es muy posible que en otros contextos no llegue a conocerse, por tanto, no se adquiere un valor en forma de espiral, ni se realiza una construcción epistemológica que fortalezca el quehacer educativo.

La ciencia, es considerada, como un proceso sistemático de conversión de datos e información para la producción de conocimiento, donde la producción de conocimiento es un proceso cíclico que explora, genera, construye, divulga y critica información científica. En este sentido, la información que se publica en las revistas especializadas ha sido identificada como un conocimiento organizado, elaborado y sistematizado que va ha ser comunicado a otros pares, grupos de Investigación y comunidades académicas en general, por esto, información y comunicación en la información científica, son procesos inherentes, donde se

permite el libre flujo de conocimiento que redundará en nuevos conocimientos en forma de espiral.

La información en Didáctica de las Ciencias Sociales, especialmente, en relación a la enseñanza, el aprendizaje y la formación ciudadana, tiene mucha importancia para los actores participantes, estudiantes y profesores, fundamentalmente, pero si no es conocida y utilizada, por "los otros" pierde valor social e impacto político; dado que lo difundido o es conocido solo por el circulo de sujetos que publican y por los publicadores o, en su defecto, por los colegas, el colectivo de estudiantes o auxiliares de investigación a cargo del quien pública; fenómeno ocurrente en las instituciones de educación superior, en tanto que, lo que se publica tiene un alcance de lectura más interno que externo, cuestión que influye sobre el nivel de citación, especialmente, de nuevos autores de artículos de revista en el área; lo cual implica que el impacto social-académico de la difusión de los artículos de revista esta medido, particularmente, por el nivel de reconocimiento de quien pública y, en ocasiones, se desmeritan los esfuerzos de quienes apenas comienzan a publicar debido a ese "no reconocimiento académico". Esta situación convoca, entonces, a la implementación de estudios bibliométricos que permitan medir el nivel de citación e impacto de lo que se publica en relación a las Ciencias Sociales y su Didáctica, estudio que en esta investigación se nos sale de las manos debido a la falta de tiempo y otros recursos, como también al nivel de complejidad y rigurosidad del mismo.

Ahora bien, desde los cuadros que se presentan a lo largo de este capítulo es posible visualizar que los artículos que se publican en relación a las Ciencias Sociales y su Didáctica son difundidos en su mayoría en títulos de revista cuyo eje temático no es precisamente el del área, Cuestión que se da porque el eje temático de los títulos de revista universitarios, en este caso, a nivel nacional está dirigido a la publicación de artículos, en educación/pedagogía en relación con diferentes disciplinas sean sociales o humanas y la formación ciudadana; cuestión que en alguna forma hace evidente la necesidad de crear revistas especializadas en la difusión de artículos, ya sean productos de investigación o reflexión docente, en Ciencias Sociales (Antropología, Sociología, Historia, Geografía, Psicología, Derecho, Economía) y su didáctica; como también en Formación Ciudadana.

Se piensa que, por ello, hay necesidad de re-crear y difundir cada vez más la información, de modo que tenga una más amplia difusión, en profesores, académicos e investigadores y en esa medida pueda existir un número mayor de usuarios y la generación de redes que puedan ampliar cada vez más este campo del conocimiento. De otro lado, el hecho de publicar artículos en revistas (sea cual sea su formato, soporte e indexación en Publindex de Colciencias) es ya un

reconocimiento, tanto de la labor del investigador, como de esta fuente de información.

Fuentes de información como las revistas permiten la recuperación del conocimiento en las diferentes áreas, para este caso en la Didáctica de las Ciencias Sociales. De ahí que, un medio de difusión científica como son los títulos de revistas, funcionen como un sistema regulador de la información, que describe un contenido, identificado, clasificado y, finalmente, puesto a disposición de los usuarios; proceso que, a su vez, permite comunicar resultados, sentar autoridad frente a fenómenos y procesos educativos, divulgar criterios de trabajo, conocer y promover nuevas investigaciones y hacer uso de una literatura pertinente, retrospectiva y actual de las temáticas tratadas.

Los avances científicos y tecnológicos nos hacen cada vez más dependientes de las diferentes fuentes de información como monografías, literatura gris, sitios web, bases de datos, entre otros medios que contienen el conocimiento y permiten su divulgación. Así que, en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales es indispensable considerar la literatura o acervo documental que da cuenta de todo aquello que se produce al respecto y, sumado a ello se hace necesario estar alertas a los avances de las tecnologías de la información -TICs[1] en tanto que estas son indispensables para difundir lo que se produce, de manera que el acceso a dicho conocimiento generado sea mucho más ágil y social.

Desde esta perspectiva se concibe, entonces, la información en la Didáctica de las Ciencias Sociales como la disponibilidad de conocimientos reportados por el saber, la praxis, el que-hacer y la investigación de este campo; organizados y sistematizados de manera tal que pueden ser comunicados o transferidos para su uso. Para que este proceso se realice, es necesario disponer de una infraestructura de información como las unidades de información, bien sean: bibliotecas especializadas, centros de documentación o bibliotecas académicas, que garanticen los recursos, soportes, formatos, plataforma tecnológica, control bibliográfico, canales de comunicación, políticas de investigación y un buen personal que apoye todas estas iniciativas.

## 1. *Títulos de revistas nacionales en las universidades públicas*

Como bien lo dice Jiménez (2004) en el caso del estado del arte es indispensable la revisión bibliográfica, en tanto que, “obliga a realizar rastreos de textos editados, como también de experiencias previas, en ocasiones no publicadas, que con diversas metodologías y aparatos conceptuales que han abordado el objeto de estudio”, para este caso el de la Didáctica de las Ciencias Sociales. De ahí que, para efectos de este estado del arte se haya hecho una revisión bibliográfica de

los títulos de revistas universitarias nacionales que se encontraran indexadas principalmente en Publindex[1]; y que estuviesen disponibles en diferentes fuentes de información online, con la intención de visualizar en qué medida están siendo utilizadas las TICs como medio para difundir el conocimiento y garantizar mayor accesibilidad al mismo[1]; esto con miras a visualizar la existencia y numero de revistas universitarias nacionales que se ocupan, directa o indirectamente, de la publicación de artículos que están relacionados con el área de las Ciencias Sociales y su Didáctica, artículos que bien pueden ser producto de investigaciones o de reflexión docente.

Específicamente, con esta revisión bibliográfica es posible diagnosticar:

- ✓ El grado de divulgación del conocimiento que se produce en dicha área y, por tanto el grado de accesibilidad a dicha información online.
- ✓ Cuáles son los ejes temáticos centrales de los artículos que se publican en el área,

Inicialmente se pensó incluir el análisis del impacto social y académico de estas divulgaciones pero, debido a que ello implica la aplicación de estudios bibliométricos que permitan verificar tal impacto; se piensa entonces en la necesidad de formular un nuevo proyecto de investigación que se concentre en ello, para así que medir el impacto social-académico de lo que se publica en Didáctica de las Ciencias Sociales, ya que lo que pueda decirse en este estudio sobre el impacto socio-académico de la difusión, lectura y citación de los artículos de revista, son aciertos que se deducen desde el rastreo de información, cuadros estadísticos y comparativos que se han hecho y que se verán a lo largo tanto desde todo el informe en general, como en este capítulo en especial.

Por tanto al ser éste un estudio que se enfoca en el rastreo de información a nivel de las instituciones de educación superior nacionales de carácter público se prioriza el rastreo de los títulos de revistas que aparecen en el principal sistema nacional de información, a saber: Publindex como sistema de información que registra las revistas colombianas y las clasifica[1] . Igualmente, se hizo una búsqueda de las revistas publicadas por las universidades en otros sistemas de información como: Latindex, Redalyc[1], y el portal Dialnet que es integrador de diversas fuentes de información como: revistas, libros, tesis… y es reconocida como una de las principales bases de datos de contenidos hispanos. Por tanto, con el rastreo de títulos de revista universitarios nacionales en estos sistemas de información, se pretende visualizar el nivel de reconocimiento, y por ende, del registro de dichas revistas en sistemas de carácter internacional.

Cada sistema de información formula unos criterios para la inclusión de títulos de revistas, de los cuales los siguientes son una constante*: datos del título de revista,*

*datos de la editorial, periodicidad, presentación del título de revista, antigüedad, difusión de resultados de investigaciones y la calidad* lo que permite. De ahí, que la existencia de revistas universitarias nacionales en uno o varios de estos sistemas de información sea la evidencia de su legitimidad, validez, compromiso y rigurosidad en relación con la difusión del conocimiento, tanto a nivel nacional como internacional.

Tabla 1. Universidades públicas y sus títulos de revistas indexadas.

| UNIVERSIDAD PÚBLICA | TITULO DE REVISTA INDEXADA | INDEXADA | CLASIFICACIÓN |
|---|---|---|---|
| **U. DISTRITAL "FRANSISCO JOSÉ DE CALDAS – BOGOTÁ** | Revista Científica | Publindex | **C** (Act. 2007) |
| | | Latindex | |
| | Revista Opciones Pedagógicas | Publindex | |
| | | Latindex | |
| **UPN – BOGOTÁ** | Revista Colombiana de Educación | Publindex | **B** (Act. 2008) |
| | | Latindex | |
| | Revista Folios | Publindex | **A2** (Act.2008) |
| | | Latindex | |
| | Revista Nodos Y Nudos | Publindex - | **B** (Act. 2007) |
| | | Latindex | |
| | Revista Pedagogía Y Saberes | Publindex | **B** (Act. 2007 |
| | | Latindex | |
| **U. DE CALDAS - MANIZALES** | Revista Latinoamericana de Estudios Educativos | Publindex | |
| | Revista de Antropología y Sociología. Virajes | Publindex | **C** (Act. 2009) |
| | | Latindex | |
| **U. DE PAMPLONA - PAMPLONA** | Revista Diexpe (Experimenta Pedagógicamente) | Publindex | |
| | | Latindex | |
| **U. VALLE DEL CAUCA - CALI** | Revista Entorno Geográfico | Publindex | |
| | Revista Historia Y Espacio | Publindex | **C** (Act. 2008) |
| | | Latindex | |
| | | Dialnet | |
| **U. DE CORDOBA - MONTERÍA** | Revista Geotrópico | Dialnet | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **UPTC – TUNJA** | Revista Historia De La Educación Latinoamericana. | Publindex – | **B** (Act. 2009) |
| | | Latindex | |
| | | Redalyc | |
| | | Dialnet | |
| **U. de ANTIOQUIA - MEDELLÍN** | Revista Uni-Pluri/Versidad | Publindex | |
| | | Latindex | |
| | Revista Educación Y Pedagogía | Publindex | **C** (Act.2008) |
| | | Dialnet | |
| **U. DE CUNDINAMARCA – FUSAGASUGA** | Revista Esquemas Pedagógicos | Publindex - | |
| | | Latindex | |
| **U. DEL ATLÁNTICO – BARRANQUILLA** | Revista Historia Caribe | Publindex – | **C** (Act. 2008) |
| | | Latindex | |
| | | Redalyc | |
| | | Dialnet | |
| **UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DEL CHOCO "DIEGO LUIS CORDOBA"** | Revista Institucional | Publindex | **C** (Act. 2008) |
| | | Dialnet | |
| **U. SANTIAGO DE CALI - CALI** | Revista Redes | Publindex | |
| **U. DE NARIÑO – PASTO** | Revista Historia de La Educación Colombiana | Publindex | |
| **TOTAL** | **14 Universidades y 20 Revistas** | | **A1: 0**<br>**A2: 1**<br>**B: 4**<br>**C: 6**<br>**NINGUNA:9** |

Según el proceso de búsqueda de información se recuperaron 20 títulos de revista entre las 14 universidades públicas; de los cuales el sistema de indexación común es Publindex, y, a su vez, de los 20 títulos de revista rastreados 13 aparecen Latindex, 6 en Dialnet y 2 en RedaLyC.

De las 14 Universidades Públicas que cuentan con el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, se puede decir que el promedio de revistas que se ocupan de la publicación de artículos, entre ellos, del área de las Ciencias Sociales y su didáctica oscila entre uno y cuatro por Universidad; lo que indica que, en esos títulos de revista, se hace o se ha hecho publicación de artículos, ya sea como

producto de investigación o de reflexión del colectivo docente, bajo los criterios establecidos en esta investigación.

Por tanto, puede decirse que aunque existen títulos de revista cuyo eje temático es el de las Ciencias Sociales o contempla el área como uno de sus tópicos hacia los cuales dirige sus intereses en publicar lo que se produce en dicha área, es evidente que no existen títulos de revista cuyo eje temático sea en concreto la Didáctica de las Ciencias Sociales, es decir, algunas de los títulos de revista hallados se centran en la publicación de artículos en Ciencias Sociales, ya sea en relación a tópicos como: enseñanza, proceso educativo, aprendizaje, pedagogía, currículo, epistemología de la educación, historia, antropología, economía, psicología, sociología, ciencia política, derecho, geografía; pero no se encuentran títulos de revista indexadas en las fuentes de información consultadas, cuyo eje único sea el de la Didáctica de las Ciencias Sociales y se publique en ellas todos los artículos de investigación o reflexión docente sobre dicho tópico, de manera que se consoliden como mecanismos especializados en la difusión del conocimiento que se genera en el área.

## *2. Artículos rastreados en Ciencias Sociales, su Didáctica y Formación ciudadana.*

La información que se recuperó desde el proceso de búsqueda posibilitó, a partir de su sistematización, el análisis crítico del estado del conocimiento sobre la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en el periodo 1970 – 2006 en la Universidad Pública colombiana, cuestión que no está muy alejada de los datos estadísticos que nos ofrece el Observatorio de Ciencia y Tecnología - OcyT[1] al señalar que sólo hasta el 2006 se registran en Publindex 202 revistas, de las cuales 99 son de instituciones de educación superior de carácter público; 65 pertenecen a instituciones de educación superior de carácter privado y sólo 87 de esas 202 pertenecen al área de las Ciencias Sociales y Humanas. De los 87 títulos de revista registradas en Publindex se rastrearon 20 títulos que se relacionan al asunto de la Didáctica de Las Ciencias Sociales y/o demás descriptores bajo los cuales se hizo el rastreo de la información aquí presentada.

Según el rastreo realizado se encuentra que el número de revistas universitarias colombianas indexadas en los sistemas de información establecidos[1] oscila entre uno y cuatro revistas por Universidad, todas ellas se encuentran registradas en Publindex y solo nueve de ellas se encuentran en alguna de las categorías de clasificación. Categorías que indican, entre otras cosas, el nivel de producción intelectual, como también el compromiso social de dichas revistas con la difusión del conocimiento. En cada caso específico se encontró que, en la:

- ✓ Universidad Distrital Francisco José de Caldas existen dos títulos de revista que propician espacios para la divulgación del conocimiento generado desde un enfoque pedagógico y educativo de las diferentes áreas de conocimiento. Una de estos títulos de revista se encuentra clasificada en la categoría C de Publindex.

- ✓ UPN hay cuatro títulos de revista, cuyo interés está en la difusión de información generado en el área de la Educación y la Pedagogía en relación con las diferentes áreas del conocimiento, y en las cuales las Ciencias Sociales es uno de los tópicos para la publicación de artículos. Tres de los títulos de revista se encuentran clasificados en las categorías A2 y B de Publindex

- ✓ Universidad de Caldas hay dos títulos de revista indexadas cuyo eje temático es el de las Ciencias Sociales y la Sociología. Uno de estos títulos de revista se encuentra clasificado en la categoría C de Publindex

- ✓ Universidad de Pamplona existe un titulo de revista indexada, generada desde la Facultad de Educación cuya eje temático es la pedagogía tratada desde las diferentes áreas del conocimiento.

- ✓ Universidad del Valle se encontraron tres títulos de revista cuyo eje temático es el de: Geografía, Historia, Ciencias Sociales y Educación. Una de estos títulos de revista se encuentra clasificado en la categoría C de Publindex

- ✓ Universidad de Córdoba se encontró un titulo de revista cuyo eje temático es el de la Geografía.

- ✓ UPTC se encontró solo un titulo de revista que contempla la publicación de artículos en el área de las Ciencias Sociales y se encuentra clasificada en la categoría B de Publindex.

- ✓ Universidad de Antioquia cuenta con dos títulos de revista, una directamente relacionada con la publicación de artículos en el área de las Ciencias Sociales y la otra la considera como uno de sus tópicos. Una de estas se encuentra clasificada en la categoría C de Publindex.

Se pude inferir que, la Didáctica de las Ciencias Sociales tiene un carácter multidisciplinario, ideológico, paradigmático y paradójico, por ello, este campo del conocimiento debe ayudar a comprender y a contribuir a la formación social y cultural, a través de la libre producción y divulgación de la información. Pero se

han de proponer iniciativas que generen redes de investigadores y de Grupos de Investigación con proyectos interuniversitarios y transdiciplinarios con mayores fuentes de financiación como también desarrollar bases de datos que los respalden documentalmente y que puedan garantizar mejores procesos y productos, buscando un posicionamiento en la circulación y difusión de la información, reconociendo y valorando la Didáctica de las Ciencias Sociales de manera crítica, contextualizada y creativa.

Una vez ubicados los títulos de revista de cada Universidad que se ocupan de la publicación de artículos en el área de las Ciencias Sociales y su didáctica, se procedió al rastreo de los artículos publicados por estas, para lo cual se tomó como referente las siguientes fuentes de información: página web de los títulos de revista, catálogos de las diversas bibliotecas universitarias y Bases de Datos como Dialnet. Es necesario mencionar que desde el año 2000 se ha venido incrementando el número de títulos de revista, por tanto, en algunos casos por su reciente creación aún no se encuentran indexadas (sea en Publindex, Latindex, Redalyc o Dialnet) y no se incluyen en este estudio.

Tabla 2. De las Revistas y los Artículos recuperados bajos los criterios establecidos.

**REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EDUCATIVOS – UNIVERSIDAD DE CALDAS**

*AÑO DE CREACIÓN: 1971*
*PERIODICIDAD: Semestral*
*SITIO WEB:*
*http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/index.php?option=com_content&task=blogsection&id=5&Itemid=5*
*EJE TEMÁTICO: "Presenta a la comunidad educativa los resultados de reflexiones y de proyectos de investigación en torno a los campos conceptuales de la educación, la pedagogía, el currículo y la didáctica".*

**ARTICULOS RECUPERADOS:**

Mejía Hincapié, N. I. (2006) Realidad tríadica del sujeto educable. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. 2 (2),
(Articulo de reflexión)
PLABRAS CLAVE: Antropología pedagógica, sujeto educable, dialéctica, libertad, lenguaje, deseo.

Molina Hurtado, M. M. (2006 Jul-Dic.) Historia Regional y Microhistoria. Una Necesidad Grancaldense. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. 2(2) pp. 149-166
(Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE: Región, Gran Caldas, Historia Regional, Enseñanza, Identidad

Portela Guarin, H. P. y Murcia Peña, N. (2006Jul.-Dic.). Repensar el Currículo: Una perspectiva de deconstrucción mediada por los mundos simbólicos y sus imaginarios. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. 2 (2), pp. 83-102
Articulo de reflexión docente
PALABRAS CLAVE: Cultura, Mundos Simbólicos, Currículo, Imaginarios

**REVISTA DE ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA VIRAJES - UNIVERSIDAD DE CALDAS**

*AÑO DE CREACIÓN: 1999*
*PERIODICIDAD: Anual*
*SITIO WEB:*
*http://virajes.ucaldas.edu.co/index.php?option=com_content&task=blogsection&id=6&Itemid=8* *EJE TEMÁTICO: "Generar un espacio académico de socialización de estudios de fenómenos sociales y culturales considerados de importancia estratégica"*

**ARTICULOS RECUPERADOS:**

Espinosa, M. A. y Escobar, L. A. (1999) Actores residuales en el discurso de las Ciencias Sociales. Revista de Antropología y Sociología –Virajes-. 3 (1), 32-41
(Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE: Ciencias Sociales, Actores Residuales

Garret, T. (1999) Interpretando las sociedades: filosofía de las ciencias sociales. Revista de Antropología y Sociología –Virajes-. 3 (1), 80-89
(Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE: Filosofía de las Ciencias Sociales, Holismo, Individualismo, Comprensión-explicación

Jaramillo Gómez, O. (1999) Modernidad y ciencias sociales. Revista de Antropología y Sociología –Virajes-. 3 (1), 90-95 (Articulo de inauguración dela apertura de los programas de Antropología y Sociología de la U. de caldas)
PALABRAS CLAVE: Ciencias Sociales, Modernidad, Postmodernidad, Formación, Currículo

Yanez Canal, C. (2000 Mar.). En la Búsqueda del sentido. Revista de Antropología y Sociología –Virajes- 2(2) pp. 74-77
(Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE: Identidad Cultural, Cambio social, Antropología política, Globalización de la Cultura

Cancelado, H. (2001). Gobernalidad y ciudadanía. Revista de Antropología y Sociología –Virajes-. 3 (3), 7-11
(Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE: Gobernabilidad, Ciudadanía, Realidad Social, Democracia, Liberalismo

Monnet, J. (2002). La ciudad como OSSI, Objeto Socio-Espacial identificable. Las categorías de experiencia y del conocimiento del espacio urbano. Revista de Antropología y Sociología –Virajes-. 1(4), pp. 6-21
(Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE: Antropología Urbana, Sociología Urbana, Espacio Urbano, Identidad Urbana, Identidad y Territorio, Ciudad y Territorio, Espacio Público, Política Urbana

**REVISTA CIENTIFICA - UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS**

*AÑO DE CREACIÓN:1999*
*PERIODICIDAD: Anual*
*SITIO WEB:*
*www.lalibreriadelau.com/catalog/product_info.php/manufacturers_id/23/products_id/683*
*EJE TEMÁTICO: "Medio que posibilita que los resultados de la actividad de los investigadores de la Universidad Distrital sean conocidos y debatidos por las comunidades académicas."*

**ARTICULOS RECUPERADOS:**

----- (2004) La explicación como estrategia discursiva en la interacción escolar. Revista científica, (6).
(Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE: Escuela, Interacción escolar, La explicación como estrategia discursiva

----- (2004). Identidad ciudadana y vida pública: la cuestión de alteridad. Las narraciones de los jóvenes desplazados: pérdida de los derechos fundamentales y el hundimiento de la esfera íntima. Revista científica. (6)
(Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE: Identidad ciudadana, Vida pública, Derechos fundamentales

--- (2005 Ago.). Una propuesta educomunicativa para facilitar la gestión y resolución de conflictos y formar mejores ciudadanos. Revista Científica. (7)
(Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE: Formación ciudadana, Educación, comunicación.

**REVISTA OPCIONES PEDAGOGICAS - UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS**

*AÑO DE CREACIÓN: 1989*
*PERIODICIDAD: Anual*
*SITIO WEB:*
*www.udistrital.edu.co/*
*EJE TEMÁTICO: "Construir un espacio de reflexión crítica que aportara, entre otros aspectos, al debate sobre la educación, la Universidad y la función de la academia en las sociedades contemporáneas"*

**ARTICULOS RECUPERADOS:**

López Martín, R. (2001) Educación, democracia y cultura del bienestar: una reflexión en torno a las posibilidades de las políticas socioeducativas en el siglo XXI. Revista Opciones pedagógicas. (23), 9-23
(Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE: Educación, Democracia, Cultura, Socioeducativa

Quesada, G. A. (2001) Hegemonías e identidad nacional. Revista Opciones pedagógicas. (23), 85-99
(Articulo de reflexión)
PLABRAS CLAVE: Identidad Nacional

Deslauriers, J. P. (1998.) Elogio del sentido común en la investigación cualitativa y las ciencias sociales. . Revista Opciones pedagógicas. (19), 10-21
(Articulo de reflexión –ponencia-)
PALABRAS CLAVE: Investigación cualitativa, Ciencias Sociales

Fischman, G. E. y McLaren, P. (2002– 2003) Educación para la democracia: hacia una utopía crítica. Revista Opciones Pedagógicas, 177-199
(Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE: Educación, Democracia, Utopía crítica

**REVISTA COLOMBIANA DE EDUCACION - UPN**

*AÑO DE CREACIÓN:1959*
*PERIODICIDAD: Semestral*
*SITIO WEB:*
*http://www.pedagogica.edu.co/index.php?inf=14*
*EJE TEMATICO: "Divulgación de trabajos de investigación educativa y estudios teóricos sobre el campo de la educación y la pedagogía"*

***ARTICULOS RECUPERADOS:***

Álvarez Gallego, A. (1991) El maestro: Historia de un oficio. Revista Colombiana de Educación (22-23), 139-158
(Articulo de investigación)
PALABRAS CLAVE: Docente, pedagogía, Escuela, Educación, Oficio

Brunner, J. J. (1993). ¿Contribuye la investigación social a la toma de decisiones?. Revista Colombiana de Educación (27), pp. 7-22
Articulo de reflexión –ponencia-
PALABRAS CLAVE: Investigación social, toma de decisiones

Cabana, A y Vera, C. A. (1978) Algunos comentarios acerca de la enseñanza de la Historia de Colombia. Revista Colombiana de Educación. (1), 105 – 110
(Articulo de Reflexión)
PALBRAS CLAVE: Enseñanza de la Historia, Colombia, Ciencias Sociales

Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.(1978). Comentarios

sobre la elaboración de material didáctico para Ciencias Sociales. Revista Colombiana de Educación. 1, pp. 124-125
Articulo reseña de investigación
PALABRAS CLAVE: Centro de Investigaciones, UPN, Material didáctico, Ciencias Sociales

Castillo Guzmán, E. y Sánchez, C. (2003). Democratizar la escuela, o, escolarizar la democracia: dilemas de la socialización política en la escuela colombiana. Revista Colombiana de Educación. (45), 145-164
(Articulo de investigación)
PALABRAS CLAVE: Socialización política, democracia, Participación en la escuela, Cultura escolar, Ciudadanía

Castillo Guzmán, E.; Hernández Bernal, E. y Rojas Martínez, A. (2005). Los etnoeducadores: esos nuevos sujetos de la educación colombiana. Revista Colombiana de Educación (48), 39-54
(Articulo de investigación)
PALABRAS CLAVE: Etnoeducación, Formación de maestros, Políticas educativas, Diversidad étnica, Currículos

Calvo, A. (1986) Tres fuentes para la construcción del conocimiento psicológico: El aula, el saber docente y la circulación de teorías. Revista Colombiana de Educación (18), 116-125
(Articulo de investigación)
PALABRAS CLAVE: Formación docente, escuela, Psicología, enseñanza,

Delgado Mahecha, O. (1989) la importancia de la enseñanza de la geografía. Revista Colombiana de Educación (20), 101-109
(Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la Geografía

Delgado Mahecha, O. (1986) Permanencia del determinismo geográfico en la enseñanza de la Geografía en Colombia. Revista Colombiana de Educación. (18), 98-112
(Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE: Geografía, Enseñanza, Determinismo geográfico, Texto escolar

Gil Villa, F. (1995). Autoridad y resistencia en el aula: en los márgenes de la Sociología. Revista Colombiana de Educación. (3), pp. 5-22
Articulo de reflexión tipo ensayo
PALABRAS CLAVE: Sociología, Educación, Escuela

Gómez Esteban, J. H. (2003) La formación de sujetos sociales en la escuela. Revista Colombiana de Educación(45), 187-196
(Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE: teoría social del aprendizaje, Ciudadanía, Liberalismo, Comunitarismo, republicanismo, Aprendizaje cívico, Competencias sociales, Auto referencialidad, Descentración

Gómez Mendoza, M. y otros. (2005). Intervención y mediación pedagógicas: los usos del texto escolar. Revista Colombiana de Educación (49), 83-102
(Articulo de investigación)
PALABRAS CLAVE: Texto escolar, Mediación, Intervención, Saber Escolar, Ciencias Sociales, Uso

Granes Sellares, J. y Caicedo Yepes, L. M. (1997) Del contexto de la producción de conocimientos al contexto de la enseñanza. Revista Colombiana de Educación (34), 69-83
(Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE: Ciudadanía, Educación, Equidad social, Competitividad

Herrera, M y Low, C. (1989). Roberto Pineda Giraldo: 40 años de Antropología Colombiana. Revista Colombiana de Educación. 2, pp. 9-24
Articulo de reflexión docente tipo ensayo
PALABRAS CLAVE: Antropología, Ciencias Sociales, Formación Docente

Jaramillo Uribe, J. y Melo González, J. O (1997) Claves para la enseñanza de la historia. Revista Colombiana de Educación (35), 87-112
(Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la historia, Didáctica, Metodología, Ciencias Sociales

Jaramillo Uribe, J. (1994). En torno a la enseñanza de la economía. Revista Colombiana de Educación (28), 131-138
(Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE: Enseñanza, economía

Losada Lora, R. (1983). Los maestros oficiales de primaria frente al mundo político. Revista Colombiana de Educación. (12)
(Articulo de investigación)
PALABRAS CLAVE: Ciencias políticas, Docencia, Escuela, Enseñanza, Corrientes políticas, Escuela Nueva, Rol político

Low, C. y Herrera, M. C. (1994). Jaime Jaramillo Uribe: La Historia, la pedagogía y las Ciencias Sociales. Revista Colombiana de Educación, (28). Pp. 117-129
Articulo de reflexión docente –homenaje a Jaime Jaramillo-
PALABRAS CLAVE: Historia, Pedagogía, Ciencias Sociales

Moreno, E. A. y Torres de Cárdenas, R. (1996). Dibujos infantiles y Didáctica de la Geografía. Revista Colombiana de Educación. (33), pp. 149-162
Articulo de informe de investigación
PALABRAS CLAVE: Didáctica de la Geografía, Dibujos infantiles
Melo, J. O. (1992). La sociología: Crisis y desafíos. Revista Colombiana de Educación, (24) pp.101-104
Articulo de reflexión docente
PALABRAS CLAVE: Sociología, Enseñanza

Parra, R. y Zubieta, L. (1982) Escuela, Marginalidad y contextos sociales en Colombia.

Revista Colombiana de Educación (10), 9-24
(Articulo de investigación)
PALABRAS CLAVE: Sociología, Escuela, Marginalidad, Contextos sociales

Pinilla Díaz, A. V. (1997). Educación y cultura política: Un balance Historiográfico del periodo 1948-1953. Revista Colombiana de Educación. (38-39), pp. 75-100
Articulo informe de investigación
PALABRAS CLAVE: Educación Política, Cultura Política, Balance Historiográfico

Pinilla Díaz, A. (2003) El compendio de la historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión de lo imaginario nacional a comienzos del siglo XX. Revista Colombiana de Educación (45), 91-118
(Articulo de investigación)
PALABRAS CLAVE: Identidad nacional, ciudadanía, cultura política, educación, textos escolares

Reimers, F. (2003) La buena enseñanza y la formación de ciudadanía democrática en América Latina Revista Colombiana de Educación. (45), 43-89
(Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE: Calidad de la enseñanza, Finalidades de la educación, Democracia, Ciudadanía, América Latina

Sierra, Z. (2005) Estudiantes indígenas en la Universidad ¿Qué modelo educativo caracteriza su formación? Revista Colombiana de Educación (48), 177-193
(Articulo de investigación)
PALABRAS CLAVE: Estudiantes indígenas, Universitarios, educación superior, Educación intercultural, Procesos de aculturación, Currículos pertinentes, Eurocentrismo
Salazar, M. C. (1978) Elementos pedagógicos para la educación primaria en áreas rurales. Revista Colombiana de Educación. (2),
(Articulo de Investigación)
PALABRAS CLAVE: Escuela rural, Enseñanza, Guías Escolares, Realidad social

Torres de Cárdenas, R. (1996) Dibujos infantiles y didáctica de la geografía. Revista Colombiana de Educación. (33), 149-162
(Articulo de investigación)
PALABRAS CLAVE: Geografía, Didáctica, Dibujos Infantiles, espacio Geográfico

Tedesco, J. C. (1997) Educación, mercado y ciudadanía. Revista Colombiana de Educación (35), 71-84
(Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE: Ciudadanía, Educación, Mercado

Tedesco, J. C. y Parra, R. (1981). Escuela y marginalidad urbana. Revista Colombiana de Educación (7), 9-34
(Articulo de Reflexión)
PALABRAS CLAVE. Escolaridad, comunidad, escuela, Marginalidad urbana, Docencia, Realidad social, Pedagogía, Cultura escolar

Yánez Canal, J. y Fonseca, M. A. (2003) Teorías y narraciones sobre la educación moral. Revista Colombiana de Educación (45), 118-144
(Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE: Modelos pedagógicos, Estrategias pedagógicas, Educación moral, Valores, ética, Narrativas

Zemelman Merino, H. (2006) Pensar la sociedad y los sujetos sociales. Revista Colombiana de Educación. (50), 15-33
(Articulo de Reflexión)
PALABRAS CLAVE: Sociedad, Sujeto, Relación individuo-sociedad, Cambio social, Subordinación, Subjetividad

**REVISTA FOLIOS - UPN**

*AÑO DE CREACIÓN: 1990*
*PERIODICIDAD: Semestral*
*SITIO WEB:*
*http://www.pedagogica.edu.co/portal/descri.php?revista=8&numero=15*
*EJE TEMÁTICO: "Publicación conjunta de los Departamentos de Lenguas y Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional dirigida a académicos interesados en las áreas de lingüística, literatura, ciencias sociales, filosofía y sus pedagogías"*

**ARTICULOS RECUPERADOS:**

Ávila Penagos, R. (2001) La cultura escolar. Revista Folios (13), 82-88 (Articulo de Reflexión)
PALABRAS CLAVE: Cultura escolar, escuela,

Betancourt, D. (1996). Violencia, educación y derechos humanos. Revista Folios, (5), 31-36
(Articulo de Reflexión)
PALABRAS CLAVE: Violencia, educación, Derechos Humanos, Ciudadanía, Escuela

Celi Rodríguez, A. y Moreno Lache, N. (2006). Elementos para la comprensión del aprendizaje de la geografía en el contexto escolar. Revista Folios, (23), 29-42 (Articulo de Reflexión)
PALABRAS CLAVE: Geografía, Educación, Pedagogía, Didáctica, Enseñanza, Aprendizaje de la Geografía

Córdoba Aldana, H. (2006). La geografía escolar en Colombia. Revista Folios. (24), 83-104
(Articulo de investigación)
PALABRAS CLAVE. Geografía escolar, Orientación pedagógica, Orientación disciplinar, Investigación

Mora Forero, J. (1992). La enseñanza de la historia y el descubrimiento de América. Revista Folios (3), 5-18
(Articulo producido para una conferencia)
PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la historia, Descubrimiento de América

Pinilla Díaz, A. y Cárdenas, G. (2006). Ciudad, inclusión y ciudadanía. Acercamiento al caso Bogotano. Revista Folios. (24), 105-120 (Articulo de Reflexión)
PALABRAS CLAVE: Ciudad educadora, Ciudadanía, Inclusión, Políticas Públicas, Escuela, Ciudad, Democracia radical

Torres Carrillo, A. y Torres Azocar, J. C. (2000) Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman. Revista Folios (12), 12-23
(Artículo de Reflexión)
PALABRAS CLAVE: Subjetividad, Sujetos sociales.

Torres de Cárdenas, R. y Moreno, E. A. (2004). La descripción en la enseñanza geográfica. Revista Folios. (19, 25-40 (Articulo de investigación)
PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la Geografía, La descripción

Umaña de Gauthier, G. (2004) Importancia de las salidas de campo en la enseñanza de la geografía (20), 105-120 (Articulo de Reflexión)
PALABRAS CLAVE: Salidas de campo, Enseñanza de la Geografía

Vargas Guillen, G. (2002) de la lógica a la retórica. La argumentación como estructura epistemológica de las Ciencias Sociales. Revista Folios. (16), 13-22
(Articulo de investigación)
PALABRAS CLAVE: Argumentación, Retórica, Hermenéutica, Decisión Racional, Ciencias Sociales, Epistemología

Vargas Guillen, G. (2001). Epistemología y Ciencias Sociales en Colombia. Una lectura de Historia, Sociología y política. Revista Folios, (13), 14-28
(Articulo de Reflexión)
PALABRAS CLAVE: Epistemología, Epistémico, Historia, Sociología, Política

**REVISTA NODOS Y NUDOS - UPN**

*AÑO DE CREACIÓN: 2000*
*PERIODICIDAD: Semestral*
*SITIO WEB:*
*www.pedagogica.edu.co/index.php?inf=1053&=*
*EJE TEMATICO: "Divulga los trabajos pedagógicos de investigación, reflexión o revisión de tema que se desarrollan en las comunidades educativas colombianas e iberoamericanas y que hagan aportes teórico-prácticos en la construcción del saber, con el fin de contribuir en el proceso de cualificación de los docentes como sujetos sociales activos"*

**ARTICULOS RECUPERADOS:**

Arcón de Polo, V. J. (2000) Desarrollo de los valores cívicos y culturales desde lo local. Revista Nodos y Nudos. 2 (8),
(Reseña de Investigación)
PALABRAS CLAVE: Valores cívicos, Valores culturales, Formación Ciudadana

Cortina Grau, E. (2000) El estudio de la localidad. Un encuentro de las estudiantes con su realidad. Revista Nodos y Nudos. 2 (8), 26 – 30
(Articulo de Investigación)
PALABRAS CLAVE: Ciencias Sociales, Realidad Social, Realidad Cultural, Enseñanza, Geografía

Cárdenas Villegas, O. y Rodríguez, I. T. (1995) El gobierno escolar colabora en la erradicación de la pobreza absoluta en cuatro barrios marginados de Cúcuta. Revista Nodos y Nudos. 1 (1), 36- 42
(Articulo de investigación)
PALABRAS CLAVE: Gobierno escolar, Normal Nacional Mª Auxiliadora, Democracia, PEFADI

Castro Bueno, F y otros (2003 ) Aprender investigando con fuentes orales. Revista Nodos y Nudos. 2 (14),
(Articulo de investigación)
PALABRAS CLAVE: Historia, Pedagogía, Didáctica, Historia Oral, Fuente Oral, Tradición Oral

Duque Mosso, M. T. (1997) Construyendo caminos de esperanza. Revista Nodos y Nudos. 3 (3)
(Articulo de Investigación)
PALABRAS CLAVE: Escuela Distrital Villa Mª, Comunidad educativa, Convivencia, Valores cívicos, Cultura ciudadana, Ciudadanía, Conciencia Ciudadana

Fankhauser, A. M. (2000) “Es toda la tribu la que educa al niño” Revista Nodos y Nudos. 2 (8), 20 - 25
(Articulo de investigación)
PALABRAS CLAVE: Cauca, Enseñanza, Aprendizaje, Comunidad, Escuela, Historia, Geografía

Larrahondo, Sor T. (1999) Casita de niñas. Una experiencia autoeducativa comunitaria. Revista Nodos y Nudos. 1 (16), 28 – 31
(Artículo de Investigación)
PALABRAS CLAVE: Identidad, Afrocolombiano, Etnoeducación, Enseñanza de la Historia

Morales, L. H. (1995) Una escuela para la Vida la democracia y la defensa de los derechos humanos. Revista Nodos y Nudos. 1 (1) ,21-22
(Reseña de investigación)
PALABRAS CLAVE: Formación, Docencia, Escuela, Democracia, Enseñanza, Diálogo, Reflexión

Peralta, S; Chauqui, A. y Urien, L. M. (2003) “Tu eres yo, nosotros somos ustedes y para recobrar nuestra identidad nos necesitamos mutuamente”. Revista Nodos y Nudos. 2 (14), 24 – 30 (Articulo de Investigación)
PALABRAS CLAVE: Realidad social, experiencia, cultura, identidad, enseñanza,

aprendizaje, Currículo, Formación ciudadana, Historia Social, Indígenas

Ríos, C. y Robayo Cortázar, E. (1995) Lo de mi tierra primero. Revista Nodos y Nudos. 1 (1), 21-22
(Reseña de Investigación)
PALABRAS CLAVE: Interdisciplinariedad, Currículo, Biología, Química, Ciencias Sociales, Idiomas, Ecología, Medio ambiente, Enseñanza

Rojas, M. B. Jaramillo, M. y Beltrán, A. (1995) Participación democrática a través de la acción de los gobiernos escolares. Revista Nodos y Nudos. 1 (1), 34-35
(Reseña de investigación)
PALABRAS CLAVES: Gobierno escolar, Proyecto Institucional, Convivencia Social, Democracia Participativa, Cambio Educativo

Triana Nova, B. M. (1999) interés y comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Propuesta metodológica para fortalecer la comunicación. Revista Nodos y Nudos. 1 ( 17), 32 – 36
(Articulo de Investigación)
PALABRAS CLAVE: Guainía, Indígenas, Etnia, Comunicación, Enseñanza, Aprendizaje

Villada, M. E. (1995) El papel periódico y su papel en la formación de la conciencia. Revista Nodos y Nudos. 1 (1), 48-52
(Reseña de investigación)
PALABRAS CLAVE: Artística, Lógica Matemática, Relaciones de poder, Escuela, Currículo, Democracia, Estado

Velasco Peña, G. C. y Castaño Tamara, R. (2003) Todos creamos desde el pasado. Revista Nodos y Nudos. 2 (15),
(Articulo de investigación)
PALBRAS CLAVE: Investigación-acción, cognitivas, didácticas, historiador, fuentes, tiempo histórico, pensamiento histórico, meta conceptos, reconstrucción, historia oral, habilidades comunicativas, conocimiento social, proyecto

**REVISTA PEDAGOGÍA Y SABERES -UPN**

*AÑO DE CREACIÓN: 1990*
*PERIODICIDAD: Semestral*
*SITIO WEB:*
*http://www.pedagogica.edu.co/portal/ficha.php?revista=9*
*EJE TEMATICO:"Divulgación de las investigaciones y reflexiones que se desarrollan en el campo de la educación y la pedagogía con el propósito de contribuir con el desarrollo del pensamiento educativo y con los avances de las ideas pedagógicas. […]"*

**ARTICULOS RECUPERADOS:**

Arias Gómez, D. y Romero Castro, M. (2006) Jóvenes y ciudadanías culturales. Revista Pedagogía y Saberes (24), 125-136 (Articulo de investigación)
PALABRAS CLAVE. Jóvenes, Ciudadanía, Cultura Escolar, Ciudadanías culturales

Atehortúa Cruz, A. L. (2005) Critica a los manuales: una exploración por la enseñanza de la historia en secundaria. Revista Pedagogía y Saberes. (22), 83-92
(Articulo de Reflexión)
PALBRAS CLAVE: Textos escolares, Manuales, Didáctica, Enseñanza de la Historia

Delgadillo, L. (2004) La infancia en la perspectiva de las representaciones sociales. Revista Pedagogía y Saberes (20), 41-52 (Articulo de investigación)
PALABRAS CLAVE: Infancia, Representaciones sociales, Historia, Escuela, Familia, Movilización, Privatización, Subjetividades, Transformación, Rol materno, Institucionalización

Gómez Estaban, J. H. (1994) El papel de la representación en la enseñanza de las ciencias sociales. Revista Pedagogía y Saberes. (5), 39-48
(Artículo de Reflexión)
PALABRAS CLAVE: Enseñanza, Ciencias Sociales, Representación, Psicología, Didáctica, Pedagogía

Herrera, M. C.; Pinilla Díaz, A. y Suaza, L. M. (2002). Perspectivas pedagógicas de los textos escolares de Ciencias Sociales en la primera mitad del siglo XX. Revista Pedagogía y Saberes (17), 5-16
(Articulo de investigación)
PALABRAS CLAVE: Textos escolares, Ciencias Sociales, Identidad Nacional, Pedagogía

Ortega Valencia, P. C. (2006) El papel de la escuela en la construcción de la ciudadanía Revista Pedagogía y Saberes. (25), 39-44 (Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE: Escuela, Ciudad, Formación Ciudadana

Pinilla Díaz, A. V. (2000) Sujetos y educación ciudadana: maestros, jóvenes y mujeres en la coyuntura de mediados del siglo XX en Colombia. Revista Pedagogía y Saberes. (15), 15-
(Articulo de Reflexión)
PALABRAS CLAVE: Sujetos, Educación Ciudadana, Maestros, Estudiantes, Siglo XX, Colombia

Rodríguez, J. G. (1998) ¿Educación pública? O educación ciudadana. Revista Pedagogía y saberes, (10), 37-42 (Articulo de Reflexión)
PALABRAS CLAVE: Educación pública, Educación ciudadana

Rodríguez, J. G. (1997). Formación de maestros y ciudadanos: educación pública o educación ciudadana. Revista Pedagogía y Saberes. (10), p. 37-42
(Articulo de Reflexión)
PALABRAS CLAVE: Formación docente, Ciudadanía, educación pública, Educación Ciudadana

Torres Carrillo, A. (2000) Sujetos y subjetividad en la educación: educación popular, subjetividad y sujetos sociales. Revista Pedagogía y Saberes. (15), 5-13
(Articulo de Reflexión)

PALABRAS CLAVE: Subjetividad, Sujetos, Educación, Sujetos sociales

Tello, C. G. (2005) La formación de los estudiantes en humanidades y ciencias sociales en América Latina. Revista Pedagogía y Saberes. (22), 21-28
(Artículo de Reflexión)
PALABRAS CLAVE: Formación, Campo profesional, Ciencias Sociales

**REVISTA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA - UPTC**

*AÑO DE CREACIÓN: 1998*
*PERIODICIDAD: Semestral*
*SITIO WEB:*
*http://www.rudecolombia.edu.co/Rhela/old/*
*EJE TEMÁTICO: "El órgano de expresión de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA) y de los grupos de Investigación. Adscrita académica y financieramente a la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y al Doctorado en Ciencias de la Educación. RUDECOLOMBIA".*

**ARTICULOS RECUPERADOS:**

Soto Arango, D. (2002) Aproximación histórica a la universidad colombiana: Los estudios superiores en el periodo colonial. Revista Histórica de la Educación Latinoamericana. (4), 308-346 (Articulo de Reflexión)
PALABRAS CLAVE: Historia, Universidad Colombiana, Periodo colonial

Rodríguez de Morales, O.; García Giglio, Z.; Sánchez Torres, S. P. y Jiménez Espinosa, A. (2004). El arte de recrear el pasado: Historia oral y vejez productiva. Revista historia de la educación latinoamericana. (6), 263-278
(Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE: Historia oral, vejez productiva, enseñanza, Historia

**REVISTA UNI-PLURI/VERSIDAD – UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

*AÑO DE CREACIÓN: 2002*
*PERIODICIDAD: Cuatrimestral*
*SITIO WEB:*
*http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/about/contact*
*EJE TEMÁTICO: "Dar salida a las investigaciones, los debates y los planteamientos de profesores, investigadores, administradores, estudiantes y ciudadanos, sobre el quehacer en la Universidad, el conocimiento, las formas pedagógicas y técnicas de enseñanza, la administración de la educación, las relaciones alumno-profesor-administración, sujeto-saber, la ciencia crítica y la cultura universitaria"*

**ARTICULOS RECUPERADOS:**

Pulgarin Silva, R. (2006). Construcción de un inventario patrimonial en la Microcuenca la Brizuela-Oriente Antioqueño- apoyado en los SIG; Una posibilidad de comprender el territorio. Revista Uni-Pluri/Versidad. 6 (2). Pp. 19-35
Articulo tipo informe de investigación

PALABRAS CLAVE: Territorio, La Brizuela, Sistema de Información Geográfico –SIG-, Espacio percibido, Educación Ambiental, Sitios patrimoniales

Quiroz Posada, R. E. y Arango Correa, L. M. (2006). La educación en la construcción de nuevas ciudadanías. Revista Uni-Pluri/Versidad. 6 (3), 59-66
(Articulo de investigación)
PALABRAS CLAVE: Ciudadanía política, Ciudadanía social, Ciudadanía cosmopolita, Construcción de ciudadanía
Villa Sepúlveda, M. E. y Álvarez Ríos, M. N. (2006). La construcción histórica de las ciencias sociales o el duelo entre dos formas de leer el universo: la geometría y la narrativa. Revista Uni-Pluri/Versidad. 6 (3), 71-84
(Artículo de reflexión)
PALABRAS CLAVE: Ciencias Sociales, Positivismo, Estructuralismo, teoría de sistemas, Espíteme, Historicidad

**REVISTA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA – UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

*AÑO DE CREACIÓN: 1989*
*PERIODICIDAD: Cuatrimestral*
*SITIO WEB:*
*http://ayura.udea.edu.co/publicaciones/revistaedupedu.htm*
*EJE TEMÁTICO: "Generar el diálogo entre todas aquellas tendencias que se aproximan a la construcción del campo pedagógico, como un campo con autonomía relativa en lo conceptual, experimental e histórico.*
*Pretende responder a los retos que la enseñanza de las ciencias, la informática y las nuevas demandas culturales y sociales le hacen a la pedagogía, buscando crear unos principios de regulación entre el currículo, la tecnología educativa y las ciencias de la educación."*

**ARTICULOS RECUPERADOS:**

Álvarez Ríos, M. N. (2002 Sep. – Dic.) La historia local: un guion para la puesta en escena de una estrategia didáctica. 14 (34), 149-164
Artículo de reflexión
PALABRAS CLAVE. Historia local, Didáctica

Álvarez Gallego, A. (2001) La enseñanza de la geografía y de las matemáticas en la década del treinta Revista Educación y Pedagogía. 13 (29-30), 115-128
(Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE. Enseñanza de la Geografía, Enseñanza de las Matemáticas,

Areiza Bedoya, E.; Cano Zapata, A. E. y Jaramillo Roldán, R. (2004) Los manuales de convivencia escolar en la educación oficial en Antioquia. Revista Educación y Pedagogía. 16 (38), 141-146 (Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE: Manual de convivencia, Escuela, Antioquia

Ballester Vallori, A.; Gayoso Enrique, P. y otros. (2002). El aprendizaje significativo en la práctica y didáctica de la geografía: practicas del seminario de aprendizaje significativo. 14 (34), 97-110 (Articulo de reflexión)

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje significativo, Didáctica de la Geografía,

Henao Vanegas, B. (2002) A propósito de la relación ciencias sociales-tiempo. Revista Educación y Pedagogía 14 (34), 111-118 (Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE: Ciencias Sociales, Enseñanza

Flórez Ochoa, R. (Jul. 1993 – Jun. 1994) La enseñanza de las ciencias sociales en sexto y séptimo grado en Medellín. Revista Educación y Pedagogía. 6, (12-13), 71-90 (Articulo de investigación)
PALABRAS CLAVE: Enseñanza de las Ciencias Sociales, Medellín, Escuela

Gaggiotti, H. (2002). Los textos de lo local: una metodología aplicada a los ámbitos, los discursos y las prácticas sociales. Revista de Educación y Pedagogía. 14 (34), 135-147 (Articulo de investigación)
PALABRAS CLAVE: Textos de lo local, prácticas sociales

García Posada, F. (1992) Violencia juvenil y escuela. Revista Educación y Pedagogía 3, (7),
(Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE: Violencia, Juvenil, escuela, enseñanza

García Posada, F. (1993 -1994) Divagación sobre la enseñanza de los derechos humanos en la escuela. Revista Educación y Pedagogía. 5 (10-11) 13-19
(Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE: Enseñanza, Derechos Humanos, escuela

Gómez Mendoza, M. A. (2001 Ene. – Sep.) La revolución francesa en los manuales escolares colombianos de ciencias sociales e historia: estructura temática y contexto educativo Revista Educación y Pedagogía. 13 (29-30), 145-167 (Articulo de investigación
PALABRAS CLAVE. Revolución francesa, Manuales escolares, Ciencias Sociales, Historia, Educación

Gómez, A. L. (2002). La didáctica de las ciencias sociales como fuente para la formación de maestras/os, conocimiento especifico y disciplina posible. Revista Educación y Pedagogía. 14, (34), 13-65
(Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE: didáctica de las Ciencias Sociales, Formación de maestros

Pulgarín Silva, R. (2002). El estudio del espacio geográfico, posibilita la integración de las ciencias sociales que se enseñan. Revista Educación y Pedagogía 14 (34), 179-194 (Articulo de investigación)
PALABRAS CLAVE. Espacio geográfico, Ciencias Sociales, Enseñanza

Quintanilla Gatica, M. (2006). Historia de la ciencia, ciudadanía y valores: claves de una orientación realista pragmática de la enseñanza de las ciencias Revista Educación y Pedagogía. 18 (45), 11-23
(Articulo de reflexión)

PALABRAS CLAVE. Historia de la Ciencia, Ciudadanía, Valores, Enseñanza de las Ciencias

Soares, P. R. & Ueda, V. (2002) Anotaciones para pensar la enseñanza de la geografía ante los retos de la posmodernidad. 14 (34), 85-96
(Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la Geografía, Posmodernidad

Sobejano Sobejano, M. J. (2002) Los valores en la enseñanza de las ciencias sociales: una aproximación desde la didáctica de las ciencias sociales Revista Educación y Pedagogía 14, (34), 119-134
Articulo de reflexión
PALABRAS CLAVE: Valores, Enseñanza Ciencias Sociales, Didáctica

Santiago Rivera, J. A. (2006) La tutoría desde las concepciones de los estudiantes de geografía y ciencias de la tierra. Revista Educación y Pedagogía 18 (46), 137-142
(Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE: Tutoría, Estudiantes, Geografía, Ciencias

**REVISTA GEOTRÓPICO**

*AÑO DE CREACIÓN: 2003*
*PERIODICIDAD: Semestral*
*SITIO WEB:*
*http://www.geotropico.org/*
*EJE TEMATICO: "Dedicada a la difusión de estudios geográficos y afines relacionados con el espacio intertropical, seleccionados mediante evaluación por colegas"*

***ARTICULOS RECUPERADOS:***

Rucinque, H. (2004). La formación avanzada en geografía en el mundo tropical. Revista Geotrópico. 2 (1),
PALABRAS CLAVE: Formación, Geografía, Enseñanza
Gil Jurado, C. J. (2005). Reclus: un geógrafo incómodo, una geografía de compromiso. Revista Geotrópico. 3 (1),
PALABRAS CLAVE: Formación, Geografía de compromiso, Elie Reclus

**REVISTA HISTORIA CARIBE**

*AÑO DE CREACIÓN: 1997*
*PERIODICIDAD: Anual*
*SITIO WEB:*
*http://www.clena.org/aha/index.php?option=com_content&task=view&id=16&Itemid=20*
*EJE TEMATICO: "Especializada en historia editada por el grupo de investigaciones históricas en educación e identidad nacional, perteneciente a la Facultad De Ciencias Humanas De La Universidad Del Atlántico"*

**ARTICULOS RECUPERADOS:**

Acosta Peñaloza, C. E. (2005).Las representaciones del libro, temas y problemas para una historia de la educación colombiana a mediados del siglo XIX. Revista Historia

Caribe, (10) ( Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE. Autonomía, Políticas educativas Ciudadanía, revolución mexicana, campesinos, resistencia

Alarcón Meneses, L. A. (2002). Construir la república y redefinir el pueblo: el discurso político en los manuales escolares colombianos del siglo XIX. Revista Historia Caribe. (7), 103-112 (Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE: República, Pueblo, Discurso político, Manuales escolares, Enseñanza

Alarcón Meneses, L. A. y Conde Calderón, J. (2001). Elementos conceptuales para el estudio de los catecismos cívicos desde la historia de la educación y la cultura política. Revista Historia Caribe, (6), 25-44
(Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE: Historia de la educación, catecismos cívicos, Cultura política
Flórez Bolívar, R. (2006). Ciudadanos y vecinos: Un acercamiento al proceso de construcción del ciudadano en Cartagena durante el siglo XIX Revista Historia Caribe (11) (Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE: Ciudadanía, Vecindad, Honor

**REVISTA REDES**

*AÑO DE CREACIÓN: 2004*
*PERIODICIDAD: Semestral*
*SITIO WEB:*
*http://www.usc.edu.co/redes/Edit_04/edit_04.html*
*EJE TEMATICO: "Recoger todas aquellas experiencias de investigación, de reflexión, de ensayos, entre otros, en torno a los fundamentos y problemáticas que tengan que ver con la educación y las humanidades en general, en marcadas bajo el proyecto educativo institucional, el cual se caracteriza por un servicio a la comunidad".*

**ARTICULOS RECUPERADOS:**

Calderón López, J. H. (2004) Historia de los paradigmas en las ciencias sociales. Revista Redes. (1)
(Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE: Historia, Ciencias Sociales, Paradigmas
Arévalo Osorio, I. (2004) Reseña: la odisea de la pedagogía y la didáctica de las ciencias sociales: la formación de docentes y ciudadanos. Revista Redes. (1)
(Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE: Pedagogía, Didáctica, Ciencias Sociales, Formación Docente, Formación ciudadana

**REVISTA ENTORNO GEOGRÁFICO**

*AÑO DE CREACIÓN:*
*PERIODICIDAD:*
*SITIO WEB: http://entornogeografico.univalle.edu.co/index.htm*
*EJE TEMÁTICO: Revista que nace en el departamento de geografía con miras a publicar lo que en el se produce.*

**ARTICULOS RECUPERADOS:**

Buitrago Bermúdez, O. (2004) La educación geográfica para un mundo en constante cambio. Revista Entorno Geográfico. (3) (Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE: educación geográfica, Contexto social, Formación profesional

Laguna Cruz, J. A. (2004). Concepción didáctica para el desarrollo de las habilidades para la enseñanza -aprendizaje de los contenidos geográficos empleando materiales cartográficos. Revista Entorno Geográfico. (3)
(Articulo de investigación)
PALABRAS CLAVE: Proceso de enseñanza aprendizaje, habilidades para la enseñanza aprendizaje de los contenidos geográficos

Espinosa, R. (2002). Perspectivas y posibilidades de la geografía en Colombia: ideas para una agenda de trabajo. Revista Entorno Geográfico (1)
(Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE. Geografía, Colombia

Espinosa López, R. (2004). Epistemología de la geografía. Reflexiones para un debate con profesores y profesoras de Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media. Revista Entorno Geográfico. (3)
(Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE: Síntesis geográfica, Descripción y explicación e integración de escalas

Martín Martínez, P. (2003). La ciudad precaria; crisis de la civilización. Revista Entorno Geográfico. (2)
(Articulo de investigación)
PALABRAS CLAVE: Geografía Urbana, Ordenamiento territorial, espacio público, Arte público urbano

Thomas, J. E. (2004). Investigación geográfica: fronteras, alcances y posibilidades. Revista Entorno Geográfico. (3) (Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE: geografía, Investigación, Epistemología, Colombia

**REVISTA HISTORIA Y ESPACIO**

*AÑO DE CREACIÓN: 1979*
*PERIODICIDAD: Semestral*
*SITIO WEB:*
*http://historiayespacio.univalle.edu.co/*
*EJE TEMÁTICO: "Este es un espacio abierto para nuestros invitados de otras instituciones y para todos aquellos que deseen publicar en nuestra revista, tejiendo de esta manera vínculos y redes que dinamicen la producción científica y tecnológica para bien de nuestras propias comunidades académicas, del país y de la región."*

**ARTICULOS RECUPERADOS:**

Motta González, N. (2006). Territorios e Identidad. Revista Historia y Espacio. (26)
(Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE: Territorio, Identidad

Prado Arrellano, L. E. (2006). Historia Local e Identidades. Revista Historia y Espacio. (27)
(Articulo de reflexión)
PALABRAS CLAVE: Historia local, Identidad

De acuerdo con lo encontrado y como se aprecia en el cuadro anterior, se puede afirmar que hay un incremento en la publicación de artículos en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales, sin embargo en ese aumento no es muy copiosa la producción en la reflexión epistemológica de un campo disciplinar propiamente de la didáctica de las ciencias sociales. De otro lado, se evidencia que el conocimiento en este campo se ha ido posicionando a partir de 1996, lo que se evidencia en el fortalecimiento y la preocupación mayor por esclarecer lo que a este asunto compete. Así mismo, en el análisis de información encontrada se evidencia mayor producción en la Didáctica de las ciencias experimentales (Física, Química, Matemáticas y ciencias naturales) que en la Didáctica de las Ciencias Sociales (Sociología, Antropología, Psicología, Economía, Derecho, Geografía, Historia) Formación Ciudadana y Educación, como lo muestran los registros encontrados en el Índice Bibliográfico Nacional[1] generado por Publindex.

A pesar del notable avance en el número y calidad de los títulos de revista, todavía se manifiesta la necesidad de la existencia o incremento de revistas especializadas en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales, que respaldadas en herramientas colaborativas faciliten a los investigadores, docentes y estudiantes de pregrado comunicarse y trabajar conjuntamente sin condiciones espaciales y/o convenios marcos institucionales que, a veces, retrasan los procesos más que dinamizarlos. De modo que, sea posible la publicación de mayores artículos a los cuales se tenga mayor acceso, ya que el uso de las herramientas colaborativas permitirá entre otras cosas la difusión de información en formatos de audio, texto, video, etc. y la constitución de una red o comunidad académica específicamente en la Didáctica de las Ciencias Sociales permitiendo, a su vez, la consolidación y re-construcción del discurso teórico-epistemológico en el área.

Existe una dificultad en cuanto a los recursos informacionales y al conocimiento generado en cada Universidad, tanto para acceder desde la misma institución, como por fuera de ellas. Así mismo, la colaboración por parte de investigadores y del personal responsable del manejo y suministro de información en las bibliotecas centrales de las universidades a las que se ha accedido, aunque no fue nula pudo ser mejor. En consecuencia, se encontraron dificultades para acceder a la

información completa o detallada de todos los números publicados por las revistas desde la Web dificultades que permiten colegir que existe poco interés político y estratégico por resolver los problemas de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, lo mismo que de su socialización, comunicación y divulgación.



Tabla 3. De las revistas universitarias nacionales y el número de artículos seleccionados.

| UNIVERSIDAD PUBLICA | REVISTAS INDEXADAS POR UNIVERSIDAD Y Nº DE ARTICULOS SELECCIONADOS | TOTAL |
|---|---|---|
| **U. DE CALDAS - MANIZALES** | REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EDUCATIVOS | 3 |
| | REVISTA DE ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA (VIRAJES) | 6 |
| **U. DISTRITAL FRANSISCO JOSÉ DE CALDAS - BOGOTÁ** | REVISTA CIENTIFICA | 3 |
| | REVISTA OPCIONES PEDAGOGICAS | 4 |
| **UPN - BOGOTÁ** | REVISTA COLOMBIANA DE EDUCACION | 31 |
| | REVISTA FOLIOS | 11 |
| | REVISTA NODOS Y NUDOS | 14 |
| | REVISTA PEDAGOGÍA Y SABERES | 11 |
| **UPTC - TUNJA** | REVISTA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA. | 2 |
| **U. de ANTIOQUIA - MEDELLÍN** | REVISTA UNI-PLURI/VERSIDAD | 3 |
| | REVISTA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA | 16 |
| **U. DE CORDOBA - MONTERÍA** | REVISTA GEOTRÓPICO | 2 |
| **U. VALLE DEL CAUCA - CALI** | REVISTA ENTORNO GEOGRÁFICO | 6 |
| | REVISTA HISTORIA Y ESPACIO | 2 |
| **U. DEL ATLÁNTICO - BARRANQUILLA** | REVISTA HISTORIA CARIBE | 4 |
| **U. SANTIAGO DE CALI - CALI** | REVISTA REDES | 2 |
| **TOTAL REVISTAS:** | **20** | 120 |

El promedio de artículos recuperados por revista está entre 1 y 31, siendo la Revista Colombiana de Educación de la UPN la que encabeza dicho promedio y le sigue la Revista Educación y Pedagogía de la Universidad de Antioquia con 16 Artículos. De estas dos Instituciones es en la UPN en la que más se concentra el número de Artículos recuperados, pues entre las cuatro revistas rastreadas se encuentra un promedio de 11 a 31 Artículos recuperados bajo los criterios de este estudio. Cabe mencionar que no siempre los artículos que son publicados en una revista son de la autoría de docentes, investigadores, estudiantes o egresados de la Universidad que publica la revista, pues como se sabe en muchas ocasiones los artículos se envían a Revistas de otras Universidades para ser publicados.

Gráfico 1. De las Revistas Universitarias y el Número de Artículos seleccionados

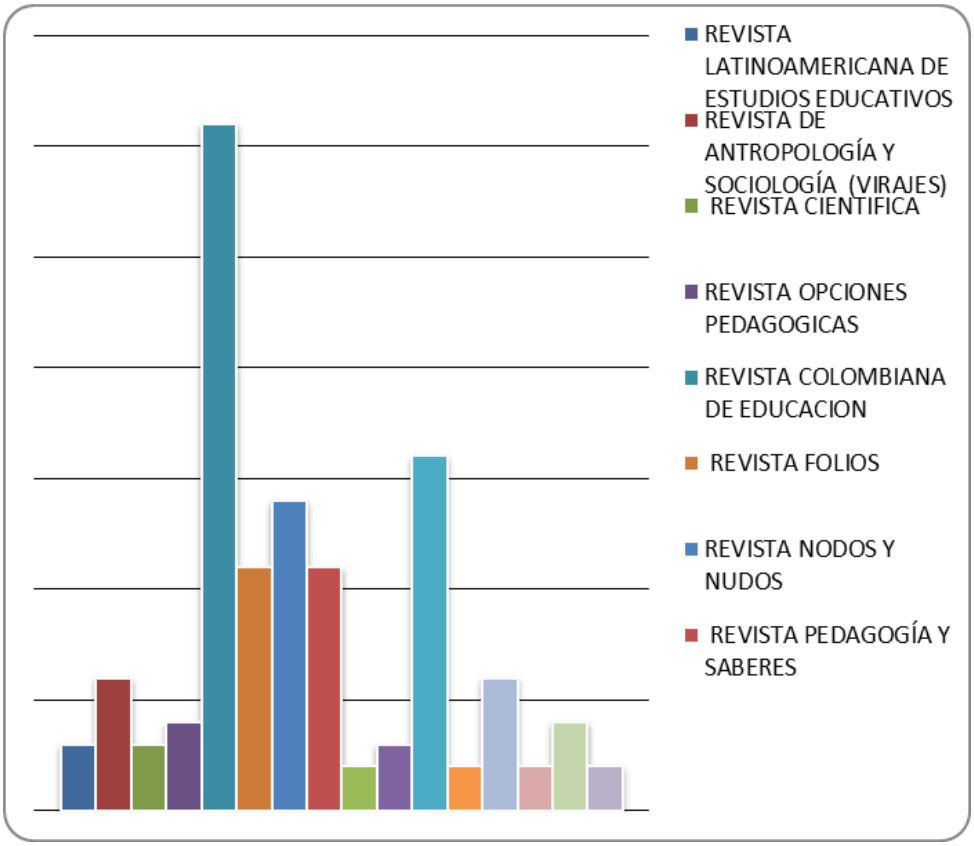
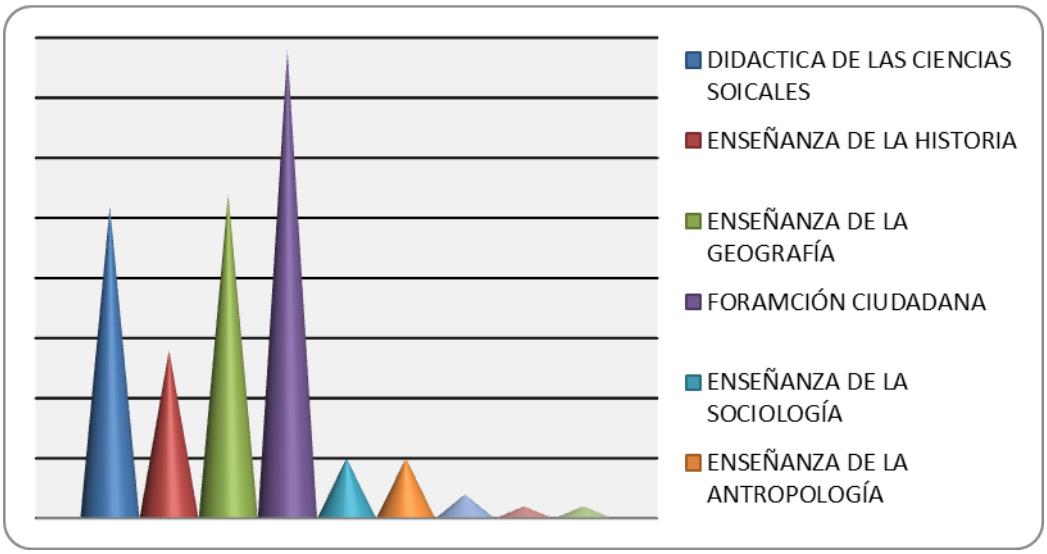


Tabla 4. De los descriptores y número de artículos publicados en los títulos de revista seleccionadas en el presente estudio.

| DESCRIPTOR | Nº DE ARTICULOS PUBLICADOS EN LAS REVISTAS |
|---|---|
| DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES | 26 |
| ENSEÑANZA DE LA HISTORIA | 14 |
| ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA | 27 |
| FORMACIÓN CIUDADANA | 39 |
| ENSEÑANZA DE LA SOCIOLOGÍA | 5 |
| ENSEÑANZA DE LA ANTROPOLOGÍA | 5 |
| ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS POLÍTICAS | 2 |
| ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA | 1 |
| ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA | 1 |
| TOTAL | 120 |

Gráfico 2. De los descriptores y número de artículos publicados en las revistas seleccionadas en el presente estudio.




Según lo anterior, se evidencia que los porcentajes de publicación de artículos más significativos están distribuidos en los siguientes descriptores:

*Formación Ciudadana con un 33%*
*Enseñanza de la Geografía con un 23%*
*Didáctica de las Ciencias Sociales con un 22%*
*Enseñanza de la Historia con un 12%;*

Mientras que para el descriptor Enseñanza de la Antropología y Enseñanza de la Sociología se rastreo un 4% y para la Enseñanza de la Ciencia Política un 2% así como en la Enseñanza de la Economía y de la Psicología se encuentra un rango del 1%.

Los anteriores porcentajes muestran que la publicación de artículos en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales, aunque si bien es representativo en este estudio, no se quiere decir con ello que todos ellos aporten a la construcción epistemológica del discurso en Didáctica de las Ciencias Sociales, sino que en muchos casos son artículos que narran experiencias en el área o dan cuenta de procesos investigativos desarrollados por Grupos de Investigación o investigadores independientes que ven la necesidad de sistematizar sus experiencias investigativas en la redacción de artículos de revista.

## *Reflexión a modo de cierre*

Si bien la investigación nos arroja un buen número de publicaciones en el campo de las ciencias sociales que se enseñan, no se encontró una producción propiamente dicha, en el campo de la reflexión epistemológica de la didáctica de las ciencias sociales, aunque en algunos artículos se lee la preocupación por el diálogo de saberes desde las ciencias pedagógicas y disciplinas como la didáctica de la geografía y de la didáctica de la historia.

La revisión de las revistas nacionales y de artículos encontrados y relacionados con la enseñanza de las ciencias sociales, muestra una estrecha relación de los saberes pedagógicos y didácticos con las demás las disciplinas sociales[1]; no obstante por la forma en que están escritos los artículos recuperados conllevaría a pensar que aún la construcción de conocimiento en el área está subdividida en lo que se ha llamado didácticas específicas, es decir, en la Didáctica de las Ciencias Sociales, no hay un fuerte énfasis en la construcción de discursos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje tanto en la educación básica como en la educación superior. Lo cual se constituye en un reto y en una oportunidad para las comunidades académicas que piensan en procesos docentes creativos innovadores y promotores de una formación ciudadana comprometida.

***Referencias bibliográficas***

Bejarano, J. A. (2000). *Guía para la evaluación del estado de las ciencias sociales en Colombia,* REI 3, pp. 219-228.

Camilloni, A.; Edelstein, G.; et. Al. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Castañeda Bernal, E. (2005). *Estudios Sociales en Educación. Estado del arte, 1990 – 1999*. Bogotá: Colciencias

Castro-Gómez, S. (2000). *La reestructuración de las Ciencias Sociales en América Latin*a. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Colciencias. ScienTi. Extraído el 22 de Junio del 2009 de: http://www.colciencias.gov.co/scienti/

Contreras Domingo, J. (1990). *La autonomía del profesorado*. España: Ediciones Morata; 231

Henao, M. y Castro, J. O. (2001). *Estado del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia*.

Henríquez, R. y Pagés, J. (2004). *La investigación en Didáctica de la Historia*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona

Jiménez Becerra, J. A. (2004). *Bioética, complejidad y economía; hacia una visión bioantroposocial del desarrollo.* Ponencia del Primer Congreso Internacional de Pensamiento Complejo. Bogotá.

Jiménez, A. y Torres, A. (Comp.). (2004). *La práctica Investigativa en Ciencias Sociales.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ley General de Educación. (1994). Bogotá: MEN

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superio*r. México: Paidós.

MEN. (2002). Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales. Bogotá: MEN

Novak, J. D. (1997). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Prats, J. (2003). *Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Historia & Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de Históriória, 9.

Prats, Joaquim. (1999). Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. Extraído el 19 de junio del 2009 de: http//:www.didacticahistoria.com/ccss/ccss03.htm

Publindex. *Sistema Nacional de Indexación y Homologación de revista Especializadas de CT+I*. Extraído el 28 de Junio del 2008. http://201.234.78.173:8084/publindex/EnArticulo/busqueda.do

Quiroz, R. y Díaz, J. (2010). *Los textos escolares en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una mirada desde la investigación*. Revista Pedagogía y Saberes, (30)

Salazar Acosta y otros. (2009). *Indicadores de ciencia y tecnología, Colombia 2008*. Bogotá: Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología

Santos, J. C. (2009). *Utilizando la Bibliometría para Evaluación de información y Gestión de Investigación Científica*. [Presentación en powert point]. Documento de trabajo

## PANEL: EDUCACIÓN POLÍTICA, CIUDADANÍA Y DEMOCRACIA



# *"Intenciones y propósitos políticos, ciudadanos y culturales en los diseños de la materia Geografía (Pcia. de Buenos Aires. República Argentina (2005-2012)"*

*Gabriel Álvarez*[1]
Argentina

## Introducción

El sistema educativo de la jurisdicción se encuentra implementando para su escuela secundaria una serie de cambios curriculares e institucionales destinados a poner fin a la Reforma Educativa de los años '90. Desde lo curricular, y en el caso de la materia Geografía, se ha propuesto un re-examen sobre el sentido de su enseñanza, así como de su relevancia y significatividad en la formación del estudiante como un sujeto político. De este modo, esta presentación tiene por finalidad comunicar y aportar al Encuentro un recorte del proceso de cambio en cuestión a partir de la enunciación de los propósitos e intencionalidades políticas, el marco interpretativo adoptado y los ejes de las problemáticas geográficas seleccionadas, entre otros elementos curriculares.

## Curriculum y política pública

Una de las cuestiones sobre la que nos parece necesario hacer mención en primer lugar corresponde a las intenciones políticas, ciudadanas y culturales desde las que se ha concebido el curriculum de la geografía de la escuela secundaria para la jurisdicción. En este sentido, se ha adoptado una definición conceptual de curriculum por la cual se lo concibe como "una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social (…)". (De Alba, 1998).

Desde este punto de vista, se entiende el curriculum como un documento político producido desde el Estado "hacia" la sociedad civil que tiene como función legítima indicar, prescribir y fijar unas intenciones (Terigi, 1999), en relación con las concepciones que se tienen en un momento histórico en particular, acerca de las políticas educativas, las escuelas, y los enfoques de enseñanza que se consideran más adecuados a los fines de poner en marcha un proyecto cultural determinado.

Del mismo modo que en general una política pública implica definir el sentido que tendrá la acción estatal, una política curricular requiere de la formulación de horizontes deseables por los cuales el Estado debe generar condiciones normativas y de prescripción que permitan a toda la población del sistema educativo, alcanzar las experiencias que se propone, a través de los *qué, para qué* y *cómo* se debería enseñar. En nuestra perspectiva, un conjunto de interrogantes que se definen políticamente, desde lo que de aquí en adelante denominaremos el sentido de la enseñanza.

Desde esta perspectiva, el cambio curricular iniciado en la Provincia de Buenos Aires hacia el año 2005 y con continuidad hasta el presente, expresa la voluntad de incidir desde el curriculum como una herramienta de la política educativa que tiene un valor estratégico y específico; desde el momento en que comunica el tipo de experiencias educativas que deberán ofrecerse en las escuelas y en donde el Estado tiene la responsabilidad principal en el mejoramiento de la acción pedagógica. [1]

**Transformaciones educativas, escalas anudadas, cambios nacionales y jurisdiccionales.**

Para la comprensión de algunas definiciones en torno a los cambios curriculares de la geografía escolar en la jurisdicción, es necesario establecer su relación con otras transformaciones educativas que se fueron desarrollando desde entonces, tanto en la provincia de Buenos Aires como a escala nacional.[1] Estos cambios no pueden comprenderse si en primer lugar no se hace mención a la promulgación de la Ley de Educación Nacional Nº 26206 (2006) –reemplazo de la Ley Federal de Educación Nº 24195 (1993), implementada durante el interregno neoliberal de la Argentina- y la Ley Provincial de Educación Nº 13.688 (2007); que entre otras cuestiones subrayan y reconocen el derecho a la educación de todas las personas, el carácter obligatorio de la escuela secundaria y la formación política, ciudadana y cultural de los estudiantes. El Estado asume por primera vez en la historia argentina la obligatoriedad de la educación secundaria, lo cual implica el desafío de lograr la escolarización, permanencia con aprendizaje y finalización de estudios de todos los adolescentes, jóvenes y adultos.

Mediante la nueva Ley Provincial de Educación, se establece que la educación secundaria además de ser obligatoria extiende su duración a seis años, disolviendo la estructura anterior de este mismo nivel educativo que fragmentaba la trayectoria de los estudiantes en un ciclo básico de tres años (Educación General Básica) y en otro superior, denominado Educación Polimodal –no obligatorio-, de igual duración.

La implementación de la nueva y actual estructura, entre otras cuestiones, implicó que hacia el interior de cada uno de estos ciclos se produjeran significativas transformaciones de la caja curricular, a partir de lo cual, por ejemplo, la materia Ciencias Sociales antes programada para los tres primeros años, acotó su dictado a solo el primer año, mientras que las materias Historia y Geografía pasaron a conformarse como espacios curriculares autónomos desde el segundo hasta el final del Ciclo Superior.

En este sentido, desde el Equipo Técnico Curricular de la materia Geografía (ETCG), en articulación con otras instancias de la Dirección de Gestión Curricular de la Dirección Provincial de Educación Secundaria, se definieron posiciones conceptuales y epistemológicas en torno a la materia Geografía como disciplina escolar que incluyeron, propósitos educativos, enfoque de enseñanza, expectativas de logro y objetivos de aprendizaje, entre otros elementos curricular.

**Decisiones curriculares y definiciones políticas: los saberes geográficos y la disciplina escolar.**[1]

Concebir la enseñanza de la Geografía desde la perspectiva de una disciplina escolar encierra un conjunto de definiciones conceptuales que inevitablemente están anudadas a sus atributos operacionales cuando el horizonte es el cambio curricular. Así, ¿De qué modo la adopción del significado y el sentido de la noción de disciplina escolar impactan en una definición curricular para la enseñanza de la Geografía?

Es un interrogante destinado a promover la reflexión sobre la concepción de las disciplinas escolares como algo construido, como un producto social e histórico, que pone en tensión la idea de un saber escolar que sólo sea el resultado de la transposición didáctica.

En este sentido, las intencionalidades sociales, políticas y culturales que definieron los propósitos educativos para la enseñanza de la Geografía en la jurisdicción, principalmente desde la idea de la formación política y ciudadana de los estudiantes, atentan contra la idea aplicacionista de la fidelidad de los saberes académicos llevados al aula.

La impugnación del aplicacionismo debe comprenderse como la invalidación de la idea de la existencia de "saberes en sí", o el producto de UNA tradición –ya sea disciplinar o escolar- que desconoce los escenarios de conflicto existentes hacia el interior de cualquiera de las tradiciones, así como la imposibilidad de asimilar a ellas un único discurso geográfico y/o reconocer una "comunidad purificada" sin tensiones e intereses. La introducción de la idea de conflicto supone tanto la diferenciación de grupos sociales hacia el "interior" de aquellas, como un estado de situación de la disciplina escolar que implica siempre una "articulación hegemónica" (Laclau, 2005).

Siguiendo esta línea de pensamiento, cualquiera de los modelos y tradiciones disciplinarias deberán ser concebidas como articulaciones sociales de discursos y prácticas, demandas políticas de grupos sociales –intereses garantizados e intereses negados- que valoran o rechazan diferentes interpretaciones del mundo (Rocha, 2012), en este caso desde la materia Geografía como configuradora política de la experiencia y de los sentidos del mundo que ella propicia desde la escuela.

De este modo, parte de la tarea al momento de diseñar los marcos desde los que se elaboró el diseño ha consistido en reconocer la conflictualidad, el carácter conflictivo, de las múltiples referencias y articulaciones existentes en la Geografía escolar. En este sentido, la asunción por nuestra parte del carácter conflictivo del espacio social de la Geografía escolar, es un supuesto que adoptó a su vez, el carácter de principio orientador a la hora de definir la "naturaleza" de los "ejes de las problemáticas" que deberían atravesar la enseñanza de la Geografía y los "modos de problematizar" desde ella el mundo (ver en detalle más adelante).

Así, el sentido de la enseñanza de la Geografía, se ha definido teniendo en cuenta el potencial del espacio como referencia para interpretar políticamente la naturaleza conflictiva de los problemas sociales y espaciales.

**Las preguntas orientadoras de la definición curricular.**

Una serie de interrogantes y/o preguntas orientadoras permitieron sostener el proceso de elaboración del diseño curricular conforme a un horizonte deseable y posible. Las preguntas planteadas se relacionaron con aspectos disciplinares –por ejemplo, qué paradigmas y contenidos deberán privilegiarse- y qué aspectos y relaciones metadisciplinares debieran promoverse desde la dimensión ético-político para la enseñanza de la materia.

Algunas de estas preguntas, fueron respectivamente, ¿Qué / cuál / cuáles geografías son las más adecuadas para la formación política y ciudadana del estudiante? ¿La Geografía escolar debe formar "pequeños" profesionales, o, estudiantes / sujetos políticos interesados por las cuestiones territoriales,

ambientales y de la cultura? ¿Qué sentidos de la vida está en condiciones de ofrecer la Geografía escolar? ¿Qué sujetos sociales se está dispuesto a incorporar como protagonistas en la producción de los problemas sociales bajo estudio? [1]

Las preguntas, en algunos casos de importante carga retórica, fueron planteadas hacia el interior del ETCG, y a su vez, a los grupos de profesores que participaron del dispositivo de participación y consulta.[1] De este modo, los interrogantes en cuestión persiguieron los objetivos de comunicar y poner en discusión desde el Estado las intenciones pedagógicas, políticas y culturales para la enseñanza de la Geografía, a la vez que dinamizar la deliberación de los profesores de la materia en las escuelas junto a sus colegas, estudiantes y equipos de orientación de enseñanza (E.O.E.). Todo ello, a los fines de incorporar al proceso de elaboración del curriculum las preguntas y propuestas que desde allí se formularan.

**Geografía social y la Enseñanza de la Geografía como ciencia social.**

Si bien la Reforma Educativa anterior ha sido ampliamente identificada, con razón suficiente, con las políticas educativas de signo neoliberal, debe reconocerse que en el caso de la enseñanza de la Geografía, paradójicamente, logró introducir modificaciones curriculares –enfoques, contenidos y estrategias de enseñanza- tendientes a favorecer un pasaje de sentido, al menos próximo al del referente disciplinar de la Geografía social; perspectiva que en el ámbito curricular de la anterior Reforma y en la jurisdicción diluyó su sentido complejo y crítico, en parte debido a la ausencia de claridad epistemológica en sus definiciones.[1]

Dentro del proceso que estamos narrando y a modo de respuesta a las preguntas presentadas en el punto anterior, se definió a la Geografía Social –considerando sus referencias multiparadigmáticas- como el ámbito de legitimación disciplinar más adecuado a las finalidades críticas e intelectuales de la enseñanza de la Geografía en la jurisdicción. Se concibió a la Geografía Social, y la Geografía como una ciencia social, en tanto se trata de la orientación más potente para alcanzar los propósitos educativos de la formación política, ciudadana y cultural del estudiante.

La Geografía Social es uno de los campos de conocimientos disciplinares que está en mejores condiciones de aportar saberes que permitan revertir desde la enseñanza, la “buena enseñanza”, algunos de sus principales problemas cuando su horizonte es que los estudiantes alcancen conocimientos ricos, diversos, plurales y hasta emancipatorios. Algunos de estos problemas, si es que se acuerda en el horizonte planteado y el tipo de conocimiento escolar que se desea alcanzar, son:

- La preeminencia de contenidos de carácter físico-natural por sobre los de carácter social, o bien, su desarrollo de modo fragmentado al inicio del año

escolar en tanto se relegan los sociales, políticos y culturales para la segunda parte del año.

- Las concepciones de sociedad -aún la idea de sociedad- como un "todo" indiferenciado sin tomar en cuenta necesidades, intereses y proyectos de sociedad que pueden ser contradictorios y/ o contrapuestos.

- La débil identificación del rol del Estado, tanto en su función de articulador social como territorial, o aún, la ausencia del reconocimiento de diferentes tipos de Estado (Neoliberal, de Bienestar, entre otros).

- El análisis de espacios geográficos a una única escala, sin considerar las relaciones entre los espacios próximos y los más lejanos, o bien, reducir los espacios a mero "continente" de fenómenos sujetos de inventarios o listados,

- La utilización de los mapas a efectos de la sola localización o bien como representación objetiva del espacio, sin comprenderlos como una producción de sentido o un recurso de la cultura visual.

- La desvinculación de las dimensiones políticas, económicas, culturales, así como los aspectos ambientales y geopolíticos –en un sentido extenso-, que siempre se encuentran vinculados a las problemáticas sociales.

- La ausencia de utilización de diversos tipos de fuentes y de la necesidad de considerar diferentes puntos de vista provenientes de diferentes actores sociales.

- La ausencia de reconocimiento de la significatividad de la sociedad civil en toda sociedad moderna (por ejemplo, a través de los movimientos sociales) tanto como factor de opinión, como en su capacidad de intervención en la producción de espacio.

- Las visiones estereotipadas acerca de los otros que son socioculturalmente diferentes (cuestiones de género, etnia, migrantes) o desiguales en términos socio-económicos (diferentes tipos de pobrezas).

Así, al aludir al carácter multireferencial paradigmático de la Geografía Social contemporánea, se desea hacer referencia a las corrientes radicales, críticas, fenomenológicas, existencialistas, y, posmodernas; cada una de ellas valiosas por las preguntas que están en condiciones de favorecer (estructurales, existenciales, identitarias, entre otras). Por ejemplo, en el caso de las últimas, en cuanto comparten y discuten aristas del resto de las geografías mencionadas, pero se detienen particularmente en aspectos vinculados a la subjetividad, el

reconocimiento de la diferencia cultural, la identidad y la consideración en su relato acerca del otro y de otros espacios.

Cada uno de estos paradigmas aportan a la función educativa desde la amplitud de criterios y la pluralidad de puntos de vista de la cultura letrada antes que a una mera socialización, en la medida que pueden enriquecer con mayor profundidad y criticidad las vivencias intelectuales de los estudiantes en su relación con diversos espacios y con otros también diferentes.

La adopción de la perspectiva de la Geografía Social y la concepción de espacio geográfico adoptados, son el producto de decisiones de carácter teórico y epistemológico que deben concebirse como el contexto desde el cual adquieren sentido los planteamientos de la enseñanza.

El imperativo de esta adopción no es la transmisión al aula de la lógica de la disciplina y su particular funcionamiento, sino la posibilidad de brindar referentes legítimos para el aula, tanto como de legitimidad de la palabra del profesor en la acción pedagógica. En definitiva, un tipo de acción que pone en relación significativa la cultura del cotidiano escolar con conocimientos y experiencias de las que muchos estudiantes no tendrán otra oportunidad de hacerlo más allá de la escuela secundaria.

**Los modos de problematizar el mundo.**

Asimismo, la Geografía Social, está en condiciones de generar sentidos sobre la enseñanza de la materia a partir de los modos de problematizar sus áreas de interés, entre ellos:

- La *multicausalidad* y la *multidimensionalidad*, derivadas de la necesidad de reconocer los diferentes factores intervinientes en un problema geográfico así como los diferentes niveles de análisis implicados (económico, político, cultural, ambiental y/o geopolítico).
- La *multiperspectividad paradigmática*, considerando los diferentes puntos de vista y paradigmas sociales y/o geográficos existentes.
- Las *diferencias socioculturales* y las *desigualdades sociales* como rasgos constitutivos de las sociedades contemporáneas.
- La *multiescalaridad espacial y temporal*, considerando las relaciones entre los espacios (local, nacional, regional y mundial) y el alcance temporal (pasado, presente y futuro) que intervienen en la producción de un fenómeno.

- La *ubicuidad del poder*, teniendo en cuenta el modo en que el mismo se manifiesta y construye desde el Estado (niveles estatales de decisión local, regional, nacional) y desde la sociedad civil (empresas y organizaciones sociales nucleadas en torno a movimientos sociales rurales y urbanos).

- El *carácter ambiental* de cualquier modelo social de acumulación y el *carácter social* de las problemáticas ambientales.

- La *diferenciación política e histórica* entre diferentes tipos de Estado (Neoliberal, Bienestar, otros) y su influencia / intervención en la producción de espacio (infraestructuras urbanas y rurales, condiciones generales para la producción y la reproducción social).

**Los ejes de problemáticas que atraviesan la enseñanza de la Geografía.**

Por su parte, los ejes de problemáticas más abajo detallados condensan el nivel más general de la propuesta curricular, a la vez que se los debe interpretar como la decantación y la resultante de los incisos anteriores.[1] En definitiva, una selección definida conforme a criterios de carácter territorial (urbanos y rurales), junto a otros ejes conformados de acuerdo a diferentes niveles de análisis (económicos, político, culturales, ambientales y geopolíticas). De algún modo, son la expresión y definición de los consensos alcanzados durante el proceso de diseño en torno a cuáles son los saberes más representativos de la Geografía escolar que deben ser enseñados en la jurisdicción.

- Problemáticas urbanas y rurales.
- Problemáticas económicas y políticas de la globalización neoliberal.
- Problemáticas culturales.
- Problemáticas ambientales.
- Problemáticas geopolíticas mundiales y regionales.
- Problemáticas socio-demográficas

En definitiva decisiones curriculares que dan respuesta a ¿Cuáles son las problemáticas –a modo de conjunto de problemas- que todos los estudiantes deberían estar en condiciones de conocer desde la enseñanza de la Geografía? ¿En qué contribuye esta selección a su formación ético - política y cultural en general?. [1]

**Reflexiones finales**

Hemos dejado para otra oportunidad la descripción de aquellas instancias metodológicas que fueron implementadas para la negociación política entre los diferentes actores participantes (profesores, estudiantes y “grupos de opinión” de la sociedad civil) en torno a los significados y sentidos de la enseñanza de la materia. La centralidad y la direccionalidad estatal en la elaboración de los diseños

en cuestión, debe comprenderse bajo la concepción de que un cambio curricular es una acción del Estado que debe tomar en cuenta los cambios ya existentes en las aulas y ponerlos en diálogo con las propuestas y objetivos de formación. Para ello ha resultado clave concebir conceptual y operativamente el momento de la elaboración curricular anudado al de su implementación. En este sentido, la negociación política realizada desde un primer momento sobre los significados en danza, ha consistido en un ejercicio de reconocimiento del otro y la posibilidad de su empoderamiento, que no sólo ha enriquecido el proceso sino que ha generado mayores y mejores condiciones para la recepción de los documentos finales.

El carácter global de la presentación ha dejado para otra ocasión el detalle de los contenidos curriculares propuestos, las estrategias de enseñanza y orientaciones didácticas sugeridas, la definición de las expectativas de logro y el lugar relevante que se le ha asignado en este cambio curricular a la lectura y escritura en el aula de Geografía.

Finalmente, un diseño curricular es una intención pedagógica y cultural, una hoja de ruta para el docente, que más allá de ser "nada más" –aunque también "nada menos"- que un texto o un "papel", se propone incidir en las prácticas de enseñanza y en el funcionamiento de las instituciones, la cultura institucional, para que el curriculum suceda en el aula.

La expresión "nada más que un papel", debe contemplar las múltiples determinaciones (por ejemplo, las relaciones de poder hacia el interior del Estado y de éste con la sociedad civil) que un texto de estas características condensa. Mientras que "el nada menos", pone en evidencia el carácter enuncivo, la fuerza de todo discurso, por el cual se instala en la esfera pública la toma de posición –el posicionamiento- del Estado frente al cambio curricular y la instauración de sentidos sobre la enseñanza como una cuestión política.

Así, un curriculum no releva sólo contenidos, sino que propone políticamente modos de hacer, ser y convivir en el mundo. Lo cual posiciona el proceso de construcción curricular y a los sujetos involucrados en un lugar de enunciación y espacio estratégico que son claves para el cambio social.

**Bibliografía**

Chervel, A. (1991). "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación", en: Revista *de Educación*, España, Historia del currículum, Ministerio de Educación y Ciencia, N° 295, Mayo-agosto.

Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado, Buenos Aires, Aique.

Connell, R. W. (1997). *Escuela y justicia social*, Morata, Madrid.

De Alba, A. (2000). "Crisis y curriculum universitario: horizontes posmodernos y utópicos". *Congreso Internacional de Educación "Educación, Crisis y Utopías*. Bs. As. , Aique. Tomo 1

Dirección General de Cultura y Educación. Diseños curriculares de la materia Geografía desde el segundo al sexto año. Años de edición 2006, 2008, 2009, 2010, 2011. Provincia de Buenos Aires. Argentina

Goodson, I.F. (1995): "La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del Currículum", en: Revista de Educación, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Nº 295, Mayo-Agosto, pp. 7-37.

Laclau, E., Mouffe, Ch. (2005) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica

Rocha A. A. (2012). "Qual a referência da matriz?: notas para ensaiar uma reflexão sobre a disciplina escolar e a Geografia no ENEM". *Revista Brasileira de Educação em Geografía* v. 2, n. 3.

Terigi, F. (1999).*Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Santillana.

# *"Didáctica de las prácticas corporales deportivas, su dimensión política entre el discurso y las prácticas"*

Alecio, Alberto Ciro
Tutor: Prof. Mariano Giraldes
Argentina

El presente trabajo es el producto de la investigación realizada con el fin de indagar y analizar las significaciones que subyacen a la enseñanza de las prácticas corporales deportivas en las escuelas y los clubes barriales o institucionalizados[1] de la Ciudad de Puerto Madryn, Provincia del Chubut, Argentina.

Más allá de presentarse estas instituciones, a primera vista, con objetivos diferenciados, la escuela relacionada a la educación y, los clubes, vinculados al rendimiento deportivo, ambas convergen en algunos aspectos: desempeñan funciones con niños y jóvenes, enseñan prácticas corporales deportivas y pretenden, a partir de estas últimas, *integrar a las nuevas generaciones a la cultura de la sociedad*[1], a partir de la *apropiación por parte de los alumnos* (considerados para esta tesina, como *sujetos,* definido éste como "*lo que un significante representa ante otro significante, lo que lo define como dividido*[1], portador de deseos y necesidades, interactuante con "Otros" y con su medio de manera activa) *de conocimientos que favorezcan la lectura reflexiva del mundo y la formación de valores éticos y morales*[1].

Desde esta posición, se decidió profundizar sobre las semejanzas y diferencias entre ambas instituciones, en referencia a **los lineamientos socio políticos y su abordaje a través de la enseñanza deportiva**. A partir de esta perspectiva, el *problema de investigación* quedó delimitado en función del análisis de *la enseñanza de las prácticas corporales deportivas, los estilos didácticos utilizados y los discursos que las legitiman en el contexto educativo formal (3º ciclo de la Educación General Básica) y no formal (Clubes barriales Infantiles de Fútbol), en relación con la construcción de pensamiento crítico y autonomía en jóvenes de 12 a 15 años de la ciudad de Puerto Madryn, en el período histórico correspondiente al año 2004.*

Teniendo en cuenta que *el problema de investigación se construye*, algunos interrogantes previos fueron guiando este proceso, generando el inicio de un "ida y vuelta" entre teoría y empiria. Preguntas tales como: ¿Qué discursos legitiman la enseñanza de las prácticas corporales deportivas? ¿Cuáles son las características

de los estilos didácticos utilizados para su enseñanza? ¿Qué relaciones se observan entre los estilos didácticos utilizados y los discursos que los legitiman? ¿Los estilos didácticos utilizados para la enseñanza de las prácticas corporales deportivas son instrumentales políticamente[1]? Estos, ¿Promueven el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía y la toma de decisiones? ¿Se observan fines desplazados hacia el mito de la movilidad social personal de aquellos actores sociales relacionados con la enseñanza de las prácticas corporales deportivas?

En la búsqueda de respuestas se inició un pormenorizado rastreo bibliográfico, en paralelo al trabajo de campo que tomo como casos a dos escuelas y dos clubes barriales. Para éste último se utilizaron como instrumentos el cuaderno de campo del investigador y entrevistas en profundidad a dirigentes deportivos. La información recabada, permitió la construcción de categorías analíticas, a partir de las relaciones establecidas entre las categorías sociales (*"aquellas que surgen de la recuperación de la textualidad de los discursos en entrevistas y observaciones, sin interpretación alguna, a modo de descripción lo más densa posible de lo que ocurre"*[1]) y teóricas (*"las primeras interpretaciones que permitan comprender aquello que se ha observado, representan el resultado del entrecruzamiento de las distintas fuentes de datos"*[1]). La tarea descripta, permitió arribar a conclusiones que, en términos de Carballo, C. (2003):

> *"(…) Es conveniente recordar que las investigaciones de esta naturaleza* (desde la lógica cualitativa) *no pueden cerrar en forma definitiva los casos, como si se tratase de relaciones de causa y efecto".*[1]

quedando en evidencia el carácter provisional y regional de las mismas.

A lo largo de esta tesina, el lector encontrará una serie de capítulos que le permitirán tomar contacto con el problema planteado, a modo de hilo conductor del análisis realizado, acompañando al autor en el proceso de construcción de las conclusiones.

En el primer capítulo, *Prácticas Corporales Deportivas: el Sujeto y el inter juego político*, se realiza un recorrido por los conceptos de discurso y práctica corporal, como portadoras de significación social y cultural, intentando una definición de deporte desde esta perspectiva, con acento en su carácter de configuración de movimiento para el ámbito educativo. Por último, se detiene en los conceptos de cuerpo y sujeto, a partir de la necesidad de generar las condiciones que, en las prácticas, hagan posible su construcción.

En el segundo capítulo, *El Sujeto: entre el discurso político y las prácticas corporales deportivas*, profundiza las significaciones que subyacen a las prácticas

corporales deportivas desde la perspectiva política, tomada esta como las estrategias de intervención sobre la realidad destinadas a la lucha por el poder en el campo social. Para este nivel de análisis se toma información de la realidad actual de la ciudad de Puerto Madryn, así como de distintos momentos históricos que guardan relación con la constitución del deporte como política de estado. A partir del análisis se advierten dos dimensiones básicas de la relación entre política y deporte: las destinadas al control social y las que tienen por objetivo la movilidad entre clases.

En el tercer capítulo, *Puerto Madryn, su contexto socio – político y cultural,* se presenta, con el objeto de focalizar la investigación, una descripción geográfica y una revisión histórica de una de las ciudades de mayor crecimiento poblacional de la década del ´70.

En el cuarto, *El Sujeto: entre los estilos y las estrategias didácticas,* se define el concepto de didáctica que sustenta la investigación, recorriendo las nociones de estilo, estrategia y configuración, influídas por el momento histórico, social, cultural y político en que se inscriben, en referencia a las siginificaciones que subyacen. Las funciones manifiestas y latentes darán sentido a las mencionadas significaciones, cerrando esta parte de la obra con una clasificación novedosa de didáctica, que la diferencia en experta, espontánea y mixta, conforme los contextos donde se desarrollan y las características particulares de los actores sociales que en ellos desarrollan sus acciones.

Finalmente, se hace especial referencia a los conceptos de *deporte* y *práctica corporal*, teniendo en cuenta su carácter central en esta investigación.

Desde el contexto educativo (tomado como formal para el caso de la escuela y no formal para el ámbito de los clubes), el deporte, ha sido definido como una *configuración de movimiento*. En términos Giles, M. (2004), su concepto alude a:

> *"(…) una forma particular de movimiento que la cultura ha significado, ha dado sentido, importancia, ´valor cultural´, lo que las constituye como un saber a enseñar".*[1]

Respecto del concepto de *práctica*, como antecedente de práctica corporal, Carballo, C. (2003: 89) aporta que

> *"(…)alude al sentido que la subjetividad del protagonista y el contexto le dan a la acción.(…) la cuestión central es advertir que la intencionalidad del sujeto, que lleva adherida las disposiciones sociales adquiridas, es lo que da sentido y marco a las prácticas".*[1]

A partir del aporte de los párrafos anteriores, el "qué y cómo enseñar" deportes, no podrán seguir siendo observados como una práctica ingenua desprovista de manifestaciones simbólicas[1]. Quien así no lo entienda, será portador inconsciente del mandato de los grupos poseedores de la hegemonía del poder social. El deporte en sí mismos y sus estilos de enseñanza pueden ser portadores de funciones emancipadoras o de dominación. En este escenario de fin de siglo, signado por las desigualdades y la pauperización social, el desafío para los sujetos es asumir la acción política como la posibilidad de intervención que hagan posible modificar esas condiciones, *dentro del límite de las condiciones reales*[1].

Desde esta perspectiva se presentan los aportes de esta investigación, invitando a tomar una actitud profesional de reflexión que tienda a la *democratización del saber, a partir de la efectiva apropiación, por parte de los alumnos, de los conocimientos significativos y válidos para el desempeño social y productivo autónomo*[1].

## Conclusiones

La enseñanza de las prácticas corporales deportivas, se legitiman a partir de funciones latentes de control social y normalizadora, en contradicción con los enunciados de los discursos que remiten a funciones manifiestas sociales, relativas a la democratización de los sujetos, desde una perspectiva de instrumentalidad política de la enseñanza, en el sentido de otorgar elementos para el desarrollo del pensamiento crítico, la organización social autónoma y la toma de decisiones.

Los estilos didácticos utilizados para la enseñanza de las prácticas corporales deportivas en el contexto educativo formal y no formal, son predominantemente no participativos, entre los que se destacan la instrucción o mando directo.

La escasa o nula reflexión docente sobre las funciones latentes que subyacen a las prácticas corporales deportivas, refuerzan la naturalización de las mismas, constituyéndolas en un espacio de autonomía simulada.

El predominio de las funciones latentes de control social y normalización que subyacen a las prácticas corporales deportivas desarrolladas en el mencionado contexto se corresponden con la falta de apropiación política de la acción cotidiana.

**Profundización referida a las conclusiones**

Las prácticas corporales deportivas se encuentran cargadas de significaciones. Estas no siempre son conscientes para los sujetos que forman parte del proceso de enseñanza – aprendizaje y en esta categoría se inscriben las funciones latentes (Marrero, 1996). Dentro de esta clasificación se encuentran las funciones de control social. Estas tienden – al menos en principio y aunque no siempre lo logran – al mantenimiento y transmisión de las normas sociales y por lo tanto, a la reproducción de un orden social dado. En tanto vigilan y aseguran el acatamiento de las normas vigentes para una sociedad y cultura determinadas por un momento histórico, los mecanismos esenciales de control social, normalizan. Vuelven – en sentido estricto – normales a las personas. Esta última es otra de las funciones latentes de la Educación Física y el deporte. La presencia legitimadora de las mencionadas funciones fue advertida en el trabajo de campo y en algunos de los enunciados del discurso de los actores involucrados[1], así como en acciones de las prácticas observadas. No obstante, esta situación se muestra como contradictoria con el discurso explícito observado en el Diseño Curricular de la Provincia del Chubut y con tramos de la entrevista a dirigentes deportivos. En estos últimos se menciona, a modo de función manifiesta, en referencia a lo social, enunciados relacionados desde una perspectiva de instrumentalidad política de la enseñanza, en el sentido de otorgar elementos para el desarrollo del pensamiento crítico y la autónoma, que tienden a la democratización de los sujetos.

A modo de cierre de este punto, la propia Marrero agrega que:

> *"(…) La normalización es, en este caso, la contracara – muchas veces ignorada e indeseada – de las funciones manifiestas de la socialización y transmisión de valores morales. Y es que el tránsito entre el propósito de formar personas solidarias y sociables, respetuosas de las reglas y bien integradas, capaces de actuar con compañerismo y disciplina, en un extremo; y, en el otro, una práctica profesional que estandariza, homogeiniza y termina desindividualizando a los sujetos y estigmatizándolos según criterios de normalidad y patología al uso, es de hecho muy fluído.*[1]

1) Los estilos didácticos no participativos, como su nombre lo indica, no contemplan la posibilidad de intervención del alumno. El modelo a imitar es el docente, el dice como se debe responder en cada situación. La práctica corporal deportiva se descompone en sus partes (las técnicas); las mismas son enseñadas (copiadas) descontextualizadamente (en una situación "artificial", sin oponentes), con énfasis en su ejecución, una vez aprendidas, el docente es quien

"decide" pasar al juego. La secuencia de enseñanza guarda el siguiente modelo: *nivel cero, técnicas de base, técnicas elaboradas, táctica, situación global;* "el camino es el mismo para todos", apostando a una situación de "estímulo – respuesta", que no contempla la diversidad en los tiempos y necesidades del aprendizaje de los alumnos. Este estilo de enseñanza remite al enfoque físico – deportivo de la educación física, regulado por los principios del alto rendimiento, de la fisiología, en el que se hace presente el mito del deporte salud. No se observan espacios de reflexión por parte del alumno, situación que imposibilita la construcción de pensamiento crítico y autonomía. El sujeto se encuentra controlado por una microfísica de poder que dispone y regula su cuerpo, en términos de Foucault, un "cuerpo máquina, visto desde su materialidad" y no un "cuerpo construído", a partir de las relaciones con el Otro.

2) Centrando el análisis en el segundo eje del Diseño Curricular de la Provincia del Chubut, denominado *El hombre, el juego y el deporte,* es posible decir que *los valores que se encuentran en esta configuración de movimiento* pretenden impactar en el *desarrollo personal de los niños y jóvenes.* En este sentido, se resalta el *rescate de la actitud lúdica* y la *importancia de la regla* para cumplir con estos fines. Estas consideraciones hacen necesaria la *resignificación pedagógica* de ambos. *La cuestión que se plantea, no es sólo cuándo sino también para qué y cómo enseñar los deportes en la escuela. La concepción naturalista otorga al deporte un valor "per se" que le permite evitar esta pregunta*[1] (propia del saber vulgar, atribuyendo "funciones higienistas y moralizadoras" - Aisenstein, 2000), propias de la educación argentina del Siglo XIX, que pretenden la disposición regulada de los cuerpos, como una microfísica del poder foucoultiana, que parece rehuir del "*valor positivo de la libertad*, *cerrando el paso al desenvolvimiento de la razón y de sus capacidades críticas* – en este caso, de los jóvenes -; *impidiendo el desarrollo hacia una individualidad libre, capaz de crear y autodeterminarse"*[1]. Esta perspectiva presenta la visión de *una "persona que se encuentra ligada con algún poder exterior a ella, de él esperan protección, por él desean ser cuidadas y es él a quien hacen responsables de lo que pueda ser la consecuencia de sus propios actos"*[1]*;* este poder, encarnado en este punto en el deporte, puede asumir la función de un *"auxiliador mágico"*[1], que los "proteja de los males actuales" (tal como lo pretende el discurso de la *contención social a partir del deporte*).

3) La Educación Física y las prácticas corporales deportivas se han proclamado "al margen de la política". Pero, a partir de la noción de funciones latentes, esta práctica no podrá volver a ser considerada"inocua". Explícita o implícitamente, las prácticas corporales son portadoras de significaciones que le dan sentido. Desde esta posición, los actores sociales encargados de la enseñanza, al no asumir su tarea diaria como una acción política, entendida como la capacidad de los sujetos de modificar las condiciones adversas, dejan en "otras manos" la decisión sobre el lugar que ocupan sus prácticas en este sentido. Desde la tarea específica del docente, no es ni más ni menos que asumir su rol profesional: cuestionarse, en el cotidiano, *por qué, para qué y cómo enseñar deportes.* Por último, la relación entre política y deporte define, al menos, dos dimensiones. Una de ellas vinculadas con el control social. La otra, relacionada con el mito de movilidad entre sus clases. La primera, relativa a la reproducción de los aspectos que permiten la permanencia en el poder de los grupos poseedores de la hegemonía de una idea. La segunda, vinculada a la producción de condiciones que permitan luchar contra las desigualdades. En este punto del análisis es imposible ser ingenuos. El pensamiento crítico y la autonomía, pueden formar parte de las prácticas, si solo si, la reflexión - acción[1] pasa a formar parte de ellas.

**Contribuciones**

En este sentido, se destaca la clasificación didáctica propuesta, que toma como criterios los contextos donde se desarrolla la enseñanza de las prácticas corporales deportivas y los tipos y niveles de formación de quienes tienen a cargo las mismas[1]. En este sentido se las denomina:

- ***Didáctica Experta***: quienes imparten sus prácticas desde esta postura, docentes de profesión (entendidos como sujetos capacitados para enseñar en determinado campo de las prácticas corporales*)*, poseen conocimientos teórico – prácticos, de diversos grados de profundidad, que sustentan su tarea; los mismos fueron *adquiridos y/o construídos* mediante un proceso formal de capacitación[1]. Dentro de esta categoría se encuentran los profesores y licenciados en Educación Física.

- ***Didáctica Espontánea*:** quienes desarrollan sus prácticas desde ésta posición incorporan sus conocimientos sobre la base de la propia experiencia deportiva y la transmisión de generación en generación. Se encuentra cargada de "saber vulgar", de sentido común[1], generalmente "incuestionable". Asignan una

importancia determinante a "la herencia genética", siendo ésta una *"condición fundamental para destacarse en el deporte"*. En esta categoría se encuentran los idóneos del deporte.

- **Didáctica mixta:** quienes desarrollan sus prácticas desde ésta perspectiva particular, se apoyan en una posición que implica el haber adquirido conocimientos específicos sobre didáctica relacionada con una práctica corporal deportiva "X", durante su proceso de formación, "influídos" (en diversos grados) por su *historia de vida personal* (entendida como *su particular experiencia como deportista).* En esta categoría se encuadran, predominantemente: directores técnicos, entrenadores e instructores titulados.

**Bibliografía**

Aisenstein, A, 1995; Curriculum Presente, ciencia ausente: el modelo didáctico en la educación física: entre la escuela y la formación docente, Tomo IV; FLACSO. Buenos Aires (Argentina). Niño y Dávila editores.

Aisenstein, A.; 2000; Repensando la Educación Física Escolar. Buenos Aires (Argentina). Ediciones Novedades Educativas. .

Arendt, H., 1998: Introducción a la política, en ¿Que es la política?, Edit Paidós, I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona (Barcelona; España)

Asociación de Antropología Biológica de la Repùblica Argentina. 2005. Revista Argentina de Antropología. Volúmen 7. Número 1.

Ball, S. J. (comp.), 1993; Foucault y la Educación. Disciplinas y saber; Edic Morata Fundación Paideia.

Balter Bracht, 2003– Ricardo Crisorio: Identidad y crisis de la Educación Física: un enfoque espistemológico. La Plata, Buenos Aires (Argentina). Ediciones Al Margen.

Baudrillard, J.; 2002; La solución final: la clonación mas allá de lo humano e inhumano, en la Ilusión vital. Argentina. Edit. Siglo XXI.

Blazquez Sanchez, D.; 1995; La iniciación deportiva y el deporte escolar; Barcelona (España). Edit INDE.

Bordieu, P.; 1991; ¿Cómo se puede ser deportista?; en Sociología y Cultura; Méxixo, Grijalbo.

Bordieu, P.; 1991; La creencia y el cuerpo; El sentido práctico, Madrid, Taurus

Boudieu – Wacquant, 1986: Respuestas para una antropología reflexiva. México. Edit Grijalbo.

Bourdieu, P. 1990. *Cómo se puede ser deportista?,* en Sociología y Cultura. Edit. Grijalbo. México.

Bourdieu, P. Mimeo. Programa para una sociología del deporte, en Cosas Dichas. Gedisa Editorial

Candiotti de de Zan, María Elena; 2001: La construcción social del conocimiento. Edit. S/D

Carballo, C. 2003. Educación Físca: Crisis epistemológica, confusión didáctica y alternativas de investigación. FHCE. UNLP

Carballo, C. 2003. Las Prácticas de la Educación Física: ni tan autoritarias ni tan participativas. Edic. Revista Educación Física y Ciencia EF y C, publicación anual (año 6).

Carballo, C.; Hernández, N. 2003. Acerca del concepto de deporte alcances de su(s) sginificados. Edic. Revista Educación Física y Ciencia EF y C, publicación anual (año 6).

Carr, W. – Kemmis, S. 1988. *Teoría crítica de la enseñanza.* Barcelona (España).Edtorial Martínez Roca

Carvalho, Y. M.; 1998; El mito de la actividad física y la salud, Buenos Aires. Editorial S/D

Colquhoun, D. 1992. La Educación Física y la salud desde una perspectiva crítica, en Devis Devis y Peiro Velert, Nuevas Perspectivas curriculares en Educación Física. Madrid (España). Editorial INDE.

Crisorio, R., 1998; Constructivismo, cuerpo y lenguaje. Edic. Revista Educación Física y Ciencia EF y C, publicación anual

Crisorio, R., Giles, M.; 1999; Apuntes para una didáctica de la Educación Física en el 3° ciclo de EGB, Buenos Aires, MCyE.

Crisorio, R.; El deporte en la escuela ¿cuándo, cómo, para qué, por qué?; gentileza Prof Marcelo Giles.

Dahinten, S. 2004. Proyecto de Investigación: Biología humana y urbanización de la Patagonia.

Degl´Innocenti, M.A. 2004. Tercer encuentro de cátedras de pedagogía de universidades nacionales; p.4. Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

Díaz Barriga, A.; 1988; Didáctica y Curriculum; México, Nuevomar.

Dorato, M. 2004. Seminario de Prácticas corporales y educación. Ciclo de Licenciatura en Educación Física UNPA – UACO 2004 – 2005- Apuntes de cátedra

Edelstein, A., 2003; Las esctructuras clínicas a patir de Lacan, volúmen I; Ediciones Letra Viva.

Elías, N., Dunning, E., 1996: La génesis del deporte como problema sociológico, en Deporte y ocio como problema de la civilización, México, Fondo de Cultura Económica

Elías, N., Dunning, E., 1996; Búsqueda de la emoción en el ocio; en Deporte y ocio como problema de la civilización, México, Fondo de cultura Económica

Esther Díaz (compiladora). 2000. LA POSCIENCIA: el conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad; Cap 1: Una perspectiva sobre la epistemología Francesa (María Cristina Gracia); Editorial Biblios, Buenos Aires.

Faerna, A.; 1996; La síntesis pragmatista, apartados I, II, III, IV Y V, en Faerna, A., 1996, Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento, Madrid, Siglo XXI

Fernández, L. 1997. Análisis institucional. Buenos Aires (Argentina). Edit Paidos

Foucault, M. 1996. Genealogía del racismo. Conferencia “Del poder de la soberanía al poder sobre la vida”. Edit Altamira (Caronte ensayos). Buenos Aires.

Foucault, M. 1976. Vigilar y castigar. Los medios del buen encauzamiento. Edit Siglo Veintiuno, XVII edición, Buenos Aires.

Foucault, M. 1989. Los cuerpos dóciles, en Vigilar y Castigar; Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Foucault, M. 1996. La vida de los hombres infames, cap 6 y 7. Argentina. Edit Altamira (Caronte ensayos), Buenos Aires

Fridman, J. 2004. Seminario de Teorías y prácticas corporales. Ciclo de Licenciatura en Educación Física UNPA – UACO 2004 – 2005- Apuntes de cátedra

Fridman, J.; 2003. ¿Qué es cosa llamada juego?, en EF&C; año 6.

Fridman, L. 1999. La educación psicomotriz: falacia de nuestro tiempo. Ponencia en Congreso de Investigación Educa. Universidad del Comahue.

Fromm, E. 2002 (2° edición). El miedo a la libertad, Edit Paidós

Furlán, A.1995. ¿Un cuerpo políglota?; Conferencia dictada en el 2° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia: Departamento de Educación Física FHCE – UNLP, La Plata

Ganz, N. 2001. El desempeño didáctico del profesor de educación física en 3° grado de EGB; Serie Publicaciones.

Giles, M. 2003. Seminario de Nivelación. Apuntes de cátedra. Ciclo de Licenciatura en Educación Física UNPA – UACO 2004 – 2005- Apuntes de cátedra

Giles, M. 2004. Seminario de Problemáticas contemporáneas de las prácticas corporales. Apuntes de cátedra. Ciclo de Licenciatura en Educación Física UNPA – UACO 2004 – 2005- Apuntes de cátedra

Giles, M. 2003. La gestión en Educación Física como Problema. EF&C: revista Educación Física y Ciencia, publicación anual con referato, UNLP; año 6. La Plata (Buenos Aires)

Giles, S; Pinto, S. 2004. Seminario de Metodología de la investigación social en el campo de las prácticas corporales. Apuntes de cátedra. Ciclo de Licenciatura en Educación Física UNPA – UACO 2004 – 2005- Apuntes de cátedra

GIRALDES, M. 1994. *Didáctica de una cultura de lo corporal.* Buenos Aires (Argentina). Edición del autor.

Jordán, O. R. Mimeo. Didáctica de la educación física. Barcelona (España). INDE Publicaciones.

Joao de Souza, A.M y cols. 2005. *Madryn estratégico.*Dirección de Prensa y Ceremonial de la Municipalidad de Puerto Madryn

Kirk, D. 1990. Educación Física y Curriculum. Valencia (España). Edición Servei de Publicacions UNIVERSITAT DE VALÈNCIA.

Laffforgue – Sanyú, M. 2001. “Sociología para principiantes: de Saint Simon a Pierre Bourdieu; Editorial Era Naciente, documentales ilustrados.

Le Breton, D. 1995; El camino de la sospecha: el cuerpo y la modernidad, en Antropología del cuerpo y de la modernidad. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

Litwin, E. 1997. Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires (Argentina). Editorial Paidós

Marrero, A. 1996. Trabajo, juego y vocación: las antinomias de la Educación Física en Uruguay. Montevideo (Uruguay). Editorial Fundación de Cultura Universitaria.

Mehl, E. 1986. Sobre la historia del concepto de gimnástica; en Citius, altius y fortius; Separata del tomo IV, Fascículo 2; Madrid, INEF Madrid

Meschiany, D. 2004. Seminario de Problemáticas contemporáneasde la salud. Ciclo de Licenciatura en Educación Física UNPA – UACO 2004 – 2005- Apuntes de cátedr

Ministerio de Cultura y Educación, 1995, Contenidos Básicos Comunes de Educación Física para la Educación General Básica.

Ministerio de la familia y la promoción social; Dirección Social de Planeamiento Social y Programas de la Provincia del Chubut. 2005. Indicadores sociales, Municipio de Puerto Madryn. Año 2. Nº 2

Olivé, L. 2000. El bien, el mal y la razón – Facetas de la ciencia y la tecnología. Edit Paidós / UNAM, México.

Pedraz, V. M; 1997; Educación Física o la disposición regulada de los cuerpos. Conferencia dictada en el 3° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia. Depto de Educación Física FHCE – UNLP, La Plata.

Rauch, A. 1985. El cuerpo en la escuela. Editorial S/D.

Rockwell, E. 1980. Antropología y Educación. Problemas del concepto de cultura. México D.F. DIE – CIENVESTAV.

Rodriguez, M. G. 1999. El profesor de Educación Física en los escenarios de la posmodernidad; p.1. Revista digital de Educació

Russo, P. 2003. El análisis sociológico del deporte; en EF&C; año 6.

Schutz, A. 1974. El sentido común y la interpretación científica de la acción humana; en Natanson, M. (comp), 1974, El Problema de la realidad social; Amorrortu Editores, Buenos Aires.

Soler, C. Año S/D. El cuerpo en la enseñanza de Jacques Lacan, Edit Quarto, Bulletin de l´ecole de la Cause Freudienne, nro 16. Traducción a cargo de Rosa M. Calvet y Romani.

Stenhouse, L. 2003. Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid (España). Ediciones Morata.

UNLP; 2004, Apuntes Gimnástica II; Iniciación al deporte. Seminario Prácticas Corporales y Educación. Licenciatura en Educación Física UNPA.

Verdugo Alonso, M. A. 2003. *Educación y Calidad de Vida: la determinación de alumnos con necesidades especiales; III Congreso "La atención a la diversidad en el sistema educativo"; Universidad de Salamanca, Instituto Universitario de Integración en la comunidad (INICO).*

Vicente Pedraz, M. 1997. Poder y cuerpo. El (incontestable) mito de la relación entre ejercicio y salud; en Revista EF&C año 2. . Depto de Educación Física FHCE – UNLP, La Plata.

Vicente, N.; 2000; Puntapié inicial: Hacia una política deportiva, Edit Galerna. Cáp I y II.

# *"Los estudiantes y la Democracia. Un estudio desde las aulas de historia al finalizar la Educación Básica"*

Dr. Carlos Muñoz Labraña
Universidad de Concepción
carlosem@udec.cl
Dra. María Sánchez Agustí
Universidad de Valladolid
Chile

**Resumen**

La comunicación pretende dar cuenta de un estudio de carácter cualitativo efectuado en la Provincia de Concepción-Chile, que ha tenido la pretensión de estudiar las percepciones que posee el estudiantado acerca de la democracia. Los resultados obtenidos sugieren que si bien el profesorado hace ingentes esfuerzos para que el estudiantado llegue a construir un concepto de democracia, conozca los principales episodios de la historia de la democracia y, proporcione algunos interesantes ejemplos acerca de sociedades más o menos democráticas, la democracia aparece para el estudiantado, como un concepto estático, rígido, a veces estancado en el tiempo, la mayoría de las veces ajeno a la vivencia escolar y más bien propia de otros contextos, lo que tensiona la apropiación del concepto, el desarrollo de las habilidades asociadas y su valoración por parte del estudiantado. Así como el impacto que tiene la Escuela y la enseñanza de las ciencias sociales en el desarrollo del pensamiento social y la construcción de la democracia.

**Palabras Claves:** Curriculum, Formación Ciudadana, Democrática

## Introducción

Chile ha realizado un gran esfuerzo para promover la formación ciudadana del estudiantado, que ha tenido la pretensión de superar las graves omisiones heredadas del gobierno militar, cuyo curriculum fue deficitario especialmente respecto de la consideración de algunos conceptos claves asociados a la democracia (Muñoz L. C, N. Vásquez y L. Reyes, 2010). Este vacío curricular quedó en evidencia en una medición internacional de Educación Cívica efectuada en 1999, en donde un tercio de las preguntas de la prueba realizada por los estudiantes chilenos se referían a tópicos no contemplados en programa de

estudio alguno. Luego de la recuperación de la democracia en el país, se han incorporado una serie de contenidos relacionados a la democracia y los derechos humanos y además algunas habilidades y actitudes encaminadas a fortalecer aquellos principios y valores fundamentales de la vida democrática.

Este artículo forma parte de las conclusiones finales de dos investigación financiada por el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), en su concurso 2008 y 2009 (FONDAP Nº 11-2008 y Nº 11-2009), que tuvo como objetivo investigar el estado de la formación ciudadana al terminar la Educación General Básica, teniendo como eje de análisis la asignatura de Historia Geografía y Ciencias Sociales. Investigador Asociado del Centro de Investigación Avanzada en Educación. CIAE, Chile y del Grupo Interdisciplinario de Investigación en Derechos Humanos y Democracia (12.E4.03). (MINEDUC, 2004).

Lo que ha sido delegado a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. La decisión del MINEDUC es coherente con el enfoque maximalista descrito por la bibliografía especializada (Kerr, 1999; Kerr, 2002), siendo su principal "objetivo abrir una brecha epistemológica en el sistema educativo orientado tradicionalmente a las estructuras curriculares basadas en lógicas disciplinares creadas en una tradición cultural de hace siglos." (MINEDUC, 2004:25).

**Marco Teórico**

La investigación parte de la base que los Programas de Estudio, los documentos oficiales de un Ministerio que regulan y norman la enseñanza por medio de un marco curricular nacional, pertenecen —de acuerdo a la teoría curricular— a una esfera de acción designada como la "arena de la formulación" (Lundgren. 1997: 21). Sin embargo, lo que sucede en el aula no es las más de las veces lo que manifiestan los Programas de Estudio y las directrices y normativas oficiales. Entre el plano de la formulación —es decir, en el de los documentos oficiales — y lo que ocurre en el aula existen una serie de acciones e instrumentos de mediación que operan como verdaderos filtros, que la mayoría de las veces modifican la propuesta original, entre los que destacan: el uso dado al lenguaje; la pertinencia del perfeccionamiento docente; la mayor o menor consideración de los libros de texto; la utilización de estrategias con énfasis en la enseñanza o el aprendizaje; el tipo de cogniciones distribuidas entre el estudiantado, etc. (Díaz-Barriga y Hernández, 2005). Este plano es conocido con el nombre de "arena de la transformación" (Lundgren op. cit), porque será en torno al aula donde el profesorado concretizará en mayor o menor medida las indicaciones oficiales.

Esto hace que si bien los Programas de Estudio pueden propiciar y proponer ciertas formas de enseñanza, promover el aprendizaje de determinados conocimientos declarativos, enfatizar el desarrollo de tales o cuales destrezas, habilidades e incluso valoraciones, en la realidad del aula el profesor — al interpretar y concretar con su práctica las indicaciones efectuadas en la arena de la formulación— bien puede incluso usar formas de enseñanza reñidas con las orientaciones oficiales.

Esto es generado porque el profesor posee una cierta libertad de acción para interpretar los Programas de Estudio y concretizarlos en el aula, fenómeno que es conocido con el nombre de "autonomía del profesor" (Apple, 1995:28). La investigación que se presenta busca:

- Identificar los conocimientos, habilidades y predisposiciones democráticas promovidas en el curriculum al finalizar la Educación Básica.
- Analizar las actividades de aprendizaje realizadas en el aula con el propósito de promover los conocimientos, habilidades y predisposiciones democráticas considerando la dependencia escolar del estudiantado.
- Describir como perciben los estudiantes la democracia y las actividades de aprendizaje realizadas, poniendo especial atención en las posibles similitudes y diferencias, según la dependencia escolar del establecimiento.

**Metodología**

La metodología ha sido cualitativa y fenomenológica (Sandín, E. 2003, Stake R. 2010). Se parte del supuesto básico que el mundo social es un mundo construido con significados y símbolos, promoviendo la búsqueda de esa construcción y de sus significados. La muestra ha sido de tipo intencional y ha estado constituida por seis Escuelas de Educación Básica de distinta dependencia administrativa (2 particulares, 2 subvencionadas y 2 municipales).Todas ellas pertenecen a la Provincia de Concepción-Chile y atienden niños de ambos sexos cuyas edades fluctúan entre los 14 y los 15 años. En cada establecimiento se trabajó en un Octavo Año Básico elegido al azar y en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que posee 3 horas pedagógicas de 40 minutos a la semana en cada curso.

Los instrumentos utilizados fueron 12 registros etnográficos, en un bloque de dos horas por clase (2 por cada establecimiento) y entrevistas de tipo semi-estructuradas 12 a estudiantes (6 mujeres y 6 hombres; uno y una por cada establecimiento). Los registros de clase se realizaron sin previo aviso al profesor. Los estudiantes fueron elegidos al azar de entre los asistentes el día del levantamiento del registro de clase.

Los registros se utilizaron para llegar a describir las actividades de aprendizaje realizadas por el profesorado, mientras que las entrevistas en profundidad se realizaron para identificar como perciben los estudiantes la democracia y las actividades de aprendizaje realizadas por el profesorado.

Tanto las clases como las entrevistas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas y, mientras las primeras se realizaron en el aula regularmente usada por el curso durante el año, las segundas se efectuaron en una oficina facilitada por las autoridades de cada uno de los establecimientos.

## Resultados

### Conocimientos, habilidades y predisposiciones democráticas promovidas en el curriculum.

Ha sido el propio MINEDUC quien ha puesto de relevancia los conocimientos asociados a la democracia (MINEDUC, 2004), los que están ligados a la relación entre la democracia y derechos humanos. A través de temáticas como: los principios fundamentales de la democracia como régimen político; el Estado y sus instituciones, los poderes del Estado, el gobierno, la sociedad civil; la organización y participación política en democracia; conceptos como ciudadanía, institucionalidad democrática, soberanía y legislación; los derechos humanos, etc. (MINEDUC, 2004). Respecto al desarrollo de las habilidades democráticas, el Marco Curricular establece que el estudiantado debe llegar a ser capaz de manejar información pública, expresarse y debatir, relacionarse con el otro y manejar situaciones nuevas, pensar críticamente y emitir juicios morales, participar y contribuir a la organización y por último formular y resolver problemas.

Finalmente en relación al desarrollo de predisposiciones democráticas, el Marco Curricular aspira a que el estudiantado sea capaz de poseer disposiciones personales, una visión del otro y los otros, una mirada favorable hacia la integración social y por último un compromiso con la convivencia pacífica y democrática.

Las aspiraciones curriculares enunciadas son coherentes con el enfoque maximalista descrito por la bibliografía especializada (Kerr, 1999; Kerr, 2002). “Y tal como ha sido la experiencia de otros países que han asumido esta opción, el objetivo fue abrir una brecha epistemológica en el sistema educativo orientado tradicionalmente a las estructuras curriculares basadas en lógicas disciplinares.” (MINEDUC, 2004:25).

**Actividades de aprendizaje realizadas en el aula.**

A pesar que el sistema educativo chileno posee una gran segmentación por dependencia escolar: municipales, subvencionados y particulares, estos últimos con mayores recursos que los anteriores el análisis de los registros etnográficos de aula nos permite señalar que existe una relativa homogeneidad en las actividades de aprendizaje realizadas en unos y otros establecimientos.

En las clases de Historia visitadas, el profesorado realiza fundamentalmente actividades de instrucción directa y de aprendizaje individual, siendo bastante menos frecuentes las actividades destinadas a promover un aprendizaje colaborativo, precisamente aquellas que aparecen dentro de la literatura, como el escenario privilegiado para poner en práctica las habilidades y predisposiciones democráticas como las establecidas en el Marco Curricular (Díaz-Barriga Hernández 2005).

Entre las actividades de instrucción directa, destacan aquellas destinadas a la contextualización de las temáticas en estudio, frecuentemente en los inicios de clase, a modo de introducción. Es un segmento que dura entre 5 y 10 minutos (en una clase que posee 2 segmentos horarios que suman 80 minutos en total). El rol que poseen los estudiantes en este segmento de clase es muy limitado y pasivo, circunscribiéndose a asentir o escribir parte del relato del profesor, quien como único recurso usa la pizarra para hacerse entender.

La otra actividad de instrucción directa más común usada en las clases visitadas es la exposición magistral de parte del profesor, efectuada la mayoría de las veces, en el momento de desarrollo de la clase. Se trata de un segmento que acapara el mayor tiempo de aula, con una duración que oscila entre los 35 y 40 minutos, y en él se tratan los contenidos más significativos de la temática de la clase. Tal como sucede al momento de la contextualización, en estas exposiciones magistrales la participación del estudiantado se limita a escribir y responder una que otra pregunta efectuada siempre por el profesor y jamás por parte del estudiantado.

En relación a las actividades de aprendizaje individual, destaca muy por sobre otras de su tipo, la resolución de cuestionarios. Es una actividad que no sólo destaca en los registros de clase y por tanto del material empírico que se ha tenido a la vista, sino que también, es una de las actividades más mencionadas por el estudiantado al momento de las entrevistas, quienes señalan que es la actividad más frecuente y la mayoría de las veces única actividad realizada por el profesorado en el aula.

La resolución de cuestionarios se realiza una vez efectuada la clase magistral, dura entre 20 y 25 minutos y forma parte del desarrollo de la case. El cuestionario es diseñado por el profesor y luego copiado en la pizarra o eventualmente dictado a los estudiantes, quienes trabajan la mayoría de las veces de manera individual en su resolución, aunque también existe la variante de trabajar con su compañero "de al lado", siempre y cuando "no eleven la voz". El cuestionario sirve también para ocupar el libro de texto, que sería la segunda actividad de aprendizaje individual más usada por el profesorado en el aula. En estos casos el profesorado remite a una página y especifica las preguntas a resolver y los tiempos involucrados, al término del cual, los estudiantes recitan sus respuestas al resto de la clase, buscando la aprobación del profesor. Si el relato es aprobado se pasa a la siguiente pregunta de lo contrario se pasa a otro estudiante cuya respuesta responde a lo esperado por el docente, quien actúa como juez.

Finalmente, en relación a la existencia de actividades de aprendizaje colaborativo, es necesario señalar que en los registros de clase no ha sido posible constatar la realización de este tipo de actividades. Sin embargo, en las entrevistas efectuadas al estudiantado, éstos señalan haber realizado en alguna oportunidad un debate sobre algún tema de actualidad y uno que otro trabajo grupal de investigación. Al inquirir detalles sobre su realización, las respuestas son más bien genéricas, la mayoría de las veces recuerdan el tema, más no, los procedimientos y estrategias seguidas en su realización.

Los resultados obtenidos abren una serie de dudas respecto a la pertinencia de las actividades realizadas, porque ellas están bastante distantes de promover las habilidades y predisposiciones en estudio, al conceder un excesivo protagonismo al profesor en desmedro de los estudiantes. Quienes además de tener un rol pasivo, ven como sus profesores hacen una clase para ellos pero sin ellos.

**Percepciones del estudiantado sobre la democracia y las actividades de aula.** Del análisis de las entrevistas realizadas, emergen categorías, que hemos agrupado en dos grupos. En el primero hemos reunido aquellas percepciones que en calidad de afirmaciones señalan los estudiantes. En el segundo hemos consignado aquellas percepciones que en calidad de negaciones realiza el estudiantado.

**Afirmaciones sobre la democracia.** Los estudiantes entrevistados realizan las siguientes afirmaciones acerca de la democracia.

- **Un sistema que se legitima por la participación en elecciones.** Si bien el estudiantado transversalmente asocia la democracia a la participación, ésta la entienden en función de una práctica electoral y no de una acción amplia

en la sociedad. Esta visión electoralista de la participación, que es independiente de la dependencia escolar de los estudiantes, hace que nieguen la posibilidad de tener una contribución en la sociedad, su corta edad sumado a la imposibilidad de inscribirse en los registros electorales, aparecen como las principales justificaciones para esta limitación.

Al preguntárseles ¿Cómo es que habían llegado a esta conclusión?, las respuestas no se dejan esperar, siendo la escuela la principal fuente de estas percepciones, cuyos profesores han insistido en que para participar en la sociedad hay que tener la mayoría de edad. “Siempre los profesores nos dicen eso…que cuando seamos grandes podemos participar…pero por ahora no. porque tenemos que tener 18 años si o si para poder elegir y participar.” (EEM-CS1 P.4). Al inquirir detalles respecto a si cumplida esa mayoría de edad estarían dispuestos a participar, existen interesantes matices, porque las respuestas del estudiantado de los colegios particulares indican que no sólo estarían dispuestos a participar como electores, sino que también como candidatos. Situación impensada para el estudiantado de los colegios municipales y subvencionados. “A mí me gustaría participar y ser candidata a alcaldesa ¿sabes si alguien más de tu curso le gustaría también eso?...si… hemos conversado a veces de participar con compañeras cuando cumplamos la mayoría de edad y tengo compañeros que quieren ser en el Congreso.” (EEM-CP1. P.4). “¿Y a ti te gustaría participar… como ser alcalde? No para nada ¿Y a tus compañeros? Que yo sepa a nadie…” (EEV-CM2 P. 3).

- **Vinculada a la satisfacción de necesidades sociales.** Para el estudiantado la democracia tiene que ver con la satisfacción de necesidades en el ámbito social más que político, de allí que asocien la democracia con el acceso a bienes y servicios de todo tipo, no haciendo grandes diferencias entre sí corresponden a necesidades básicas u otra. A pesar que esta percepción es independiente de la dependencia escolar del estudiantado, existe un matiz que no deja de sorprender, que ponen en cuestión dos visiones muy arraigadas dentro de la sociedad chilena, pues mientras el estudiantado que asiste a un colegio particular habla de las oportunidades que da la democracia para permitir la libertad y la iniciativa individual en el acceso a estos bienes y servicios, los niños de colegios municipales valoran las oportunidades que da la democracia para permitir que el Estado cumpla su rol subsidiario en la satisfacción de estas necesidades. “Para mí que la democracia da oportunidades para emprender a cada uno lo que quiera o sea ser cuando grande lo que no quiera ser… y no hay límites en eso...cada uno lo que quiera.” (EEV-CP3 P.4). “yo pienso que la democracia permite ayudar a los que menos

tienen… entonces como que eso es importante porque hay gente que tiene necesidades y esa gente necesita ayuda y si hay democracia esto…. Ehhhhh…. ayuda a que se cumpla." (EEM-CM3 P.3)

- **Asociada al respeto a los derechos humanos.** Es otra afirmación que no tiene matices ni dobles interpretaciones entre los entrevistados. Todos coincidieron en que la democracia a diferencias de otros regímenes, permite y ofrece un escenario privilegiado para la promoción de los derechos fundamentales de toda persona humana con independencia de su color, edad, nivel sociocultural, ideología y sexo. Siendo especialmente significativa una segunda relación que el estudiantado realiza a propósito del respeto a los derechos humanos, según la cual, éstos derechos están vinculados con la libertad y con la posibilidad de vivir en una sociedad más justa, ya que consideran que la sociedad que les corresponde vivir adolece de una serie de problemas que día a día ven, especialmente en la televisión, para ellos la principal fuente de información, muy por sobre los contenidos que estudian en la escuela. "¿Pero entonces es o no importante la democracia?... Si yo creo que es importante porque de alguna manera es importante… para respetar los derechos humanos si hay democracia como que hay más libertad y justicia …se respeta o se debería respetar más a las personas por ejemplo su sexo, la raza, la edad y esas cosas.. que son importantes para todos… en la tele siempre se habla de eso por ejemplo de la discriminación que sufren algunas personas… que es mala… como otras cosas de nuestra sociedad. Pero y en el colegio ven algo de eso?... casi nada yo diría que muy poco es más por la tele que uno se entera de eso." (EEV-CS1 P.5).

- **Ligada al poder de los representantes más que de los representados.** Esta percepción es coherente con la que posee el estudiantado sobre participación. Pues para ellos, la democracia está vinculada con el poder que tienen y pueden ejercer los representantes más que los representados, es decir, las autoridades elegidas más que su electorado. "Yo creo que acá los que tiene que decir algo son los que tiene el poder porque ellos son los que son beneficiados por la democracia pero nosotros no porque somos chicos todavía y… no tenemos poder… bueno parece ser franco … yo creo que son más los que no tienen poder que los que no lo tienen… por eso creo que beneficia sólo a algunos… a los que tienen más plata y poder… y no a los que les dan el voto." (EEV-CM1 P.23). Aquí también existe un matiz que resulta interesante de consignar. Pues mientras los estudiantes de los colegios municipales poseen juicios muy críticos respecto de algunos representantes, a quienes califican como "los más privilegiados, los que salen en la tele y tiene dinero esos son siempre los que salen ganando..."

(EEV-CM2 P. 3), los estudiantes de colegios particulares, son más generosos al momento de evaluarlos, a lo mejor, su intención de pertenecer a este selecto grupo de servidores públicos, los lleva a ser más condescendientes con sus acciones, "son gente que se sacrifica por el resto del país, porque dedican su tiempo en solucionar los problemas de los demás…en vez de preocuparse sólo por ellos.. por eso creo que no mucha gente hace eso." (EEV-CP1 P. 3).

- **Relacionada a una dimensión declarativa más que procedimental y actitudinal.** A pesar que el curriculum aspira a desarrollar habilidades y actitudes ciudadanas, el estudiantado no logra avanzar a estos niveles, quedándose en el aprendizaje del conocimiento declarativo sea factual o conceptual. Lo que hace que el estudiantado sea capaz de relatar donde nace la democracia e incluso ensayar una definición propia de ella, pero no logran identificar ni desarrollar las habilidades y predisposiciones asociadas, quedándose con un registro estático, suspendido en el tiempo y ajeno a su realidad más próxima, aquella que viven cotidianamente. "Sobre la democracia podría decir que es un sistema de gobierno donde el pueblo tiene la voz y es el que manda, pero sobre eso que Ud. me pide como que le diga algunas habilidades democráticas no le podría decir ni tampoco lo otro (actitudes), porque lo que nosotros sabemos es la definición y ahhhh que también es importante Grecia y Roma porque es como donde nace la democracia." (EEV-CS2 P.4).

- **Negaciones que realiza el estudiantado sobre la democracia.** Los estudiantes entrevistados realizan las siguientes negaciones acerca de la democracia.

- **Un sistema que no vivencian en las clases.** El estudiantado ve su experiencia de aula como antagónica a los discursos democráticos que escucha de su profesor, produciéndose una contradicción entre el relato y su vivencia cotidiana, que no logran entender. Ya que les hablan de las virtudes de la democracia, en un sistema que consideran autoritario, en donde no tienen ningún poder de decisión respecto a qué aprender, cómo aprender, ni mucho menos cómo y cuándo evaluar. Incluso algunos opinan que algunos de sus profesores son ingenuos al pensar que con sólo palabras los van a formar en democracia, "…me da la impresión que el profesor como que piensa que no nos damos cuenta que tiene como contradicciones como hablar de democracia sin ser democrático…pues es algo que no practica nunca… ni tampoco el resto de los profesores… entonces una piensa que el mundo de los adultos es ingenuo porque piensan…. que no damos cuenta de sus contradicciones…y ahora más que

nunca los alumnos y mis compañeras nos damos cuenta de esas contradicciones…son ingenuos y una no saca nada con decírselo." (EEMCM1.P.2).

- **Que no vinculan con el sistema político del país**. Se trata de una percepción que profundiza la crítica anterior, al proyectar lo que vivencian en sus clases en un contexto social mayor, como es el país. Los estudiantes niegan no sólo vivenciar la democracia en sus aulas, sino que también en sus casas, en sus comunas y en el país. "imagínese lo que pasó en nuestro país… lo que pasó con el movimiento pingüino cuando... los estudiantes quisieron participar y terminaron siendo sometidos, esto es una muestra que en nuestro país no hay democracia… es difícil todo esto porque se habla de democracia pero esta no es una realidad en mi escuela, ni tampoco en el país…a pesar que nos dicen que si hay en el país y que debemos prepararnos para ello, la realidad es otra…" (EEV-CM1 P.23).

- **Que no están preparados para enfrentar.** Como corolario a las negaciones anteriores el estudiantado reconoce no estar preparado para enfrentar la vida democrática, ya que sienten que no tienen las herramientas que les permitan enfrentar con algún éxito este desafío. "…obvio que no estoy preparado…como que me faltan cosas como para entender cómo funciona y cómo saber cuando existe y cuando no…a lo más lo que podría decir es que existe en el papel pero no en la realidad… ¿porqué creo eso? mmmmmm porque parece que existe en los libros y no en otro lugar…donde uno pueda llegar a entenderla y vivirla." (EEV-CP2 P.4).

## Conclusiones

Los resultados obtenidos sugieren que si bien el profesorado hace esfuerzos para que el estudiantado llegue a construir un concepto de democracia, conozca los principales episodios de la historia de la democracia y, proporcione algunos interesantes ejemplos acerca de sociedades más o menos democráticas, la democracia aparece para el estudiantado, como un concepto estático, rígido, a veces estancado en el tiempo, la mayoría de las veces ajeno a la vivencia escolar y más bien propia de otros contextos. No es que no les interese la democracia, ni tampoco que no tengan una opinión acerca de ella, sino que ven que lo que cotidianamente realizan en las aulas está distante con lo que necesitan para vivir en sociedad. De allí que no logren advertir cómo es que sus acciones, omisiones u opiniones pueden congregar a los demás en función de ciertos objetivos comunes. Incluso, a ratos da la impresión que el estudiantado reconoce y reivindica mucho su derecho a opinar, sin embargo, no llega a relacionar como una eventual suma

de opiniones similares pueden llegar a constituir opinión pública, organizar y congregar a otros miembros de la sociedad. Lo que pone en entredicho el aporte de la Historia al desarrollo del pensamiento social y el futuro que posee la construcción de la democracia en nuestro país**.**

**Bibliografía**

Ajagan Lester, L. (1992). Text and Ideology. Uppsala University. Department of Education.

Apple, M. (1995) Maestros y textos. Barcelona, Paidós

Bolívar, A. (2007). Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura; Graó; España.

Comisión Formación Ciudadana (2004). Informe Comisión Formación Ciudadana. Mineduc. Santiago de Chile.
Chevallard I. (1991) La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado, Aique, Buenos Aires.

Diaz-Barriga Frida y Gerardo Hernández (2005). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.Mc Graw Hill. México.

Kerr, D. (1999): Citizenship Education: an International Comparison. National Foundation for Educational Research in England and Wales NFER/ Qualifications and Curriculum Authority in England QCA.

Kerr D. (2002) An international review of citizenship in the curriculum.. En: Gita Steiner-Khamsi, Judith Torney-Purta y John Schwille.JAI (2002) New paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship: an international comparison. Elsevier Science Ltd. UK.

Lundgren U. (1997) Teoría del curriculum y escolarización. Morata. Madrid. España MINEDUC (2004). Educación Cívica y el ejercicio de la ciudadanía. Los estudiantes chilenos en el estudio Internacional de Educación Cívica. Años 1999 y 2000. Santiago.

MINEDUC (2004b): Formación Ciudadana en el Curriculum de la reforma. Unidad de Curriculum y evaluación. Santiago de Chile.

MINEDUC. (2004c) Formación Ciudadana. Actividades de apoyo para el profesor/ Historia y Ciencias sociales. 1º Básico a 4º Medio.

Muñoz C., R. Victoriano y H. Luengo, (2011) La compleja tarea de formar ciudadanos. Conocimientos, habilidades y disposiciones promovidas en Lenguaje y Comunicación y Estudio y Comprensión de la Sociedad en la EGB. En: Evidencias para políticas públicas en Educación. Selección de investigaciones Tercer Concurso FONIDE. Editorial: Centro de Estudios MINEDUC. Págs. 55-93.

Muñoz C., R. Victoriano, H. Luengo, N. Naíl, N. Ansorena (2010) El desafío de la Formación Ciudadana. Principios para un modelo de integración curricular en Lenguaje y Comunicación y Estudio y Comprensión de la Sociedad para la EGB. Ediciones Universidad de Concepción:
Trama Impresores.

Muñoz C (2008). Desarrollar competencias. Un desafío de los docentes de Primaria. En Revista AULA, Innovación Educativa. Editorial GRAO. España. Núm 170, Marzo.

Muñoz L. C, N. Vásquez y L. Reyes (2010). Percepción del estudiantado de enseñanza básica sobre el rol del Estado, las instituciones públicas, la democracia, la ciudadanía y los derechos de las mujeres y de los inmigrantes. En Revista Estudios Pedagógicos Universidad Austral de Chile. XXXVI, Nº 2: 153-175, 2010B.

Sacristán G. J. (1988) El Curriculum: Una reflexión sobre la práctica. Morata. España.

Sandín, E. (2003) Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones. Mcgraw-Hill / Interamericana De España, S.A.

Stake R. (2010) Qualitative research. Studying How things work. The Guilford Press. New York.

# *"Diplomática y enseñanza: Del aula al PC"*

Manuel Salamanca López
Universidad Complutense de Madrid
España

**Resumen**

El presente trabajo nos acerca al diseño de una acción formativa en el campo de la Diplomática, adaptada a especialistas de carácter archivístico. En esa línea, se deconstruye un caso real, informando del método preparatorio de los contenidos y su adaptación a la casuística de la enseñanza virtual, además de tener en cuenta la plataforma a través de la cual serán difundidos. Para ello, se tendrán en cuenta la duración, destinatarios y objetivos del curso, además de las posibles contingencias que puedan surgir durante su celebración.

**Abstract:** This essay brings us closer to designing a training in the field of science Diplomatic specialists adapted to the world of archives. In that line, it deconstructs a real case, reporting on the preparatory method of the contents and their adaptation to the casuistry of the virtual education, in addition to considering the platform through which will be disseminated. To do this, will be taken into account the duration, target group and objectives of the course, in addition to the possible contingencies that may arise during its celebration.

**Palabras clave:** Diplomática, Archivística, diseños formativos, enseñanza virtual.

**Key words:** Diplomatic science, Archival science, training desings, virtual learnig.

## Introducción

El presente trabajo nos acerca a la realidad del diseño de una acción formativa virtual en el terreno de la Diplomática para archiveros, a través de la plataforma Claroline, tomando como ejemplo un caso práctico (curso) que podríamos titular "Clasificación y tipología documental en archivos".

## Diseño de contenidos

En primer lugar, como en otro curso o seminario de carácter presencial, su programa deberá contener los siguientes elementos, teniendo en cuenta la duración del evento, que, en nuestro caso, podemos fijar en 30 horas

## Justificación o motivación

Cualquier profesional deberá conocer en su actividad diaria, cuanto menos, los materiales con los que trabaja, su denominación y características. En esa línea, el archivero está obligado a reconstruir los expedientes, asignando la "etiqueta" correspondiente a cada una de las piezas documentales que los conforman. Este curso, continuación de "Diplomática para archiveros" pretende abundar en el tema, esta vez dando a conocer una selección de los principales tipos diplomáticos conservados en los archivos. En esa línea, analizaremos testimonios escritos de carácter real, eclesiástico, notarial, judicial...

## Objetivos

1. Ofrecer al alumno una panorámica general de las tipologías documentales que se encuentran en los archivos, de manera que pueda obtener los recursos necesarios y básicos para su identificación y posterior catalogación o indización.

2. Hacer al alumno testigo directo y participante activo de las distintas opiniones y puntos de vista que serán expuestos y debatidos en el curso; tanto a nivel teórico como práctico.

3. Fomentar en el alumno la capacidad de crítica y análisis a través del intercambio de información entre los diferentes participantes en el curso.

4. Inculcar en los participantes la necesidad de seguir aprendiendo sobre los temas tratados en la lección magistral, así como aplicarlos en su desarrollo profesional diario.

5. Permitir el acceso del alumno a la realidad documental mediante la realización de prácticas sobre el material que se proporcionará.

## Destinatarios

1. Alumnos y titulados en Historia, Historia del Arte, Derecho, Humanidades, Biblioteconomia, Documentación y demás disciplinas contenidas en la lección magistral.

2. Profesionales vinculados a los archivos, bibliotecas, centros documentales..., así como a historiadores, gestores culturales, técnicos de patrimonio...
3. Opositores a los diferentes cuerpos de funcionarios autónomicos y del Estado, cuya actividad principal requiera alguno de los conocimientos impartidos en el Curso.
4. Personas, en general, interesadas en la temática del Curso.

**Contenido**

1. CLASIFICACIÓN DOCUMENTAL
2. TIPOLOGÍA DOCUMENTAL
   Diplomática real
   Diplomática municipal
   Diplomática judicial
   Diplomática notarial
   Diplomática eclesiástica
   Diplomática administrativa
   Otras tipologías
   Casos prácticos

**Implementación y desarrollo en la plataforma**

A continuación, conforme a lo dispuesto en el programa, deberemos diseñar los contenidos a implementar en la plataforma. Estos, cuanto menos, tendrán que centrarse en cuatro ámbitos, que podemos calificar: bibliográfico, teórico, material de apoyo y anexos.

La bibliografía abarcará desde sendos puntos de vista, general y particular, y de la forma más pormenorizada posible, la temática a tratar; toda vez que ese banco de datos será de utilidad para el alumno, una vez concluida la lección, y fomentará el autoaprendizaje.

De igual manera, el tema teórico desarrollará cada uno de los puntos contenidos en el temario. Aquí debemos tener en cuenta dos aspectos: la redacción y su amplitud. La primera tendrá que ser directa e inteligible, pues, a falta de lenguaje verbal u oral, si no hacemos uso de videoconferencias o similares, el escrito será nuestro único medio de comunicación; lo que, en determinados casos y temas, puede dificultad su entendimiento. En esa línea, la extensión del temario puede complicar su asimilación. Lo mismo que la bibliografía es una herramienta adecuada de cara al futuro, una avalancha de datos de carácter teórico dificultará

la recepción y comprensión por parte del alumno, al no disponer del tiempo suficiente o necesario para ello. Además, una vez finalizada la actividad, el alumno perderá todo contacto con el profesor, impidiéndole la resolución de las dudas que puedan surgirle a posteriori. No debemos olvidar que la formación virtual, de igual manera que la presencial, consta de una serie de horas de estudio que deben considerarse, y que parte de sus consumidores son profesionales que ejercen su actividad en un horario determinado, escogiendo este tipo de aprendizaje por la libertad de afrontar su aprehensión.

El material de apoyo será un elenco de recursos en la red que complemente a la información aportada con anterioridad y que permita al alumno interactuar con los contenidos de los sitios propuestos. Esta herramienta puede estructurarse en diferentes bloques, a saber: 1. Enlaces (webs, blogs...). 2. Publicaciones o material didáctico (HTML, PDF, powerpoint...). 3. Vídeos. 4. Noticias.

Por último, los anexos o attachments podrán serán lecturas que el tutor estime oportuno subir a la plataforma para su descarga  o casos prácticos para su resolución y consecuente evaluación. Hay que tener presente que, aunque existen métodos de control para medir la participación del alumno, en ocasiones pueden resultarnos insuficientes o ineficaces.

## La plataforma Claroline

El siguiente paso, una vez conformado el material de trabajo, es dar a conocer la herramienta que nos permitirá interactuar con el alumno. En este caso, hemos optado por la plataforma de aprendizaje y trabajo virtual (eLearning y eWorking) denominada Claroline, compatible con los entornos Linux, Mac y Windows, que está basada en lenguajes libres como PHP y MySQL e integra estándares actuales como SCORM e IMS/QTI para intercambiar contenidos. Este software fue creado por la Universidad de Lovaina. Dicha aplicación contiene una lista de herramientas, que de forma general, nos permite:

- Escribir la descripción de un curso
- Publicar documentos en cualquier formato (texto, PDF, HTML, vídeo...)
- Administrar foros, tanto públicos como privados
- Desarrollar caminos de aprendizaje
- Creación de grupos de estudiantes
- Preparar ejercicios online

- Administrar una agenda de tareas y fechas límite
- Publicar anuncios (también por e-mail)
- Proponer tareas manejadas a través de la red
- Ver la estadística de la actividad de los usuarios
- Usar la herramienta wiki para escribir documentos en colaboración
- Posibilidad de chat

## Bibliografía

### 1. Diplomática

DURANTI, L. (1996): Diplomática. Usos nuevos para una antigua ciencia. Carmona-Sevilla.

GÓMEZ GÓMEZ, M. (2002): La documentación real en la época Moderna. Metodología para su estudio. Historia. Instituciones. Documentos. 29, 147-161.

MARÍN, T., RUIZ ASENCIO, J.M. et alii (1997): Paleografía y Diplomática. Madrid. vol. II.

RIESCO TERRERO, A. (1998): Enseñanza y aplicación de las técnicas historiográficas al estudio e investigación documental y a la Paleografía y Diplomática. Signo. 5, 61-72.

RIESCO TERRERO, A. (1998): Problemática y perspectivas de la ciencia diplomática, en Actas Congreso de Historia de la cultura escrita. Alcalá de Henares, 91-120.

ROMERO TALLAFIGO, M. (1994): Ayer y hoy de la Diplomática, ciencia de la autenticidad de los documentos, en Documento y Archivo de Gestión. Diplomática de ahora mismo. Carmona-Sevilla, 147-153.

ROMERO TALLAFIGO, M. (2004): Nueva Diplomática, nueva metodología para la Historia del documento. Signo. 14, 139-183.

RIESCO TERRERO, A. Ed. (2004): Introducción a la Paleografía y la Diplomática General. Madrid.

TRENCHS I ODENA, J. (1988): De Re Diplomatica. Estado actual de los estudios en España (1886-1986), en Un secolo di Paleografia e Diplomatica. Roma, 159-187.

## 2. Plataforma Claroline

DOCQ, F., LEBRUN, M. y SMIDTS, D. (2007): Claroline, une plate-forme d'enseignement/apprentissage sur Internet. Pour propulser la pédagogie active et l'innovation?, en Actes du quatrième colloqu "Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur. Louvain-la-Neuve. Presses universitaires de Louvain, 99-109.

KARLOVCEC, N., SAINA, S. y SKALA, T. (2005): Computer Science Education: Differences between e-learning and classical approach. Vanvouver.

KARLOVCEC, N., SAINA, S. y SKALA, T. (2005): Computer Networks Course: Claroline-Based E-learning Model. Vanvouver.

LEPROUST, M. y ROUSSEL, X. (2005): Claroline: Pour la gestion de cours en ligne. Linux Pratique. 29

ORTMANS, F. (2007): Claroline, la formation à distance en mode open source. Indutec News, 36.

ROUSSEL, X. y LEPROUST, M. (2005): Déploiement de la plateforme Claroline à l'Universitè de Versailles (http://www.claroline.net/dlarea/e-campus_uvsq_17-06-05_v2.pdf)

TIHON, A. (2005): Claroline: exportation des parcours pédagogiques au format SCORM. Lovaina. Institut Paul Lambin

VOLPENTESTA, A., FREGA, N. y FILICE, G. (2004): Early steps towards an e-learning community at the University of Calabria, en Proceedings of ED-Media 2004 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecomunications. Lugano, 5102-5107.

web: http://www.claroline.net/

**3. Enseñanza virtual**

BAUTISTA GARCÍA-VERA, A. (2009). Prácticum y campus virtual. Barcelona. Davinci Continental.

BENITO, M. (2009). Desafios pedagógicos de la escuela virtual. Las TIC y los nuevos paradigmas educativos. Telos. Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad. 78, 63-77.

CEBRIÁN, M. (2006): Enseñanza virtual para la innovación universitaria. Madrid. Narcea.

FERNÁNDEZ-VALMAYOR CRESPO, F., SANZ CABRERIZO, A., MERINO GRANIZO, J. (2007). Innovación en el campus virtual: metodologías y herramientas/III Jornadas Campus Virtual UCM. Madrid. Editorial Complutense.

FERNÁNDEZ-VALMAYOR CRESPO, F., SANZ CABRERIZO, A., MERINO GRANIZO, J. (2008). Experiencias en el campus virtual: resultados/IV Jornadas Campus Virtual UCM. Madrid. Universidad Complutense.

GARCÍA ARETIO, L. (2006). De la educación a distancia a la educación virtual. Barcelona. Ariel. 2006.

GARDUÑO VERA, R. (2005): Enseñanza virtual sobre la organización de recursos informativos digitales. México. Universidad Autónoma de México.

GARRIDO SALAS, J., CONDE VIDES, J. V., GARCÍA MORENO, A. (2006). Interacción en la formación virtual: libro de actas de la Segunda Jornada de Innovación Pedagógica del Proyecto ADA-Madrid, 23 de noviembre de 2006. Madrid. Los autores.

GÓMEZ GÓMEZ, F. (2007). Proyecto de innovación y mejora de la calidad docente para la formación de profesores y personal de apoyo docente. Madrid. Editorial Complutense.

GÓMEZ GÓMEZ, F. (2008). Proyectos de centro de innovación y mejora de la calidad docente para profesores y estudiantes. Madrid. Editorial Complutense.

GÓMEZ SEGURA, E. (2003). Educar en la era mediática: una realidad virtual. Barcelona. Bellaterra.

INFANTE MORO, A. (2006). La enseñanza virtual en España ante el nuevo espacio europeo de educación superior. Granada. Grupo Editorial Universitario.

MARGARITA PORRAS, C. (2003). Realidad virtual. usos y limitaciones en la educación superior. Madrid. Universidad Complutense de Madrid (tesis inédita)

PÉREZ MORENO, J. G. (2004). Elaboración de un modelo de plataforma digital para el aprendizaje y la generación de conocimientos. Madrid. Universidad Complutense de Madrid.

RUIPÉREZ, G. (2003). Educación virtual y e-learning. Madrid. Fundación Auna.

SOLANO RAMÍREZ, J. (2006): La interacción como impulsor de la enseñanza virutal en la Universidad Española. Madrid. Universidad Complutense de Madrid. (tesis inédita)

ZUBILLAGA DEL RÍO, A. (2006): Guía docente para una enseñanza virutal accesible. Madrid. Cátedra Microsoft de Accesibilidad a la Educación, Universidad Complutense de Madrid.

# PANEL: FORMACIÓN DOCENTE EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

## *"Las Representaciones Sociales de los estudiantes de Pedagogía en Historia de la Universidad de Santiago de Chile, en su proceso de formación inicial"*

Lucía Valencia Castañeda.
Departamento de Historia.
Universidad de Santiago de Chile (USACH)

### Introducción

El año 2010, en el área de didáctica del Departamento de Historia de la Universidad de Santiago de Chile, se da inicio a una línea de investigación que indaga en las representaciones sociales que poseen los estudiantes de la carrera de Pedagogía, sobre el oficio de profesor de historia y sobre la historia y las ciencias sociales como disciplinas y como materias de enseñanza escolar.

Se trata de una investigación cualitativa, cuyo objetivo es recabar información sobre las representaciones sociales que poseen los estudiantes al ingresar a la carrera y compararlas con las que manifiestan en su último semestre de formación, cuando realizan la práctica profesional autónoma. Dicha información debería permitir tomar decisiones curriculares y didácticas que propicien los conflictos cognitivos necesarios para desarrollar el modelo de profesor de ciencias sociales que aspira a formar el Departamento de Historia y que se encuentra formulado en su perfil de egreso.

La investigación trabajó con dos grupos de estudiantes. El primero está formado por 46 de los 50 estudiantes ingresados al primer año de la carrera, en marzo del año 2011. El segundo grupo lo componen 16 de los 25 estudiantes, que en agosto de 2011, iniciaban su práctica profesional autónoma, correspondiente al último y décimo semestre de su formación.

El instrumento utilizado para recabar información es un cuestionario, compuesto de 6 secciones que incluyen preguntas de selección múltiple y preguntas abiertas de respuesta breve. El cuestionario apunta a obtener información de las representaciones sociales de los estudiantes en tres ámbitos: el oficio de profesor de historia; las concepciones epistemológicas de las disciplinas que estudian durante su carrera; y la enseñanza de la historia y las ciencias sociales como materias de enseñanza escolar.

La introducción de las representaciones sociales como área de investigación en la formación de los profesores, se relaciona con el hecho de que los significados que los mismos atribuyen a la enseñanza, los contenidos que se enseñan, la manera de hacerlo y su valor educativo, es un proceso que se va configurando a partir de sus vivencias como estudiantes desde los inicios de su vida escolar, que es influenciado además por los medios de comunicación y otras experiencias educativas significativas como la familia o los amigos, hasta constituir su pensamiento y su competencia como profesores. En otras palabras, los estudiantes de profesor han ido creando sus propios modelos sobre la enseñanza, su propio pensamiento como futuros profesores.

Las finalidades de esta línea de investigación consisten en indagar cuáles son las representaciones que tiene el estudiante de profesor sobre los contenidos que deberá enseñar, cuáles son sus orígenes y cuál es su racionalidad, y, en especial, qué estrategias deben seguirse en su formación para conseguir su cambio conceptual y evitar que dichas representaciones actúen como obstáculos para su capacitación didáctica (Pagès 1999)

Los autores que han investigado las representaciones sociales de los estudiantes de profesor, coinciden en que el impacto de la formación inicial es poco considerable debido a que sus ideas son muy resistentes al cambio. Sin embargo se considera que puede ser mayor si estas ideas constituyen el punto de partida de su formación y un referente continuo a lo largo de la misma. En esta línea se inscriben, por ejemplo, las investigaciones de Adler (1985, 1990) y de Marbeau (1990) y el trabajo de Pendry (1998) reseñado por Pagès (2004) quien señala que el cambio de las concepciones previas es más fácil de conseguir cuando en lugar de ignorar su existencia, se parte de ellas para intentar modificarlas, ayudando a los estudiantes a explorar sus fundamentos y su racionalidad, trabajando con ellas más que contra ellas.

Bennet y Spalding (1992) citados por Armento (2000), señalan que las perspectivas de los profesores sirven de filtros que ocultan los conocimientos nuevos y seleccionan las ideas que armonizan con los pensamientos previos. Su propuesta es que cualquier intento para cambiar las perspectivas de los profesores debe hacerse con negociación y diálogo.

Según Pagès (2004) el resultado de la formación inicial dependerá básicamente de la comprensión que los estudiantes de profesor tengan de su propio sistema de creencias, de su racionalidad y de sus limitaciones teórico-prácticas. Pero también dependerá de las experiencias que tengan oportunidad de realizar tanto en los cursos de Didáctica de las Ciencias Sociales como en las prácticas en centros escolares.

## Resultados

Los estudiantes de primer semestre de la carrera de Licenciatura en Educación en Historia y Ciencias Sociales de la USACH, tienen una gran identificación con el oficio de profesor de historia, en muchos casos originada por el modelo de un profesor significativo durante su vida escolar. Sus representaciones sobre el oficio de profesor de historia se manifiestan en dos dimensiones. La primera tiene un carácter más bien individualista y se vincula con el saber, con las capacidades intelectuales de una persona que a través de sus conocimientos es capaz de producir cambios en los otros, sus alumnos, que les permiten descubrir sus capacidades personales, desarrollar el pensamiento, cambiar sus mentalidades, ser críticos y reflexivos y descubrir el mundo del que forman parte. La segunda se sustenta en un componente más social y político y atribuye al profesor de historia un rol de agente para el cambio social, para la transformación del sistema en su papel de sujeto y partícipe de la sociedad. Las representaciones de los estudiantes coinciden en la necesidad de cambiar una realidad que consideran injusta, maleada y desigual y en esa tarea atribuyen un papel de primer orden al oficio de profesor de historia.

Este profesor se ubica en un contexto, el de la educación, al que se le atribuyen importantes potencialidades como factor de ascenso y movilidad social. En este sentido los estudiantes de pedagogía de primer año, se ven a sí mismos como futuros agentes que promoverán el mejoramiento social de sus alumnos, a la vez que ellos mismos se sienten experimentando ese ascenso en su vida personal.

Las representaciones disciplinarias que tienen los estudiantes sobre la historia y las ciencias sociales presentan diferencias, dependiendo de qué dimensión de la construcción del conocimiento demos cuenta. Cuando se trata de los sentidos de la disciplina, los estudiantes se identifican casi unánimemente con los paradigmas que aspiran a explicar el mundo y su legitimación ideológica, con el fin de educar a otros para verlo con ojos críticos y ayudar a transformarlo. En otras palabras, se inclinan por el contenido político que define los propósitos de la historia y las ciencias sociales. Estas representaciones son coherentes con las que tienen respecto de los métodos y de las habilidades que debe propiciar el conocimiento disciplinario, sustentado en la comprensión de sus fundamentos teóricos y metodológicos, donde destacan el valor atribuido al trabajo de análisis de fuentes

y el desarrollo de habilidades que permitan la aproximación crítica a la realidad social.

Las representaciones anteriores, que a simple vista parecieran dar cuenta de una gran claridad teórica, se desvanecen cuando las confrontamos con sus percepciones sobre los sujetos y objetos de los estudios sociales, develando una posición más cercana a la ingenuidad, que no logra discriminar y se identifica igualmente con paradigmas positivistas y narrativos que están lejos de aspirar a explicar la sociedad en su complejidad global y desde allí intentar cambiarla.

El análisis individualizado de los cuestionarios permite concluir que sólo seis de los 46 estudiantes de primer año poseen representaciones de la historia y las ciencias sociales coherentes en su formulación, tres de ellos responden a paradigmas que se identifican con la teoría crítica y la historia social; los otros tres se vinculan con la narrativa, el nacionalismo y el positivismo. El estudiante que fundamenta desde posturas conceptuales más radicales en relación al objetivo de comprender la sociedad para cambiarla, tiene dudas respecto a la necesidad de que su formación profesional deba incorporar el desarrollo de la conciencia social, ambiental y ciudadana y el análisis de diversas fuentes de información social.

Las representaciones que poseen los estudiantes respecto a las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, se centran en su sentido social, en los valores que subyacen en sus contenidos, más que en los contenidos propiamente tales, y en el objetivo de crear ciudadanos críticos, comprometidos con su comunidad y el medio social. Esta es una perspectiva que se presenta muy sólida y casi de manera unánime en todos los estudiantes ingresados a primer año de la carrera.

Cuando estas representaciones se analizan en relación a las condiciones que propician la formación de ciudadanos autónomos, críticos y participativos las opciones comienzan a tambalear. Los estudiantes de primer año poseen una visión del alumnado que está lejos de acercarse a la de un ser social, con intereses e ideas previas sobre el medio social que hay que considerar al momento de tomar decisiones pedagógicas. Las representaciones sobre el alumnado se aproximan más a las de un ser pasivo, receptor de conocimientos, que no está preparado para experimentar dudas intelectuales ni conflictos cognitivos y que más bien necesita de certezas, de respuestas acabadas y proporcionadas por una persona, el profesor, capaz de “darlas” solida y legítimamente fundamentadas.

Paradójicamente la visión del profesor no dista de la de los alumnos, a pesar de ser considerado un profesional capaz de entregar conocimientos, que debe abrir mentes, desarrollar el pensamiento crítico y estar comprometido con la realidad social, cuando se expresan las representaciones sobre el rol del profesor en la

enseñanza , éstas dan cuenta de un profesional que no toma decisiones con autonomía, que no es capaz de decidir qué y cómo enseñar y que sigue sin mayor cuestionamiento las orientaciones curriculares, tanto a nivel ministerial como editorial.

Los estudiantes de primer año poseen una fuerte identidad con el oficio de profesor y con el de profesor de historia en particular. Atribuyen una connotación política muy importante a dicha labor profesional, vinculada con proyectos de cambio social hacia modelos de mayor justicia, participación e igualdad. Esta representación es totalmente coherente con los fines y sentidos que se atribuyen a la historia y las ciencias sociales como disciplinas. Sin embargo, estas debilitan su coherencia cuando se vinculan a cuestiones menos teóricas, como los métodos a implementar para producir aprendizajes coherentes con los paradigmas que sustentan, y que entre otras cosas, deben considerar el rol que corresponde jugar a alumnos y profesores en la sala de clases.

Los estudiantes de último semestre de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la USACH, declaran mayoritariamente (88%) haber tenido motivaciones sociales y políticas al momento de optar por dicha carrera profesional. Cuando fundamentan su decisión señalan textualmente, *la posibilidad de crear espacios para la reflexión y el cuestionamiento crítico sobre la realidad, sobre todo en el ámbito de lo social; el aporte a un análisis más político de la realidad; el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico para comprender pasado y presente; la contribución a que los estudiantes y la sociedad conozcan distintas perspectivas y vean más allá cuestionando su realidad.*

Tan relevante como la motivación anterior (81%) es la identificación con el oficio del profesor de historia, al que atribuyen dos tipos de connotaciones: las que ponen énfasis en *el amor y en el gusto por enseñar, y proyectar el conocimiento adquirido*; y las que destacan el interés en desarrollar un pensamiento reflexivo, por ejemplo,"…*entregar el conocimiento directamente y ayudar a los jóvenes tal como me ayudaron a mí, tanto en la formación social como personal, otorgando un pensamiento crítico al estudiantado*".

A pesar que las respuestas varían entre aquellas que recalcan aspectos afectivos, disciplinarios y conceptuales de la pedagogía y las que esperan el desarrollo del pensamiento crítico en el estudiantado, en ambos casos aparece destacado el rol de un profesor que entrega conocimientos a sus estudiantes, mientras los últimos se sitúan en una posición bastante menos protagonista.

Cuando los estudiantes responden qué cuestiones del ámbito disciplinar debieran saber para realizar su labor profesional, se inclinan unánimemente por perspectivas históricas y de las ciencias sociales que aspiran a una comprensión de la realidad de manera compleja, tratando de abarcar y entender las múltiples

dimensiones a través de las cuales esa realidad se conforma y utilizando para ello diversas fuentes de información. Las que ofrecen dudas, y tienen mayores porcentajes de desacuerdo, se acercan más decididamente a orientaciones positivistas y tradicionales.

Cuando la pregunta indaga por las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales las preferencias de los estudiantes se inclinan exclusivamente por las perspectivas identificadas con los paradigmas humanista y crítico (100%). Las justificaciones de los estudiantes que optan por la alternativa humanista ponen énfasis en la necesidad de crear conciencia y en la comprensión de quienes somos, tomando el pasado como perspectiva. Los que seleccionan las opciones críticas pueden dividirse en dos grupos. Los que ponen énfasis en el conocimiento disciplinar como elemento de liberación, como elemento clave para establecer alternativas de cambio en la construcción de futuro y que permita comprender y cuestionar la realidad; y aquellos que ponen acento en el desarrollo de un sujeto pensante, reflexivo, crítico frente a la realidad

Las representaciones referidas a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales que logran mayor grado de acuerdo corresponden a las categorías de finalidades y de métodos de la enseñanza de las ciencias sociales y todas ellas se inscriben en una perspectiva crítica o humanista de la enseñanza. Las dudas más reiteradas, en cambio, se ubican en el ámbito de los recursos; del rol que deben jugar profesores y alumnos en las decisiones de la enseñanza; y contradictoriamente con la clasificación anterior, también de los métodos. En otras palabras, mientras el 100% de los estudiantes (16) señala estar de acuerdo en que *la indagación ayuda a los estudiantes a pensar más eficazmente,* cuando deben plantearse ante la proposición que afirma que *un problema con el que tropieza la enseñanza por indagación es que el alumnado nunca sabe realmente cuáles son las respuestas*, siete de ellos dudan.

Estas respuestas permiten concluir que los estudiantes se ubican en perspectivas críticas y humanistas cuando se trata de identificarse con los fines, valores y contenidos de la enseñanza, pero que dudan o son decididamente más tradicionales cuando los aspectos sobre los cuales deben pronunciarse tienen relación con los métodos de enseñanza, con los recursos o el papel que deben jugar en el aula alumnos y profesores. En otras palabras, son más progresistas cuando se trata del deber ser, de cuestiones más abstractas como los valores o las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, pero bastante más tradicionales cuando se trata de la práctica cotidiana en la sala de clases.

## Conclusiones

Las representaciones sociales de los estudiantes de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la USACH, de primer y último semestre de la carrera, poseen muchos aspectos en común. Destaca la fuerte identificación con el oficio de profesor de historia y ciencias sociales y la influencia que han tenido en esa identidad la figura de profesores significativos durante su vida escolar, reconocidos por sus vinculaciones afectivas, sus capacidades intelectuales y sobre todo por haberles abierto puertas para la comprensión de la realidad social. El profesor de historia y ciencias sociales es reconocido como un actor social, como un ciudadano crítico, que modifica y contribuye a la transformación de la realidad.

Las representaciones sociales respeto de las finalidades de la historia y las ciencias sociales como conocimiento disciplinar, tienen unánimemente en ambos grupos, un fuerte contenido político y social, encaminado a comprender la compleja conformación de la sociedad con la finalidad de transformarla.

Las representaciones sociales de las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, en tanto, se encaminan en dos perspectivas. La primera pone énfasis en la comprensión de la identidad personal, en que los estudiantes sean capaces de construir y cuestionar su propio conocimiento. La segunda, pretende formar sujetos reflexivos, que puedan tomar decisiones, capaces de desnaturalizar la realidad social para construir posibilidades de salida.

La última coincidencia en las representaciones sociales de los estudiantes de primer y último semestre, corresponde a la inconsistencia entre sus ideas en relación a las finalidades de la historia y las ciencias sociales (tanto como disciplinas como materias de enseñanza escolar) y al papel que atribuyen a los métodos y al rol de profesores y alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ambos casos los estudiantes se inscriben en perspectivas cercanas o decididamente críticas cuando se trata de los valores o de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales y se aproximan o identifican con enfoques tradicionales cuando se trata de la organización social del aula. En esta última coincidencia, sin embargo, se encuentran interesantes matices que permiten sacar conclusiones y hacer proyecciones respecto al origen de las representaciones sociales y de su desarrollo y modificación como consecuencia de la formación profesional.

El 63% de los estudiantes de primer semestre está en desacuerdo o tienes dudas respecto a que *las clases de ciencias sociales deban estar más centradas en los intereses del alumnado que en las disciplinas;* y el 72% está de acuerdo o tiene dudas frente a la afirmación de que *un problema con el que tropieza la enseñanza por indagación es que el alumnado nunca sabe realmente cuales son las respuestas.*

Aunque las inconsistencias se mantienen en parte del estudiantado del último semestre de la carrera, estas disminuyen significativamente. El análisis individualizado de los cuestionarios contestados por los 16 estudiantes, integrando las respuestas de todas secciones, permite establecer cuatro categorías de estudiantes de acuerdo a sus concepciones epistemológicas de las ciencias sociales, de las mismas como materias de enseñanza escolar y de sus representaciones sobre el oficio de profesor de historia. Cinco de ellos (31%) pueden considerarse como de un **perfil crítico-humanista;** cuatro estudiantes (25%) pueden ser considerados como **consistentemente críticos;** tres de los estudiantes de la muestra (19%) pueden ser catalogados como en un **perfil tradicional**; los cuatro estudiantes restantes (25%) finalmente, no pueden ser clasificados en un perfil específico, teniendo más bien un **carácter ecléctico** en sus respuestas, que corresponde al perfil más bien inconsistente que caracteriza a los estudiantes de primer semestre.

En una segunda etapa esta investigación ha seguido trabajando con cinco estudiantes del último semestre, que representan los perfiles antes señalados. Luego de realizar entrevistas en profundidad y que cada uno de ellos escribiera su autobiografía como estudiante de historia y ciencias sociales en su etapa escolar, es posible aproximar algunas conclusiones respecto al origen y desarrollo de sus representaciones sociales, y de cómo estos resultados pueden ser utilizados en una reestructuración curricular encaminada a mejorar la formación de los profesores de historia y ciencias sociales.

En todas las experiencias la figura de un profesor significativo juega un rol fundamental en sus opciones vocacionales y profesionales. El contenido de esa figura varía desde la valoración personal de un maestro cercano, preocupado y comprometido, pasando por la admiración de una persona intelectualmente admirable y desafiante, hasta la de una influencia que abre nuevas perspectivas en relación a los contextos y la comprensión de la realidad social. Los estudiantes tienen conciencia que su valoración, o perspectiva respecto de sus profesores en la etapa escolar puede haber cambiado a partir de su formación universitaria, pero que no por eso deja de ser significativa o relevante. Se puede concluir que estas personas son un referente importante en el proceso de práctica profesional que realizan y que se presentan en sus recuerdos como modelo a imitar o como referencia para ser modificada y superada, pero que siempre es evocada.

La otra vía de origen de sus representaciones dice relación con la experiencia formativa vivida en la USACH. Cabe destacar que esta experiencia incluye el ámbito formal de formación y toda la vida extra-académica que se le relaciona. En este plano los estudiantes destacan la formación académica centrada en el debate, la discusión y el acceso a perspectivas por ellos desconocidas. Incluye lo que podríamos denominar el clima de la carrera, caracterizado en sus palabras,

por la cercanía, la comunicación y la posibilidad de participación. Y culmina con las posibilidades de integrarse a la actividad social y política que propicia la universidad, y que es mencionada por tres de los estudiantes, todos ellos vinculados al perfil crítico, como un elemento clave de sus definiciones pedagógicas.

Todos los estudiantes, en mayor o menor grado, respondieron las preguntas de la entrevista con una actitud reflexiva que les permitía integrar sus historias con la experiencia profesional que hoy viven y proyectarla al futuro. En este aspecto cabe destacar la capacidad de los estudiantes para distinguir estilos de enseñanza y de identificarse y proyectarse en ellos. Lo mismo ocurre con la conciencia que demuestran de cómo sus perspectivas de ser profesores y de la enseñanza de las ciencias sociales, han cambiado a lo largo de su formación, escolar y universitaria, identificando hitos, influencias y contextos.

Más allá de los perfiles y de las definiciones políticas y pedagógicas de los estudiantes, todos coinciden en reconocer una identidad de la carrera y un sentido de comunidad marcado por el debate y la reflexión, donde una de las cuestiones más importantes que se discute es el sentido y alcances que dan a la enseñanza de las ciencias sociales.

Las posibilidades de los estudiantes de la USACH, de identificar sus representaciones sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales y de indagar sobre sus orígenes y procesos de cambio, están marcadas, de acuerdo a sus testimonios, por dos cuestiones centrales de su formación universitaria. La primera corresponde a las herramientas teóricas proporcionadas por los ramos de epistemología de la historia y de las ciencias sociales, que les permiten distinguir y tomar decisiones en relación a las perspectivas y enfoques que definen su identidad de profesor, la selección de contenidos y las finalidades que atribuyen a la enseñanza. La segunda, dice relación con las oportunidades, en que distintos ramos e instancias formativas de la carrera (como las tutorías de prácticas o los talleres de didáctica) los han llevado a preguntarse sobre el sentido de la enseñanza y a observar y analizar el trabajo realizado en situaciones simuladas y auténticas de práctica profesional.

La investigación ha permitido validar varios instrumentos y modalidades que propician el desarrollo del proceso antes descrito. La aplicación y posterior análisis de las respuestas de los estudiantes al cuestionario de representaciones sociales, permite hacer visibles las ideas que poseen sobre la enseñanza de las ciencias sociales y el rol social del profesor de historia. Las autobiografías entregan valiosos elementos sobre los orígenes de esas representaciones sociales, de los modelos significativos de profesorado, en tanto que los diarios de práctica y la observación reflexiva guiada, tanto individual como en grupo, así como los

espacios colectivos de reflexión sobre la práctica realizada, permiten esbozar las posibilidades de modificar o mejorar el trabajo realizado.



**Referencias bibliográficas**

ADLER, S (1990) *The reflective practitioner and the curriculum of teacher education.* Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teachers Educators. Las Vegas.

ARMENTO, B (2000) "El desarrollo profesional de los educadores de las ciencias sociales" En PAGÈS, J; ESTEPA, J; TRAVÉ, G (eds) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales.* Universidad de Huelva, pp 19-39.

EVANS, RONALD (1989) "Concepciones del maestro sobre la historia" *Theory and research in social education.* Vol XVII, nº3. Escuela Normal de Educación Universidad de Maine.

PAGÈS, J (1996) "Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿Cuáles son?, ¿Cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela* nº 28, p. 103-114.

PAGÈS, J. (1997) *"La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales".* ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (ed): *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales.* Sevilla: Diada, pp. 49-86.

PAGÈS, J (1999) "Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de ciencias sociales, geografía e historia" *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* nº 4, 161-178.

PAGÈS, J (2008) "Formar professores de história na Espanha: quando Clio resiste à mudanca. O caso da Universidade Autonoma de Barcelona. " En ZAMBRONI, E; GUIMARAES, S: *Espacos de formacao do profesor de historia.* Papairus Editora, Sao Paulo.

PETRACCI, M; KORNBLIT, A. (2004) "Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista. En: KORNBLIT, A. *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis.* Editorial Biblos, Buenos Aires

# *"La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. Estado del Conocimiento 2010-2012"*

Red Colombiana de Grupos de Investigación
en Didáctica de las Ciencias Sociales (Colombia)

Sistematización I Encuentro, año 2010
Martha Cecilia Gutiérrez G mgutierrez@utp.edu.co
Orfa Buitrago J jerez@utp.edu.co
Diana Marcela Arana dmarana@utp.edu.co
Docentes Facultad de Educación. Universidad Tecnológica de Pereira

Sistematización II Encuentro, año 2011
Liliana Mejía. Docente. Universidad Autónoma de Manizales.lilimejia9@hotmail.com
Rocio del Pilar Posada. Docente Universidad de Caldas. Rocio.posada@ucaldas.edu.co
Ruth Quiroz P. Docente Universidad de Antioquia. rquiroz@udea.edu.co

Sistematización III Encuentro, año 2012
María Eugenia Villa S. Docente Universidad de Antioquía mevilla@udea.edu.co

## Presentación general

La Red Colombiana de Grupos de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales es una organización, de carácter académico, mediante la que se pretende definir un campo de construcción de Conocimiento Científico referido a la enseñanza y al aprendizaje de los conocimientos y de los saberes que las sociedades construyen sobre lo social humano y que se muestran susceptibles de ser enseñados y de ser aprendidos en el devenir de los procesos educativos escolarizados y no escolarizados.

La Red se constituyó en el marco del «Evento Académico para la Conformación de una Red Colombiana de Grupos de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales» que se llevó a cabo en la Universidad Tecnológica de Pereira durante los días 27 y 28 de Agosto de 2010. Este evento fue realizado por iniciativa de la Universidad Tecnológica de Pereira y por la Universidad de Antioquia. Además se contó, en dicha oportunidad, con el apoyo académico del profesor Joan Pagès de

la Universidad Autónoma de Barcelona, que desde hacía un buen tiempo venía promoviendo la idea de fortalecer los lazos académicos entre los grupos de investigación que en Iberoamérica se dedican a construir conocimiento sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales.

En aquella oportunidad, entre otros aspectos, se acordó que la Red tendría dos espacios de encuentro. El primero de ellos, virtual, que consistiría en un blog y el otro, real, que se concretaría en un encuentro anual de las y los integrantes de los grupos de investigación que conforman la Red. Dicho encuentro se constituye en el espacio articulador de la Red en cuanto a que su organización se ha de hacer de manera colectiva por parte de las universidades sede antecedente, actual y subsiguiente de cada encuentro y en cuanto a que, en el encuentro mismo, se han de posibilitar espacios de interacción entre las y los integrantes de los grupos de investigación con miras a construir, a través del diálogo, el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales en el contexto colombiano.

De esta forma, entre los días 28 y 30 de Septiembre de 2011, se realizó en la Universidad de Caldas el Segundo Encuentro de la Red Colombiana de Grupos de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En esta ocasión el Encuentro fue organizado por las Universidades de Caldas, Autónoma de Manizales, Tecnológica de Pereira y de Antioquia. Además de integrantes de grupos de investigación de Colombia se contó con la presencia de la profesora Laura Radetich de la Universidad de Buenos Aires y de los profesores Antoni Santisteban y Gustavo González de la Universidad Autónoma de Barcelona. De esta manera se afinó la idea de la Red Colombiana y la intención de trabajar en red con otros grupos de investigación de la región iberoamericana. Fue de este modo como se concretó la existencia de la Red a través de sus espacios de interacción virtual y real que conllevó el compromiso con la dinámica de organización de un Tercer Encuentro que en realizó en la Universidad de Antioquia entre el 21 y el 22 de septiembre del año 2012 y del cuarto y quinto encuentros que tendrán lugar, respectivamente, en las Universidades Simón Bolívar, de Cartagena y Universidad del Tolima, de Ibagué en los años 2013 y 2014.

A continuación se presentan los balances académicos de los tres primeros encuentros como una contribución a la construcción del campo.

## 1. Balance del I Encuentro de la Red de grupos de investigación en didáctica de las ciencias sociales

Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo.
Orfa Buitrago J.
Diana Marcela Arana H.
Docentes Universidad Tecnológica de Pereira.
Colombia

En el año 2010, las universidades Tecnológica de Pereira y de Antioquia, en un esfuerzo cooperado nos aventuramos a convocar a los grupos colombianos de investigación en didáctica de las ciencias sociales para que nos organizáramos en red y le apostáramos al fortalecimiento de este campo del conocimiento, con las siguientes metas:

- La creación y consolidación de capacidades endógenas.
- Construcción de espacios locales, regionales, nacionales e internacionales para la formación de docentes que investiguen en este campo.
- Potenciación de las relaciones interinstitucionales a través de la fraternidad y la confianza interindividual.
- Favorecimiento de la cooperación científica entre los grupos e instituciones participantes en la Red.
- Apoyo a la investigación desde los intereses científicos que propicien desarrollo en los ámbitos de interacción local y regional con una perspectiva inevitable en la contemporaneidad: lo global.

Después de escucharnos y conocernos o reencontrarnos, nos organizamos en red sobre la base de nuestros desarrollos y con la cooperación del grupo GREDICS (grupo de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales) de la Universidad Autónoma de Barcelona, con quien mantenemos la interlocución.

El balance y los aportes con los que iniciamos esta construcción se sintetizan a continuación en una lectura centrada en cuatro ejes categoriales para la discusión y el avance en la construcción de la red.

### Desarrollo

Reflexiones desde autores como Benejam y Pàges (2004); Dewey, 1971; entre otros, nos enseñan que la finalidad del conocimiento social está centrado en facilitar a los estudiantes, la comprensión de la realidad en su complejidad, en las interacciones entre lo temporal, lo espacial, lo cultural y lo social, que les permita

el desarrollo de capacidades, habilidades y competencias necesarias para la toma de decisiones en la vida ciudadana y democrática.

Estas finalidades y la lectura de las distintas tradiciones epistemológicas en la enseñanza del conocimiento social (Positivista, humanista, socio crítica y la posmoderna, (Benejam, 2004)), nos llevan a la lectura y discusión de las 19 ponencias presentadas en el I Encuentro colombiano de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, desde las siguientes preguntas:

Qué se ha investigado en la Didáctica de las Ciencias Sociales y cómo se han realizado estas investigaciones?
Qué significa investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales?,
Qué aportes hacen los textos a la comprensión del campo de investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales?
Qué temas o problemas aborda la investigación en Didáctica de las ciencias sociales (objetos de conocimiento, perspectivas teóricas y metodológicas para abordarlos?.

Una primera aproximación al corpus documental, en el que se encuentran ponencias en los distintos niveles de la educación formal, en la no formal y desde distintas disciplinas o áreas del conocimiento social, nos llevan a plantear 4 grandes ejes categoriales, analizados y organizados en torno a lo común, lo diferente y lo emergente, con los siguientes resultados.

**La enseñanza de las ciencias sociales**

A la pregunta por las contribuciones de la enseñanza de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad, del mundo del siglo XXI, sus problemas y soluciones, y al interés por saber dónde estamos y hacia dónde necesitamos dirigir la enseñanza del conocimiento social, encontramos de manera general lo siguiente.

En 13 ponencias el énfasis es la enseñanza de las ciencias sociales, sin que profundicen en la perspectiva teórica desde la cual la asumen. En los elementos comunes resaltan la importancia de romper con las formas tradicionales de enseñar, que tengan en cuenta la relación -escuela sociedad-, la lectura e interpretación de la realidad social y la construcción de cultura ciudadana.

Una ponencia habla del reconocimiento de las diversas formas de organización política y socio-económica que ayude a construir "ideas y recursos para delinear un futuro consensuado por todos" (Ponencia 3).

Un grupo presenta un balance de un *Estado del arte de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en Universidades públicas Colombianas (1970-2006* **),** en el cual encontraron 18 grupos de investigación y 60 líneas de trabajo relacionadas con el tema, sin embargo, solo tres (7.6%) apuntan directamente a la Didáctica de las Ciencias Sociales. En los resultados sobresalen los siguientes aspectos: **-** la enseñanza de las Ciencias Sociales como área específica se consolida en la década de 1980; - la mayor preocupación ha sido la creación y ejecución de programas de pregrado conducentes a la formación de licenciados para la educación Básica; y - la formación de licenciados está representada principalmente por dos saberes específicos: la Geografía y la Historia (grupo 8).

Este estado del arte concluye que los enfoques pedagógicos desarrollados en la enseñanza de las Ciencias sociales, "abordan la presentación de los hechos y acontecimientos de manera lineal, descontextualizada, en una perspectiva más de tipo positivista" (grupo 8).

Un grupo aborda la enseñanza en relación con la ciudad: "Aprender en la ciudad", de la ciudad" y "Aprender la ciudad**",** porque informalmente aprendemos muchas cosas que resultan útiles, necesarias y valiosas para la vida ciudadana (grupo 16).

La lectura de las ponencias nos permiten volver a Dewey, quien desde principios del siglo XX, plantea que la enseñanza de las ciencias sociales debe estar basada en el dialogo, la reflexión de los alumnos acompañados por los docentes. Propone partir de experiencias o situaciones actuales y reales del estudiante en su vida familiar o comunitaria, en las que se identifiquen problemas o dificultades, para que logre su comprensión y búsqueda de soluciones viables, mediante la formulación de hipótesis de solución y su comprobación, sin respuestas prefabricas ni definitivas como las de la escuela tradicional.

Así mismo, Zubiria (1987), señala que "El problema no está en el bajo nivel de conocimiento que la enseñanza actual de Ciencias Sociales está produciendo en nuestros alumnos, sino en que éstos no logran una real comprensión de lo social. La solución, en consecuencia, no está en facilitar el conocimiento sino en garantizar la comprensión".

## Ciudadanía

El principio de la ciudadanía es fundamental en la organización de la democracia. Y para desarrollarlo la escuela ha ideado propuestas y reformas de diversa índole, que van desde su incorporación al currículo como materia obligatoria

hasta las propuestas basadas en la transversalidad pedagógica y curricular. La pregunta que subyace a las propuestas presentadas en el I Encuentro de investigación en didáctica de las ciencias sociales, está centrada en el concepto de ciudadanía, en la enseñanza y el aprendizaje de la pluralidad, la diversidad, la alteridad, entre otras características básicas de la actual democracia. El balance muestra de manera general lo siguiente:

En 5 ponencias los referentes bibliográficos son tomados de los estándares de competencias ciudadanas del MEN (2004) y de la producción posterior que ha hecho el grupo redactor de estas, sobre todo, de los trabajos de Chaux y Quintero.

Dos grupos consideran que la construcción de conocimiento en el aula, en este campo, debe centrarse en procesos que medien en la resolución de conflictos, la construcción de ambientes democráticos que transformen las instituciones y las prácticas educativas (grupos 13 y 19). En estas dos ponencias, la enseñanza de las competencias ciudadanas tiene como finalidad que los estudiantes aprendan a interpretar y comprender el mundo en que viven con capacidad de decisiones político ideológicas (grupos 13 y 11).

El trabajo académico investigativo del grupo 16 en una de las conclusiones, señala que "desde el aula de clases y desde escenarios urbanos es posible enseñar y aprender cultura ciudadana, cultura urbana, y ciudadanía, integrando la escuela con la ciudad y la ciudad con la escuela, en un binomio inseparable…, que permita fomentar el espíritu investigativo".

La categoría queda abierta a una lectura profunda que ayude a develar que estamos enseñando por educación para la participación ciudadana y desde que enfoques o perspectivas teóricas, así como por los procesos de formación inicial y permanente de docentes en este importante campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Estudios de Pagés (2011), muestran que "los estudiantes aprenden mejor estas disciplinas cuando son participantes activos y creativos del conocimiento y para ello se requiere cambio en las prácticas docentes".

## Prácticas educativas en la enseñanza de las Ciencias Sociales

La reflexión sobre las prácticas educativas que ayude a entender lo que sucede en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, responde a un complejo entramado de componentes interrelacionados, que comprometen desde el nivel

macro del sistema social y educativo hasta el nivel micro, el aula, en la que se expresan las finalidades que guían la acción formadora.

De acuerdo con los planteamientos de Carr (2000), las prácticas educativas pueden ser clasificadas desde de la intencionalidad de la escuela de educar, donde confluye lo histórico, lo cultural, lo social y lo político. Criterios que lo llevan a ubicar enfoques de la práctica: del sentido común, de la ciencia aplicada, enfoques prácticos y enfoques críticos. En este contexto, las preguntas que guían la lectura de las ponencias se centran en la función social de la enseñanza del conocimiento social y de cómo se aprende este conocimiento, encontrando de manera muy general lo siguiente.

La investigación socializada por el grupo 9, enfatiza el dominio de la tradición y la enseñanza magistral en la formación inicial de profesores en la universidad. En sus aportes cabe resaltar: “mucho más que en otros sectores de la enseñanza, la actividad de aprendizaje universitario parece remitirse a la esfera privada; aprender es un asunto del estudiante que acontece fuera del tiempo de los cursos”.

Para el grupo 6, las prácticas educativas asumen el estudio del territorio desde el aula, con estrategias metodológicas basadas en la investigación formativa, la aplicación del conocimiento a situaciones reales, que desarrollan habilidades y actitudes para convivir con los demás.

Dos grupos (13 y 18), reportan la vinculación de TIC a las prácticas educativas en la enseñanza de las ciencias sociales.

El grupo 18 deja la siguiente reflexión: “es urgente motivar y orientar a los docentes a autocuestionar la actual forma de su proceder en la enseñanza dentro del aula, preguntar si el tipo de enseñanza prepara a los estudiantes de hoy desde una postura crítica y reflexiva frente a la realidad” . Considera que las herramientas multimediales pueden ayudar a facilitar esta reflexión.

El grupo 13 plantea que no son las herramientas tecnológicas, sino los usos que se haga de ellas lo que puede favorecer el aprovechamiento de las TIC en el mejoramiento de las prácticas educativas en la enseñanza de las ciencias sociales.
El avance en la lectura de las prácticas educativas en las ciencias sociales invita a profundizar en el concepto mismo de prácticas, en sus finalidades y en las posibilidades de transformación de este campo del conocimiento con la implementación de prácticas reflexivas, centradas en el diálogo y la comunicación como ejes de la formación ciudadana y democrática. En palabras de Eisner

> "El cambio de la enseñanza pasa necesariamente por el cambio de la práctica. Pero la práctica no es un campo vacío en el que profesores y alumnos actúen conforme a los dictados de! currículum o incluso de sus propias ideas sobre lo que debe ocurrir en el aula. La práctica de la enseñanza tiene una lógica propia que es preciso conocer si queremos saber cuáles son los límites, las posibilidades y las estrategias más adecuadas para e! cambio. Sin embargo, el análisis de lo que ocurre en e! interior de las aulas no puede reducirse a una mera descripción de las tareas que unos y otros realizan, ni puede inscribirse exclusivamente en e! ámbito de los procesos cognitivos. La formulación de una teoría de la acción en e! aula…debe ubicarse en el campo de las teorías de la acción humana, pues la enseñanza, más que una práctica de transmisión y adquisición de conocimiento en el aula, es una práctica social que opera en un contexto histórico concreto. (Avila 2010)

**Investigación en la didáctica de la ciencias sociales**

Para Pagés y Santisteban (2011), el predominio de la racionalidad tecnológica, positivista, predomina en la formación de docentes para la enseñanza de las ciencias sociales. Las innovaciones son las excepciones. Formar docentes reflexivos y críticos que procuren avances significativos para que los estudiantes comprendan la complejidad de la realidad social y aporten a la construcción de ciudadanía y democracia, es uno de los retos de la investigación en la didáctica de las ciencias sociales.

Con el ánimo de profundizar y buscar propuestas innovadoras en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, la lectura de las ponencias es guiada por la siguientes preguntas: qué nos dice la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos sociales?, ¿Qué se ha investigado en la Didáctica de las Ciencias Sociales y cómo se han realizado estas investigaciones?

En el estado del arte reportado por el grupo 8, encuentra que la formación en investigación en este campo ha estado más orientada hacia el desarrollo de habilidades y competencias básicas para la investigación, a que el futuro docente aprenda a pensar como lo hace un investigador en la investigación disciplinar de la Ciencia Social, más que en la investigación pedagógica y didáctica de este saber.

Señala que una de las dificultades que afronta la Didáctica de las Ciencias Sociales en nuestro contexto es el débil aprovechamiento de los avances de la investigación educativa, pedagógica y disciplinar para la enseñanza y el

aprendizaje del área (Geografía e Historia principalmente); dificultad que es correlativa a la carencia de un trabajo de apropiación conceptual y epistemológico de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

El grupo 15 indaga sobre manuales escolares y los considera una fuente historiográfica sin una posición privilegiada por parte de los investigadores de la historia. Los considera herramientas que dejan entrever la creación de sistemas de valores, miradas de mundo, ideología y conocimiento.

La reflexión del grupo 8, plantea que la formación de investigadores en las Ciencias Sociales debe contar con la participación de historiadores, antropólogos, economistas, pedagogos, politólogos y sociólogos, integrados en equipos con proyectos conjuntos en torno a problemas relevantes y desde metodologías que tengan énfasis en la inducción y en el análisis de realidades locales.

Para Prats (1999), es fundamental encaminar los esfuerzos académicos e investigativos a construir marcos teóricos y reflexiones pedagógicas y didácticas que clarifiquen no sólo los contenidos de conocimiento histórico-sociales y su aprendizaje, sino también para establecer un ámbito específico de investigación educativa y un cuerpo teórico relevante en este campo del conocimiento.

Avila y Rivero (2010), al recoger las memorias del XXI Simposio sobre investigación en didáctica de las ciencias sociales, el cual giro en torno a la investigación, dice:

> La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales tiene planteadas muchas preguntas, en especial en relación con la metodología. Lo importante es que iniciemos el debate de manera cooperativa y pensando que hay muchas vías posibles para investigar qué ocurre en el aula cuando se enseñan y se aprenden ciencias sociales y qué ocurre en la formación del profesorado.
>
> Preguntas como las siguientes deberían protagonizar los debates:
> ¿qué métodos de investigación son idóneos en la Didáctica de las Ciencias Sociales?, ¿qué es y qué supone hacer una investigación cualitativa?, ¿cómo plantearla dentro de una didáctica concreta como es el caso de la historia?, ¿qué y cómo plantear la investigación en la formación inicial del profesorado? y también, ¿qué tiene en común la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales con la investigación en las otras didácticas, qué puede compartir con ellas a nivel teórico y metodológico?

Finalmente, en el cierre del encuentro se presento una relatoría y entre las conclusiones quedaron las siguientes:

- Que no sólo se reflexione la didáctica, sino aspectos esenciales de las ciencias sociales.

- Que se discuta qué entendemos por didáctica de las ciencias sociales, su relación con la pedagogía, el currículo.

- Hablar de Ciencias Sociales, en plural, o como expresión de una acción en el aula.

- Rastrear otras didácticas específicas de las Ciencias Sociales diferentes a la geografía y la historia: Didáctica de la Sociología, Didáctica de la Antropología, Didáctica de las Ciencias Políticas, Didáctica de la Economía, la Didáctica de la Psicología y otras que puedan encontrase en nuestro medio.

## 2. Balance del II encuentro de la Red de grupos de investigación en didáctica de las ciencias sociales

Rocio del Pilar Posada. Universidad de Caldas
Liliana Mejía B. Universidad Autónoma de Manizales
Ruth Quiroz. Universidad de Antioquía

El segundo encuentro nacional de la red colombiana de grupos de investigación en didáctica de las ciencias sociales se convirtió en un espacio de socialización de los avances investigativos de la comunidad académica y educativa del país en este campo.

De esta manera se presentaron experiencias investigativas que evidencian el interés y compromiso de los grupos de investigación por contribuir al proceso de formación de ciudadanas y ciudadanos que requiere hoy día la educación no sólo en el contexto nacional sino a nivel mundial; al igual que el sentido que tiene la construcción de una sociedad democrática e incluyente para todos.

Con respecto a los grupos de investigación se contó con la asistencia de 15 grupos de investigación, además la participación de 6 Escuelas Normales.

El propósito para el II encuentro de la red era socializar experiencias investigativas en Didáctica de las Ciencias Sociales que permitan avanzar en la consolidación de la Red y de la comunidad académica en el ámbito nacional, definiendo para este espacio académico los siguientes ejes temáticos.

1. Política y construcción de ciudadanía en la educación
2. Construcción de democracia en la educación desde la Didáctica de las Ciencias Sociales
3. Epistemología y Didáctica de las Ciencias Sociales
4. El territorio en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales
5. Concepciones de tiempo en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales
6. Procesos cognitivos y desarrollo del pensamiento en la Didáctica de las Ciencias Sociales
7. La Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación en la infancia
8. La formación docente en la Didáctica de las Ciencias Sociales
9. Discursos y prácticas en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales
10. Las prácticas evaluativas en la Didáctica de las Ciencias Sociales
11. Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales

Cada eje fue fortalecido a través de conferencia centrales y junto a la exposición de ponencias se dinamizaron y reconocieron los avances desde los grupos de investigación.

A continuación se presentan algunos aspectos centrales que fueron abordados desde los grupos y los conferencistas:

**Didáctica de las Ciencias Sociales**

La Didáctica de las Ciencias Sociales entendida como una disciplina emergente y en proceso de construcción, se ha dedicado al análisis, el estudio y a la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos de las Ciencias Sociales y a la formación del profesorado.

Citando a Pagés “el objeto de estudio que ocupa a la Didáctica de las Ciencias Sociales es la relación alumno, profesor y el saber escolar, para ello se elaboran conocimientos teóricos- prácticos. Estos conocimientos emergen de la práctica y se dirigen a la práctica, de esta manera surge el vínculo entre la Didáctica de las Ciencias Sociales y la enseñanza de Ciencias Sociales, porque la Didáctica de las Ciencias Sociales se nutre de los conocimientos que forman parte de la práctica de enseñar contenidos sociales”.

Lo anterior se ve reflejado en las conclusiones dadas por las mesas temáticas "Innovar en el proceso docente de las ciencias sociales, es una necesidad que se ha convertido en pregunta para docentes e investigadores, ante la escasa motivación manifiesta en los estudiantes y los bajos resultados obtenidos, en la evaluación de esta área de enseñanza, en el nivel básico y medio de la educación colombiana; a lo cual se une, la incertidumbre de los docentes frente a los nuevos requerimientos del currículo, según las transformaciones de la normatividad curricular".

"La enseñanza de las Ciencias Sociales es la principal preocupación de la Didáctica de las Ciencias Sociales, por ello su interés en razonar, teorizar y reflexionar de manera crítica sobre su enseñanza, para tratar de ejercer el oficio de enseñar con conocimiento de causa. Lo importante en la formación de un profesor es que aprenda a hacerse responsable de esa reconstrucción del saber. Para enseñar es necesario saber, pero también saber cómo se sabe y porqué se sabe. También es importante ponerse en el lugar de los alumnos."

## La Formación docente en la Didáctica de las Ciencias Sociales

Los planteamientos actuales para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el ámbito de la Educación Superior y específicamente en los programas de Licenciatura proponen recuperar la integración entre los saberes disciplinar y pedagógico, ya que están inmersos en el proceso no sólo de la enseñanza sino también en el aprendizaje de las ciencias sociales, elementos esenciales para la significación de las interacciones de los sujetos (docentes, estudiantes), las cuales por ejemplo no solo están relacionadas con cada uno de los saberes como independientes, por el contrario deben reflejar necesariamente diversas posturas teóricas que converjan en la posibilidad de ser enseñadas, enfoques y métodos que permitan el diálogo entre los saberes para descubrir los elementos comunes y las divergencias, buscando en el proceso de enseñanza de la historia la comprensión, el análisis crítico y la posibilidad de indagación.

## La enseñanza de las Ciencias Sociales

Para Pagés, "La enseñanza de las Ciencias Sociales es la principal preocupación de la Didáctica de las Ciencias Sociales, por ello su interés en razonar, teorizar y reflexionar de manera crítica sobre su enseñanza, para tratar de ejercer el oficio de enseñar con conocimiento de causa. Lo importante en la formación de un profesor es que aprenda a hacerse responsable de esa reconstrucción del saber.

Para enseñar es necesario saber, pero también saber cómo se sabe y porqué se sabe. También es importante ponerse en el lugar de los alumnos".

Frente a este planteamiento las mesas temáticas 4 y 5 definen lo siguiente:

La enseñanza de la Historia como ciencia social, puede orientarse hacia la comprensión de los hechos del pasado para entender el contexto actual, a la adquisición por parte de los estudiantes de un sentido crítico que les permita evaluar la calidad y utilidad de la información para argumentar y difundir los conocimientos obtenidos, donde hay que rescatar y generar en los jóvenes el hábito por la lectura comprehensiva , y citando la frase del autor Luís Antonio Calderón R. en su libro Del Relato y de Relatos, *"Quien no lee no tiene mucho que comunicar, y donde no hay comunicación no puede haber educación de fondo, porque comunicar equivale a Ser, a realizarse con los demás, en la comprensión del otro y en la de sí mismo*".

Lo anterior permite trabajar la enseñanza de la historia con métodos más claros, dinámicos que posibilitan al estudiante comprender la historia relacionando situaciones cotidianas, reconociendo el contexto, estableciendo articulaciones entre el pasado y el presente. Lo cual implica replantear los contenidos seleccionados en las Ciencias Sociales, para que sean trabajados en forma coherente y secuencial, sugiriendo además cambios en los planes de estudios asignaturistas y promover el trabajo por áreas del saber, por núcleos temáticos, entre otros; donde se pueda plantear problemas de investigación que den apertura a el diálogo de saberes y a la indagación y formación crítica.

Los planteamientos didácticos en torno a la enseñanza de las Ciencias Sociales resaltan el papel de este campo del saber en los procesos educativos, sobre todo en su contribución a la estructuración del ser humano, lo cual exige comprender que al estudiante solo le interesará realmente lo que es significativo, por ejemplo desde la enseñanza de la historia el estudiante podrá indagar su pasado en la medida en que éste le permita comprender algún aspecto de su realidad vivencial. Sus preguntas e hipótesis, aunque sean sobre un hecho lejano en el tiempo, partirán del modo de ver la realidad en que vive. Desconocer este aspecto en el proceso de enseñanza y aprendizaje es no tener en cuenta el punto de partida inicial para la construcción de todo un saber.

La importancia de considerar qué se enseña y qué se aprende, supone en la actualidad una transformación dentro de la didáctica de las relaciones binarias propuestas en la didáctica general: Enseñanza- Aprendizaje; por unas relaciones Enseñanza-Saber- aprendizaje, que son las que dan sentido a las didácticas especiales y que se constituyen en un sistema didáctico. La didáctica adquiere así

un carácter privilegiado para intervenir en el análisis y desarrollo del currículo, tanto del prescrito como del práctico, de los saberes que se enseñan y de la formación del docente.

La enseñanza de las Ciencia Sociales plantea la necesidad de revisar la postura del maestro frente al mundo y al conocimiento, con su compromiso frente al ideal del hombre y la sociedad, con los propósitos y finalidades de la educación; es sencillamente contestar la pregunta: ¿ Para qué se enseña?. En el discurso, el maestro deja percibir no solo la concepción que tiene del mundo, sino también, su actualización con los campos del saber que enseña (Ciencias Sociales) y la epistemología que la fundamenta.

**Discursos y Prácticas en la Enseñanza de las Ciencias Sociales:**

Shulman, citado en el texto de las configuraciones didácticas de Edith Litwin (1997), y Pagés (2008), aportan en el sentido de investigar las prácticas de enseñanza no caer en el juego de normalizarlas, sino como posibilidad de reconocer el significado para quienes las llevan a cabo, de allí que en los ejes temáticos 8 y 9 se expresan ideas como: en los desarrollos de la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales es frecuente la reflexión en torno las concepciones del docente y de su practica es decir el sentido formativo para el docente y su apuesta teórica, y de los maestros en formación, al reconocer en este proceso aprendizajes significativos, para avanzar en la construcción de una didáctica desde la práctica, pero construida en la investigación científica.

El estudio de las prácticas de enseñanza como trabajo investigativo, permite construir un discurso que dé sentido a una práctica educativa, en la cual el sujeto o sujetos participen de procesos hermenéuticos, comunicativos, totalizadores y no sólo técnico -instrumentales, en donde la epistemología no pretenda clarificar todos los sentidos de sus prácticas sino que se constituya en uno más de ellos.
Alicia Camilloni *"entiende que la didáctica podría considerarse como una ciencia social, en tanto que ya cuenta con suficientes condiciones de validación y justificación de los conocimientos, desterrando el carácter artesanal con el que se desarrolló durante siglos".* (Aisenberg, 1994, p.37).

Una ciencia social, estructurada en algunos supuestos básicos, hipótesis y conceptos comunes a más de una teoría científica y centrada en una peculiar definición de su objeto de conocimiento y de acción. La enseñanza como proceso mediante el cual los docentes y alumnos no sólo adquieren algunos tipos de conocimiento sin calificar, sino como actividad que tiene como propósito principal la construcción de conocimientos con significado. Esto es fundamental para el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales, en la cual la formación de

maestros debe constituirse y fundamentarse desde este nuevo concepto de didáctica, para así abandonar la enseñanza tradicional.

**Procesos cognitivos y desarrollo del pensamiento en la Didáctica de las Ciencias Sociales**

Promover el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en la enseñanza de las Ciencias Sociales exige una innovación desde el docente al presentar en el aula de clase planteamientos problemáticos y reflexivos en los contenidos, que permitan procesos analíticos y crítico en los alumnos.

El docente y en especial el de las Ciencias Sociales, debe tener en cuenta la problematización como un componente más de su estructura social, cultural y mental, en la cual reúna experiencias desde su ejercicio, reflexiones en la acción y estrategias de mejoramiento, de innovación, de cambio que como resultado den educandos reflexivos, pensantes del mundo que los rodea y sin dejar de lado esa particularidad que caracteriza a cada quien. Tener en cuenta además que en dicho proceso, la educación se concibe desde la formación de la persona con capacidad para incidir sobre su propia vida autónoma y creativamente, para brindar la posibilidad al estudiante de comprender concepciones del mundo, formas de ver y explicar la realidad desde donde se van desarrollando nuevas y diversas maneras de actuar y de decir

Pensar en la formación de sujetos críticos , lleva a ubicarse en también en el concepto, sujeto político, de ciudadano , que se asuma como un protagonista de sí mismo, de su vida, pero también como un protagonista de la realidad, del mundo en el que vive, y que sepa que tiene responsabilidades y compromisos , además es agente vital para la promoción social a nivel local, constructor de cultura ciudadana, esta última como condición necesaria para el desarrollo local y la presencia de un tejido social fuerte, que permita agenciar desde la comunidad, su historia y sus características, los procesos de participación, cambio y cualificación de las condiciones de vida.

Lo anterior implica cambión en la finalidad de la Ciencias Sociales, donde al citar a Pilar Benejam (1997), sugiere cambiar el carácter memorístico, acumulativo, mecánico, sobre el cual se ha montado la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Al respecto las mesas de trabajo 1, 2 y 6 plantean:

Un reto que al asumirse desde el ejercicio de la docencia requiere trascendencia, es el relacionado con el proceso de aprendizaje, tanto en sus contenidos como en las estrategias metodológicas, el cual tiene que estar fuertemente integrado a la práctica cotidiana de los estudiantes en su trabajo, en su comunidad y en su

familia, como posibilidad para la reflexión, el enriquecimiento teórico y la cualificación pragmática del hacer cotidiano.

Pensar críticamente requiere, además, tolerancia para comprender posiciones disímiles y creatividad para encontrarlas. Desde lo personal, cuestionar y auto cuestionarse. El desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en el aula implica la búsqueda de conocimientos y acuerdos reconocidos como válidos en el seno de una comunidad de dialogo.

El reto de enseñar a pensar críticamente la realidad social, para la formación de un pensamiento dirigido a la acción y a la transformación de la realidad, exige que el estudiante se sitúe en un aprendizaje significativo; supone también que el conocimiento que se presenta en el currículo y se enseña en la práctica, sea planteado de otra manera, cuyo contenido adquiere un lugar privilegiado, se enriquece y se diversifica de acuerdo a la realidad que es compleja, el conocimiento se problematiza y el estudiante lo construye y aprende, utilizando toda clase de fuentes y documentos.

**Epistemología e Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales**

La Didáctica de las Ciencias Sociales, como campo de estudio e investigación, heredó los problemas que históricamente ha afrontado la investigación en las Ciencias Sociales, así como las críticas que se le han hecho desde posiciones teóricas de carácter positivista y pragmatista y el poco apoyo que se le ha ofrecido a los investigadores y académicos concentrados en este campo, en un contexto que se configura con rasgos propios de la posmodernidad y la globalización. Por esta razón, investigar y publicar en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales no ha sido fácil por los escasos recursos que se destinan para ello, lo cual impide la constitución de este campo como saber, la constitución de comunidades científicas estables, el compromiso y la permanencia de científicos sociales que, en ocasiones, ven como solución emigrar a otros sitios, geográficos o académicos.

En Colombia, las investigaciones sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales comienzan a darse en la universidad pública, principalmente a partir de la década de los noventa, y adquieren un ímpetu en la actualidad. En el último período, la investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales experimentó un cambio en la manera como ha sido estudiada, que se evidencia en el gran salto de trabajos producto de reflexiones teóricas a la ejecución de proyectos de investigación en rigor y su finalización con la escritura de sus respectivos informes, con sólo algunos publicados, también se evidencian proyectos de investigación en instituciones educativas de la básica y de la escuelas normales.

Son pocos los grupos y las líneas de investigación creados exclusivamente para el estudio de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Esto permite anotar que ésta, entendida como el campo que se dedica a reflexionar con carácter riguroso sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje de las cuestiones o problemas de la formación cultural y social, ha sido poco trabajada y que el camino de la investigación está en su fase inicial; sin embargo, se nota la tendencia a aumentar la investigación, la divulgación y la conformación de comunidades científicas.

En el cierre del encuentro se presentó una relatoría y entre las conclusiones quedaron las siguientes:

- Fortalecer el trabajo en red de los grupos de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales con el fin de generar procesos académicos acordes con los nuevos retos y desafíos propios de las sociedades actuales, ya que es relevante dentro de la formación de maestros, el estar al orden del día tanto en lo concerniente a los acontecimientos que producen cambios sociales, como en el campo de innovaciones tecnológicas que proveen a las comunidades de nuevas herramientas para conocer mejor y con mayor facilidad el mundo en el que viven.
- Convocar de manera permanente espacios académicos que permitan difundir y actualizar al docente en formación y al docente en ejercicio, en las tendencias actuales de la Didáctica de las Ciencias Sociales con el fin de generar procesos de innovación en la enseñanza.
- Convocar a las comunidades académicas participantes a la creación de la Red Iberoamericana de Grupos de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales para el año 2012

## 3. Balance del III Encuentro de la Red de grupos de investigación en didáctica de las ciencias sociales

María Eugenia Villa Sepúlveda.
Universidad de Antioquía.Colombia

### Presentación

El presente documento contiene el balance académico de las contribuciones presentadas en el marco de este Encuentro. Consta de los siguientes apartes: definición de los conceptos utilizados para la construcción del balance; exposición

del método con el que se describieron las contribuciones y finalmente una primera descripción de las contribuciones presentadas sobre las que no se pueden hacer generalizaciones. Éstas son susceptibles de hacerse al elaborar el balance general de los tres encuentros que hasta ahora se han sucedido en el marco de la Red Colombiana de Grupos de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Por ello, el valor de este documento estriba en el inicio de un proceso de construcción de los conceptos y del procedimiento para el desarrollo de balances académicos en los campos que se pueden configurar para enseñar y para aprender en torno a los saberes y a los conocimientos construidos para darle sentido a lo social humano. Sentidos que, por supuesto, demarcan nuestro devenir.

## Conceptos para la construcción del balance académico de las contribuciones presentadas

En este aparte se definirán los conceptos sentido, saber, conocimiento, campo de construcción de sentido, concepción real y concepción imaginaria. Tales conceptos fundamentan la descripción y el análisis de las investigaciones sobre la Didáctica de los conocimientos sobre lo social humano en el Contexto colombiano y en específico en el III Encuentro de la Red.

### Sentido

Un sentido relaciona un significante con uno o con varios significados. La relación entre los significantes y los significados es contextual o situacional.

Los sentidos siempre guardan una significación plural pero, con algunos de ellos, las sociedades humanas aspiran a la univocidad. Esto sucede porque los sentidos son configurados en el contexto de las sociedades humanas con la finalidad de evitar la anomía de manera que, en tales sociedades, se acuerda que, algunos sentidos, guarden significado singular. Por ello mediante la utilización de algunos sentidos se aspira a la univocidad.

### Saberes y conocimientos

Los signos son construcciones singulares de sentido. Los símbolos son construcciones plurales de sentido. De esta manera, puede postularse que los conocimientos están hechos se sentidos con significados que aspiran a ser unívocosmientras que los saberes están hechos de sentidos con significados plurales. En general puede afirmarse que los conocimientos son tejidos en los que predominan los signos y que los saberes son tejidos de símbolos.

## Campo de construcción de sentidos

Cuando se hace referencia a un campo de construcción de sentido se busca objetivar la existencia de un ámbito en el que se construyen conocimientos entendidos como significaciones y, o, saberes entendidos como simbolizaciones. De esta forma, un campo de construcción de sentido es un: ámbito social humano de interacción entre agentes (Bourdieu, 2000; Sen, 2000) subjetivos y, o colectivos en el que se verifican combates (Bourdieu, 2000), incruentos o cruentos, en torno a la objetivación y, o desobjetivación de los saberes y de los conocimientos que construyen agentes subjetivos en situaciones de interacción con otros agentes subjetivos y, o colectivos.

Por ello, los sentidos, es decir, los saberes y los conocimientos son construcciones subjetivas que se hacen en situaciones de interacción entre agentes subjetivos que tejen y destejen en el ámbito de las poblaciones humanas colectividades.

De esta manera, puede colegirse como los campos de construcción de sentido son ámbitos sociales humanos de interacción que los conforman: agentes -subjetivos y, o colectivos; los sentidos -saberes y, o conocimientos- que dichos agentes construyen en el devenir de su interacción con otros agentes; los procesos combativos mediante los cuales los sentidos, construidos subjetivamente, se objetivizan a través de la configuración de sentidos que se muestran contextualmente (Santos, 2009): presentes, emergentes, latentes y ausentes. Dichas presencias, emergencias, latencias y ausentes pueden tener a su interior planteamientos que, a su vez, pueden ser convergentes y divergentes.

## Concepciones reales y concepciones imaginarias

Las objetivaciones fungen como realidades que, a su vez, cumplen la función de contrarrestar la tendencia a la anomia, o desorden social, propio de las sociedades humanas dada su conformación por individualidades singularmente diferenciadas (Morin, 1993) que son altamente gregarias. Dicho gregarismo de la especie humana se sucede con la intencionalidad de intentar diluir su vulnerabilidad y su conciencia de mortalidad que tienden a invisibilizar su complejidad cognitiva y su deseo de trascendencia haciéndoles devenir en la ambivalencia de la plenitud dichosa (Nussbaum, 2010, pp. 51-74) y la declinación angustiosa de la que se derivan los poderes, posibilidades o capacidades subjetivas y, o colectivas.

Las subjetivaciones que se califican como imaginarios(Villa, 2009) se marginan, se discriminan, se excluyen o se criminalizan para legitimar las objetivaciones que toman el estatuto de lo real dado el carácter correlativo de las concepciones calificadas como reales y las calificadas como imaginarias.

## 4. Método para la construcción del balance académico de las contribuciones presentadas

El procedimiento que se siguió para la construcción del balance, a grandes rasgos, implicó tres momentos: el primero fue el de la tipificación de los campos de construcción de sentido, su nominación y la identificación de temáticas. Enseguida de definieron los aspectos generadores y los aspectos derivados de los procesos de investigación. Finalmente desde la Sociología de las Ausencias (2009) se definieron los procesos a identificar en cada aspecto generador y derivado.

### Tipificación de los campos de construcción de sentido, nominación e identificación de temáticas

El punto de partida fue la tipificación de los campos de construcción de sentido.Para el caso de los sentidos que construyen quienes conforman los grupos de investigación que, a su vez, conforman la Red, se refieren a los de unas didácticas específicas, de orden unidisciplinar y transdisciplinar que, refiriéndose a la educación como un proceso que conduce a la socialización y a la formación humana, corresponden al Campo de las Humanidades de una forma específica de conocer o de construir socialmente significados: el Conocimiento Científico.

En concordancia con ello se ha identificado que en la Red se construye conocimiento didáctico en dos campos: uno transdisciplinar y otro unidisciplinar. En los campos transdisciplinares se pudieron identificar, en el III Encuentro, el de la Didáctica de las Ciencias Sociales, el de la Formación para el ejercicio de la Ciudadanía y el de la Educación ambiental. En los campos unidisciplinares se pudieron identificar el de la Didáctica de la Historia y el de la Didáctica de la Geografía.

Una vez tipificados los campos se identificaron en cada campo transdisciplinar y unidisciplinarlas temáticas didácticas abordadas en las contribuciones.

### Definición de aspectos generadores y de aspectos derivados

Una vez tipificados los campos y nominados se identificaron los aspectos a definir con relación a cada temática didáctica identificada. Tales aspectos se pueden definir como aspectos generadores y como aspectos derivados.

En cuanto a los aspectos generadores se partió de asumir que todo proceso de investigación parte de la configuración de un problema o, menos comúnmente, de una posibilidad. Por lo que los aspectos generadores de los procesos investigativos serían los problemas y las posibilidades construidas a partir de procesos de diagnóstico que, a su vez, toman como fuente las evaluaciones, las sistematizaciones y otras investigaciones.En específico, los problemas construidos se refieren a las situaciones negativas que se logran distinguir en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de las transdisciplinas y de las disciplinas científico sociales. En este caso, un diagnóstico consiste en la construcción de un problema cuya resolución impele un proceso de investigación o de indagación sistemática y persistente que permita construir conocimiento, en este caso, didáctico que oriente las prácticas pedagógicas de quienes enseñan y en general, de quienes buscan desarrollar procesos de formación humana con referencia a los saberes y a los conocimientos construidos sobre las sociedades humanas. Por su parte las posibilidades construidas, por su parte, se refieren a las situaciones positivas existentes que, igualmente, se pueden construir en los procesos de diagnóstico sobre las prácticas de enseñanza.

En cuanto a los aspectos derivados se identificaron las preguntas construidas o los vacíos o insuficiencias de conocimiento que derivados de los problemas y, o de las potencialidades permiten, respectivamente darles resolución o sacar provecho de ellas.En segundo término se identificaron las finalidades conjeturadas que se refieren a las situaciones positivas que se intentan colmar mediante la construcción de un conocimiento científico acerca de la problemática construida. Por lo que las finalidades se definen con relación a los problemas para alcanzar mediante la investigación.En tercer lugar se identificaron los referentes utilizados que, hacen alusión a los postulados que referencian el proceso de construcción de conocimientos que permite resolver los problemas construidos o sacar provecho de las potencialidades configuradas.En cuarto término se buscaron identificar los métodoso procedimientos de los que se sirven las y los investigadores para construir conocimientos que mejoren los procesos de formación humanas por lo que los métodos aplicados son los procedimientos utilizados para desarrollar los procesos investigativos.Finalmente se trataron de decantar los conocimientos construidos y que se refieren a aquellas construcciones de carácter teórico que se logran configurar mediante los procesos de investigación que se postulan como indagaciones persistentes y sistemáticas que permitan construir, en general, sentidos que demarquen, guíen u orienten la acción.

**Procesos a identificar en cada aspecto generador y derivado**

Desde la Sociología de las Ausencias (Santos, 2009) se pueden identificar los siguientes procesos de definición de presencias o de objetivaciones legitimadas

que, siendo convergentes y divergentes, definen correlativamente la existencia de emergenciaso de objetivaciones marginalizadas; de latenciaso de objetivaciones discriminadas y de ausenciaso de objetivaciones excluidas. A su vez las emergencias, las latencias y las ausencias pueden ser de carácter convergente o divergente.

Tanto las emergencias, como las latencias, como las ausencias, por estar deslegitimadas, están criminalizadas dado que todo proceso de legitimación guarda como correlación un proceso de criminalización de lo que le puede interpelar. Bien es conocido, por ejemplo, en el ámbito disciplinar de la Ciencia Política como el porte y el ejercicio del poder coactivo, o político -uno de los poderes sociales (Villa, 2012)- por parte de una organización determinada, que puede ser por ejemplo un estado nación o un entramado de terratenientes (Tilly, 1990), busca legitimarse no sólo a través de la construcción de consensos (Bovero, 1985) o de acuerdos con quienes portan poder político -para la que prestan buenos oficios quienes cumplen la función intelectual (Baca, 1995) en una sociedad humana- sino, menos eficazmente, mediante la criminalización de la posibilidad de porte y de ejercicio del poder coactivo por parte de otras organizaciones que logren el carácter de asociación como lo pueden lograr otros estados u organizaciones para el ejercicio de la dominación mediante la coacción. Al igual que quienes portan poder político, quienes portan poder ideológico, no consideran plausible renunciar a su porte y búsqueda de monopolización (Bobbio, 2000). Uno de los mecanismos para monopolizar el poder ideológico -o la capacidad de construir consensos con quienes portan y en última instancia ejercer poder político- lo es la construcción de objetivaciones que,con el logro de su persistencia, fungen como presencias que buscan, constantemente, ser legitimadas, para que no desaparezcan, a través de la criminalización de otras objetivaciones que, por deslegitimadas, apenas aparecen como emergencias o como latencias y, en múltiples ocasiones, como ausencias de las que, de algún modo, es posible colegir o, más frecuentemente, intuir su existencia.

Finalmente, puede anotarse que la diferenciación entre las presencias, las emergencias y las latencias puede hacerse por la frecuencia con la que aparezcan las objetivaciones. Las ausencias exigen un análisis contextual de los conocimientos y de los saberes -objetivaciones- identificadas. Esto es que en las sociedades humanas y, en específico, en las movilizaciones sociales aparecen fenómenos que hacen transformar los sentidos que guían los procesos de construcción de conocimientos y de saberes del mismo modo que los saberes y los conocimientos construidos transforman los sentidos mediante los cuales deviene lo social o humano o llega a ser, en cada instante, distinto a sí mismo. De esta forma, es con relación a las emergencias que se pueden identificar en las sociedades humanas como se pueden identificar las ausencias en el conocimiento

o en el saber que se construye sobre lo social. No es casualidad, por ejemplo, que el lenguaje con equidad de género haya irrumpido primero en los movimientos sociales que reivindican a través de las transformaciones culturales las transformaciones políticas y que luego las y los científicos sociales más lúcidos -que lo son porque hacen lectura de lo social humano para construir conocimientos científicos- los incorporen en las premisas que guían sus procesos de construcción y de objetivación de los saberes y de los conocimientos en sus respectivos campos de construcción de sentidos. Entre otras razones, esto sucede, porque tienen la conciencia de que la perspectiva de género afecta la relación que existe entre las subjetividades con las que se construye y que construyen conocimiento en un proceso de investigación. La perspectiva de género, por cierto, afecta los diseños y los resultados de las investigaciones en la medida en que hace emergente lo que apenas estaba latente o aparecía como ausente.[1]

La intención ulterior sería la de construir un campo de construcción de sentidos cuyos procesos sean prescritos por el concepto, acuñado por Santos (2009), de copresencia. En este caso se referiría a la copresencia de saberes y de conocimientos merced al cual los combates en un determinado campo se suceden atenidos a valores como los de dignidad humana que hacen que cualquiera de las objetivaciones que se sucedan en el campo se han de hacer suceder con referencia los sentidos que, en el ámbito de distintas formas de saber y de conocer, contribuyen a la dignificación humana o la difuminación de los procesos extorsivos que relaciones sociales como la capitalista generan en la contemporaneidad en las sociedades humanas occidentales, occidentalizadas, en proceso de occidentalización y hasta en las desoccidentalizadas. De esta manera, se puede postular que se podría construir un campo de construcción de sentido de carácter copresente en torno a la Didáctica de la enseñanza y del aprendizaje de los sentidos que dignifican las condiciones humanas configuradas en el ámbito de diversas formas de saber y de conocer.

## 5. Descripción de las contribuciones

Como descripción general de las contribuciones se pudo observar como las contribuciones se presentaron en tres campos transdisciplinares: el de la Didáctica de las Ciencias Sociales, el de la Formación Ciudadana y el de la Educación Ambiental. Las temáticas en estos campos giraron en torno a la formación de docentes, a las concepciones del estudiantado y a la Didáctica de la Enseñanza y del Aprendizaje.

Las contribuciones en los campos disciplinares se refirieron a la Didáctica de la Historia y de la Geografía. Las temáticas se centraron en la enseñanza, en el

aprendizaje y una contribución presentó un análisis desde el punto de vista epistemológico con relación a la Didáctica de la Geografía.

En general el tema más recurrente es el de la Didáctica de la Enseñanza, al que le sigue la Didáctica de la Enseñanza y del aprendizaje. En solitario aparecen las reflexiones referidas a la formación de maestros, a las concepciones del estudiantado y a la epistemología de la Didáctica de la geografía.

**Tipo de campo de construcción de sentidos:** Transdisciplinar
**Nominación del campo:** Didáctica de las Ciencias Sociales
**Nominación de la temática:** Formación de docentes de Ciencias Sociales

**Preguntas construidas**

La práctica en la Universidad de Caldas se considera como el momento donde la acción se asume no como una etapa terminal del proceso de formación del profesional sino como un eje transversal de la formación del Licenciado de tal manera que visibilice la integración de los saberes. De esta manera se hace necesario no sólo instrumentalizar dichas prácticas, llevando solo los procesos a un hacer, si no llevarlos a una configuración del docente por medio de su experiencia. Por ello se formula la pregunta: ¿Cuál es la influencia que genera la práctica en los estudiantes de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas, como experiencia inicial de su labor docente? (Cano, 2012).

**Finalidades conjeturadas**

Analizar las prácticas con base en las experiencias construidas por los practicantes y egresados de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas a través de:

- La identificación de las experiencias construidas en el contexto educativo durante el desarrollo de la práctica.
- La relación del desarrollo del trabajo del aula con la experiencia de la práctica Educativa (Cano, 2012).

Se busca relacionar las prácticas con la constitución del maestro, sus formas y estructuras metodológicas, didácticas y pedagógicas (Cano, 2012).

**Referentes utilizados**

Práctica educativa
Constante proceso de formación y de construcción de las relaciones entre el profesor y el estudiante; relaciones que se construyen y consolidan

constantemente, basadas en procesos de docencia y nuevas experiencias que se constituyen en la práctica educativa (Díaz, 2000, p. 103), (Cano, 2012).

Los programas de licenciatura de la Universidad de Caldas plantean una actividad académica que se entiende como un proceso integral e integrador de saberes, sistemático progresivo y de reflexión, además donde se configura experiencia docente (Universidad de Caldas, reglamento de práctica),(Cano, 2012).

Experiencia
Andar, trasegar, pasar por, son los momentos en que se generan experiencias luego de tomar contacto con un fenómeno.
Se tienen experiencias luego del encuentro con el fenómeno, el espacio, el tiempo.
La experiencia surge del encuentro personal con un fenómeno y no de la lectura de experiencias ajenas.

Las experiencias se tienen y no se hacen, porque tomarían un carácter general y esto determinaría que las experiencias ajenas servirían para todos los individuos.
Es un acontecer de la vida al que el hombre está expuesto, no es fruto de su iniciativa (Bollnow, 2001, pp.141-153), (Cano, 2012).

**Métodos aplicados**

Investigación de tipo etnográfico
Enfoque cualitativo de corte comprensivo descriptivo

Continentes de las experiencias de prácticas pedagógicas:

- Diarios de campo
- Formatos de evaluación de prácticas pedagógicas

Estudio fenomenológico busca hallar los sentidos del maestro en el momento en que este llega a su labor por primera vez buscando en la primera experiencia el docente profesional que se será.

Análisis de discurso usando Atlas ti

La población objeto de estudio
Dos grupos: práctica uno y practica dos para ver las diferencias y evoluciones en cuanto a labor docente (Cano, 2012).

**Conocimientos construidos**

Planteamiento central:

Las prácticas educativas surgen de la adaptación al contexto basada en las experiencias particulares. Los relatos demuestran:

- Como el docente se configura situacionalmente
- Toda nueva experiencia podrá determinar un hacer en el futuro profesional

**Planteamientos de apoyo**

Los practicantes no determinan las estructuras ni el orden de sus experiencias, estas son propias e individuales y generan en el sujeto diferentes respuestas, formas de hacerse maestro.

El encuentro con nuevos fenómenos y la compresión de ellos, hace que el practicante constituya luego de una vivencia una experiencia que se quedara en su posterior práctica o labor docente que usará en contextos particulares.

Los practicantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas se encuentran entre dos experiencias la propia que se construye de forma particular en el diario vivir de la institución y las ajenas que parten de sus docentes de didáctica, pedagogía y realidades de la educación y la de sus docentes titulares. Las experiencias podrían o no determinar estructuras formas y metodologías a futuro.

La práctica, en el último año de pregrado en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas, es un momento donde el practicante no toma en cuenta, por ningún motivo, la sistematización echa por sus docentes de didáctica, pedagogía y realidades de la educación para determinar las formas, metodologías y puestas en escena del futuro docente en su desempeño profesional.

En la educación observamos como fenómeno recurrente que las experiencias de los profesores que han cursado durante años en labor docente son puntos de inicio para afrontar la educación moderna y sus dinámicas.

Toda nueva experiencia no solo enriquece el saber, sino que al mismo tiempo se manifiesta en una nueva aptitud.

De esta visión de adaptación al contexto basado en las experiencias particulares se puede decir que del sentir se pasa a la interiorización.

Es decir del choque con el contexto educativo surgen formas apropiadas en contexto y realidad específicas.

Las experiencias hechas en particular determinan en conjunción con las ajenas (Cano, 2012).

**Tipo de campo de construcción de sentidos:**Transdisciplinar
**Nominación del campo:** Didáctica de las Ciencias Sociales
**Nominación de la temática:** concepciones del estudiantado

**Problemas construidos**

Primer planteamiento
En el mundo y de manera particular, en Colombia, se enfrentan cambios profundos en lo económico, político y social que se caracterizan por el rápido movimiento de la población dentro y fuera de los límites nacionales; el reconocimiento de las minorías; el fracaso de determinadas estructuras políticas y de poder tradicionales -así como el surgimiento de otras.

Ésta realidad refleja la necesidad de transformaciones sociales significativas donde la educación tiene un papel relevante en la formación de ciudadanos comprometidos con la construcción de espacios democráticos. Las nuevas dinámicas de la sociedad deben hacer que la educación genere un cambio donde los estudiantes sean los protagonistas.

Sin embargo el carácter de sujeto restringido de los estudiantes genera un problema a la hora de legitimar sus acciones como ciudadanos. Prueba de ello es el escaso debate teórico para interpretar sus acciones cuando ellas involucran al poder en sus ámbitos particulares como el de la escuela (González, 2012).

Segundo planteamiento
Hasta el momento no se han realizado investigaciones sobre:

- Cómo los niños construyen el concepto de poder.
- Las representaciones sociales de poder en los niños.

Si se han realizado investigaciones sobre el poder en adolecentes desde la perspectiva de Foucault.

Por lo que la enseñanza de las Ciencias Sociales dejó de ser generadora de valores democráticos. Esto porque en las concepciones curriculares y las prácticas de enseñanza del poder se utiliza como un elemento de dominación y no como un elemento de transformación (González, 2012).

**Preguntas construidas**

Sobre concepciones del estudiantado en torno al poder

- ¿Qué concepto de poder tienen los estudiantes de cuarto y quinto de la Escuela Normal Superior de Caldas?
- ¿Cuál es la formación en ciudadanía que se les da a los estudiantes?
- ¿Qué rol juega el estudiante en el proceso de construcción de ciudadanía?
- ¿Cómo asumen los maestros el rol en cuanto a la formación ciudadana que deben asumir sus estudiantes?

Se requiere indagar
Cómo aprenden los estudiantes y la manera cómo se configuran las interacciones que se dan entre las personas que participan del proceso educativo en el aula.

Para ello es necesario:

- Considerar aspectos afectivos y cognitivos que se configuran diariamente en clase.
- Reflexionar sobre algunos aprendizajes que construyen los estudiantes y que, en muchas ocasiones, no son planificados por los maestros, sino que surgen de los diálogos generados a partir de la temática enseñada y de las diferentes interacciones que se dan dentro y fuera del salón de clase que permiten generar cambios en las estructuras conceptuales de los estudiantes (González, 2012).

**Finalidades conjeturadas**

- Saber cómo configuran los estudiantes el concepto de poder.
- Conocer si las representaciones que tienen los estudiantes son contextualizadas a sus entornoso se sigue con las viejas concepciones derivadas de libros antiguos que confunden al estudiante sin lograr que hagan una verdadera apropiación y transformación de los conceptos (González, 2012).

**Referentes utilizados**

Se toman como referentes algunos planteamientos de Webber (1977) y de Arendt (1970). Sin embargo, el planteamiento teórico de base es el de Morgan (1991) y, especialmente, los de Foucault (1983 y 1984). Atendiendo a estos planteamientos muestra cuatro aspectos del concepto de poder: lo que es, su ubicación, sus efectos y sus producciones para contextualizar estos planteamientos en la institución escolar. De manera final define como los análisis en torno a la forma cómo configuran los estudiantes el concepto de poder los realizará desde la

Teoría de las representaciones sociales definida desde los trabajos de Moscovici (1961).

En cuanto al concepto de poder y su contextualización en la institución escolar, en primer término enfatiza como el poder es un recurso y una estrategia que posibilita tanto subsumirse como producir.En segunda instancia plantea que, el poder, se distribuye desigualmente en las sociedades permeando instituciones e instancias sociales y constituyendo subjetividades sometidas, basadas en el consenso de los dominados, a través de un proceso por el cual quienes subsumen presentan sus propios valores como si fuesen universales. Quienes son subsumidos los internalizan. De esta forma se genera el poder disciplinario que no necesita de la coacción para su funcionamiento (Foucault, 1983). En tercer lugar muestra como el poder guarda como efecto que las formas con las que los individuos construyen sus propios hábitos de discurso definen categorías de bueno y malo y anticipan posibilidades futuras. Finalmente devela como el poder produce sujetos, discursos, saberes y realidades que penetran todos los nexos sociales.

Sobre el poder en la institución escolar muestra como ésta se define como una instancia separada de socialización en la que, merced a la estructura jerárquica de la burocracia [del estado nación] subsume a adultos y a niños. Frente a ello muestra la posición de la Ideología Política Liberal -la escuela como espacio público igualitarista que permite la socialización ciudadana-y la de la postura epistemológica crítica que cuestiona la naturaleza políticamente neutral de la escuela dado el profuso compromiso de la institución con la reproducción política de la sociedad desigual (González, 2012).

**Métodos aplicados**
Investigación de tipo etnográfico (González, 2012).

**Tipo de campo de construcción de sentidos:** Transdisciplinar
**Nominación del campo:** Formación Ciudadana
**Nominación de la temática:** Enseñanza

**Problemas construidos**

La enseñanza de las Ciencias Sociales, Políticas y de la Historia, sobre la que se debe apoyar la enseñanza de la ciudadanía política está llena de interpretaciones genéricas de la Historia Nacional (Torres, 2012).

**Finalidades conjeturadas**

Se deben abandonar las interpretaciones genéricas para asumir una relectura de nuestra historia nacional. Se trata de tener claro qué enseñar en Ciencias Sociales, Políticas e Historia para luego enseñar, en el presente, la ciudadanía política.

Las propuestas pedagógicas deben apuntar a enseñar a pensar históricamente la ciudadanía política y sus conceptos y prácticas conexas, no como entes abstractos ideales, sino como formas concretas con características sinuosas y problemáticas.

Es decir los modelos universales occidentales tradicionales han perdido su capacidad explicativa. Queda la realidad cambiante del devenir histórico de nuestras naciones y pueblos. Lo anterior implica enseñar la teoría política acumulada con lentes críticos y de cara a la historia real.

El pasado y el presente no son compartimientos estancos, son tiempos comunicados por permanencias transformadas.El ejercicio consiste en presentar a los jóvenes la crítica y la investigación como fortaleza del conocimiento. Para ello se debe primero ir directamente a las fuentes a fin de elaborar conocimiento propio y confrontarlo con las fuentes secundarias; segundo verificar la información de los autores y desconfiar de sus interpretaciones hasta tanto no consultar otras fuentes y conocer los debates sobre la temática en estudio y tercero se debe tener en cuenta que sobre un período histórico cada generación de científicos sociales lo interroga e interpreta con atención a su propio presente.Esto se debe hacer evitando el anacronismo, es decir, ver el pasado con los lentes con que miramos el presente desconociendo su contexto cultural (Torres, 2012).

**Tipo de campo de construcción de sentidos:**Transdisciplinar
**Nominación del campo:** Educación ambiental
**Nominación de la temática:** Didáctica de la enseñanza y del aprendizaje

**Problemas construidos**
Han sido pocas las experiencias exitosas que contextualicen la Educación Ambiental con el apoyo de las Tecnologías de la información y la comunicación (Monal, 2012).

**Finalidades conjeturadas**
Se pretende diseñar, aplicar y determinar la influencia de una propuesta didáctica de enseñanza y aprendizaje de la Gestión Ambiental, con estudiantes de grado 9,

ayudada con Realidad Aumentada que pretende desarrollar su pensamiento social a través de su avance en habilidades Cognitivo Lingüísticas: Describir, Explicar, Interpretar y Argumentar (Casas et al., 2005) (Monal, 2012).

Se busca que los estudiantes del grado 9

- desarrollen Competencias Cognitivo Lingüísticas, enfocadas hacia la generación de alternativas a problemas ambientales locales contextualizados.
- adquieran conocimientos y comprendan mejor las complejidades de los conceptos y problemas en su contexto, guiando la toma de decisiones Sociales (Pitkin, 2009), y así de manera práctica favorecer la enseñanza de la Gestión Ambiental desde la Temática del Bosque Seco Tropical (Monal, 2012).

**Métodos aplicados**
Paradigma:
Comprensivo

Enfoque:
Socioconstructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar, de origen Vigotskyano.

Diseño:
Estudio de Caso (Wassermann, 1999); con planeación, aplicación y evaluación, de un Diseño Tecnopedagógico, apoyado con las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en específico son la Realidad Aumentada (Johnson, Smith, Levine, & Stone, 2010) que permite contextualizar los temas de carácter ambiental.

**Tipo de campo de construcción de sentidos:**Unidisciplinar
**Nominación del campo:** Didáctica de la Historia
**Nominación de la temática:**Enseñanza de la Historia

**Posibilidades construidas**

Eugenia Meyer ha afirmado con relación a la enseñanza de la Historia como en la actualidad se persiguen alternativas diferentes a las que se han tenido tradicionalmente.
Una de ellas es acercar la Historia a la vida de las personas con el fin de que se humanice y, por ende, resulte más próxima y comprensible (Meyer).

Una de estas alternativas es la de reflexionar sobre el papel social que tiene la enseñanza de la Historia.Desde este planteamiento Hugo Zemelman propone como la movilidad de las sociedades pasadas y presentesotorgan a los fenómenos

históricos y a los procesos de enseñanza del conocimiento históricouna posibilidad diversa de interpretación, análisis y contraste. Esto porque estudiar historia es intentar interpretar en la multiplicidad humana un punto de encuentro y reflexión de las acciones pasadas y aquello que tratamos de comprender desde la actualidad sobre las mismas (Zemelman).

El concepto de Conciencia Histórica, desde las teorías de Collingwood, reconoce las dinámicas del pasado desde la subjetividad del presente y la permanencia inherente de cada hombre con su ser social-culturalque no es más que la recopilación compleja y vivencial de construcciones pasadas. El conocimiento de la Historia se puede potenciar desde el principio histórico de cada serpara que este conocimiento tenga un fin diferente al informativo o al recreativo.

Se busca que el conocimiento histórico transforme o revolucione a través de la crítica de los sucesos que explican su presente.

Conciencia histórica es un concepto que:

- Reúne la capacidad de análisis, interpretación y reflexión sobre un fenómeno del pasado, pero entendido desde lo múltiple de las construcciones y consolidaciones humanas, que tienen inmensos caminos para ser analizadas y que por ende no pueden sujetarse a verdades absolutas, pues su verdadero valor radica en ser un espacio que permita la reflexión y pensamiento.
- Se configura con una serie de relaciones científico social que aunque deben involucrarse en un contexto y dinámicas no infieren al dato concreto.

La interpretación histórica no se potencia con una denominación exacta de los sucesos cronológicos, esto implica que la memorización de fechas específicas con situaciones determinadas y puntuales no tiene nada que ver con un análisis comprensivo del tiempopues aunque el referente académico es fundamental y valiosola referencia de la fecha puede estar interiorizada sin el más mínimo nivel de comprensión (Pantoja, 2012).

**Finalidades conjeturadas**

El estudio, análisis y recreación del pasado debe tener como intencionalidad superar los enfoques nacionalistas para cimentar la emancipación social desde la relación pasado-presente-futuroa partir de los ejes convergentes y transversales propios de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Para el caso específico las permanencias y continuidades se convierten para los docentes, instituciones y futuros profesores en el reto de formar conciencia desde y sobre la historiacon el rol social que ésta debe asumir dentro de la sociedad contemporánea y sus aportes a la conformación de nuevas opciones de futuros.

Resignificar el concepto de Conciencia Históricacreando una relación entre los referentes disciplinares y didácticoscon el fin de analizar su permanente inherencia en el campo de acción del profesor (Pantoja, 2012).

Desde este planteamiento la formación de Licenciados en Ciencias Sociales debe relacionarlas categorías propias de la historiografía[1] conla didáctica y las intencionalidades sociales, culturales de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de la historia (Pantoja, 2012)

**Tipo de campo de construcción de sentidos:** Unidisciplinar
**Nominación del campo:** Didáctica de la Geografía
**Nominación de la temática:** Enseñanza de la Geografía

**Posibilidades construidas**
La educación para las ciudadanías, la democracia, la pluralidad, la participación activa, la crítica, la autonomía y por ende para los Derechos Humanos es una manera de construir identidad territorial si se entiende el territorio como:

- El espacio geográfico
- Semantizado, usado, apropiado y construido socioculturalmente
- Producto de la transformación histórica efectuada por los sujetos.

Un escenario que favorece o imposibilita el ejercicio de la ciudadanía porque dependiendo del tipo de territorio que se considere, de sus potencialidades o de sus barreras así será la ciudadanía y el comportamiento ciudadano de los individuosy colectivos que lo habitan y transforman.Este territorio podrá ser definido y caracterizado mediante la interdependencia y simultaneidad de aspectos geográficos, políticos, administrativos o fiscales; aspectos ambientales, características socio-espaciales y culturales (Gutiérrez y Pulgarín, 2009, pp. 42-43). (Acevedo y Quiroz, 2012).

**Tipo de campo de construcción de sentidos:** Unidisciplinar
**Nominación del campo:** Didáctica de la Geografía
**Nominación de la temática:** Epistemología de la Didáctica de la Geografía

**Problemas construidos**

Al finalizar los años setenta circuló una enorme producción de ensayos e investigaciones referidas a la Didáctica de la Geografía. La mayor parte, se ocupaban de la manera como los estudiantes se integraban al medio a través de sus propias experiencias por lo que el trabajo de campo era fundamental

En los años ochenta una diversidad de autores consideró la Didáctica de la Geografía desde la necesidad de conocer "cómo aprenden los alumnos", y más concretamente sus dificultades de aprendizaje. Predominaron los estudios referidos a la formación de conceptos.

Más adelante la preocupación se desvió hacia lo relativo a la enseñanza con las nuevas tecnologías. Este proceso ha tenido para la formación docenteuna preocupación por instaurar nuevos contenidos geográficos y la poca reflexión referida al carácter teórico y conceptual sobre lo que podría ser la didáctica de la geografía comocampo de estudio ysus relaciones con las didácticas generales.

En medio de estas discusiones no resueltas y en muchos casos no iniciadasla geografía ha sido pensada por la historia de las disciplinas escolares y se ha integrado a la Didáctica de las Ciencias Socialespor lo que resulta pertinente pensarla desde el punto de vista de la Epistemología de la Didáctica de la Geografía.
Esta reflexión se hace dentro del campo de la Pedagogía.

**Conocimientos construidos**

En general tantola Didáctica de las Ciencias Sociales como la Didáctica de la Geografía son disciplinasteóricas que se ocupan de estudiar el quehacer pedagógico, es decir, las prácticas de la enseñanzapor lo que tienen como misión describirlas, explicar, fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemasque las prácticas de enseñanza plantean a los profesores.

Por lo anterior, es necesario profundizar sobre estas Didácticas a fin de brindar herramientas teóricas que permitan mejorar las prácticasesto volvería a localizar al maestro como tal y no como dinamizadorsituación que afianza en este momento la inclusión de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y el énfasis en el aprendizaje que hacen en la actualidad las didácticas.

**Tipo de campo de construcción de sentidos:** Transdisciplinar y Unidisciplinar
**Nominación del campo:** Didáctica de la Historia
**Nominación de la temática:** Enseñanzaaprendizaje

En esta ponencia se pudo diferenciar un elemento emergente referido a la perspectiva de género desde la que se hacen y se responden las preguntas de investigación en torno a la Didáctica de las Ciencias Sociales y a la Didáctica de la Historia.

## Posibilidades construidas

### Presencias

La enseñanza de las Ciencias Sociales debe tener como uno de sus fines principales lograr un proceso de inserción crítica del estudiantado en el marco de la sociedada través de la promoción de actitudes positivas de reflexión, compromiso y comunicación que superen los límites academicistas tales actitudes son básicas en la formación ciudadana. Las prácticas pedagógicas desarrolladas por el docente en el aula resultan fundamentales para despertar el interés por parte del estudiantado en los diversos temas a desarrollar yfavorecer su reflexión acerca de los procesos que conducen al conocimientofacilitarsu ubicación en el contexto científico social contemporáneo y su formación crítica, académica y cultural (Perafán, 2012)

### Emergencias

Determinar los aspectos más destacados que identifican el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales y de la Historia:

- Pautas orientadoras del proceso de enseñanza aprendizaje
- Recursos didácticos utilizados
- Incorporación de tecnologías
- Participación y motivación del estudiantado
- Concepciones y apreciaciones de los/las estudiantes respecto a la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en general y cómo contribuyen éstas a su formación (Perafán, 2012).

## Conocimientos construidos

Temas de mayor interés en Historia

- la Independencia nacional
- las guerras mundiales
- temas de historia nacional: gobiernos, masacre de las bananeras
- revoluciones en general

Los principales aportes que les han brindado los contenidos recibidos en Historia consisten en

- conocer la historia del país
- comprender mejor el presente
- desarrollar un sentido de pertenencia
- afrontar situaciones diversas (Perafán, 2012).

**Referencias**

Acevedo, Juan y Quiroz, Ruth. (2012). *Una propuesta didáctica desde la educación para las ciudadanías y la construcción de identidad territorial.* III Encuentro de la Red Colombiana de Grupos de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Medellín.

Baca, Laura. (1995, mayo-agosto). La concepción del intelectual en Bobbio. *Análisis Político*, 25, 24-33.

Benejam, P. y Pagès, J. (2004). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria.* Barcelona: Editorial Horsori.

Bobbio, Norberto. (2000). Política. En Norberto Bobbio, Nicola Matteucci y Gianfranco Pasquino (Directores), *Diccionario de Política*. (pp. 1215-1225). Madrid: Siglo XXI Editores.

Bollnow, O (2001). Filosofía del conocimiento. Argentina, pp.141-153

Bourdieu, Pierre. (2000). *Los usos sociales de la ciencia.* Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Bovero, Michelangelo. (1985). Lugares clásicos y perspectivas contemporáneas sobre política y poder. En Norberto Bobbio y Michelangelo Bovero, *Origen y fundamentos del poder político* (pp. 37-64). México: Editorial Grijalbo.

Calderón, C. y Romero, F. (1995). Los paradigmas del desarrollo En Carlos Calderón, Fernando Romero y Luis Gómez (Compiladores), *Salud ambiental y desarrollo,* (pp. 21-40). Santafé de Bogotá: Ecosolar.

Cano, Sebastián. (2012). *La práctica educativa en la Licenciatura en Ciencias Socialesuna experiencia generadora de sentidos en la formación docente*. III Encuentro de la Red Colombiana de Grupos de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Medellín.

Casas, M., Bosch, D., Canals, R., Antoni, D., Frixenet, D., González, N., y Oriol, M. (2005). Enseñar a hablar y a escribir Ciencias Sociales. Barcelona, España: Asociación de Maestros Rosa Sensat.

Dewey, J. (1971). *¿Cómo pensamos?.* Barcelona: Paidós.

Díaz, A. (2009). Historia reciente (2000- 2009) de la Psicología Social en Colombia: una mirada desde la Red Colombiana de Psicología Social Crítica. Extraído de http://www.psicolatina.org/17/colombia.html el 10 de agosto de 2010.

Gómez, L. (2002). La didáctica de las ciencias sociales como fuente para la formación de maestros/as, conocimiento específico y ¿disciplina? "posible". *Revista Educación y Pedagogía, 13,* (34), 15-65.

Gómez, M. y Zemelman, H. (2005). *Conocimiento social el desafío de las Ciencias Sociales para la formación de profesores en América Latina.* México: Editorial Pax.

González, Jenny. (2012). *Una investigación acerca de las representaciones que sobre el poder tienen los estudiantes de cuarto y quinto de primaria de laEscuela Normal Superior de Caldas.* III Encuentro de la Red Colombiana de Grupos de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Medellín.

Gutiérrez, A. y Pulgarín, R. (2009). Formación ciudadana: ¡utopía posible!.*Revista Educación y Pedagogía, 21 (53)*

Johnson, L.; Smith, R.; Levine, A. & Stone, S. (2010). The 2010 Horizon Report: Edición en español. Austin: The New Media Consortium.

Mauri, T. y Valls, E. (2001). La enseñanza de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales. En Jesús Palacios, Álvaro Marchesi y César Coll. *Desarrollo Psicológico y Educación.* Barcelona: Alianza Editorial. Meyer, Eugenia

Monal. Gabriel. (2012). *Propuesta didáctica de gestión ambiental apoyada por realidad aumentada, para el desarrollo del pensamiento social con estudiantes del grado 9.* III Encuentro de la Red Colombiana de Grupos de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Medellín.Morgan, 1991

Morin, Edgar. (1993). *El método 1: la naturaleza de la naturaleza.* Madrid: Cátedra.

Nussbaum, Martha. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la Democracia necesita de las Humanidades.* Buenos Aires: Katz Editores.

Ojeda, F. (2008). Educación Ambiental y Tecnologías de la Información y la Comunicación: diseño, desarrollo y evaluación de un programa colaborativo en

Educación Secundaria. Tesis Doctoral, Universidad de Granada, Málaga, España.
Recuperada de http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/2123/1/17733753.pdf

Pantoja, Paula. (2012). *Tejer, construir y aprender del pasado: relaciones entre la construcción de la conciencia histórica y la formación del profesorado.* III Encuentro de la Red Colombiana de Grupos de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Medellín.

Perafán, Aceneth. (2012), *Reflexiones en torno a la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia.* III Encuentro de la Red Colombiana de Grupos de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Medellín.

Pitkin, D. (2009). Pensar lo social. Buenos Aires: La Crujía Editores.

Raymond, Aron. (1962). Dimensiones de la conciencia histórica. Madrid: Tecnos.
Reid, (1998)

Santos, Boaventura de Sousa. (2009). *Una Epistemología del Sur: la reinvención del conocimiento y de la emancipación social.* México: Siglo XXI, CLACSO.

Sen, Amartya. (2000). *Desarrollo y Libertad.* Santafé de Bogotá: Planeta Colombiana Editorial.

Taborda, María. (2012). *La didáctica de la Geografía escolar: encuentros desencuentros e incertidumbres con las Ciencias Sociales.* III Encuentro de la Red Colombiana de Grupos de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Medellín.

Tilly, Charles. (1990). *Coerción, capital y los estados europeos 990-1990*. Madrid: Alianza Editorial.

Torres, Oscar. (2012). *Enseñar la ciudadanía política en Colombia: replanteamientos de enfoques para la Teoría Política y la Historiografía.* III Encuentro de la Red Colombiana de Grupos de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Medellín.

Villa, María. (2009, Diciembre). Los imaginarios sociales. *Uni-pluri/versidad,* Vol. 9, 3, 75-83.

Villa, María. (2012). Una tipología de los poderes sociales. Artículo sin publicar.

Wassermann, S. (1999). El estudio de casos como método de enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.

Weber, Max. (1977). Economía y Sociedad. México: Fondo de Cultura Económica.

Zemelman, Hugo. (2007). *El Ángel de la historia.* Editorial Anthropos.



**Anexo**
**Lista de los grupos de investigación que presentaron ponencias en el I Encuentro de Didáctica de las Ciencias Sociales.**

| No | Nombre del GRUPO DE INVESTIGACIÓN |
|---|---|
| 1 | Enseñanza de la Historia |
| 2 | Maestros y Contextos |
| 3 | Historielo - REGIÓN |
| 3 | Cognición y Educación |
| 4 | Democracia y Modernización del Estado Colombiano |
| 5 | Educación, Cultura y Sociedad |
| 6 | Espacio Tiempo en Sociedad |
| 7 | Comunicación, cultura y sociedad |
| 8 | Comprender |
| 9 | Grupo de Investigaciones Pedagógicas y Educativas (GIPE) |
| 10 | Región |
| 11 | Grupo Interdisciplinario de Estudios Socioculturales y Psicológicos |
| 12 | GEDS |
| 13 | Educación y Desarrollo Humano |
| 14 | Región |
| 15 | Estudios culturales |
| 16 | El Aprendizaje de las Ciencias Sociales en Escencarios Urbanos |
| 17 | Didáctica de las Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales |
| 18 | Didáctica de la Educación Superior DIDES |
| 19 | Educación y Sociedad |