



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**VISIBILIDADES DEL CAMPO DE LA  
DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN  
LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA  
CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES-  
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 2002-2017**

Autor(es)

Esteban Montoya Marín

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019



Visibilidades del campo de la didáctica de las ciencias sociales en la Licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales- Universidad de Antioquia 2002-2017

**Esteban Montoya Marín**

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de:

**Magister en Educación**

Asesores (a):

Jesús Alberto Echeverri Sánchez

Doctor en Educación

Línea de Investigación:

Formación de Maestros

Grupo de Investigación:

Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019

## Resumen

El presente estudio analiza la forma como se visibilizó un posible campo de la didáctica de las ciencias sociales en la Licenciatura en ciencias sociales de la Universidad de Antioquia en el lapso 2002-2017, a partir de su relación con las tensiones presentes en los procesos de formación de maestros. De manera específica, se describen los conceptos que sobre este saber circularon en el programa, así como se caracterizan los autores y sus elaboraciones con el propósito de analizar la interacción entre un posible campo de la didáctica de las ciencias sociales y las tensiones en los procesos de formación de maestros. Esta investigación se inscribe dentro de una perspectiva postestructuralista, en la cual se emplea la investigación documental como método para la obtención y el análisis de la información. En esta medida, se realizó un trabajo cuyo punto de partida fue la construcción de un archivo documental, y posteriormente, se tematizaron los registros y se establecieron unas directrices temáticas. Tal labor permitió la generación de una conceptualización que pone en discusión la multiplicidad de consideraciones con respecto a la didáctica de las ciencias sociales que circula en el programa y su relación con las tensiones presentes en los procesos de formación de maestros.

Para presentar los hallazgos de la investigación se acude a los trabajos de Gilles Deleuze, Félix Guattari y Humberto Quiceno como soporte teórico que permite la descripción y caracterización de los conceptos, así como el análisis de un posible campo de la didáctica de las ciencias sociales. Se exponen entonces cinco capítulos distribuidos de la siguiente manera: en el primero se presenta el problema, develando el enfoque conceptual y metodológico seleccionado para su análisis; en el segundo se describe el concepto de didáctica que ha circulado en el

programa durante el lapso delimitado; en el tercero se caracterizan los autores y sus elaboraciones; en el cuarto se examina la interacción entre un posible campo de este saber y las tensiones presentes en los procesos de formación de maestros; y finalmente, en el quinto se presentan las conclusiones.

## Introducción

La formación de maestros es un escenario en el que confluyen discursos académicos, apuestas gubernamentales y exigencias del contexto; en consecuencia, emergen en el horizonte una multiplicidad de tensiones que se instalan sobre diversos planos y proyectan distintas líneas de sentido, movilizándolo hacia una posición u otra los intereses que se podrían depositar sobre este proceso. En esta medida, estas tensiones otorgan un dinamismo particular, pues las posiciones se alternan y proyectan una multiplicidad de sentidos por los que puede discurrir la subjetividad de quien se está formando.

Resulta curioso que sea la didáctica el saber escogido para mediar en algunas de estas tensiones, específicamente en aquellas que se perfilan en atención a las dicotomías entre teoría-práctica, investigación-docencia y saber pedagógico-saber disciplinar. Es decir, recae en este la conciliación entre una posición u otra. De allí deriva la preocupación que motivó esta investigación, puesto que tal como ocurre en otros programas de formación de maestros, en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, la didáctica ha sido receptora de unas responsabilidades particulares, específicamente la didáctica de las ciencias sociales, se ha proyectado dentro de discursos que responden a la necesidad de incrementar las horas de práctica, de proyectar un maestro investigador o conciliar las distancias entre el saber pedagógico y el saber disciplinar.

Así las cosas, esta apuesta investigativa inscrita dentro de una perspectiva postestructuralista tiene por objeto develar las visibilidades de un posible campo de la didáctica

de las ciencias sociales dentro de la Licenciatura en Ciencias Sociales. En atención a esta apuesta, y utilizando el método de la investigación documental se revisaron programas de curso, documentos maestro, documentos de los núcleos, ejercicios de investigación presentados por los estudiantes, así como distintos artículos y libros que se referencian dentro de la propuesta académica, con el propósito de visibilizar las regularidades o singularidades que se expresan en la exposición del concepto de didáctica de las ciencias sociales.

En el análisis de los resultados se emplearon de las elaboraciones de autores como Gilles Deleuze, Félix Guattari y Humberto Quiceno, como herramientas conceptuales y metodológicas que facilitaron la descripción del concepto de didáctica de las ciencias sociales, su caracterización y la de los autores referenciados dentro de la licenciatura, así como el examen de un posible campo de este saber y su interacción con las tensiones presentes en la formación de maestros. El empleo de sus elaboraciones para realizar tal análisis supone la proyección de una perspectiva diferente para conceptualizar la didáctica de las ciencias sociales, pues se visualizaron sus componentes y se propuso una reflexión en la que se distinguían tanto organización interna como su interacción con otros conceptos.

En este sentido, la importancia de este ejercicio se expresa en doble vía, por un lado, permite el reconocimiento de la trayectoria de un saber, distinguiendo su interacción con otras disciplinas e identificando las variaciones en los ordenamientos que lo componen; y por el otro lado, expone una alternativa metodológica en el momento de emplear las elaboraciones de Deleuze y Guattari (1993) para describir y caracterizar los conceptos, cuestión que puede ser aprovechada en el momento de utilizar el concepto de campo como herramienta metodológica.

# Contenido

Resumen.....	3
Introducción .....	5
Capítulo I. Preludio conceptual y metodológico .....	10
1.1 Planteamiento del problema .....	10
1.2 Objetivos .....	19
1.2.1 <i>Objetivo General.</i> .....	19
1.2.2 <i>Objetivos Específicos.</i> .....	19
1.3 Horizonte conceptual .....	20
1.3.1 <i>Las tensiones en los procesos de formación inicial de maestros.</i> .....	20
1.3.2 <i>La didáctica en los procesos de formación inicial de maestros.</i> .....	23
1.3.3 <i>La didáctica de las ciencias sociales.</i> .....	24
1.3.4 <i>Campo de la didáctica de las ciencias sociales.</i> .....	27
1.3.5 <i>La visibilidad de la didáctica de las ciencias sociales.</i> .....	28
1.3.6 <i>El concepto, no como término sino como concepto</i> .....	29
1.4 Antecedentes .....	32
1.4.1 <i>Las investigaciones en historia y epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales</i> .....	36
1.4.2 <i>Discusión en torno a la Didáctica de las Ciencias Sociales en el proceso de formación de maestros.</i> .....	37
1.5 Metodología .....	38
1.5.1 <i>Paradigma o perspectiva epistemológica</i> .....	38

1.5.2 <i>Diseño metodológico</i> .....	40
1.Construcción del archivo documental:.....	43
2.Tematización y sistematización de registros:.....	44
3.Análisis y establecimiento de directrices temáticas:.....	45
4.Conceptualización y escritura:.....	45
1.5.3 <i>Manejo ético de la información</i> . ....	45
Capítulo II. El zigzaguo del concepto de Didáctica de las Ciencias Sociales: la inscripción en múltiples desplazamientos .....	47
2.1 El carácter dinámico del currículo .....	48
2.2 Más allá de la definición: ¿Qué es un concepto? .....	49
2.3 La didáctica de las ciencias sociales como concepto zigzagueante en la propuesta curricular de la licenciatura.....	50
2.3.1 <i>Enseñabilidad vs. Didáctica de las Ciencias Sociales</i> . ....	51
2.3.2 <i>La irrupción del concepto de DCS y la pregunta por su estatus epistemológico</i> . ....	53
2.3.3 <i>El concepto de DCS en medio del discurso de la integración</i> . ....	62
2.3.4 <i>Un concepto en permanente construcción</i> . ....	70
2.3.5 <i>La apuesta por una consideración crítica</i> .....	74
2.3.6. <i>La inclusión de las preguntas por los saberes escolares</i> . ....	77
Capítulo III. La polifonía de voces en la didáctica de las ciencias sociales: una reordenación constante de sus componentes .....	83
3.1 La recurrencia a las conceptualizaciones argentinas y españolas: la expresión de múltiples ordenamientos.....	85

3.1.1 El ordenamiento de componentes amparado en la pregunta por el estatus epistemológico. .....	87
3.1.2 El ordenamiento de componentes en respuesta a la pregunta por el objeto y los fines de la DCS. ....	97
3.1.3 El ordenamiento de componentes en atención a la pregunta por la autonomía de la DCS .....	107
3.2 La presencia de conceptualizaciones diferentes a las argentinas y las españolas: el espacio para otros ordenamientos .....	114
3.2.1 La vinculación a los ordenamientos conceptuales propuestos Wolfgang Klafki .....	116
3.2.2 Los ordenamientos del concepto de DCS elaborados en el contexto latinoamericano	120
<b>Capítulo IV. Un posible campo de la didáctica de las ciencias sociales y las tensiones presentes en la formación de maestros.....</b>	<b>127</b>
4.1 Posibilidades de un campo de la didáctica de las ciencias sociales .....	128
4.2 Un posible campo de didáctica de las ciencias sociales y las tensiones en los procesos de formación de maestros .....	135
4.2.1 Un posible campo de la DCS y la tensión entre el saber pedagógico y el saber disciplinar .....	137
4.2.2 Un posible campo de la DCS y la tensión entre la teoría y la práctica en la formación de maestros .....	145
4.2.3 Un posible campo de la DCS y la tensión entre la investigación y la docencia en la formación de maestros .....	153
Conclusiones .....	161
Referencias.....	169

## Capítulo I. Preludio conceptual y metodológico

### 1.1 Planteamiento del problema

El rastreo y posterior revisión respecto a investigaciones y/o estudios sobre el proceso de formación inicial de maestros en el contexto iberoamericano permite la visibilización de tensiones<sup>1</sup> que configuran un escenario donde saberes, discursos y prácticas transitan de un lugar a otro dependiendo de las perspectivas o tradiciones que se asuman. Las tensiones en este sentido no se asumen como problemas u obstáculos; sino como “fuerzas que pugnan por la hegemonía” (Caicedo, 2013) y configuran modos particulares de proyectar propósitos al interior de los programas de formación en relación con discursos y prácticas externas. Así, las tensiones en la formación inicial de maestros<sup>2</sup>, más allá de una simple contraposición de fuerzas, develan la presencia de posiciones frente a los intereses a los que ésta debe responder en correspondencia con distintos discursos que emergen y que propenden por consideraciones particulares en torno al saber del maestro, a las concepciones de su oficio y las prioridades en los programas de formación. Murillo et al (2006) en su estudio sobre los modelos innovadores en la formación inicial de maestros, identifica algunas de las tensiones que han sido conceptualizadas en las

---

<sup>1</sup> Desde la perspectiva de Bourdieu el concepto de tensión inscrito en la topología interior/exterior, posibilita la comprensión del avance interno de un campo en referencia a presiones externas que juegan un papel condicionante en la especificidad de una ciencia o saber. Dentro de esta propuesta de investigación el concepto de tensión permite identificar la movilización de posiciones y apuestas particulares en torno a la formación de maestros.

<sup>2</sup> El Ministerio de Educación Nacional (2013) considera que la formación inicial de maestros “incluye los procesos y momentos de la formación de los sujetos interesados en ser educadores en los distintos niveles, áreas, campos del conocimiento y grupos poblaciones específicos. Contempla los distintos puntos de partida en los que se inicia la formación del educador y los tránsitos entre niveles de la Educación Superior” (p. 60).

últimas dos décadas, las cuales se configuran en torno a las relaciones entre el saber pedagógico y el saber disciplinar, entre la orientación hacia la enseñanza y hacia la investigación y entre la teoría y la práctica en los procesos de formación.

La tensión entre el saber pedagógico y el saber disciplinar<sup>3</sup> al interior de los programas de formación, alberga dos posiciones desde la perspectiva de Ibarra (2009), la primera considera que “la formación de los maestros debe hacerse fundamentada en un alto dominio de las ciencias” (p. 2), poniendo lo pedagógico y lo didáctico en un segundo lugar; la segunda, considera que la base fundamental de la enseñanza es la pedagogía y que el dominio de un conocimiento científico o técnico no es suficiente. En estas posiciones se hallan dos concepciones particulares con respecto a la enseñanza, en la primera se considera que las disciplinas científicas albergan en su “estructura discursiva un carácter de enseñabilidad<sup>4</sup>” (p. 3) y la segunda, en la que se señala que es el dominio pedagógico y didáctico el que permite la consolidación de relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje de una disciplina. En consecuencia, estas dos tendencias demarcan posiciones particulares con respecto a la definición de la práctica educativa, los sujetos y relaciones inmersas en la misma; generando algunas

---

<sup>3</sup> Ríos (2005) considera que la emergencia de esta tensión en el caso colombiano puede identificarse en 1938 cuando “la pedagogía al interior de la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Universidad Nacional de Bogotá (...) fue orientada hacia lo metodológico y procedimental” (p. 24), inclinándose la formación de los maestros hacia la disciplina científica que enseñarían en la escuela o en colegio, estableciéndose así un saber implícito en los programas de formación que considera que tener habilidades en una disciplina es “suficiente para garantizar la calidad de la enseñanza” (p. 24).

<sup>4</sup> Desde la perspectiva de Flórez (2001) cada disciplina alberga en su estructura epistemológica una serie de características (rasgos de racionalidad y de sintaxis, de conocimiento teórico y experiencial) que permiten una distinción en torno al “abordaje de sus problemas y condiciona específicamente la manera como cada disciplina puede o debe enseñarse” (Flórez; 2001, p.195). La suma de estas características es denominada por el mismo autor como enseñabilidad.

orientaciones en la formación inicial de maestros, las cuales, desde la perspectiva de Núñez y Cubillos (2012), alternan periódicamente con respecto a la subordinación de un saber frente al otro.

La segunda tensión hace referencia a la orientación de los propósitos de los programas, en función de la docencia o de la investigación por parte de los futuros maestros. Ibarra (2009) considera que el papel predominante que se le otorgue al saber pedagógico o al saber disciplinar conlleva a una distinción en cuanto al sujeto encargado de enseñar y el encargado de investigar, pues en caso de existir una inclinación hacia un dominio disciplinar, el autor considera que se le otorga la potestad para investigar solo a quien posee habilidades y conocimientos científicos especializados, más no al responsable de la enseñanza. Tal situación provoca la emergencia de discursos que movilizan acciones al interior de los programas de formación inicial de maestros orientados al reconocimiento de la funcionalidad de la práctica investigativa, estableciéndose así una figura de maestro investigador que desde la perspectiva de Ossa (2015) “se ve dinamizada por la problematización de la pedagogía que, como actividad relacionada con la construcción de conocimiento”, demanda “la voluntad de saber de maestros y alumnos como sujetos que requerían indagar la realidad natural y social en función de la producción de saber” (p. 107).

La última de las tensiones mencionadas inicialmente alude a la relación entre la teoría y la práctica en los programas de formación inicial de maestros, cuestión que es analizada por autores como Rusell (2014) y Vaillant y Marcelo (2015) a partir de reflexiones centradas en la distancia entre una y otra. En esta línea de pensamiento, Vaillant y Marcelo (2015) afirman que algunas de las dificultades presentes en los programas de formación de maestros, recaen en la distancia entre la teoría y la práctica o en darle prioridad y predominancia a una sobre la otra. En palabras de estos mismos autores esta tensión se configura como un divorcio, como una

separación producto de la nula correspondencia entre los programas de formación y las necesidades de las escuelas. Rusell (2014), al hacer una revisión de la producción en cuanto a esta tensión, considera que si bien las distancias entre teoría y práctica al interior de los procesos de formación se han intentado disminuir con un aumento constante en las horas de práctica; este tipo de cambios no ha sido acompañado por “una mayor cantidad de análisis fundamentales del rol de la experiencia en el aprendizaje de la enseñanza” (p. 224).

Estas tensiones han sido objeto de reflexión desde distintos espacios, proyectando posturas específicas frente al modo como deben afrontarse en los programas de formación inicial de maestros y, en consecuencia, movilizándolo posiciones particulares frente a los saberes, discursos y prácticas que circulan al interior de los mismos. Así por ejemplo, algunos autores como Pesce (2012) siguiendo a Lauces (2002), han hecho reflexiones particulares frente a estas tensiones, proponiendo miradas que instalan a la didáctica como una especie de “bisagra natural del sistema de formación”, la cual además “asume una multidimensionalidad real articuladora de la formación pedagógica, específica y práctica desde el centro configurador de su temática” Pesce (2012); es decir, asumen la didáctica como uno de los saberes<sup>5</sup> que podría mediar entre las tensiones descritas hasta el momento. Por lo tanto, la revisión del concepto de didáctica que subyace en las propuestas de formación inicial de maestros se convierte en oportunidad para analizar su relación con las tres tensiones señaladas en los procesos de formación inicial de maestros.

---

<sup>5</sup> Entendiendo el saber como “el espacio más amplio de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales” (Zuluaga 1999. P. 26)

Un análisis orientado a la revisión de los modos cómo se movilizan las tres tensiones bajo el lente de la didáctica, contribuye a la visibilización<sup>6</sup> de las formas como circula este saber en los programas de formación de maestros, permitiendo la identificación de sus lugares de enunciación, la observación de los propósitos que le son otorgados en los programas, la caracterización de las tradiciones que han hecho presencia dentro de la formulación de los planes de estudio y la descripción de las continuidades y rupturas frente a las formas como se han abordado las tres tensiones en otros escenarios. Es necesario aclarar que la didáctica solo es uno de los saberes que permitiría la identificación de los modos como se configuran estas tensiones, sin embargo, para la presente investigación se recurre a ella porque tras el interés en analizar su relación con estas tensiones, se halla el propósito de identificar y caracterizar los modos como ésta es visibilizada al interior de un programa de formación inicial de maestros; especificando además que el objeto de este ejercicio no radica en la indagación alrededor de la didáctica general, sino de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Si se coincide con lo planteado por Fieldman (1999) y Bolívar (2008) respecto a una conceptualización de la didáctica como una disciplina que orientada de “diferentes maneras hacia el campo práctico de la enseñanza (o distintas dimensiones dentro de él),” “produce una gama variable de conocimientos y” “abarca principios teóricos, modelos comprensivos, reglas prácticas, métodos y estrategias articuladas de distinta índole” (p. 66), se estaría ante una definición bastante amplia que implicaría una revisión de todos los procesos de enseñanza. Por tal razón, en este ejercicio investigativo la indagación estriba alrededor de una didáctica específica, la Didáctica de las Ciencias Sociales<sup>7</sup>, puesto que significaría una revisión más

---

<sup>6</sup> Visibilización entendida desde la perspectiva de Deleuze (2013) como el hacer ver. Es decir, definir los regímenes de luz asociados a una formación histórica. No se habla de visibilización en función de un efecto de lo sensorial, sino en función de la descripción de las formas de luz que se distribuyen sobre este saber.

<sup>7</sup> A partir de ahora DCS.

concreta y completa de su visibilización en un programa de formación inicial de maestros y un análisis más específico de su relación con las tensiones presentes en los procesos de formación de maestros.

El interés de analizar estas tensiones y su relación con la configuración del saber de la DCS al interior de los programas de formación inicial de maestros resultaría pretensioso debido a la diversidad de propuestas académicas de este tipo ofrecidas por las universidades y como consecuencia de la multiplicidad de propósitos presentes en cada una de ellas; por ello el presente análisis se centra exclusivamente en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. La pretensión de analizar la forma como se visibiliza el campo de la didáctica de las ciencias sociales en relación con las tensiones mencionadas previamente al interior de este programa de formación inicial de maestros no es un asunto aleatorio, puesto que en las últimas dos décadas su propuesta curricular ha sido transformada en tres ocasiones atendiendo a distintas disposiciones gubernamentales<sup>8</sup>,

---

<sup>8</sup> En 1999 y atendiendo al artículo 16 del Decreto 272 del 11 de febrero de 1998 el Comité de Carrera de este programa presenta una propuesta curricular que será aprobada en el año 2000 por parte del MEN. Esta nueva propuesta plantea significativas transformaciones, entre ellas la referida a la inclusión del campo de integración didáctica desarrollada a partir del Núcleo de Enseñabilidad de las Ciencias Sociales; esta reforma significará también el cambio nominal de Licenciatura en Geografía e Historia a Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. En el año 2010 se presenta una nueva versión del plan de estudios que atendiendo al Decreto 2556 de 2003 sobre créditos académicos, se convierte en soporte para el proceso de renovación del Registro Calificado, el cual se obtiene mediante la Resolución 7545 del 31 de agosto de 2010 del MEN; en esta propuesta, desde la perspectiva de las profesoras Beatriz Henao Vanegas y Nubia Astrid Sánchez, se da un cambio sustantivo en el “proceso de práctica pedagógica, toda vez que esta se constituye en el eje de formación desde el cuarto al décimo nivel del programa y que finaliza con un trabajo de grado” (Henao y Sánchez; 2016, p. 10). Para el año 2016 y atendiendo a la Resolución 02041 del 3 de febrero de 2016, se presenta una nueva versión del plan de estudios, concediéndole un “lugar protagónico a la práctica pedagógica dentro del Programa” (Henao y Sánchez; 2016, p. 10), asignándole 50 créditos; esta nueva propuesta significó un nuevo cambio nominal de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales a Licenciatura en Ciencias Sociales.

orientando las tensiones hacia distintas posiciones y otorgándole un lugar significativo a la DCS dentro de sus apuestas académicas, cuestión que se hace explícita en distintos documentos referidos a la estructura curricular del programa<sup>9</sup>.

Así por ejemplo, en el Informe de Autoevaluación 2006-2011 del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, elaborado por las profesoras Álvarez y Henao, se considera que la apuesta curricular del programa “es un intento por instaurar formas específicas e integradas de entender el mundo y la actividad pedagógica” (p. 11), en el que no existen imposiciones jerárquicas de la teoría hacia la práctica y en el que se visibilizan tensiones en diferentes niveles de interacción. Es decir, existe una orientación dentro del programa por abordar de un modo particular una de las tensiones ya mencionadas (Teoría-práctica) y se concreta la importancia del reconocimiento de otras tensiones en la interacción entre los sujetos, los objetos y los contextos. Ahora, es menester señalar que en función de esta inclinación, en este programa se acude a una disposición curricular por núcleos académicos “que vinculados entre sí constituyen una red” (p. 11).

Uno de los núcleos académicos que hace parte de la propuesta curricular denominado Núcleo de Enseñabilidad tiene por objeto la DCS. Este núcleo cuenta, para la versión vigente de la licenciatura, con once cursos y problematiza distintas relaciones entre los sujetos, los objetos y los contextos alrededor de este saber. Asuntos como las finalidades de la DCS, las discusiones en torno a su estatus epistemológico, los procedimientos en la enseñanza y la evaluación de los

---

<sup>9</sup> Documento Maestro Programa Licenciatura en ciencias Sociales (2016), Informe de Autoevaluación 2006-2011 Licenciatura en educación básica en ciencias sociales, Documento Maestro Programa Licenciatura en educación básica en ciencias sociales (2010), entre otros.

aprendizajes de las ciencias sociales, la interacción de la DCS con elementos del saber pedagógico y el saber disciplinar, la sistematización de reflexiones del orden de lo didáctico surgidas tras la realización de las prácticas tempranas y finales, así como la investigación en este saber, entre otros aspectos, hacen parte de los objetos de estos cursos. En este sentido, un acercamiento a la estructura de tales cursos, las producciones de los docentes que los orientan y los productos presentados por los estudiantes en los mismos significaría la posibilidad de caracterizar los conceptos, tradiciones y autores del campo de la DCS visibilizados en la licenciatura.

Una ligera revisión con respecto a la bibliografía de los programas de los cursos que hacen parte de este núcleo evidencia una multiplicidad de autores y perspectivas, que tienen por objeto de su análisis la DCS. Esta situación prevé la formulación de unos interrogantes particulares que permitirían la visibilización de la de la DCS al interior de este programa de formación inicial de maestros y su relación con las tensiones propias de este proceso: ¿Cuáles son los autores y perspectivas que más se abordan? ¿Cuáles son los autores o posturas que son invisibilizados? ¿A qué obedece tal invisibilización o abordaje continuo? ¿Cómo incide la selección de un autor o postura particular en el modo en que se asumen las tensiones en la formación de maestros? ¿Cómo es la articulación de estas selecciones de autores con la movilización de las tensiones hacia un punto o hacia el otro? Tales preguntas permitirían el reconocimiento de que no existe una sola postura en la DCS y que la visibilización de ésta al interior de la Licenciatura podría permitir la identificación de las relaciones con las tensiones mencionadas a lo largo del texto.

Si se atienden las discusiones y orientaciones planteadas por autores como Benejam (2002), Ruiz (2004) y González (2013) ha de comprenderse el papel preponderante que adquiere

la DCS en los procesos de formación de maestros. Por lo tanto, la variedad de autores y perspectivas al interior de un programa de formación inicial de maestros en ciencias sociales no debe ser un asunto que naturalice y asuma como normal las presencias y ausencias de determinadas apuestas académicas. Por esta razón, el análisis de la forma como se visibiliza el campo de la DCS al interior de la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales en relación con algunas de las tensiones presentes en los procesos de formación de maestros, supone atender algunas preguntas como: ¿Cuáles son los conceptos DCS presentes en la propuesta curricular de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales en el periodo 2002-2017?, ¿Cuáles son los conceptos, tradiciones y autores de un posible campo de la DCS privilegiados y visibilizados en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales en el periodo 2002-2017? Y ¿Cuáles son los modos como los conceptos, autores y tradiciones del campo de la DCS circulan al interior de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales en el periodo 2002-2017? ¿Cómo un posible campo de la DCS visibilizado en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales en el periodo 1997-2017 actúa en relación con algunas de las tensiones presentes en el proceso de formación inicial de maestros?

## **1.2 Objetivos**

### *1.2.1 Objetivo General.*

Analizar la forma como se visibiliza el campo de la didáctica de las ciencias sociales al interior de la Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en el periodo 1997-2017, a partir de su relación con las tensiones presentes en los procesos de formación de maestros.

### *1.2.2 Objetivos Específicos.*

Describir los conceptos de DCS visibilizados en la propuesta curricular de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales en el periodo 2002-2017.

Caracterizar los conceptos, tradiciones y autores del campo de la DCS visibilizados en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales en el periodo 2002-2017.

Examinar como el campo de la DCS visibilizado en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales en el periodo 2002-2017 actúa en relación con las tensiones presentes en el proceso de formación de maestros.

### **1.3 Horizonte conceptual**

#### *1.3.1 Las tensiones en los procesos de formación inicial de maestros.*

Bourdieu y Wacquant (1995) consideran a las tensiones como elementos que al igual que las contradicciones y las relaciones de fuerza estructuran un campo, es decir, como elementos que permiten la movilización de posiciones al interior de los mismos. Para Bustamante (2016) con el concepto de tensión Bourdieu brinda herramientas para distinguir las dinámicas internas de un campo en relación con presiones externas que condicionan la especificidad u orientación de una ciencia o saber. En este sentido, y coincidiendo con Caicedo (2013) en los procesos de formación inicial de maestros las tensiones “no se entienden como problemas en sí, sino como fuerzas que pugnan por hegemonía. De ahí que no desaparecen, transitan entre polos que le son constitutivos y que, dependiendo de la perspectiva asumida, plantean posibilidades de intervención” (p. 2). Las tensiones presentes en los procesos de formación inicial no son entonces obstáculos que impidan la consecución de logros determinados, sino fuerzas que pugnan por la inclinación de sus fines hacia un polo u otro dependiendo de los intereses que le sean asignados.

Si se asume la formación “como un campo en el que se cruzan planos y múltiples vectores de fuerza” (Martínez; 2015, p. 17), la formación inicial de maestros implica el posicionamiento de tensiones que reflejan las direcciones y posiciones de estos vectores de fuerza estableciendo una variedad de alternativas frente a los fines que se puede dar a este proceso. Murillo (2006) considera que en los procesos de formación inicial de maestros emergen una serie de tensiones derivadas de la distancia ente las orientaciones que rigen un perfil docente

y las tradiciones que dieron origen al magisterio; por su parte Caicedo (2013) establece que estas tensiones obedecen a las pugnas resultantes tras la definición de los fines de este proceso de formación. Martínez (2015) expresa que el discurso de la profesionalización ha desplazado distintas tensiones en la formación inicial de maestros, estableciendo distintos vectores de fuerza que entran a configurar intereses y demandas en torno a este proceso. En suma, los procesos de formación inicial de maestros responden a unas presiones externas que activan unas tensiones internas en torno a los fines de los mismos.

En esta propuesta de investigación, se opta por la profundización en tres de las tensiones que Murillo, Pogr  y Merodo (2006) identifican en su trabajo denominado Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa<sup>10</sup>; la primera de ellas relacionada con la relación entre el saber pedagógico y el saber disciplinar. Pogr  y Merodo (2006) establecen que la relación entre ambos saberes esta mediada por la inclusión, cantidad y organización de estos en los procesos de formación inicial. Las tensiones entre el saber disciplinar, entendido como el saber caracterizado por “la forma como el profesor es capaz de volver sobre lo que conoce, lo que domina del conocimiento que produce la disciplina donde ha sido formado” (Zambrano, 2006, p. 227), y el saber pedagógico, definido como “el conjunto de conocimientos con estatus teórico o práctico que conforman un dominio de saber institucionalizado el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en una sociedad” (Zuluaga, 1999, p. 149); generan orientaciones particulares en el currículo de los programas de formación de maestros, donde la subordinación de uno de estos saberes frente al otro alterna periódicamente (N n ez y Cubillos, 2012).

---

<sup>10</sup> Es necesario precisar que en este estudio Murillo aparece como coordinador académico del estudio; mientras Pogr  y Merodo aparecen como investigadores participantes.

La segunda de las tensiones identificada por Murillo (2006) está relacionada con las posiciones frente a la relación docencia/investigación, “posiciones que van desde planteamientos que afirman que todo docente es investigador” (p. 38), cuestión que se refleja en la atención especial que se presta a este asunto en distintas propuestas curriculares; “hasta la opción opuesta que defiende la imposibilidad de combinar la docencia y la investigación de forma exitosa, con lo que se reserva en exclusividad a los especialistas el desarrollo de la investigación en educación” (p. 38). En consonancia con lo expresado por Murillo (2006), las posiciones asumidas con respecto a esta tensión plantean distinciones en la estructuración de los currículos; existiendo algunos de ellos con una un “buen número de horas dedicadas al aprendizaje de metodologías de investigación educativa” (p. 38), y otros caracterizados por “su más absoluta ausencia” (p. 38). Cabra y Marín (2013) consideran que la presencia del discurso de la profesionalización docente ha incidido en la inclusión de la investigación en los procesos de formación inicial, estableciéndose un panorama en el que parece que se fortalece “la idea de un maestro-investigador, no tanto porque asuma una posición crítica y analítica frente a su quehacer como porque está sumergiéndose paulatinamente en los mecanismos de producción científica de las universidades y del Sistema Nacional de Ciencia” (p. 167).

La tercera de las tensiones retomadas del estudio de Murillo (2006) hace alusión a la relación entre teoría y práctica, la cual para el autor tenía dos características constitutivas. La primera relacionada con la “radical separación entre la teoría, considerada como el trabajo que se desarrollaba en el centro de formación docente, y la práctica, que se ceñía a las actividades que realizaban los alumnos fuera del centro” (p. 33); en este sentido, se asumía la formación inicial de maestros como una transmisión de conocimientos que después eran desarrollados por el estudiante en el centro de práctica. La segunda, definía la relación entre teoría y práctica

mediante un “planteamiento aplicacionista” (p.33); donde “el futuro docente aprende una teoría que posteriormente es aplicada en la práctica profesional” (p.33). Sin embargo, ahora en esta relación se comienza “a considerar que tan importante es la teoría como la práctica, y que ambas han de darse simultáneamente en una relación de refuerzo y complemento mutuo” (p.33).

Vaillant y Marcelo (2015) consideran que las dificultades presentes en los procesos de formación inicial de maestros radican en la distancia entre teoría y práctica o en la predominancia de una sobre la otra.

### *1.3.2 La didáctica en los procesos de formación inicial de maestros.*

La didáctica es definida por Zuluaga (1999) como un “conjunto de conocimientos referentes a enseñar y aprender que conforman un saber. En la Didáctica, se localizan conceptos teóricos y conceptos prácticos que impiden una asimilación de la Didáctica a meras fórmulas” (p. 139); es decir, la didáctica no ha de asumirse como simple recetario de técnicas para enseñar, sino que ha de incluir conceptualizaciones referidas a “la forma de conocer o de aprender del hombre, a los conocimientos objeto de la enseñanza, a los procedimientos para enseñar, a la educación y a las particularidades, condiciones o estrategias bajo las cuales debe ser enseñado un saber específico” (p. 139). Tal concepción se aparta de otras apuestas que “conducen a la Didáctica a la tecnología dejando de lado su relación con la especificidad de cada saber” (p. 140), proyectando implícitamente la necesidad de acoger conceptualizaciones referidas a los saberes, sujetos, prácticas y contextos que tienen relación con la enseñanza. Cuestión que se traduce en la emergencia de distintas conceptualizaciones y la justificación de su presencia en los procesos de formación inicial de maestros.

Así, al entender la didáctica como disciplina que orientada de “diferentes maneras hacia el campo práctico de la enseñanza (o distintas dimensiones dentro de él),” “produce una gama variable de conocimientos y” “abarca principios teóricos, modelos comprensivos, reglas prácticas, métodos y estrategias articuladas de distinta índole” (Fieldman citado por Bolívar, 2008, p. 66); se comprende la justificación que se le ha dado a la misma dentro de los procesos de formación inicial de maestros, por cuanto asume preocupaciones relacionadas con la relación de los futuros maestros con el proceso de la enseñanza. Cuestión que es ratificada en la mirada de autores como Pesce (2012) que llegan a considerar a la didáctica como una suerte de “bisagra natural del sistema de formación”, que articula asuntos referidos a la formación específica y pedagógica, a la formación teórica y práctica y a la formación en investigación y enseñanza, es decir, en cierta medida aglomera las tensiones de los procesos de formación inicial de maestros antes referidas.

### *1.3.3 La didáctica de las ciencias sociales.*

Camillioni (2008) considera que en tanto la didáctica (asumida como didáctica general) se encarga de preocupaciones relacionadas con aspectos generales de la enseñanza, las didácticas específicas “desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza” (p. 23). En este sentido, podría hablarse de la DCS como una didáctica específica que “nos remite a pensar el conocimiento de lo social con sus características: la subjetividad, la multiplicidad, la praxis, la diversidad teórica, etc.” (Aguilera y González; 2008: p. 108). Sin embargo, no hay consenso frente a lo que sería una definición generalizada de la DCS, puesto que se podrían distinguir

varias aproximaciones no excluyentes, pero si diferenciadoras frente al concepto, en este sentido podría hablarse de un tipo de definiciones donde lo importante recae en el establecimiento de un estatus epistemológico y otras donde el interés se halla en la formulación de relaciones entre la enseñanza y las distintas disciplinas sociales (geografía, historia, economía, ciencia política, etc.).

En la primera aproximación, la DCS es entendida por autoras como Camillioni (1994) como una ciencia social, como una disciplina que “en tanto teoría social, es ella misma una forma de la práctica social, es un camino abierto a docentes y alumnos para la construcción y la restauración de los significados sociales en una y diversas sociedades y con una y diferentes miradas” (p. 18). Su justificación como disciplina particular, cuyo objeto es “la enseñanza de las ciencias sociales” (p.2), prevé la inscripción en debates que entran a cuestionar posiciones positivistas frente al estatus epistemológico de las ciencias. Propuestas de este tipo hallan eco en otras conceptualizaciones, es así como Aguilera y González (2008) consideran que la preocupación por asuntos de orden epistemológico es compartida por otros autores, quienes se preocupan por “la búsqueda de un saber teórico práctico, que encuentra su utilidad al ser aplicado” (p. 109). Es decir, desde la perspectiva de Aguilera y González (2008), autores como Freira y Fernández (2000) proponen definiciones alrededor de la DCS amparados en una mirada epistemológica.

En el otro tipo de aproximaciones, se reconoce el conocimiento que aporta la didáctica para pensar “la enseñanza del conocimiento social, pues ello posibilita reconceptualizar los contenidos, la metodología, los objetivos y las relaciones pedagógicas en la enseñanza” (Aguilera y González; 2008, p. 111); sin embargo, en sus definiciones no sobresale el interés por un posicionamiento epistemológico, sino una preocupación alrededor del estudio de los

“conceptos claves de las ciencias que son enseñadas, la particularidad de la disciplina, las teorías, su objeto de conocimiento, sus objetivos y métodos” (p. 111). La definición de DCS desde este tipo de aproximaciones convoca al establecimiento de vínculos entre los elementos constituyentes de las disciplinas y su enseñanza, autores como Díaz (1998), Hernández (2002) o Rodríguez (2000), proponen definiciones situadas en una didáctica específica, didáctica de la historia por parte de los dos primeros autores y didáctica de la geografía por parte de la tercera. Desde la mirada de Aguilera y González (2008) en este de tipo de aproximaciones hay espacio incluso para pensar asuntos como la transposición didáctica y el empleo de los procedimientos de la historia o la geografía en la enseñanza. Así mismo, en esta aproximación podrían incluirse ideas como la de Quiroz y Díaz (2011) donde se establece que “no existe un <pan Ciencia Social> que cubra a todas las disciplinas” (p. 1), asunto que lleva a un caos terminológico y que en la realidad se evidencia en una aparente integración que solo incluye la geografía y la historia, por lo que es válido el cuestionamiento de una didáctica de las ciencias sociales integradas.

Es necesario resaltar que algunas definiciones con respecto a la DCS albergan la posibilidad de establecer relaciones con las tensiones presentes en los procesos de formación inicial de maestros. Por ejemplo, se puede citar la siguiente definición hecha por Santisteban y Valencia (2014), la cual contiene algunos elementos que servirían para problematizar el modo como este saber circula en relaciones con las tensiones entre el saber pedagógico y el saber disciplinar, la teoría y la práctica y la docencia y la investigación y la docencia. Para estos autores se entiende por DCS:

“Una disciplina orientada a la formación de profesores e investigadores que piensan y actúan sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, que reconoce como relevante el conocimiento de las disciplinas de referencia es un elemento necesario, pero no suficiente para

una enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales orientadas al desarrollo del pensamiento social.” (p. 7)

En el caso colombiano podría retomarse la definición propuesta por Quiroz y Díaz (2011) donde se considera a la DCS como “un campo académico universitario que le permite ser un lugar de interacciones disciplinares” (p. 2). Es decir, desde la perspectiva de estas autoras la didáctica de las ciencias sociales puede compartir métodos y objetos con disciplinas afines.

#### *1.3.4 Campo de la didáctica de las ciencias sociales.*

Desde la perspectiva de Bourdieu y Wacquant (1995), un campo puede definirse “como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones” (p. 64). En este sentido, pensar en “términos de campo significa pensar en términos de relaciones” (p. 64), estableciéndose así la posibilidad de hallar intersecciones, tensiones y relaciones entre posiciones objetivas (dominación, subordinación, homología, etc.), reconociendo tanto su distribución actual como su potencial de movilización. Así, pensar en términos de campo la DCS implica establecer posiciones actuales en cuanto a conceptos y reflexiones, identificando concepciones que entran en pugna o se solapan y reconociendo las tensiones internas que responden a presiones externas. En el caso de las ciencias sociales en Colombia, Rodríguez y Acosta (2007) se refieren a un campo condicionado por enunciados externos -contexto educativo y sistema educativo nacional- “que buscan la institucionalización de un saber que prefieren mantener sometido y circunscrito mediante procedimientos de adecuación discursiva” (p. 51). En este sentido, los enunciados centrales (currículo, formación de maestros, saberes escolares, etc.) están subordinados por enunciados externos. Esta situación, desde la perspectiva de los autores, mantiene el campo en una tensión edificada alrededor de la posibilidad de consolidación o disgregación del mismo.

La noción metodológica de campo, propuesta por Quiceno (2015) permite identificar pugnas con relación a un saber; estableciendo relaciones con las distintas posiciones que se le han otorgado o pueden asumir. No se supone que exista ya un campo consolidado de la didáctica de las ciencias sociales; pero la aspiración de pensar en términos de campo supone un análisis relacional entre las posturas, los sujetos, las concepciones y las instituciones que tienen relación con este saber, identificando tensiones internas y presiones externas que contribuyen a la emergencia de coyunturas<sup>11</sup> y desplazamientos<sup>12</sup> en el campo.

### *1.3.5 La visibilidad de la didáctica de las ciencias sociales.*

La visibilización de un saber en relación con unas tensiones propone un ejercicio de búsqueda de evidencias dentro de lapso temporal determinado, puesto que desde la perspectiva de Deleuze (2013) “la evidencia es una visibilidad” (p. 24). Paradójicamente las visibilidades no son evidentes en cada estrato y deben ser extraídas, hacerlas manifiestas, dado que visibilizar no obedece a un asunto empírico o sensorial, sino al “hacer ver” (Deleuze, 2013; p. 26). En esta medida, la búsqueda de visibilidades en un campo obedece al rastreo de “lo destellante, lo centellante, lo resplandeciente” que se halla en las tensiones internas y en las presiones externas; por lo tanto, la pretensión de hallar visibilidades supone la búsqueda de aquello que no se ve en lo evidente. Dado que desde Deleuze las visibilidades podrían considerarse como formas de

---

<sup>11</sup> Para Echeverri (2015) las coyunturas condicionan los ritmos de formación de los desplazamientos, dando espacio a la yuxtaposición de conceptos que podrían no concordar con los contextos de procedencia.

<sup>12</sup> Desde la perspectiva de Echeverri (2015) los desplazamientos son una fuerza que marca la periodización de las condiciones de posibilidad, las cuales se activan a partir de una coyuntura ligada a la irrupción de movimientos por el saber-poder.

luminosidad, entonces hacer visible conceptos o autores de la didáctica de las ciencias sociales, supone dejar ver aquello que se dice, que se enuncia, con respecto a este saber.

### *1.3.6 El concepto, no como término sino como concepto*

Instalar la discusión alrededor de la DCS como concepto, implica volver a los postulados de Gilles Deleuze y Félix Guattari. Desde estos autores, un concepto posee una serie de atribuciones particulares, las cuales expresan su naturaleza y condicionan su percepción (Deleuze y Guattari, 1993). La primera característica de los conceptos proviene de la negación de su preexistencia y de la afirmación de su inacabamiento, es decir, no están hechos ni acabados como cuerpos celestes. En tal sentido, los conceptos son una invención, una fabricación, o más bien una creación vinculada a la firma de unos autores; no son monolitos resistentes al tiempo como vestigios de una generación espontánea, son elaboraciones acontecidas en distintos momentos y predisuestas para su transformación constante como efecto de su múltiple composición.

Precisamente sobre esta última característica, Deleuze y Guattari (1993) expresan aquello que se podría considerar como la segunda atribución de los conceptos: la carencia de la simplicidad. “No hay concepto simple. Todo concepto tiene componentes y se define por ellos. Tiene por lo tanto una cifra. Se trata de una multiplicidad, aunque no todas las multiplicidades sean conceptuales” (p. 21). En efecto, esa carencia de la simplicidad obedece a la presencia de múltiples componentes que contribuyen a la definición del concepto, al establecimiento de su diferencia con otros conceptos y a la generación de redes con los mismos. Los conceptos poseen

componentes que pueden ser tomados de otros, asunto que reafirma la primera característica: no se crean a partir de la nada, ni expresan la conclusión definitiva.

Una tercera facultad que podría leerse en la apuesta de los autores remite a la endoconsistencia, es decir, “[...] lo propio de cada concepto consiste en volver los componentes inseparables dentro de él: distintos, heterogéneos y no obstante no separables” (Deleuze y Guattari, 1993, p.25). Cada componente del concepto ofrece una distinción frente a los demás; sin embargo, posee una proximidad, un solapamiento o umbral de indiscernibilidad con otro. Se advierte, entonces, la presencia de una serie de relaciones al interior del concepto, las cuales confieren un grado de inseparabilidad, esto es, cada componente adquiere una relación tal con el otro que su desintegración o separación conduciría a la pérdida del sentido inicial. En consecuencia, el concepto es “[...] una cuestión de articulación, de repartición, de intersección” (p. 21) de sus componentes.

La cuarta propiedad asignada al concepto tiene que ver con su exoconsistencia. Así como en el interior se gestan una serie de relaciones entre los componentes, en el afuera del concepto se proyectan interacciones con otros conceptos, es decir, se establecen puentes que confieren compactibilidad a los planos sobre los que operan. Cada concepto “[...] se bifurcará sobre otros conceptos, compuestos de modo diferente, pero que constituyen otras regiones del mismo plano, que responden a problemas que se pueden relacionar, que son partícipes de una co-creación” (Deleuze y Guattari, 1993, p. 24). Es decir, los problemas<sup>13</sup> a los que responden los conceptos

---

<sup>13</sup> Deleuze y Guattari (1993) afirman: “Todo concepto remite a un problema, a unos problemas sin los cuales carecería de sentido” (p. 22). En otras palabras, los conceptos responden a problemas, su extrapolación de éstos conduciría a la inexactitud, incluso a la incoherencia. Así mismo, en cada encrucijada de problemas, el concepto se articula con otros más.

permiten la generación de interacciones sobre el mismo plano, que han de dotarle de una consistencia externa.

Las dos últimas características mencionadas confieren al concepto la condición de absoluto y relativo a la vez.

Es relativo respecto de sus propios componentes, de los demás conceptos, del plano sobre el que se delimita, de los planteamientos que supuestamente debe resolver, pero absoluto en la condensación que lleva a cabo, por el lugar que ocupa sobre el plano, por las condiciones que asigna al problema (Deleuze y Guattari, 1991, p. 27).

En otras palabras, emerge como absoluto en tanto distingue una totalidad definida y dispuesta sobre un plano, pero relativo en cuanto su composición fragmentaria establece grados de interacción y codependencia entre sus componentes y con otros conceptos.

## 1.4 Antecedentes

Es necesario indicar que la revisión del modo como se visibiliza la didáctica de las ciencias sociales en relación con las tensiones presentes en los procesos de formación inicial de maestros, tal como se señaló anteriormente, requiere del reconocimiento de la situación de la producción alrededor de este saber en diferentes contextos. Frente a esto, preocupaciones alrededor de los fundamentos, metodologías, posturas epistemológicas, finalidades y objetos de la didáctica de las ciencias sociales han movilizado un interés particular en torno a su definición e investigación. La visibilización de estas preocupaciones en la última década del siglo pasado le permitió a Joaquín Prats (1997) definir la DCS como un área que iniciaba su proceso de construcción teórica, considerándola como área de conocimiento que, para el caso español, se hallaba en un “estado de arranque”, sin alcanzar “un grado aceptable de madurez” (1997, p. 5); sin embargo, el mismo autor conceptualizaba para este momento como líneas de investigación y puntos de debate y reflexión para la didáctica de las ciencias sociales los siguientes ámbitos de trabajo:

- ✓ Diseño y desarrollo curricular en sus diversas etapas, áreas y disciplinas educativas.
- ✓ Construcción de conceptos y elementos que centren el contenido relacional y polivalente de la DCS.
- ✓ Estudios sobre comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo referente a la enseñanza de las Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- ✓ Investigaciones ligadas a las concepciones de la Historia y la Geografía u otras Ciencias Sociales entre el alumnado, y la evaluación de los aprendizajes.

- ✓ Investigaciones sobre la didáctica del patrimonio.

Esta propuesta hecha por Prats fue objeto de resignificaciones, consideraciones y ampliaciones en algunos de los análisis que se hicieron posteriormente y que tenían como propósito la realización de una definición de la didáctica de las ciencias sociales o una revisión de su estado de la cuestión.

Para el año 2009, Antoni Santisteban se refería a la DCS como “un campo científico poco estructurado”, el cual posee un avance “de manera sostenida, con una comunidad científica que nace apoyada por un trabajo constante y en continuo crecimiento” (p. 21). Es decir, diez años después de la revisión hecha por Prats, Santisteban (2009) consideraba que la DCS si bien había mantenido un desarrollo constate que aportaría a su crecimiento; aún se hallaba en una situación similar a la descrita inicialmente, donde su campo científico no se hallaba estructurado completamente. Una de las razones que halló este autor para la realización de esta afirmación radicaba en el hecho de que las relaciones de la DCS con otras “disciplinas académicas de las ciencias sociales y el aprendizaje y enseñanza de las ciencias sociales no están bien definidas” (Santisteban, 2009. p. 21). Sobre este aspecto surge entonces la posibilidad de caracterizar los conceptos, tradiciones y autores del campo de la DCS visibilizados en la Licenciatura en Ciencias Sociales, como oportunidad para identificar los modos en que se da la interacción con otras ciencias.

Pero las revisiones a las consideraciones hechas por el autor español a finales del siglo anterior no se quedaron en este punto. Por ejemplo, Miralles, Molina y Ortuño en el año 2011 comparaban el estado de la didáctica de las ciencias sociales con otras didácticas específicas coincidiendo con Prats en su referencia a ésta como “un área que se encuentra todavía en proceso de consolidación como espacio de reflexión científica”; es decir, con más de una década de

distancia en los planteamientos, estos autores continuaban proyectando una imagen de un área de conocimiento que aún se hallaba en proceso de consolidación. Para ellos, el hecho de que las líneas propuestas por Prats “se hayan convertido en el principal referente de los investigadores del área no significa que todos ellos se hayan desarrollado al unísono y, mucho menos al mismo nivel” (2011, p. 153). La caracterización que proyectaba a la DCS como un área en estado de arranque, continuaba vigente para estos autores debido al desarrollo dispar de sus líneas, existiendo un mayor interés en la línea que hacían énfasis en el análisis o el desarrollo curricular que en la que se ocupaba de la construcción de conceptos y elementos de índole teórica. Tal situación puede constatarse al hacer una revisión en torno a la producción de los últimos años con respecto a la producción en DCS, donde las preocupaciones por asuntos de índole teórico o epistemológico son reducidas en comparación con asuntos como el currículo y experiencias implementadas en el aula; en este sentido, la pretensión de examinar como el campo de la DCS visibilizado en la Licenciatura en Ciencias Sociales actúa en relación con las tensiones presentes en el proceso de formación inicial de maestros se convierte en un asunto novedoso.

Sin embargo, no todas las miradas continuaron instaladas en la idea de la DCS como un “área en construcción”; González y Santisteban (2014) al hacer una revisión de la investigación en este ámbito, se atreven a afirmar que la DCS “se ha consolidado como campo científico con unas preguntas propias para la investigación” (p. 8). Es decir, para estos autores el trabajo realizado en esta área permite hablar ahora de un espacio consolidado, caracterizado por la presencia de interrogantes y reflexiones que trascienden de los intereses y objetos de otras disciplinas. La producción acumulada, desde su perspectiva, permite entonces acceder a un reconocimiento de las metodologías, las posturas epistemológicas y los objetos referidos a la didáctica de las ciencias sociales. En este sentido, se abre un abanico de oportunidades alrededor

de la problematización de los modos en que este campo de conocimiento se presenta a los maestros en formación; pues permitiría la identificación de persistencias y discontinuidades en las formas como la DCS se ha venido consolidando en función de su relación con las tensiones presentes en los procesos de formación inicial de maestros.

Para el caso colombiano las preocupaciones alrededor de la didáctica de las ciencias sociales comparten la misma suerte que se describió previamente para el caso de España e Iberoamérica: un saber sobre el que se da un incremento en las últimas dos décadas y un desarrollo dispar en los ámbitos o líneas sobre los que se investiga, es decir, predominan trabajos alrededor de la implementación de estrategias curriculares, pero hay poca profundización sobre aspectos de índole epistemológica. Aguilera y González para el 2009 señalaban que con respecto a la producción en DCS en Colombia habían unas preocupaciones recurrentes y eran las relaciones de ésta con el currículo, con el profesor y con el estudiante; sin embargo la preocupación con respecto al carácter histórico del proceso formativo de la enseñanza de las ciencias sociales dentro de los planes de estudio de los maestros en formación solo es una línea de investigación emergente o con menor desarrollo. Cuando estas autoras recomiendan posibles ámbitos de investigación alrededor de la DCS señalan algunos vacíos que posibilitarían la consolidación de un campo similar al de otras didácticas específicas, identificando ausencias como la relación entre este saber y las diferentes tradiciones pedagógicas o los aportes de otras disciplinas diferentes a la historia y la geografía -disciplinas que desde la perspectiva de Arias (2015) históricamente han hecho presencia en la enseñanza escolar-. Siguiendo este presupuesto, sería una posibilidad la reflexión en torno a la visibilización del saber de la didáctica de las ciencias sociales dentro de los planes de estudio a partir de su relación con las tensiones

presentes en los procesos de formación de maestros. A continuación, se presentan algunos de los hallazgos en dos de las líneas que sirven de antecedentes para el desarrollo de esta propuesta.

#### *1.4.1 Las investigaciones en historia y epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales*

La reflexión con respecto a la epistemología de la DCS ha sido desde la perspectiva de Aguilera y González (2009) una de las tendencias emergentes y menos desarrollada. Dentro de las producciones revisadas, la distinción de un campo para la DCS, obedece a un análisis de un proceso histórico marcado por la irrupción de diversos acontecimientos de saber/poder que terminan por estructurar unas dinámicas particulares dentro de este campo. Es preciso señalar que las preocupaciones de la última década del siglo anterior por instalar a la DCS como una ciencia social (Alderoqui, Aisemberg, 1997) (Camillioni, 1994) contrasta con definiciones particulares que aspiran a la consideración de ésta como Campo discursivo (Mainer, 2007), Campo de saber universitario (Quiroz y Díaz, 2011), Campo de saber (Rodríguez y Acosta, 2009). Se puede señalar que algunas de las investigaciones que afloran en esta perspectiva tienen un interés enfocado en la realización de un inventario con respecto a lo que se ha producido en el campo de la DCS; en este sentido se pueden retomar los trabajos de Rodríguez y Acosta (2009); Aguilera y González (2009); Quiroz y Díaz (2011) y González y Valencia (2013), donde tras una identificación de las líneas que ha seguido la producción de DCS en el país, se atreven a proponer una revisión de algunos presupuestos de orden teórico.

#### *1.4.2 Discusión en torno a la Didáctica de las Ciencias Sociales en el proceso de formación de maestros.*

La formación del profesorado en DCS es una de las líneas que señalaba Prats (1997) como tendencia sobre la que se podría ahondar en pro de la consolidación de un campo. La literatura sobre la que se centró el análisis propone una revisión de las prácticas de formación de los maestros a la luz de su contacto con tensiones epistemológicas propias de la DCS, o ante la transformación de los objetos que les son enseñados y se considera deben enseñar. Pantoja, Loaiza y Posada (2014), así como González (2013) proponen la revisión de las prácticas de formación a partir de las finalidades que distintas tradiciones o coyunturas proponen. Sin embargo, tales reflexiones se concentran más en dar respuesta a la pregunta por las finalidades que en visibilizar la relación de la DCS con las tensiones presentes en los procesos de formación de maestros.

## **1.5 Metodología**

### *1.5.1 Paradigma o perspectiva epistemológica*

La contemporaneidad ofrece un panorama complejo en cuanto a la definición de un enfoque epistemológico o paradigmático dentro de un proceso de investigación, puesto que como lo consideran Denzin y Lincoln (2012), como consecuencia de los cambios en las ciencias sociales, los paradigmas comienzan a cruzarse. Existe desde la mirada de estos autores una paradoja que estriba en el hecho de que los límites y las fronteras entre los paradigmas han comenzado a desdibujarse; sin embargo, en las perspectivas sus diferencias se hacen más contundentes. En este sentido, “teóricos antes considerados en conflicto irreconciliable ahora pueden aparecer bajo un epígrafe teórico diferente, comunicando uno los argumentos del otro” (Denzin, Lincoln; 2012 p. 39); es decir, posturas teóricas y metodológicas particulares ahora pueden tener influencia considerable tanto en investigaciones de la acción participativa, como en investigaciones desarrolladas bajo el rótulo de estudios culturales.

A pesar del desdibujamiento de estos límites o la proliferación de paradigmas desde la perspectiva de Lather (2006), la vinculación de una investigación a un paradigma o enfoque particular, otorga al investigador un conjunto común de presupuestos metodológicos y una epistemología particular que se convierten en derrotero de su acción. Ante esto, la investigación que planea desarrollarse se adscribe a una perspectiva postestructuralista, puesto que la pregunta que moviliza su desarrollo indaga por el proceso de configuración de un saber dentro un programa de formación de maestros, es decir, trata de cartografiar el proceso de instalación de

unas formas discursivas en un periodo temporal particular, cuestión que la equipara (guardando las diferencias) con las preguntas centrales de esta perspectiva en torno a la apuesta por visibilizar el proceso de instauración de una verdad en un lapso y espacio particular.

La adscripción de este ejercicio investigativo a una perspectiva postestructuralista, responde a una reflexión derivada de los términos que Denzin y Lincoln (2012) consideran como abarcantes dentro de un paradigma, estos son la epistemología, la metodología y ontología. Las consideraciones con respecto a la epistemología dentro de la presente propuesta de investigación suponen un cuestionamiento frente a las pretensiones de verdad, puesto que más que hallar una, el objetivo estriba en analizar cómo se instaure la misma; con respecto al término ontológico, se pretende revisar desde el presente cómo se ha configurado el lugar de una verdad que se instala al interior de un programa de formación de maestros; y en referencia al último término, el metodológico, la apuesta de esta investigación se halla encaminada a la revisión de enunciados y discursos que permitirían visibilizar ese proceso de configuración e instauración de una verdad. Tales concepciones con respecto a los términos abarcantes de Denzin y Lincoln (2012) dentro de este ejercicio investigativo reafirman su vinculación con una perspectiva postestructuralista.

Virginia Morales (2014), siguiendo a David Howard (2005), considera que las perspectivas postestructuralistas en investigación no perciben dentro de sus objetos la explicación o predicción de fenómenos, sino que tienen la finalidad de proveer “nuevas descripciones e interpretaciones de hechos particulares” (Morales; 2014 p. 334) a partir de una serie de presupuestos ontológicos, teóricos y metodológicos particulares. Dentro de la presente investigación no existe interés alguno en diagnosticar el desenlace de un fenómeno particular, ni

acudir a una explicación causal y cronológica de los hechos; por el contrario, se pretende generar una interpretación con respecto al proceso de configuración de un saber en relación con algunas tensiones presentes en los procesos de formación de maestros, reconociendo la interacción de éste con otras formas discursivas y las relaciones de poder. En otras palabras, y atendiendo a las preguntas hechas por Michel Foucault -uno de los autores sobre los que se apoya esta perspectiva postestructuralista- en relación con la verdad, donde no se trata de saber ¿Qué es la verdad?, sino ¿Cómo se crea la verdad?”, este ejercicio investigativo propende –siguiendo el derrotero propuesto por el autor francés- no por identificar que es la DCS, sino por analizar los modos como esta es visibilizada en relación con las tensiones propias de la formación inicial de maestros al interior de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales.

### *1.5.2 Diseño metodológico*

En relación con la perspectiva epistemológica adoptada, para el desarrollo de esta propuesta se acoge el método de investigación documental visto por Galeano y Vélez (2000) como una estrategia cualitativa que “combinando el uso de diversas fuentes (primarias y secundarias)” (p. 133) propende por la obtención y el análisis de la información, superando la concepción de la misma como una “simple técnica de recolección y validación” (p. 133), puesto que cuenta con unas particularidades que orientan el diseño del proyecto, la búsqueda de la información y el estudio de la misma. La “investigación documental hace de sus fuentes su materia prima básica” (Galeano, 2004, p.132) por lo que se asume entonces que “los textos pueden ser entrevistados mediante preguntas que guían la investigación y se les puede observar con la misma intensidad con que se observa un evento o un hecho social” (Galeano,132). En

otras palabras, los documentos se asumen como “cosas que podemos leer y que se refieren a algún aspecto del mundo social”. MacDonald y Tipton (1993: 188) citado por (Galeano, 2004, p. 133)

Ahora, es necesario aclarar que este método previó la necesidad de ajustar un proceso minucioso de búsqueda, recolección y análisis de la información, puesto que tal como lo advierte Martínez (2009), en un contexto donde se da una sobrecarga de datos y un exceso documental, la revisión de textos podría sofocar “el pensamiento en un discurso que no parece tener orden ni fronteras” (p. 11), planteando la necesidad de apuntar a un híbrido que conduzca “tanto a problematizaciones como a su revisión histórica” (p. 11), híbrido que desde la perspectiva del autor podría llamarse investigación documental. Para la realización de tal problematización y revisión histórica se acudirá a la noción de caja de herramientas<sup>14</sup> hecha por Foucault, puesto que se retomará la teoría no como un sistema, sino como un instrumento que facilitará la revisión de documentos de diversa índole, pero que permitirían el desarrollo del análisis que se propone en torno a la visibilización de la DCS y su relación con las tensiones propias de los procesos de formación inicial de maestros (Programas de curso, documentos oficiales, documentos de trabajo, reglamentos, informes, artículos, entre otros).

En este sentido, conceptos como archivo, tematización, problematización, campo, tensión y visibilidad se asumieron como herramientas que posibilitaron el análisis de los documentos recolectados y la generación de una conceptualización que responda a las preguntas que

---

<sup>14</sup> Foucault (1985) considera que entender “la teoría como una caja de herramientas quiere decir: - que no se trata de construir un sistema sino un instrumento, una lógica propia a las relaciones de poder y a las luchas que se comprometen alrededor de ellas” (p. 85). Es decir, implica una reflexión de las dimensiones y posibilidades de uso en situaciones dadas.

motivaron la formulación de esta propuesta. Así, la adopción de la investigación documental como método supuso en primer momento una problematización que en palabras de Foucault (1999) se podría definir como el

conjunto de las prácticas discursivas o no discursivas que hace que algo entre en el juego de lo verdadero y de lo falso y lo constituye como objeto para el pensamiento (bien sea en la forma de la reflexión moral, del conocimiento científico, del análisis político, etc.) (Foucault, 1999, p. 371).

Así, el desarrollo de esta propuesta implicó cuestionar o desnaturalizar la forma como se ha presentado la DCS en la licenciatura y su relación con las tensiones presentes en los procesos de formación como paso previo para la búsqueda y recolección de la información que posibilitará la construcción del archivo que será objeto de análisis. Es necesario aclarar que el archivo “más allá de la masa de textos que contiene, se forma mediante reglas que permiten ubicar en él, no un discurso general, sino grupos de discurso diferentes y a la vez articulables” (Zuluaga, 1999, p. 29), es decir, no es una somera acumulación de textos; sino que su formación permite la generación de articulaciones y relaciones entre discursos. La conformación del archivo posibilitaría entonces desde la perspectiva de Deleuze (2013) una remisión a las visibilidades<sup>15</sup> de la DCS y sus relaciones con las tensiones en los procesos de formación de maestros.

La aplicación del método de investigación documental utilizando algunos conceptos bajo la noción de herramientas requiere la definición de una metodología, esto es, unas fases para el

---

<sup>15</sup> Las visibilidades entendidas desde la perspectiva de Deleuze (2013) como lo “lo destellante, lo centellante, lo resplandeciente” (p. 26) que se halla dentro de una formación histórica.

desarrollo de la propuesta. Si bien Galeano (2004) establece unos pasos para el desarrollo de este proceso, en este ejercicio se acoge la propuesta hecha por Yarza (2011) y que define el método que utiliza el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia para la realización de estudios de carácter histórico-pedagógico; en ella se definen cuatro momentos que permitieron el desciframiento y análisis de los modos como se ha visibilizado la DCS en el programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales y su relación con las tensiones propias de los procesos de formación de maestros. Estos cuatro momentos son:

1. Construcción del archivo documental: Es necesario señalar que el archivo no es una “masa inerte” (Yarza, 2001 p. 11), ni mucho menos una amalgama indiscriminada de documentos; por el contrario el archivo se convierte en la “fuente de materia prima para la investigación histórica” (Yarza, 2001 p. 11), Desde la perspectiva de Zuluaga (1999) el archivo “contiene los discursos de los registros a que da lugar el ejercicio de un saber” (p. 27), es decir, alberga en su discursividad misma la posibilidad de análisis de los modos de visibilización del saber de la DCS. Dado que el archivo no está dado y por el contrario debe construirse, en este ejercicio se analizaron:

- Programas de los cursos orientados en el lapso 2002-2017 y que tienen dentro de su propósito una formación en DCS. Dentro de esta investigación se incluyeron veintitrés programas de curso, los cuales fueron seleccionados por el abordaje que hacían del concepto de didáctica de las ciencias sociales.

- Los documentos maestro producidos en el lapso 2002-2017. Aunque no se tuvo acceso al documento elaborado a finales de la década de 1990, se analizaron dos documentos de este tipo: el que se elaboró en 2010 y el que se elaboró en 2016.
- Los documentos generados en el Núcleo de Enseñabilidad. Se analizaron tres versiones del Documento Base de este núcleo.
- Los trabajos de grado orientados a la DCS de los estudiantes en el lapso 2002-2017. Se revisaron ocho trabajos de grado, seleccionados por la inclusión de la DCS como objeto de investigación.
- Entrevistas semiestructuradas y digitalizadas de algunos de los docentes de la licenciatura. Se entrevistaron dos docentes, cuyas intervenciones fueron grabadas y posteriormente digitalizadas. (Anexo No. 1)

2. Tematización y sistematización de registros: Tras la construcción del archivo es necesaria “una lectura atenta y una paciente labor de tematización” (Zuluaga, 1987; citada por Yarza, 2011, p. 12). La tematización es la técnica que permitirá abordar el archivo documental para realizar una identificación, descripción y análisis de las temáticas. No se trata de una tarea de un análisis lingüístico, sino que se propende por la descomposición del documento desde una lógica relacional donde se identifique el modo como se agrupan nociones, conceptos, objetos, entre otros.

En el proceso de tematización se pretende descomponer cada uno de los documentos seleccionados tratando de hallar el modo como fueron visibilizados algunos conceptos, autores y tradiciones de la DCS en relación con las tensiones propias de los procesos de formación de

maestros. Para este proceso de contó con dos tipos de fichas. La primera se elaboró tratando de tematizar los modos como se presenta la relación entre la DCS y las tensiones presentes en los procesos de formación de maestros; y la segunda se elaboró tratando de descifrar los ordenamientos conceptuales expuestos por los autores provenientes de un posible campo de la DCS. (Anexo No. 2 y Anexo No. 3)

3. Análisis y establecimiento de directrices temáticas: Tras la realización de la tematización se establecieron un conjunto de temáticas suficientemente específicas que permitieron identificar el modo como circula el saber de la DCS al interior de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. Para tal apuesta sirvieron las mismas fechas empleadas en la etapa anterior.

4. Conceptualización y escritura: Con los agrupamientos obtenidos tras la tematización y el establecimiento de directrices temáticas, se procedió a la construcción de reflexiones conceptuales, epistemológicas y metodológicas sobre los hallazgos. Esta construcción se hizo empleando, inicialmente las elaboraciones de Deleuze y Guattari (1993) como concepto lente para describir y caracterizar el concepto de DCS; y posteriormente empleando el concepto de campo, a partir de Quiceno (2015) como herramienta metodológica para visibilizar las posibilidades de formación de un campo de la DCS.

### *1.5.3 Manejo ético de la información.*

El manejo de la información en este ejercicio se hizo respetando los derechos de propiedad intelectual que reposa sobre cada una de las obras citadas, citas que se realizaron siguiendo los parámetros de las Normas APA. En ningún momento la información se manipuló de manera inescrupulosa, es decir, no hubo recortes o añadiduras impuestas con el fin de cambiar el sentido de las expresiones iniciales. Las fuentes primarias que se revisaron en este ejercicio son documentos públicos, por lo que el acceso no es restringido, sin embargo, si se cita a cada uno de sus autores, reconociendo su autoría sobre las mismas. Finalmente, las entrevistas se realizaron tras la firma de un consentimiento informado (Anexo 4), en este se aclaraba al entrevistado que sería grabado y que sus palabras, eventualmente, podrían hacer retomadas, en el momento de incluirlas dentro de la redacción final, se mostró a cada entrevistado cuáles fueron las palabras precisas que se incluyeron en el escrito.

## **Capítulo II. El zigzagueo del concepto de Didáctica de las Ciencias Sociales: la inscripción en múltiples desplazamientos**

El concepto de DCS al interior de la Licenciatura en Ciencias Sociales resulta difícil de describir. La inscripción dentro de apuestas académicas particulares, los cuestionamientos sobre su estatus epistemológico, las preguntas alrededor de la integración disciplinar que se sugiere desde su mera denominación y las tensiones con otros conceptos, se convierten en factores que influyen en una descripción compleja; sin embargo, son estos mismos los que permiten advertir una serie de desplazamientos, una movilidad que proyecta un dinamismo tanto en el concepto mismo, como en la propuesta curricular sobre la que se desplaza. En este sentido, el concepto se desplaza en medio del ruido que imponen las demandas emanadas de la academia, la normatividad y la escuela.

Para atender tal dinamismo, en este capítulo inicialmente se abordará el carácter dinámico del currículo, destacando el hecho de que es en esa condición cambiante donde es posible visibilizar y cartografiar continuidades y discontinuidades que le dotan de singularidad. Precisamente y en atención a esa búsqueda de singularidades, se prevé un breve reconocimiento de los postulados de Gilles Deleuze y Félix Guattari (1991) con respecto a los sentidos y características de los conceptos, tratando de proyectarlos como derroteros metodológicos que guiarán la descripción de los desplazamientos de la DCS al interior de la Licenciatura en Educación Básica en Énfasis en Ciencias Sociales en el lapso 2002-2017.

## 2.1 El carácter dinámico del currículo

El currículo no es un agregado litológico condenado a la veneración y reproducción cíclica, por el contrario, es un asunto dinámico. En este sentido, los conceptos y las apuestas que cada estructura curricular propone, se instalan en los tránsitos y las dinámicas propias del conocimiento. Juan Manuel Moreno (2003) al analizar la evolución del currículo y las tendencias que condicionan cada reforma, expone tres modelos teóricos sobre el desarrollo curricular: el del consenso, el del conflicto y el de la globalización<sup>16</sup>. Cada uno de estos comporta unas particularidades y permite la justificación de los cambios curriculares desde diferentes lentes. Sin ahondar en las especificidades de uno u otro, se hace imperante reconocer la consideración dinámica y cambiante que se asigna al currículo.

Revisar una apuesta curricular implica, entonces, el reconocimiento de tránsitos conceptuales circunscritos a ese carácter dinámico y variable del currículo. Esto supone el encuentro con continuidades y discontinuidades que responden a diferentes intereses, pero que terminan por otorgar un carácter de singularidad<sup>17</sup>. En este sentido, la identificación de un concepto en determinada apuesta curricular prevé el reconocimiento de irrupciones o emergencias que terminan por modificar o reconfigurar el estado inicial de las cosas,

---

<sup>16</sup> Moreno (2003) citando a Holmes (1958) considera que el desarrollo curricular, visto desde la perspectiva del consenso, responde a un equilibrio estable de fuerzas entre la sociedad y el sistema educativo, de tal manera que el desarrollo curricular se proyecta como el ajuste sucesivo y sosegado de acuerdos derivados de producciones especializadas. Por su parte, el autor considera que, desde el modelo del conflicto, el desarrollo curricular se propone como el resultado de las interacciones entre fuerzas opuestas en contextos determinados y con efecto directo en el currículo escolar. Finalmente, el modelo de la globalización, en búsqueda de una explicación para la evolución del currículo, incorpora elementos relacionados con la institucionalización de los sistemas educativos, su democratización y diversificación para justificar sus transformaciones y adaptaciones.

<sup>17</sup> Foucault (1971) considera la percepción de la singularidad como una tarea indispensable para la genealogía, es decir, el objeto de ésta es el reconocimiento de los modos específicos en los que la irrupción o emergencia de determinados acontecimientos en un campo de fuerzas, modifica o reconfigura un estado inicial.

visibilizando los trazos que delinear el carácter dinámico y singular del currículo. En este capítulo, la descripción de un concepto en el interior de una apuesta curricular, lejos de disolver la singularidad en una continuidad ideal (Foucault, 1971), proyecta la identificación de irrupciones desordenadas y azarosas.

En atención a lo expresado hasta ahora, el objeto de este capítulo, la descripción del concepto de DCS presente en la apuesta curricular de la Licenciatura en educación básica en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia en los últimos quince años, no pretende establecer una linealidad o continuidad ideal en torno a la presencia de este concepto; por el contrario, pretende la identificación de las singularidades que su presencia comporta, las cuales, han irrumpido en la propuesta y han reconfigurado el estado inicial de las cosas, reafirmando así el dinamismo atribuido al currículo. Sin embargo, antes de abordar tal empresa, es necesario revisar unas consideraciones con respecto a lo que se entiende por concepto, puesto que de este modo se obtendrá claridad alrededor de los sentidos dispuestos en este ejercicio.

## **2.2 Más allá de la definición: ¿Qué es un concepto?**

Todo concepto es una elaboración inacabada que acoge una serie de relaciones internas entre sus componentes, mientras establece una línea de interacciones con otros conceptos. Estas características lo proyectan como absoluto y relativo a la vez. Así las cosas, describir la DSC como concepto significaría dar cuenta de tales características retomadas de la lectura de Deleuze y Guattari (1993), es decir, implicaría el reconocimiento de su historia como elaboración predispuesta a la transformación y la identificación de sus componentes y de la interacción con

otros conceptos, como cuestión subsidiaria de su condición absoluta y relativa. En otras palabras, más que la somera búsqueda de una definición, la descripción del concepto de la que se ocupa este trabajo, requiere de una distinción y exposición de sus características.

### **2.3 La didáctica de las ciencias sociales como concepto zigzagueante<sup>18</sup> en la propuesta curricular de la licenciatura**

La consideración de la DCS como concepto permite la distinción y descripción de sus características. En este sentido, el análisis de la masa documental no se orienta a la búsqueda de definiciones, sino al reconocimiento de aquellas facultades asignadas por Deleuze y Guattari (1993) a los conceptos. En otras palabras, no se trata de precisar cuál definición de DCS circula en el programa, sino más bien, de orientar la mirada hacia la identificación de sus características como concepto. Tal apuesta permite el reconocimiento de su historia, componentes y relaciones con otros conceptos dentro de un currículo que se ha adjetivado como dinámico, aportando así a la visibilización de sus singularidades.

En este sentido, la primera consideración frente a la DCS como concepto deriva del reconocimiento de su historia dentro del programa, cuestión que la proyecta como el producto de una elaboración académica proclive a la modificación y no como un asunto acabado. En los documentos analizados se advierte tanto la irrupción, como el tránsito del concepto al interior del programa. Una irrupción caracterizada por la pregunta y el cuestionamiento de su estatus

---

<sup>18</sup> Desde la perspectiva de Deleuze y Guattari (1991), el carácter zigzagueante de la historia de los conceptos responde a la diversidad de planos por los que se desplazan, es decir, a la variedad de sentidos que propone la multiplicidad de problemas por los que discurren.

epistemológico, y un tránsito que incluye, tanto la justificación constante de su fase embrionaria<sup>19</sup>, como la afirmación casi naturalizada de su existencia. Es decir, el concepto de DCS como objeto recurrente de los cursos y discusiones académicas no siempre comportó las mismas condiciones.

### *2.3.1 Enseñabilidad vs. Didáctica de las Ciencias Sociales.*

En los documentos de trabajo y programas de curso elaborados en el lapso de 2002 a 2004, las menciones frente a la DCS son mínimas. Los cuestionamientos frente a la enseñabilidad<sup>20</sup> de las ciencias sociales ocupan el primer plano de las reflexiones, situando en un espacio secundario las reflexiones asociadas al concepto de DCS. En este sentido, su desplazamiento<sup>21</sup> al interior del programa durante este lapso, se caracterizó por la parquedad de su problematización, la mención esporádica y una reducida consideración dentro de discusiones académicas. En contraposición, las reflexiones sobre el concepto de enseñabilidad de las ciencias sociales acapararon la atención, instalándose en el horizonte de las apuestas del programa, mediante la definición de los objetos de los núcleos académicos y en la elaboración de los programas de los cursos.

---

<sup>19</sup> Joaquín Prats (2002) utiliza la expresión “fase embrionaria” para señalar la novedad que circundaba al campo de investigación en DCS en la primera década del siglo XXI. Advirtiendo con esta expresión no solo las carencias derivadas de su irrupción reciente, sino también las oportunidades de su consolidación.

<sup>20</sup> Para Rafael Flórez (2001) la enseñabilidad es “una característica derivada del estatuto epistemológico de cada ciencia o disciplina referida a sus rasgos de racionalidad y de sintaxis, de contenido teórico y experiencial, que distingue el abordaje de sus problemas y condiciona la manera como cada disciplina puede o debe enseñarse” (p. 195)

<sup>21</sup> Desde la perspectiva de Echeverri (2015) los desplazamientos como fuerza, marcan la periodización de las condiciones de posibilidad, las cuales se activan a partir de coyunturas ligada a la irrupción de movimientos por el saber-poder.

Por ejemplo, en el documento de trabajo elaborado por la profesora Beatriz Henao en el año 2002, se afirma que el objeto de estudio del Núcleo de Enseñabilidad es -valga la redundancia- la enseñabilidad y la enseñanza de las ciencias sociales. En este, a pesar de ser explícito el interés por la integración de los saberes pedagógicos, didácticos y específicos, la reflexión sobre el concepto en mención -hecha a partir de los abordajes propuestos por Jesús Alberto Echeverri, Olga Lucía Zuluaga y Rafael Flórez (2001)- estructura la fundamentación teórica del núcleo y reduce la consideración sobre la DCS a un par de menciones sin profundización alguna. Incluso, esta presencia no acusa una reflexión epistemológica, ni aboga por cuestionamientos cimentados en su definición; simplemente emerge en relación con preocupaciones asociadas a la definición de los objetos, los métodos, los medios y los contenidos propios de la enseñanza de las ciencias sociales.

En consonancia con lo anterior, los programas de los cursos elaborados en el periodo reseñado, hacen eco de esta disposición curricular, en tanto evidencian una preocupación proyectada más en función de cuestiones generales asociadas con la enseñanza de las ciencias sociales, que en la introducción, explicación o justificación del concepto de DCS, que para la época ya contaba con un abordaje teórico en otros países<sup>22</sup>. Cuestión que aparece en el programa del curso Proyecto Didáctico IV, realizado por la profesora Ligia Estela López en el año 2002; en este, las apuestas por la conceptualización, distinción y diseño de estrategias y recursos para

---

<sup>22</sup> En la primera década del siglo XXI los autores españoles Joaquín Prats (2003) y Joan Pagés (2004) revisan el estado de la cuestión en torno a la investigación en DCS, reconociendo un avance sobre la construcción de esta como disciplina. En estas apuestas se reconocen las producciones hechas en España desde finales de la década de 1980 y se advierte el delineamiento de unas líneas de investigación. Así mismo, en un documento previo, Pagés (2000) tras reconocer el carácter heterógeno y plural de las definiciones sobre DCS, resalta las producciones argentinas emergentes en la década de 1990, destacando las consideraciones de Silvia Finocchio (1993) y Alicia R.W de Camilloni (1994).

la enseñanza de las ciencias sociales acaparan los contenidos, pero la conceptualización de la DCS presenta poco desarrollo. Es decir, se atienden asuntos globales y concretos de la enseñanza de las ciencias sociales, pero no reflexiones orientadas a la precisión de aquello que se entendería por DCS.

Ahora, es preciso señalar que estas consideraciones curriculares hacen eco de las prescripciones legales que regulaban el diseño los programas académicos. Por ejemplo, dentro de las disposiciones legales que motivaron la transformación curricular del programa en el año 2002, se halla el Decreto 0272 del 11 de febrero de 1998. En este se enumeran una serie de núcleos del saber pedagógico y comunes que debían ser tenidos en cuenta dentro de la organización de los programas académicos; uno de ellos hace alusión a la enseñabilidad, considerando que cada programa, sin perjuicio de la autonomía universitaria, debería contener un núcleo que incluyese “la enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad, en el marco de sus dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural” (MEN, 1998, p. 1). En este sentido, la apuesta por la enseñabilidad al interior del programa y la consecuente subordinación del concepto de DCS, podría ser vista como la expresión de un desplazamiento interno derivado de una tensión externa.

### *2.3.2 La irrupción del concepto de DCS y la pregunta por su estatus epistemológico.*

Tal como se había enunciado previamente, el currículo no es una entidad monolítica y su proclividad a la transformación es un efecto de las tensiones generadas en distintos escenarios. En esta medida, la disposición curricular del programa no se afianzó sobre estructuras perennes y

fijas; contrario a esto, en la documentación abordada se puede observar discontinuidades y rupturas con respecto a la historia del concepto de DCS. Por ejemplo, a partir del año 2005 se constata una aparente disminución en la apuesta por la enseñabilidad de las ciencias sociales, en contraste con un incremento en la regularidad con respecto a la problematización de la DCS.

Este desplazamiento del concepto supuso un reagrupamiento de intereses y preguntas fundamentados en su estatus epistemológico, sus alcances y los objetos de estudio que habrían de asignársele. Tal desplazamiento no significa la eliminación de las preguntas elaboradas alrededor del concepto de enseñabilidad, puesto que aún al cierre de la primera década del nuevo milenio este concepto pervive de manera simultánea con los cuestionamientos que se tejen en torno a la DCS. Esto puede constatarse en el programa del curso Proyecto Didáctico V, elaborado por el profesor Yovanni Montoya para el semestre 2009- II, en donde se presenta un eje problémico denominado “Enseñanza y enseñabilidad de las ciencias sociales” (p. 4), el cual preveía el abordaje, tanto de la enseñabilidad de las ciencias sociales, como de la DCS. En este sentido, el desplazamiento más que representar una sobreposición conceptual, indica el reacomodamiento de las relaciones entre la DCS y la enseñabilidad; donde el primer concepto resultó ser más funcional que el segundo con respecto a los problemas que debía atender la formación de maestros en aquel lapso. El entramado de relaciones que se tejen en este reacomodamiento es lo que Deleuze y Guattari (1993) refieren como exoconsistencia del concepto, advirtiendo el establecimiento de redes externas que otorgan compactibilidad tanto a la DCS como a la enseñabilidad al interior del desplazamiento.

El desplazamiento responde, entonces, a una serie de tensiones de distinto orden y jerarquía acaecidas en el plano local y nacional, las cuales fungen como fuerzas condicionantes para la organización de una estructura curricular que estipulaba un mayor énfasis en la problematización del concepto de DCS. En este sentido, la irrupción con mayor frecuencia de este concepto al interior del programa puede visibilizarse como el efecto de los siguientes eventos: la publicación en el año 2002 de los *Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales*<sup>23</sup>, la publicación en el año 2004 de los *Estándares básicos de competencia en ciencias sociales*<sup>24</sup>, y la conformación en el año 2005 del Grupo de Investigación Comprender<sup>25</sup> de la U de A. Así mismo, desde la perspectiva de la profesora Rosa María Bolívar (2018), es menester señalar otras situaciones asociadas a la irrupción de este concepto en el programa: “la reducida producción académica alrededor del concepto de enseñabilidad [sic.], la confusión que este generaba en el profesorado adscrito a la licenciatura [sic.] y la aspiración de dotar a los estudiantes de una formación didáctica” (Comunicación personal, 24 de octubre de 2018).

En este orden de ideas, la preponderancia adquirida por el concepto de enseñabilidad al interior del programa, es desplazada por una apuesta alrededor del concepto de DCS, asunto

---

<sup>23</sup> Los lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales es un documento de política pública educativa publicado por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2002. En su elaboración participaron dos profesoras que para ese momento se encontraban vinculadas con el programa: Marta Nora Álvarez y Raquel Pulgarín. Este documento, con una apuesta explícita por la integración disciplinar, era presentado como una orientación para que las instituciones asumieran la elaboración de sus propios currículos.

<sup>24</sup> Los estándares básicos de competencia en ciencias sociales es un documento de política pública educativa publicado por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2004. Son definidos como criterios claros y públicos que permiten establecer los niveles básicos de la calidad de la educación a la que tienen derecho los estudiantes en todas las regiones del país, en el área de ciencias sociales.

<sup>25</sup> El Grupo de Investigación Comprender fue conformado en el año 2005 por profesores de la Licenciatura en Educación Básica en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. En palabras de la profesora María Eugenia Villa (2011) la finalidad de este radica en “(...) desarrollar investigación en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales” (p. 19), orientando sus acciones a la cualificación de “los procesos de formación inicial, posgraduada y continua de docentes de Ciencias Sociales que se desempeñan en ámbitos educativos escolarizados y no escolarizados” (p. 19).

evidente en los documentos analizados posteriores al año 2005. Tal es el caso del informe producido por el Comité de Carrera del programa en el año mencionado, en donde estableció la DCS como objeto de discusión para dos cursos específicos, Proyecto Didáctico IV y Proyecto Didáctico V, distinguiendo su abordaje en cada espacio de formación, de acuerdo con los intereses que diferencian la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica primaria y en la básica secundaria. Es decir, atendiendo las directrices del Comité de Carrera, la DCS se convertía en uno de los ejes de dos cursos del núcleo de enseñabilidad, en los que se pretendía integrar el saber pedagógico, didáctico y disciplinar.

Precisamente, en el programa del curso Proyecto Didáctico IV, elaborado por los profesores Ruth Elena Quiroz y Dayro Quintero para la vigencia 2005-2, se presentaba bajo el siguiente rótulo uno de los núcleos temáticos del espacio de formación: “Marco teórico y epistemológico de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la Escuela” (2005, p. 2). Esta consideración particular y los cuestionamientos que circundan la misma, se proyectan como un acontecimiento<sup>26</sup> dentro de la historia del concepto de DCS al interior de la licenciatura, pues en ninguno de los programas de curso -previos a la elaboración de este- se había hecho explícita la pretensión de abordar la DCS, ni mucho menos de identificar su marco teórico y epistemológico. De allí en adelante, la preocupación por la identificación y definición de un estatus epistemológico para la DCS será un asunto latente en distintos escenarios de discusión académica y al interior de los espacios de formación.

---

<sup>26</sup> La profesora Olga Lucía Zuluaga (1999) define un acontecimiento como un suceso de diferente procedencia, jerarquizado de acuerdo con su lugar en un sistema de formación, y diferenciado de otros porque no posee la misma importancia, duración o fuerza para producir efectos en el sistema. En este sentido, la expresión retomada se proyecta como un acontecimiento de saber, en cuanto irrumpe sobre las pretensiones académicas centradas en la enseñabilidad de las ciencias sociales e instala una preocupación que aún es vigente dentro de la licenciatura con respecto al estatus epistemológico de la DCS.

Más adelante, en el documento de trabajo elaborado por las profesoras Ruth Elena Quiroz y Rosa María Bolívar en el año 2007, denominado *Orientaciones teóricas del núcleo de enseñabilidad*, se afirma que su objeto de estudio es “[...] las ciencias sociales, su didáctica y sus prácticas” (p. 1). Asunto que generó una ruptura con respecto a las consideraciones que cinco años antes, desde otros marcos teóricos y legales, había realizado la profesora Henao (2002), pues la inquietud en torno a la enseñabilidad y la enseñanza de las ciencias sociales, es reemplazada por un interés explícito por la DCS. En este sentido, vale resaltar que, aunque se conserve la apuesta por proyectar este núcleo como un escenario de integración de los saberes pedagógicos, didácticos y específicos, la postura de las autoras se ajustó más a una reflexión alrededor de la DCS y las investigaciones en este campo, que a un cuestionamiento derivado de las condiciones de enseñabilidad de estas disciplinas.

Es importante señalar que en el documento de Quiroz y Bolívar (2007), la DCS no se expone como afirmación, sino en medio de una pregunta; es decir, las profesoras vuelven a proponer la DCS como objeto de los cursos Proyecto Didáctico III, IV y V, pero la mención del concepto se hace entre signos de interrogación, complementándose con otros cuestionamientos asociados al estado del arte de la investigación sobre este saber, y a su lugar en medio de la investigación en enseñanza de las ciencias sociales y los estudios sociales en educación. Así las cosas, aunque las autoras en algunos apartados del documento reiteran el rol articulador e integrador del saber didáctico con respecto al saber pedagógico y el saber disciplinar, la DCS como concepto se mueve en un camino zigzagueante dentro de la historia del programa, puesto

que su presencia adquiere un movimiento pendular impulsado por el cuestionamiento de su estatus, de su objeto o de su método.

Esta pregunta por la DCS al interior del programa, refleja una serie de tensiones vigentes en el panorama nacional durante la primera década del presente siglo, las cuales de un modo u otro, condicionaron el trabajo académico y proyectaron una consideración particular del concepto. Una de estas tensiones la presentan Renán Vega (2008), Astrid Sánchez (2013) y Diego Arias (2014) cuando identifican disputas académicas ocurridas en la década anterior como respuesta al interés de integrar las ciencias sociales en la escuela. De allí que el concepto de DCS no se presente como asunto dado, sino como un cuestionamiento que pone en tela de juicio tal posibilidad de integración<sup>27</sup>. Por tal razón, su irrupción en el programa estuvo caracterizada por un conjunto de preguntas en doble vía, por un lado frente a su estatus epistemológico y, por otro, frente a posibilidad de integrar todas las disciplinas sociales, además de la geografía y la historia, las cuáles -a diferencia de las demás-, cuentan con una presencia acreditada en la escuela.

Las dudas frente a su estatus epistemológico expresan una lectura particular de apuestas académicas provenientes de otros escenarios. Es así como en el programa del curso Proyecto Didáctico IV para la vigencia del semestre 2008-I, el profesor Jhon Alexander Toro incluye la

---

<sup>27</sup> Alicia R. W. de Camilloni (2010) revisa los planteamientos de Robin Fogarty y Judy Stoehr (1991) con respecto a los tipos de formatos curriculares que abordan el problema de la integración. Allí la integración se entiende como un enfoque que "(...) asocia disciplinas y superpone temas y conceptos, organizando un equipo de docentes en un modelo auténticamente integrado" (p. 69). Llevada al plano de las ciencias sociales, la integración supone en primer lugar, la asociación de disciplinas como la geografía, la historia, la economía, la ciencia política, la sociología, la antropología y la psicología; en segundo lugar, proyecta la superposición de conceptos presentes en cada una de estas disciplinas.

siguiente proposición, que funge como título para un eje problémico y advierte el encuentro con autores como Alicia R. W de Camillioni<sup>28</sup>:

“Del status epistemológico de la didáctica de las ciencias sociales. ¿Existe una epistemología de La Didáctica de Las Ciencias Sociales?” (Toro, 2008, p. 4)

El título asignado al eje problémico posee relación con otros interrogantes presentes en el mismo apartado: “¿Tiene la didáctica de las ciencias sociales una epistemología?” y “Didáctica de las ciencias sociales ¿Un saber disciplinar?” (p. 4). Sin precisar en los alcances que podrían tener estos interrogantes en los estudiantes, es evidente que las consideraciones frente a la DCS no se estructuraban sobre la afirmación de su estatus epistemológico, sino sobre la pregunta por su existencia. En ninguna de las expresiones la DCS es presentada como una cuestión dada, como un objeto que alberga en su mención la afirmación de su existencia; por el contrario, es puesta en cuestión en función de su validación dentro de consideraciones epistemológicas.

---

<sup>28</sup> El texto de Camillioni denominado *Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales*, es un capítulo del libro *Didáctica de las Ciencias Sociales*, compilado por la profesora Beatriz Aisemberg en 1994. Su cita en los programas de los cursos es constante. En este, la autora ofrece una mirada amplia alrededor del estatus epistemológico de la DCS, reconociendo la imposibilidad de su concepción como ciencia desde la lógica positivista o neopositivista; sin embargo, al apoyarse en autores como Horkheimer y Habermas se aventura a otorgarle un estatus científico, particularmente, de ciencia social. Esta apuesta, fundamentada sobre la idea de contar con " (...) suficientes condiciones de validación y justificación de los conocimientos y las normas que ofrece, o podría ofrecer para la configuración de la práctica pedagógica y para la mejor comprensión de esta" (p. 35) instala a la DCS en una episteme científica que tiene por objeto la enseñanza de las ciencias sociales. La inscripción dentro de un estatus de ciencia social prevé que la didáctica de las ciencias sociales también deba construir normas a partir de una racionalidad explicativa, es decir, superar asuntos únicamente intuitivos o empíricos en la construcción de sentidos.

Vale señalar que la autora argentina reconoce el estado de encrucijada que posee la teoría didáctica, afirmado incluso que no es autónoma, al ser una teoría en la que confluyen aportes de diferentes ciencias; no obstante, las lecturas de estos aportes se hacen bajo el lente de su objeto: la enseñanza. En esta medida y en concordancia con la autora, la disciplina posee una identidad propia.

Es decir, la perspectiva de Camillioni (1994) fundamentada en la consideración de la DCS como disciplina social no era presentada como verdad incuestionable; sino como el objeto de una discusión complementada con otras preguntas, estas provenían por un lado, de la reflexión en torno al carácter integrador de las ciencias sociales, y por el otro, del análisis sobre la enseñabilidad de estas disciplinas. Tal situación se evidencia en el mismo programa de curso citado con antelación, pues este fue definido como

“(…) un espacio para el cuestionamiento de las Ciencias Sociales como campo integrado, su estatus epistemológico, el análisis de La Historia y La Geografía escolares y sus propuestas didácticas y sobre todo el de la condición de enseñabilidad y enseñanza que adquieren “esas otras” disciplinas sociales supuestas en la actual propuesta curricular de los lineamientos.” (Toro, 2008, p. 2).

En este sentido, el tránsito del concepto de DCS dentro de la licenciatura en el cierre de la primera década del siglo XXI no se inscribe en la reproducción indiscriminada de presupuestos elaborados en otras latitudes, pues su consideración como objeto de estudio alberga otras reflexiones emergentes en el contexto nacional (la pregunta por la posibilidad de integrar todas las disciplinas sociales) y al interior del programa (el análisis situado en la enseñabilidad de las ciencias sociales). En otras palabras, la revisión de los documentos permite establecer que, la consideración de la DCS como teoría y práctica social en la perspectiva de Alicia R. W. de Camillioni (1994), las relaciones entre la enseñanza de la historia y las demás ciencias sociales conceptualizadas por Roser Calaf (1994), o los aportes de la psicología cognitiva para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales revisados por Mario Carretero (1996), servían

para la movilización de preguntas en los cursos, más no alimentaban la proyección afirmativa de la existencia del concepto.

Sin embargo, es necesario aclarar que la presencia de las tesis de estos autores, aun sin la pretensión de ser reafirmadas, permite la visibilización de una serie de componentes compartidos con otros conceptos, los cuales contribuyen a la configuración de la singularidad de la DCS proyectada en ese momento al interior del programa. Es decir, los componentes que definen la consistencia del concepto DCS y que posibilitan su articulación interna, son compartidos con otros como ciencias sociales, constructivismo, didáctica de la historia, didáctica de la historia y psicología cognitiva. Esta variedad de conceptos con los que comparte componentes no indica una ambigüedad en la consideración circulante de DCS; sino que, tal como lo advierten Deleuze y Guatarí (1993), refleja la multiplicidad de planos o problemas sobre los que debía operar el concepto: la pregunta por su estatus epistemológico, el cuestionamiento sobre su relación con otras disciplinas y el interrogante centrado en los aportes al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La endoconsistencia del concepto extraída de estas posturas de estos autores y problematizada desde los programas de curso se halla circunscrita, en primer lugar, a disertaciones epistemológicas que posibilitarían su consideración como ciencia social con " (...) suficientes condiciones de validación y justificación de los conocimientos y las normas que ofrece, o podría ofrecer para la configuración de la práctica pedagógica" (Camillioni, 1994, p. 35); en segundo lugar, a reflexiones elaboradas dentro de campos con mayor recorrido como el de la didáctica de la historia, las cuales, desde la perspectiva de Calaf (1994) permiten una

mirada dialéctica en torno a la práctica y la teoría en la enseñanza, y en tercer lugar, a producciones académicas como las de Carretero (1996) que, respaldadas por teorías psicológicas (Piaget, Delval, Flavelli), enfatizan en los procesos de aprendizaje de las ciencias sociales y la historia.

Así, la heterogeneidad de los componentes expresa una vinculación con otros campos teóricos; más no indica una desarticulación. Para el caso de la DCS su endoconsistencia reflejaba una apuesta ceñida a la pregunta por su estatus epistemológico particular y a la cualificación de estrategias que incidieran en la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Cada cuestionamiento presente en la apuesta curricular con respecto a la DCS expresaba el propósito de escudriñar de manera fragmentaria o total sus componentes, problematizando el alcance de cada aseveración y presentado un concepto susceptible de reinterpretaciones. Es por esta razón que el abordaje del concepto suponía tanto unas preguntas amplias centradas en la posibilidad de su existencia, como otras más concretas y ajustadas al proceso de enseñanza-aprendizaje.

### *2.3.3 El concepto de DCS en medio del discurso de la integración.*

La apertura a los cuestionamientos, las reflexiones situadas en asuntos epistemológicos y la vinculación con análisis derivados de la enseñabilidad de las disciplinas, marcan el tránsito de la DCS al interior del programa en el segundo lustro del presente siglo. Sin embargo, es preciso advertir que la DCS no es expuesta bajo la pretensión de un abordaje exclusivo; y, por el contrario, se observa su interacción con otros conceptos en medio de la definición de los objetos de estudio. Tal asunto pone en el relieve ese carácter relacional de los conceptos descrito por

Deleuze y Guattari (1993), puesto que el encuentro con la DCS en los programas de curso preveía también la revisión de la Didáctica de la Historia y la Didáctica de la Geografía. Este asunto, además de poner en otro plano el debate alrededor de la posibilidad de integrar todas las disciplinas sociales, también supuso una reflexión centrada en las relaciones dialécticas de la DCS con cada una de estas didácticas disciplinares.

Tal como se había señalado previamente, la integración de las ciencias sociales desde el plano normativo<sup>29</sup> produjo una serie de debates capitalizados desde diferentes perspectivas en función de sus alcances y limitaciones<sup>30</sup>. Al interior del programa esta situación supuso el cuestionamiento sobre la viabilidad de la integración de las ciencias sociales, así como una discusión frente a los alcances de una didáctica que respondiese a tal propósito. Los programas de los cursos hacen explícita esta discusión, pues los profesores se atrevían a identificar carencias e insuficiencias dentro de las apuestas curriculares que respondían a la pretensión integradora. Es el caso del profesor Toro (2008), quien en la exposición de los problemas y

---

<sup>29</sup> Desde 1984 aparecen en el panorama nacional una serie de documentos legales que abogan por la integración de las ciencias sociales. en el artículo 5° del Decreto 1002 del 24 de abril de 1984, se establecía las Ciencias Sociales como área común tanto para la Educación Básica Primaria, como para la Secundaria. Posteriormente, en el Decreto 1167 del 6 de junio de 1989 se consideraba que el área Ciencias Sociales comprendía la historia, la geografía y la cívica. En 1994, la Ley 115 o Ley General de Educación la apuesta integradora de las Ciencias Sociales se hacía explícita en el Artículo 23°, donde se consideraba como área obligatoria y fundamental las Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. Finalmente, en la primera década del siglo XXI se publican los Lineamientos curriculares de ciencias sociales (2002) y los Estándares básicos de competencia en ciencias sociales (2004), ambos documentos inscritos en una apuesta interdisciplinar e integradora.

<sup>30</sup> Alcira Aguilera (2017) al realizar un balance con respecto a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la actualidad, enumera una serie de contrasentidos relacionados con la apuesta por la integración de las ciencias sociales. En primera instancia, considera que el trecho que separa las disposiciones legales de las prácticas en el aula es abismal, puesto que, en contradicción con la apuesta integradora, en la escuela la enseñanza de la historia sigue ocupando un lugar preponderante. En segunda instancia, afirma que al interior de los programas académicos los maestros son formados en la disciplinariedad, con el propósito de “(...) pensar y actuar interdisciplinariamente a la hora de enseñar y abordar investigativa y pedagógicamente las ciencias sociales” (p. 18). Ambas situaciones configuran una red de tensiones a las que deben responder los programas de formación de maestros, y al mismo tiempo, motivan el debate académico en el campo de la DCS, proyectando preguntas cimentadas en las consideraciones amparadas en la enseñanza a partir de la disciplinariedad o la integración interdisciplinar.

tópicos a abordar en el curso Proyecto Didáctico IV durante el semestre 2008-II plantea lo siguiente:

Desde la propuesta de los Lineamientos curriculares, la carencia de conocimientos disciplinares en otras disciplinas distintas a la historia y la geografía no impide el implemento de una propuesta integradora al interior de las ciencias sociales. Sin embargo, ¿hasta qué punto es posible una “integración disciplinar” de las Ciencias Sociales cuando no resulta necesario el conocimiento responsable de cada disciplina, es decir, de su epistemología, sus objetos y sus procedimientos? (p. 3)

Tal como puede observarse, aunado al debate descrito con anterioridad con respecto al estatus epistemológico de la DCS, la propuesta curricular contenía también una mirada crítica frente al alcance de la pretensión integradora presente en los documentos normativos. La inclusión de discusiones que suscitaron los Lineamientos curriculares<sup>31</sup> dentro de los ejes problémicos de los cursos, da cuenta de un escepticismo ante la idoneidad de esta apuesta, y así mismo, renueva el debate ante la existencia de una didáctica que cubra todas las ciencias sociales. Como evidencia de esta situación se pueden citar los siguientes interrogantes contenidos en uno de los ejes problémicos del programa de curso referenciado previamente: “¿Es posible la enseñanza de todas las disciplinas sociales planteadas por los lineamientos curriculares de ciencias sociales? Si lo es ¿existen(n) una(s) didáctica(s) para enseñarlas?” (Toro, 2008, p. 5).

---

<sup>31</sup> En el panorama nacional emergen diferentes críticas frente a este documento, abarcando posturas que identifican el carácter ahistórico del mismo (Medófilo Medina, 2008), o posiciones que señalan los vacíos epistemológicos presentes en la formulación de su apuesta integradora (Carolina Guerrero, 2011).

Es decir, el debate con respecto al discurso de la integración generaba un zigzag deo del concepto de DCS al interior del programa, puesto que su presencia -al menos en algunos de los cursos- no comportaba la adscripción a una corriente que afirmaba su existencia, sino la duda ante la posibilidad de que hubiese una didáctica acorde a tal empresa interdisciplinar. Este cuestionamiento, que supone una disyuntiva entre la enseñanza a través de las disciplinas o la enseñanza de conocimientos interdisciplinarios<sup>32</sup>, no fue un asunto agotado en el segundo lustro del siglo XXI, y por el contrario, se proyecta como un asunto vigente en las apuestas académicas. Por ejemplo, en el semestre 2017-II dentro del espacio de formación denominado *Didáctica de las ciencias sociales*, se proponía una actividad que tenía como título: “La enseñanza de las ciencias sociales en las escuelas de Colombia: ¿Asunto fragmentario o integrado?” (Mónica Hernández y Esteban Montoya, 2017, p. 1); expresión que evidencia el estado inacabado de este debate.

Ahora, es preciso señalar que esta disyuntiva, evidente en la proyección de interrogantes frente a la existencia de una DCS o la duda con respecto a la situación de la integración de las ciencias sociales en las escuelas colombianas; también ha de constatarse en la pervivencia de contenidos y preguntas al interior de los programas de los cursos que, sin la pretensión de ignorar las construcciones sobre una apuesta interdisciplinar, contemplan el abordaje simultáneo de la Didáctica de la Historia y la Didáctica de la geografía. Es decir, si bien la denominación

---

<sup>32</sup> Camilloni (2010) frente a este dilema considera que “la opción por una única respuesta no parece contar todavía con fundamentación sólida y se sugiere no adoptar una postura restrictiva, ni en uno ni en otro sentido, y profundizar la construcción de diseños creativos que respondan a los principios de una didáctica rigurosa de las ciencias sociales” (p.74). Es decir, para la autora argentina la enseñanza por áreas o disciplinas no es una controversia resuelta en el escenario didáctico; sin embargo, aclara que el problema a resolver no radica allí, sino en la búsqueda de alternativas para “despertar y sostener el interés, la implicación, la intriga y la fascinación de nuestros alumnos por el conocimiento y la comprensión de los procesos sociales” (p. 74).

Licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales supondría un abordaje integrado de las disciplinas al interior del programa; dentro de los documentos analizados es posible constatar la pervivencia de contenidos, problemas y objetos propios de una formación disciplinar<sup>33</sup> en simultaneidad con las nuevas apuestas interdisciplinarias.

Por ejemplo, en el programa del curso Proyecto Didáctico V para la vigencia 2009-II, el profesor Yovanni Montoya advierte que el objetivo general del mismo estriba en la comprensión de las “diferentes teorías del aprendizaje, modelos y enfoques didácticos, métodos, estrategias, procedimientos y técnicas para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales” (p. 2); sin embargo, en la presentación de los ejes problémicos, tras una apuesta por la conceptualización del modo como se construye el aprendizaje en ciencias sociales y la proyección de un cuestionamiento frente al estatus epistemológico de la DCS, se promueve un abordaje fragmentado y especializado de la didáctica de la historia y la didáctica de la geografía. Es decir, se ahonda en posturas psicológicas y epistemológicas que abordan el problema de las ciencias sociales de manera global, pero el trabajo didáctico se construye en torno a posiciones fraccionadas.

Cuestión similar ocurre con los tópicos presentados por la profesora Beatriz Henao para el mismo curso, pero en la vigencia 2010- I; donde el primer eje problémico se denomina “De la configuración del campo de la didáctica de las ciencias sociales y del campo discursivo de las ciencias sociales en contextos escolares” (p. 3); y el segundo se llama “Enseñanza de la Historia

---

<sup>33</sup> Aguilera (2017) citando a Rodríguez (2013) advierte que en la mayoría de programas académicos para la formación de futuros docentes de ciencias sociales prima la enseñanza disciplinar. Asunto que expresa un reto metodológico y epistemológico que cada programa debe solucionar: Formar disciplinarmente para que el futuro maestro enseñe interdisciplinariamente.

y la Geografía ¿Desde qué teorías y prácticas?” (p. 5). Es decir, al igual que en el curso anterior hay un trabajo previo que acude a la interdisciplinariedad, bien sea validando o cuestionando el estatus epistemológico de la DCS; pero en el momento de generar reflexiones concretas en torno a la implementación de estrategias de enseñanza se acude a un trabajo disciplinar.

Incluso, podría traerse a colación un programa más reciente que alberga el mismo contrasentido. Es el caso del programa Enseñanza de las ciencias sociales en la escuela elaborado por el profesor Yovanni Montoya y actualizado por los profesores Luis Fernando Chavarriaga, Sandra Henao y Yuri Elena Jaramillo para la vigencia 2017- II. Este posee un eje problémico denominado “El diseño de estrategias didácticas en Ciencias Sociales” (p. 2), cuyo propósito estriba en brindar orientaciones precisas para la construcción de estrategias didácticas en esta área; sin embargo, los contenidos que lo componen se presentan de manera aislada: hay una bibliografía centrada en el diseño de estrategias para abordar el tiempo histórico y otra para abordar el espacio geográfico, objetos que tradicionalmente le han sido asignados a la didáctica de la historia y a la didáctica de la geografía respectivamente. Es decir, aun atendiendo a un interés centrado en propuestas integradas, los contenidos se proyectan de manera disciplinar.

Ahora, es necesario señalar que las apuestas de abordaje disciplinar evidentes en los cursos, no se traducen necesariamente en construcciones y reflexiones fragmentadas por parte de los estudiantes; quienes en algunos casos se atreven a generar apuestas interdisciplinarias. En otras palabras, si bien hay un detalle en aspectos relacionados con la didáctica de la historia y la didáctica de la geografía, su presencia no comporta la invisibilización del concepto de DCS, el cual discurre zigzagueante en medio de los procesos de formación de los maestros, compartiendo

escenario de cuestionamiento con otros conceptos. Por ejemplo, aunque algunos trabajos de grado presentados por los estudiantes atienden a asuntos centrados en la didáctica de la historia o de la geografía, otros dejan ver el interés en una elaboración interdisciplinar.

En la tabla N° 1 es posible observar como en el último lustro algunas de las apuestas investigativas de los estudiantes adscritos al programa no se ciñen a la exclusividad de un interés disciplinar o interdisciplinar, sino que fluctúan atendiendo a un problema común: la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica. En esta medida, la tensión emergente entre las didácticas disciplinares y la DCS no apunta a la superposición de una sobre otras, sino que expresa la necesidad de coexistencia de conceptos para atender el problema de la investigación y la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela. Ante esto, Aguilera (2017) dirá que “(...) no se trata de una disputa entre disciplinariedad e interdisciplinariedad, sino de formarse disciplinarmente para pensar y actuar interdisciplinarmente a la hora de enseñar y abordar investigativa y pedagógicamente las ciencias sociales” (p. 18).

<b>Título del trabajo de investigación</b>	<b>Concepto articulante</b>	<b>Año</b>
Estilos de enseñanza y aprendizaje significativo en ciencias sociales.	Didáctica de las ciencias sociales	2012
Enseñanza de las ciencias sociales basada en el aprendizaje basado en problemas (abp) y el	Didáctica de las ciencias sociales	2012

pensamiento crítico: un estudio de caso en maestras en formación.		
Las concepciones del patrimonio en la institución educativa Arturo Velásquez Ortiz del municipio de Santa Fe de Antioquia: un aporte desde la didáctica de las ciencias sociales	Didáctica de las ciencias sociales	2014
Enseñanza de la geografía a partir de las narrativas del destierro intraurbano en Medellín.	Didáctica de la geografía	2014
Espacios cotidianos de socialización: una lectura desde la enseñanza de la geografía.	Didáctica de la geografía	2014
La enseñanza de las ciencias sociales desde del enfoque de Problemas Sociales Relevantes: Una propuesta de integración interdisciplinar para la comprensión de la realidad social en la escuela	Didáctica de las ciencias sociales	2015
La enseñanza del espacio geográfico mediante el tablero digital interactivo: estudio de caso sobre docentes de algunas instituciones educativas del departamento de Antioquia	Didáctica de la geografía	2016
Entretejiendo prácticas decoloniales en la enseñanza de la historia	Didáctica de la historia	2017
El pensamiento histórico como aporte a la formación de un ciudadano que afronta los desafíos globales	Didáctica de la historia	2017

Tabla 1. Trabajos de pregrado en la línea de investigación en didáctica de las ciencias sociales.

Elaboración propia, 2018

En síntesis, desde la perspectiva de Deleuze y Guattari (1993) la encrucijada de problemas moviliza la coexistencia de los conceptos; en esta medida, la apuesta interdisciplinar, lejos de anular el cuestionamiento previo en torno a las didácticas específicas<sup>34</sup>, posibilitó la generación de relaciones conceptuales entre la DCS y las didácticas de la historia y la geografía en virtud de atender a los problemas emanados de la apuesta por la integración. Esto explica la pervivencia de problemas y contenidos, así como justifica la indagación en torno a las construcciones teóricas elaboradas sobre la enseñanza de estas dos disciplinas sociales. Es decir, la convivencia de la didáctica de la geografía, la didáctica de la historia y la DCS en medio del abordaje de las tensiones suscitadas por el discurso de la integración, actúa como develadora de una exoconsistencia que acoge un cúmulo de interrogantes centrados en el proceso de enseñanza de las ciencias sociales, aun cuando sobre el papel parezca que hay una atención parcializada.

#### *2.3.4 Un concepto en permanente construcción.*

Los autores acogidos en la propuesta curricular designan de modo diverso el estado de los avances con respecto a la DCS, sin embargo, convergen en el propósito de mostrarla como una disciplina o campo en construcción. En 1994 Joan Pagés la acusaba de ser una disciplina joven “con una importante escasez de investigaciones y con un corpus teórico y conceptual débil y en

---

<sup>34</sup> Cuando el programa se llamaba Licenciatura en Geografía e Historia existían dos cursos encargados del abordaje de la didáctica de cada disciplina.

evolución” (p. 48). Posteriormente, Carretero (1996) utilizaba la expresión “investigación precaria” para referirse al reducido avance sobre la comprensión y la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. En el año 2002 Prats afirmaba lo siguiente: “La tarea de construir un campo de investigación específico, el de la didáctica de las ciencias sociales, está, como es sabido, en una fase muy embrionaria” (p. 81), el mismo autor planteaba un año más tarde “hay que reconocer que nuestra área de conocimiento se encuentra en un estado de arranque, y todavía no ha alcanzado un grado aceptable de madurez” (2003, p. 5). Finalmente, en el año 2011 Pedro Miralles Martínez, Sebastián Molina Puche y Jorge Ortuño Molina establecían que:

La didáctica de las ciencias sociales es un área que se encuentra todavía en proceso de consolidación como espacio de reflexión científica debido a sus apenas tres decenios de existencia. Si bien otras didácticas específicas con igual juventud ya muestran una madurez mayor, la didáctica de las ciencias sociales todavía adolece de un marco claro de actuación motivado posiblemente por una escasez de producción investigadora con relación a otras didácticas específicas y de proyectos de investigación competitivos de ámbito estatal e internacional. (p. 149)

Todas estas consideraciones han tenido asidero dentro de las discusiones académicas del programa, siendo objeto de lectura y problematización en algunos espacios de formación. Incluso, es posible visibilizar una recurrencia en torno a la aseveración que instala a la DCS en un estado de arranque o fase embrionaria, puesto que en varios programas de curso se enuncia de un modo similar. Es decir, la discontinuidad que marcó la irrupción del concepto -aún bajo su cuestionamiento- se vio complementada por afirmaciones que lo proyectaban en un estado

incipiente. Aunque en algunos de los documentos más recientes el debate epistemológico haya reducido su intensidad, la visibilización del carácter de novedad de la DCS al interior del programa no se soslaya, y más bien se reitera como un atributo indiscutible del concepto.

Por ejemplo, en el programa del curso Proyecto Didáctico V presentado por el profesor Montoya para la vigencia 2009-1, se incluía la siguiente afirmación dentro de la justificación del espacio de formación: “El estudio del saber teórico - didáctico de las Ciencias Sociales es relativamente nuevo y su investigación se orienta hacia la búsqueda de respuestas a problemas epistemológicos y metodológicos sobre el proceso de construcción del conocimiento que le es propio” (p. 2). En esta expresión se puede visibilizar como el concepto de DCS suponía dos atributos, el primero proyectado desde la novedad de su campo de estudios, y el segundo, ligado a la definición de su objeto de indagación: un concepto que prioriza dentro de sus búsquedas asuntos asociados a la construcción del conocimiento en ciencias sociales. Así las cosas, desde la mirada de quien elaboraba el programa, la DCS proyectaba un espacio de reflexión con un objeto definido, más no contaba con un trasegar amplio.

Posteriormente, la profesora Henao en el mismo curso, pero para la vigencia 2010-1, proponía un eje que se denominaba *De la configuración del campo de la didáctica de las ciencias sociales y del campo discursivo de las ciencias sociales en contextos escolares*. En este se incluía un tópico que contenía la siguiente expresión: “Teorías desde las que se estudia el objeto de la didáctica de las ciencias sociales o, de la didáctica de las ciencias sociales como ciencia aplicada, saber práctico profesional, saber emancipador. ¿Campo de saber en construcción?” (p. 4). Tal proposición, además de incluir algunas definiciones precisas que

respondían a las consideraciones de los autores citados al interior del documento<sup>35</sup>, dejaba abierta la pregunta por el estado en el que se hallaba el avance sobre la investigación y conceptualización alrededor de la DCS, poniendo en entredicho aquella apreciación afirmativa de Prats (2003) que le instalaba en un estado embrionario o de arranque. Ahora, es necesario señalar que la duda propuesta por la profesora Henao (2010) no esbozaba la negación de un campo de saber<sup>36</sup> en construcción, más bien promovía una problematización en torno a la afirmación que circulaba en el contexto iberoamericano<sup>37</sup>.

Sin embargo, la proyección de un cuestionamiento sobre esta aseveración no fue constante, más bien fue una singularidad proyectada en un momento particular, puesto que en documentos posteriores los interrogantes desaparecen y se visibilizan máximas que asumen de manera afirmativa la idea de un campo, disciplina o saber en construcción. Esto puede evidenciarse en el programa del curso *Maestro de ciencias sociales y comunidades académicas*, elaborado por la profesora Martha Nora Álvarez y actualizado por las profesoras Astrid Sánchez y Yenis Paola Sierra para la vigencia 2016-1; en este se establece que “la Didáctica de las Ciencias Sociales es un área de reciente aparición en el ámbito universitario que está marcada por la complejidad que le confiere, en su interacción, la diversidad de variables, supuestos de sentidos, modelos y teorías” (p. 1). Así las cosas, tal como Montoya (2009) trazaba un panorama

---

<sup>35</sup> Para el trabajo en este eje problémico se proponían autores como Beatriz Aisemberg (1994), Jairo Hernando Gómez, (1998), María Concepción Domínguez (2004), Ángel Lícera Ruíz (2004), entre otros.

<sup>36</sup> Desde la perspectiva de Zuluaga (2003) los campos de saber se bosquejan a partir del reconocimiento de las realidades y problemas por los cuales discurre.

<sup>37</sup> Para el año 2010, además de las consideraciones de Pagés (1994) y Prats (2003) frente al estado de arranque de la producción en DCS, es necesario sumar otras posiciones que se adhieren y reiteran con otros argumentos tal percepción. Es el caso de Santisteban (2009), quien a pesar de reconocer un desarrollo constante, se refería a ella como un “campo científico poco estructurado” (p. 21).

caracterizado por la novedad de los estudios en este campo; siete años después, al interior del programa seguía presentándose una consideración similar.

Las consideraciones expuestas y referidas al carácter novedoso de la DCS al interior del programa académico dan cuenta de un trasegar zigzagueante, el cual no responde a un asunto unidireccional, y por el contrario, alberga en su desplazamiento una profusión de sentidos incluso para contemplar el estado de conceptualización e investigación relacionada con el concepto. Los matices con los que puede leerse cada consideración frente al carácter de novedad son la expresión de múltiples interpretaciones de la producción académica internacional<sup>38</sup>. En este sentido, la exposición de manera afirmativa o interrogativa de la idea de un saber en construcción o en estado incipiente, más que visibilizar una incoherencia, evidencia es la complejidad adscrita a la historia de DCS, dónde la interacción de sus componentes - endoconsistencia- y el establecimiento de redes con otros conceptos -exoconsistencia- implica la apertura a diferentes miradas.

### *2.3.5 La apuesta por una consideración crítica.*

La variedad de líneas de sentido que se entrecruzan en atención al problema de la enseñanza de las ciencias sociales influyen, directamente, en la proliferación de significaciones atribuidas a la DCS al interior del programa. En consecuencia, dentro de la apuesta curricular las

---

<sup>38</sup> Es imprescindible señalar que la producción académica internacional que circula al interior del programa posee dos epicentros: Argentina y España. En este sentido, la mayoría de las investigaciones y producciones que se hallan en los programas de los cursos responden a las tendencias instaladas desde la Universidad Autónoma de Barcelona (Joan Pagés, Antoni Santisteban, Pilar Benejam, entre otros) y de la Universidad de Buenos Aires (Silvia Finocchio, Beatriz Aisemberg, Alicia R.W. de Camilloni, entre otros).

referencias con respecto al concepto no se agotan en una sola consideración, puesto que en función de la interpretación que cada docente elabora emerge una definición particular. Por ejemplo, desde la perspectiva de Henao (2010) la DCS podría considerarse como “(...) ciencia aplicada, saber práctico profesional, [y/o] saber emancipador” (p. 4); a su vez para Álvarez, Sánchez y Sierra (2016) esta podría definirse como “(...) campo específico de conocimiento” (p. 3); mientras para Quiroz (2017) podría considerarse como “campo universitario” (p. 2). Este tipo de expresiones visibilizan la cantidad de matices presentes en las proposiciones alusivas al concepto, así como expresan un distanciamiento con respecto a las posturas iniciales situadas en el cuestionamiento epistemológico y metodológico.

A pesar de la multiplicidad de referencias frente a la DCS, en la masa documental analizada se visibiliza una recurrencia tejida sobre el propósito de una adscripción a perspectivas críticas, por ejemplo a la mirada crítico-constructiva de la didáctica<sup>39</sup> propuesta por Wolfgang Klafki<sup>40</sup>. Es decir, aunque no haya un consenso particular en torno a la definición precisa del concepto, si hay eco de las reflexiones hechas por distintos autores, entre ellos el didacta alemán. En esta medida, tanto los documentos que fungen como fundamentación académica de la

---

<sup>39</sup> Wolfgang Klafki (1986) estructura una apuesta particular en torno a la didáctica, denominándola didáctica crítico-constructiva, la cual se “apoya en una teoría de la educación y se orienta a una teoría de la educación abierta y desarrollable” (p. 46). El propósito de esta estriba en la vinculación de los individuos con una apertura de la realidad material y espiritual, así como una apertura de sí mismos ante dicha realidad. De este modo, los objetivos y principios que rodean el acto de la enseñanza se configuran a partir de la posibilidad de ofrecerle a los individuos las condiciones para que ellos mismos se apropien de la historia, bajo el propósito de que sean ellos quienes “(...) configuren su presente y su futuro de manera autónoma” (Paredes, 2017: p. 34).

<sup>40</sup> La propuesta crítica constructiva de Klafki no se teje en consideración exclusiva de la DCS, sino de una concepción más amplia de didáctica. No obstante, para el autor no hay ninguna diferencia jerárquica entre una didáctica especial y la didáctica general; además, desde su perspectiva, ambas “(...) están en una relación de condicionamiento mutuo entre sí y la única diferencia esencial consiste en el grado de generalidad de las afirmaciones.” (Klafki, 1986; p. 89). Es por esta razón -incluso atendiendo sugerencias hechas por el mismo autor- que sus afirmaciones pueden pensarse alrededor de asuntos concretos determinados por las didácticas específicas o especiales.

licenciatura, como los programas de los cursos, contienen expresiones que abogan por la inclusión de la perspectiva de este autor dentro de la estructura curricular, advirtiendo que “esta mirada supera la división positivista objeto-sujeto, objetivo-subjetivo estableciendo la relación de interacción entre las esferas psicológica y social” (Henaó y Sánchez, 2016, p. 16).

Los rastros de esta postura logran visibilizarse en distintas expresiones que atienden al interés de proyectar una concepción de la didáctica amparada en la mirada del autor alemán. Por ejemplo, Toro (2008) incluye la siguiente cita de Klafki (1986) dentro de la justificación del curso Proyecto Didáctico IV: “La didáctica como saber es vecino a la praxis pero no se queda en las simples descripciones y en la mera operatividad, sino que avanza hacia propuestas constructivas alrededor de la enseñanza”. En coherencia con esta expresión, advierte que las discusiones del orden didáctico se han reducido a cuestionamientos sobre el uso de recursos y materiales, por lo que es necesario, desde su perspectiva, reconsiderar aspectos tratados con vaguedad: “el objeto de conocimiento de las distintas disciplinas, las posibilidades de su enseñanza, el papel de los profesionales disciplinares y los profesionales de la enseñanza, el contexto que los agrupa y las condiciones políticas que bordean este contexto” (p. 2).

En efecto, las reflexiones o cuestionamientos que se visibilizan en algunos cursos responden al interés de incluir dichos aspectos. Es el caso de varios cursos dónde se incluyen -tal como se evidencia en líneas previas- discusiones en torno a la enseñabilidad de las ciencias sociales, reflexiones sobre las tensiones entre una DCS que responde al discurso de la integración y la pervivencia de didácticas disciplinares, y análisis sobre su estatus epistemológico. Incluso, aún sin acudir a referencias del autor alemán, se hace explícita la

pretensión de ahondar sobre reflexiones más amplias de la didáctica. Por ejemplo, la profesora Bolívar en el curso *Didáctica de las ciencias sociales* para la vigencia 2014-II expresa que “(...) el curso pretende extraer la discusión de La Didáctica de las Ciencias Sociales de su lógica técnico-instrumental y ubicarla en un plano que propicie la emergencia de nuevas lecturas, las cuales den cuenta de sus problemáticas y perspectivas teóricas” (p. 2).

La lectura de Klafki es complementada por una bibliografía que podría inscribirse dentro de una tradición crítica alrededor de la DCS, por ejemplo, las obras de Paz Gimeno (1999) y de Alberto Luis Gómez (2002), entre otros. En este sentido, el trasegar zigzagueante del concepto al interior del programa implicó una movilización por corrientes críticas en torno a sus objetos y finalidades, de tal manera que la compactibilidad interna y externa del concepto -su endoconsistencia y exoconsistencia- se visibilizan en función de una posición que aboga por la superación de miradas reduccionistas, por la consideración de relaciones amplias que vinculan no solo a los objetos, sino también a los sujetos y los contextos y, finalmente, por el establecimiento de un diálogo con términos como conciencia crítica, justicia social y democracia, entre otros.

### *2.3.6. La inclusión de las preguntas por los saberes escolares.*

Tal y como lo plantean Deleuze y Guattari (1991) es en la encrucijada de problemas donde los conceptos coexisten e interactúan entre sí. La intersección de problemas asociados a la

enseñanza de las ciencias sociales, a las formas básicas de la cultura escolar<sup>41</sup> que perviven en las instituciones educativas, a las distancias entre la producción científica y la producción curricular, entre otros, es objeto de una red de conceptos que los aborda desde diferentes planos. En este sentido, el concepto de DCS actúa de manera recíproca con otros conceptos, estableciendo relaciones que trascienden los umbrales particulares y atienden preocupaciones globales. En la licenciatura se puede visibilizar como en el último lustro el problema de la enseñanza de las ciencias sociales, además de ser abordado desde la DCS, también es objeto de reflexiones desde el concepto de disciplinas escolares<sup>42</sup>.

Al cierre de la década anterior dentro de la propuesta curricular circulaban enunciados que daban cuenta de un interés por las formas que adquiriría la enseñanza de las ciencias sociales al interior de la escuela, por ejemplo, en el programa académico del curso Proyecto Didáctico IV para la vigencia 2009 II se presentaba el siguiente tópico o tema a abordar: “La Historia y La Geografía escolares como fundamentos históricos de las Ciencias Sociales escolares” (Toro, 2009, p. 8). Si bien la bibliografía recomendada para este contenido difería de la producción que abordaba el asunto de los saberes y las disciplinas escolares; la singularidad de esta expresión recae en el hecho de haber previsto, desde aquel momento, la posibilidad de reconocer las dinámicas particulares que comportaba la inserción de las ciencias sociales en la escuela,

---

<sup>41</sup> Dominique Julia (1995) asume la cultura escolar como “un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos conocimientos” (p. 354).

<sup>42</sup> Chervel (1991) designa las disciplinas escolares como “(...) los contenidos de la enseñanza que se conciben como entidades «sui generis», propias de la clase, independientes hasta cierto punto de cualquier realidad cultural ajena a la escuela y dotadas de una organización, una economía propia y una eficacia que sólo parecen deber a sí mismas, es decir, a su propia historia”(p. 63)

identificado, al mismo tiempo, la fundamentación de estas en la presencia tradicional que habían asumido la geografía y la historia en la institución escolar.

Posteriormente en el programa del curso Proyecto Didáctico V para la vigencia 2010-1, uno de los ejes problémicos se denominaba “De la configuración del campo de la didáctica de las ciencias sociales y del campo discursivo de las ciencias sociales en contextos escolares” (Henaó, 2010, p. 3), en este, los tópicos albergaban tanto la posibilidad de ahondar en el objeto de la DCS, como en la oportunidad de problematizar alrededor de “la cultura escolar en ciencias sociales: saberes y prácticas de enseñanza” (p. 4). Es decir, el problema de la enseñanza de las ciencias sociales era abordado a través del concepto de DCS, pero también se introducía el concepto de cultura escolar con el mismo fin, cuestión que presuponía, en un primer momento, la identificación de sus límites y el reconocimiento de las zonas de solapamiento en atención a sus objetos; y en un segundo momento, el establecimiento de relaciones conceptuales entre uno y otro.

Sin embargo, y a pesar de que la preocupación por las dinámicas que adquiriría la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela era un asunto latente, la irrupción del concepto de saberes escolares no se concreta de manera explícita hasta el año 2015. En ese año se presenta una propuesta de práctica final inscrita dentro de la línea de investigación Didáctica de las ciencias sociales, la cual proyectaba su profundización alrededor de los saberes escolares acudiendo a autores como André Chervel (1991), Antonio Viñao (2006), Alejandro Álvarez Gallego (2007) (2008) y Raimundo Cuesta (2010). En esta se asumen los saberes escolares como un “(...) campo de estudio [que] permite el acercamiento a diversos modos de configuración del

sujeto, de la enseñanza, la escuela, el maestro y la cultura escolar. A su vez, permite comprender las formas de enunciación, circulación y apropiación de los saberes enseñados” (Sánchez, 2015, p. 7). Es decir, la inclusión de este campo de estudios posibilitó la apertura de un panorama investigativo con respecto al problema de la enseñanza de las ciencias sociales, acudiendo a conceptos diferentes al de la DCS.

La inclusión de interrogantes asociados a las disciplinas escolares dentro del programa no es un asunto endógeno, responde a una preocupación que empieza a delinearse como tema de estudio en el panorama nacional a partir del año 2008 “(...) en el marco del XIV Congreso Colombiano de Historia, en donde se ponen en discusión sus principios centrales y su designación frente al nivel internacional” (Ramírez Mora, Nathalia, 2016, p. 69). Sumado a esto, la publicación de trabajos como los realizados por Alejandro Álvarez Gallego (2007) y Orlando Silva Briceño (2008), implicaron la apertura a nuevos cuestionamientos sobre la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela. Así mismo, la profesora Sánchez en el año 2012, quien para entonces venía haciendo parte del grupo de docentes del programa, culmina su tesis de maestría; en esta considera que la reconstrucción del significado que se le asigna a las ciencias sociales integradas, los contenidos que privilegian y su modo de abordaje en el espacio escolar se convierten en posibilidades de proyección de toda una línea de investigación alrededor del campo de las disciplinas escolares.

Es decir, la inquietud frente a las disciplinas escolares se instala dentro de cuestionamientos que se movilizan en el panorama nacional. Estos giran alrededor de un asunto puntual: la tensión entre la producción científica y el conocimiento que circula en la escuela.

Precisamente el encuentro con el hecho de que “evidentemente no todo lo que producen las disciplinas sociales es objeto de su enseñanza, puesto que el filtro final lo realizan los docentes desde sus diferentes posturas epistémicas” (Aguilera, 2017, p. 19), implicó dentro del programa una apertura por interrogantes centrados en la tensión entre los alcances de la DCS y su convivencia con la cultura escolar. Esta tensión abordada por los estudiantes en trabajos de investigación como *Enseñanza de contenidos procedimentales en ciencias sociales: un análisis de sus formas escolares y de la influencia de la cultura escolar*, *Saberes que sobre la historia circulan en la escuela* y *Las Ciencias Económicas escolares en la educación Media en Colombia: el devenir de una disciplina escolar*, entre otros, supuso un nuevo debate o cuestionamiento frente al concepto; pero ya no anclado a la revisión de su estatus epistemológico, o al alcance de la integración de las disciplinas; sino frente a las continuidades y discontinuidades que ofrecía la producción científica, las elaboraciones en DCS y la realidad escolar.

En suma, el zigzag que se ha atribuido a la historia de la DCS dentro del programa implica la caracterización de su exoconsistencia fundamentada en la atención al problema de la enseñanza de las ciencias sociales. La irrupción de los conceptos disciplinas escolares y saberes escolares, no supuso dentro del programa el agotamiento de los interrogantes que suscitaba la DCS; aunque sí previó la inclusión de nuevos frentes -complementarios o contradictorios- para analizar el problema del que se encarga. Es decir, la irrupción de la preocupación en torno a estos nuevos conceptos significó un nuevo desplazamiento de la DCS como concepto, puesto que la complejidad del problema que se le asigna como objeto ahora no era abordada de manera exclusiva, sino que fue necesario el encuentro con otras perspectivas que ahondaban sobre

asuntos hasta entonces novedosos: la cultura escolar, saberes escolares, disciplinas escolares, o lo que es lo mismo, el encuentro y establecimiento de puentes con otros conceptos.

### **Capítulo III. La polifonía de voces en la didáctica de las ciencias sociales: una reordenación constante de sus componentes**

Desde la perspectiva de Deleuze (1995) “(...) los conceptos no son generalidades que se encuentran en el espíritu de la época. Al contrario, son singularidades que reaccionan frente a los flujos ordinarios de pensamiento” (p. 28). Es por esta razón que el autor reprocha la utilización tradicional que se ha dado a los conceptos: la determinación de la esencia de las cosas; por el contrario, propone que el interés situado en estos debe estar atravesado por el interés sobre lo circunstancial, sobre el acontecimiento. Si un concepto, tal como se mencionó en el capítulo anterior, no es preexistente y no acoge dentro de sus características la inmutabilidad y la perpetuidad, entonces se hace necesario el reconocimiento de su vinculación a contingencias que le moldean y le sitúan en posiciones particulares frente a los problemas de los que se ocupa. Por lo tanto, en Deleuze (1995) el abordaje de un concepto no responde a la búsqueda de una totalidad, sino más bien al encuentro con la particularidad.

Frente a esto, es imprescindible señalar que esta particularidad deriva, en parte, de la polifonía de voces que hacen presencia en su trasegar. Desde la perspectiva de Deleuze y Guattari (1999) los conceptos son fabricaciones o elaboraciones “(...) que nada serían sin la firma de quienes los crean” (p. 11), es decir, en la historia o zigzagueo de cada concepto irrumpe la firma de quienes en atención a los problemas que este aborda lo elaboran y reelaboran, otorgándole una singularidad. Ahora, si bien los conceptos no son corpóreos, y tal como se señaló previamente, tampoco expresan la generalidad de una época, su adscripción a la impronta

de un autor si permite la observación de unas recurrencias en las relaciones de ordenación<sup>43</sup> que se hallan en su interior, las cuales terminan por hacer manifiesta su particularidad. Así, cada reordenación de sus componentes hecha por un autor, expresa un acontecimiento y produce sobre sí nuevas líneas de sentido, haciendo ruptura con la generalidad.

En esta medida, la caracterización de un concepto, más que la búsqueda de enunciados universales, implica la exploración de lo circunstancial y la visibilización de autores que elaboran y reelaboran los sentidos del mismo, reordenando sus componentes. O lo que es lo mismo, una caracterización que no implica determinar la esencia de las cosas, su definición o totalidad; sino más bien “(...) referir cada concepto a las variables que determinan sus mutaciones” (Deleuze, 1995, p. 27), y en cada referencia distinguir los rastros de un autor. Así las cosas, la distinción de las singularidades y la visibilización de las características de un concepto inscrito en un trasegar zigzagueante, prevé, además del encuentro con enunciados que contienen reordenaciones particulares de componentes, el hallazgo de intereses dispuestos por los autores para cada construcción y reconstrucción.

Así las cosas, el propósito de caracterizar los autores y tradiciones del campo de la DCS que se han visibilizado en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales desde el año 2002 hasta el año 2017, supone una distinción de las singularidades y recurrencias que sobre la DCS han circulado en la propuesta curricular. Esta empresa advierte la necesidad de trascender de la simple acumulación de definiciones, y por el contrario, prevé la visibilización de

---

<sup>43</sup> Para Deleuze y Guattari (1997), las relaciones en el interior de un concepto no son de comprensión o de extensión; sino de ordenación es decir, se proyectan de acuerdo a las variaciones de proximidad y correspondencia de sus componentes.

continuidades y discontinuidades presentes las relaciones de ordenación adscritas a cada elaboración y reelaboración conceptual. Es decir, no se pretende realizar un inventario de autores y conceptualizaciones, sino más bien, el esbozo de una cartografía de relaciones que distinga las particularidades que sobre el concepto han circulado dentro del programa.

### **3.1 La recurrencia a las conceptualizaciones argentinas y españolas: la expresión de múltiples ordenamientos**

La masa documental analizada permite la proyección de juicios acuñados en distintos hallazgos, el primero de ellos, construido aún sobre la superficialidad, reconoce un progresivo dominio de las perspectivas argentinas y españolas en torno a las concepciones que sobre DCS circulan en los programas de curso y en las elaboraciones de los estudiantes. Esta situación es advertida por los mismos docentes de la licenciatura, y se hace manifiesta en enunciados como este: “este curso acerca al futuro licenciado a las líneas de investigación que se han ido definiendo en países como España y Argentina a partir de las décadas del setenta y el ochenta” (Sánchez, 2013, p. 2). Es decir, en aquel espacio de formación, el cual fijaba su objeto en las discusiones sobre los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos de la DCS, el interés por las producciones de ambos países era explícita y suponía la recepción de construcciones conceptuales que reordenaban sus componentes de manera diferenciada y en atención distintas referencias.

La inclusión de voces provenientes de estas latitudes presentaba además de una apertura para sus apuestas, un debate en relación con sus presupuestos. En otras palabras, el trasegar

zigzagueante del concepto de DCS al interior del programa albergaba una disposición permanente para el cuestionamiento de los ordenamientos que presentaba cada autor. Por ejemplo, si bien en el programa del curso *Maestro de ciencias sociales y comunidades académicas* en el semestre 2013-1 se incluía un eje problémico denominado Estatus epistemológico de la Didáctica de las ciencias sociales, que a su vez contenía una bibliografía básica que acogía de manera exclusiva seis producciones argentinas y una española; su abordaje estaba acompañado por la siguiente pregunta: “¿Es posible nombrar un campo autónomo para la Didáctica de las ciencias sociales?” (Sánchez, 2013, p. 4). Es decir, el espacio abierto para las consideraciones de autores como María Cristina Davini (2001), Alicia Camilloni (2004), Beatriz Aisemberg (2003) o Ángel Liceras (2010), servía de plataforma para la proyección de preguntas en torno a sus postulados sobre el estatus epistemológico de la DCS.

Así las cosas, la presencia de autores de estos países en la propuesta curricular del programa, que en parte obedeció “a las facilidades del idioma [...], su circulación en revistas especializadas sobre el tema [...] y la participación de algunos docentes del programa en los encuentros de la “Red Iberoamericana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales<sup>44</sup>” (Sánchez, comunicación personal), comportaba la proyección de líneas de sentido que acogían reordenamientos conceptuales dispuestos sobre diferentes cuestionamientos. Por ejemplo, frente a la pregunta que acompañaba el desplazamiento por asuntos epistemológicos se advierten voces que transcurren por diferentes posturas teóricas y proyectan elaboraciones con ordenamientos derivados de diferentes apuestas teóricas; a su vez, el desplazamiento por asuntos metodológicos

---

<sup>44</sup> La red de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales ha realizado cuatro encuentros académicos. En estos los que investigadores adscritos a otras redes nacionales, como la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales o la Red Colombiana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, exponen los resultados de investigaciones derivadas de preocupaciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales.

y teleológicos suponía la visibilización de otros ordenamientos estructurados sobre distintas concepciones.

### *3.1.1 El ordenamiento de componentes amparado en la pregunta por el estatus epistemológico.*

En el año 2008 en el curso *Proyecto Didáctico IV*, se presentaban cuarenta y una referencias que atendían de manera exclusiva el asunto de la DCS, de estas, veintitrés eran españolas y tres argentinas; siendo reiterada la presencia de autores como Mario Carretero (1989) (1993) (1994) y (1996), Alberto Luis Gómez (1997) y (2002) y Alicia R.W. de Camilloni (1994). A su vez, en el año 2017 el curso que le reemplazo en la nueva versión del plan de estudios, denominado *Didáctica de las ciencias sociales*, exponía cuarenta y seis referencias dedicadas a la DCS, de las cuales, veinticinco procedían de España y seis de Argentina; en estas se advertía una continuidad en la presencia de las producciones de Carretero, Trepát y Camilloni, pero era más recurrente la presencia de otros autores como Antoni Santisteban (2009) (2011), Pilar Benejam (1999) (2003) y Joan Pagés (2000) (2004).

Sin hacer énfasis en asuntos cuantitativos, la variación en las referencias presenta una distinción con respecto a las posturas sobre DCS. Es decir, más allá del incremento en la cantidad de referencias bibliográficas procedentes de estos dos países, es posible visibilizar dos grupos de reordenamientos elaborados sobre el concepto de DCS; el primero trazado sobre la búsqueda y fundamentación de un estatus epistemológico, y el segundo esbozado en torno a la identificación de su trayectoria, fines y objetos. Esta situación coincide con las diferencias en los

interrogantes contenidos en los programas de los cursos, pues en el 2008 se visibilizaban posiciones de cuestionamiento frente a la DCS que se manifestaban en preguntas como “¿Tiene la didáctica de las ciencias sociales una epistemología?, Didáctica de las Ciencias Sociales ¿Un saber disciplinar?” (Toro, 2008, p. 4); mientras que para el año 2017 las preguntas expresaban una aceptación de su existencia e insistían más en el reconocimiento de su trasegar y de sus fines, por ejemplo: “¿Qué desarrollos teóricos y prácticos se han presentado en relación con la Didáctica en sentido general y la Didáctica de las Ciencias Sociales en particular?” “¿Por qué y para qué la didáctica?” (Hernández, Montoya, Naranjo y Osorio, p. 4, 2017)

Dentro del primer grupo de reordenamientos caben las posturas de Camilloni (1994) y Alberto Luis (2002), quienes elaboran unas construcciones conceptuales en torno a la consideración de la DCS como disciplina. La autora argentina advierte que desde miradas positivistas o neopositivistas -encarnadas en autores como Karl Popper- la didáctica<sup>45</sup> no puede ser considerada como disciplina científica; sin embargo, a partir de una nueva consideración de ciencia social vinculada a las posturas de la escuela de Frankfurt- manifiesta en los argumentos de Jürgen Habermas, Theodor Adorno y Max Horkheimer- los obstáculos epistemológicos que impiden tal consideración pueden ser levantados. En consecuencia, y tras advertir la necesidad de una vigilancia epistemológica<sup>46</sup>, Camilloni (1994) reconoce a la didáctica como una ciencia social. Así mismo, en atención exclusiva a la DCS afirma:

---

<sup>45</sup> Si bien inicialmente Camilloni (1994) habla en exclusividad de la didáctica -entendida como didáctica general- sus postulados pueden extrapolarse a las didácticas específicas, en este caso la didáctica de las ciencias sociales. Esto a partir de miradas posteriores donde considera que entre didáctica general y didácticas específicas se gestan relaciones recíprocas, las cuáles no son jerárquicas, sino más bien situacionales y por lo tanto “constituyen una familia disciplinaria con una fuerte impronta de rasgos comunes” (Camilloni, 2008, p. 39) dentro de los que podría incluirse su estatus epistemológico.

<sup>46</sup> Camilloni (1994) retoma a Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1986) para advertir que la superación de una <didáctica espontánea>, así como la de una <sociología espontánea> supone una recurrencia a la vigilancia epistemológica. Esta práctica posibilitaría la superación de obstáculos epistemológicos y permitiría el avance en la

Una didáctica de las ciencias sociales que, en tanto teoría social es ella misma una forma de práctica social, es un camino abierto a docentes y alumnos para su construcción y la restauración de los significados sociales en una y diversas sociedades y con una y diferentes miradas. (p. 41)

En este sentido, se puede considerar que las disertaciones que posibilitaron la consideración de la didáctica como disciplina científica, específicamente como ciencia social, pueden ser compartidas con la DCS; advirtiendo en ella una doble naturaleza: es tanto teoría, como práctica social. Por lo tanto, el reordenamiento del concepto propuesto por la autora argentina estriba en su inscripción como ciencia social, asunto que se fundamenta sobre la idea de contar con "suficientes condiciones de validación y justificación de los conocimientos y las normas que ofrece, o podría ofrecer para la configuración de la práctica pedagógica y para la mejor comprensión de esta." (p. 35). Así las cosas, la endoconsistencia del concepto se reorganiza en atención a tres puntos: el primero obedece al interés de su proyección como disciplina, el segundo recae en la afirmación de su naturaleza práctica y teórica, y el tercero responde a la necesidad de construir normas que a partir de una racionalidad explicativa superen asuntos intuitivos o empíricos.

A su vez, Luis (2002) -el otro autor inscrito dentro de este primer grupo de reordenamientos y cuyos argumentos también son empleados para movilizar cuestionamientos

---

construcción del conocimiento científico, asunto fundamental en las ciencias sociales y del hombre, en las que "la separación entre la opinión común y el discurso científico es más imprecisa que en otros casos" (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1986, p. 27).

sobre el estatus de la DCS- desarrolla una apuesta centrada en su consideración como disciplina posible. El autor español reconoce el carácter novedoso de este campo de conocimiento<sup>47</sup>, advirtiendo incluso dos posiciones diferentes dentro de su abordaje en el contexto español: la de Joaquín Prats, inscrita dentro de preocupaciones más vinculadas a las disciplinas como tal – Fachdidaktik-; y la de Joan Pagés, receptora de cuestionamientos gestados en la didáctica general -Spezielle Didaktik-<sup>48</sup>. Sin embargo, y en discrepancia con autores como José María Rozada (1992)<sup>49</sup>, esta situación no resulta en un impedimento para proyectar la DCS como una disciplina posible en consonancia con los postulados de Stephen Toulmin (1977).

Tal proyección de la DCS como disciplina halla respaldo en los argumentos utilizados por Toulmin (1977) para explicar la evolución del conocimiento científico, puesto que su desarrollo también ha sido el producto de “argumentaciones racionales y estrategias institucionales desarrolladas en el seno de comunidades científicas” (Luis, 2002, p. 51). Es decir, a pesar de la aceptación de un nivel incipiente de desarrollo, el profesor de la Universidad de Oviedo asiente y respalda su categoría de disciplina aduciendo la conformación de comunidades

---

<sup>47</sup> Gómez (2002) respalda la posición de Pagés (1995) en la que cataloga a la DCS como “la hermana pobre de las didácticas especiales” (p. 62), puesto que para él también es un campo de conocimiento novedoso cuya situación podía considerarse, desde un punto de vista teórico, como débil y subsidiario de otras ciencias de la educación.

<sup>48</sup> Gómez (2002) a partir de la lectura que hace de Bolívar (1993) identifica dos orientaciones tradicionales usadas a la hora de delimitar las didácticas específicas o disciplinares. La primera, denominada *spezielle Didaktik* (didáctica especial) se inscribe en una línea herbartiana y se entiende como una aplicación metodológica de los postulados de la didáctica general en un campo disciplinar. La segunda, proyectada bajo el rótulo de *Fachdidaktik* (o didáctica específica) “ (...) se ocupaba de poner de relieve los principios didácticos propios de un ámbito del saber” (Gómez, 2002, p. 16).

<sup>49</sup> José María Rozada redacta en 1992 un artículo denominado *La enseñanza de las ciencias sociales: Una cuestión “Indisciplinada”, necesariamente*; en este afirma que la DCS “(...) no puede ser considerada ni como una disciplina científica, ni como una tecnología, sino que se trata de una “no-disciplina”, es decir, de una empresa racional que será de orden ético y socio-político” (p. 8). Tal aseveración procede de un análisis que intentaba vincular lo que entendía por DCS con los postulados de Stephen Toulmin (1977) alrededor de su definición de disciplina. Entre varios hallazgos, Rozada (1992) destaca “(...) la inexistencia de finalidades compartidas que puedan resultar operativas para construir una disciplina” (p. 6).

académicas que promueven su consolidación. Así mismo, el reordenamiento presente en el concepto de DCS expuesto por Luis (2002) acoge otras condiciones suficientes para conferirle el estatus de disciplina, entre ellas la pretensión de elaborar un “(...) repertorio aislable y autodefinitorio de procedimientos” (Toulmin, 1977, p. 363) susceptibles de una ulterior modificación -asunto asociado a la conformación de las comunidades académicas-.

En suma, hay una coincidencia en la apuesta por la consideración de la DCS como disciplina; no obstante, tanto en la posición de Camilloni (1994), como en la de Luis (2002), es posible advertir algunas singularidades derivadas de los fundamentos teóricos en los que se respaldan. Es decir, la recurrencia a los postulados <habermasianos> o a los <toulminianos> supone reordenamientos conceptuales amparados sobre aspectos diferentes. En el caso de Camilloni (1994) la proyección de la DCS como disciplina tiene asidero en el hecho de que en las ciencias sociales “no se puede separar cognición e interés en la forma de definición del 'objetivismo' científico” (Habermas, 1966, p. 73), por lo que “la didáctica puede ocuparse y preocuparse de la práctica pedagógica, estar impregnada de valores elegidos y adoptar una postura normativa, sin perder su potencial para construirse como disciplina científica” (p. ); mientras en la concepción de Luis (2002) la DCS es disciplina posible en tanto cumple con las condiciones de Toulmin (1977): existe la aceptación de ideales con suficiente acuerdo, hay proyección de un repertorio autodefinitorio de procedimientos y estos pueden ser modificados en atención a los problemas que plantean tales ideales<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup> Cabe destacar que en la apuesta de Luis (2002), además de visibilizarse una crítica frente a los presupuestos de Rozada (1992), también hay argumentos que cuestionan posiciones emergentes en la Universidad Autónoma de Barcelona -visibles en las elaboraciones de Pagés (1995) (1997)-, puesto que, desde su perspectiva, estos no pueden ser considerados como referencia exclusiva en el momento de abordar los ideales y procedimientos que distinguen la DCS como disciplina.

# No se puede

Ahora, las posturas de Camilloni (1994) y Luis (2002), no son las únicas que responden a los interrogantes que se proyectaban en el programa con respecto al estatus epistemológico de la DCS y que, a su vez, suponían ordenamientos particulares; puesto que su visibilización dentro del presente trabajo obedece exclusivamente a la singularidad que ofrece su distinción como disciplina. En esta medida, también es posible cartografiar<sup>51</sup>, dentro del mapa de relaciones conceptuales que prevé la caracterización de autores y conceptos, algunas disposiciones que expresaban un orden diferente para las componentes del concepto. Es el caso de producciones de autores como Joaquín Prats (2003) o Pedro Miralles, Sebastián Molina y Jorge Ortuño (2011) - quienes a comienzos del siglo XXI se encontraban vinculados con la Universidad de Barcelona y la Universidad de Murcia, respectivamente-, las cuales circulaban dentro del programa en atención a interrogantes como “¿en qué consiste el campo de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales?” (Quiroz, 2017, p. 3) o “¿qué tipo de problemas y preguntas se han formulado las investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales?” (Sánchez y Rivillas, 2017, p. 4).

Prats (2003) propone un ordenamiento de componentes con respecto al concepto de DCS basado en el nivel de científicidad que pueden alcanzar los resultados investigativos que se desarrollan en este campo. Para él, el objetivo de la investigación en este ámbito no radica en el

---

<sup>51</sup> Cartografiar desde la perspectiva de Deleuze no es reproducir un espacio, sino construir uno que sea abierto, conectable, modificable y alterable. En el presente ejercicio, cartografiar posibilita el trazo de líneas en torno a relaciones que emergen entre los diferentes ordenamientos conceptuales.

establecimiento de “[...] leyes universales, ni tan solo generales” (p. 1); pero si en la generación de “normas que, delimitando y expresando el campo de sus condiciones contextuales, pueden tener un cierto valor de generalización” (p. 1). Desde esta perspectiva el adjetivo de científico no se halla determinada por la “[...] exactitud e inapelabilidad del resultado finalmente conseguido, sino por el camino que se ha trazado para fabricarlo, es decir, por la aplicación de un método: el método científico” (p. 1); o lo que es lo mismo, la DCS goza de un estatus científico no porque en su interior se produzcan leyes de corte universal, sino por el hecho de que el conocimiento producido en este ámbito sigue los trazos del método científico, así como prevé la fijación de ciertas normas que podrían tener cierto valor de generalización.

Así las cosas, para el docente de la Universidad de Barcelona, la DCS se entiende como:

[...] un saber científico de carácter tecnológico, al que se une un hacer técnico. Como saber científico recibe aportaciones de otras ciencias sociales, elabora conceptos e, incluso, teorías descriptivas o explicativas a partir de los resultados de la investigación. Como saber tecnológico se apoya en modelos y diseños progresivamente rigurosos, con evaluación de resultados, cuya aplicabilidad lo sitúan en una relación dialéctica con la práctica. Y, por último, es un hacer técnico que se nutre de normas, reglas, etc. derivadas de los diversos saberes científicos implicados, en última instancia, constituyen los aspectos prácticos de intervención en la actividad docente. (Prats, 2003, p. 3).

Tal definición, cuya circulación al interior del programa respondía a interrogantes derivados del estatus epistemológico de la DCS y de la delimitación de su campo de

investigación, advierte varios efectos dentro de la formación de maestros. El primero, relacionado con el propósito de definir derroteros claros a la hora de investigar, implicaba el reconocimiento de una apertura a la investigación dentro de este campo en consonancia con un objeto y unos marcos metodológicos concretos. El segundo, en atención al carácter tecnológico propuesto por el autor, suponía la identificación de una relación dialéctica entre teoría y práctica, puesto que la producción de conocimiento cimentada en una rigurosidad científica implica también una intervención en la actuación del docente. Y el tercero, expresaba el reconocimiento de la convergencia de saberes que intervenían en la construcción del conocimiento en su interior. Es decir, tal ordenamiento de los componentes presentes en la posición de Prats (2003) permitía una movilización por algunas de las tensiones presentes en los procesos de formación de maestros, pues insistía en una relación dialéctica entre docencia e investigación, al mismo tiempo que reconocía la reciprocidad entre teoría y práctica, y finalmente, expresaba una convergencia de saberes de diferente índole.

En este sentido, no resulta extraño que en la presentación de la Revista Uni-pluri/versidad Vol. 11, No. 2, 2011<sup>52</sup> la profesora Ruth Quiroz advirtiese cierta consonancia con la apuesta de Prats (2003) en el momento de acudir a una definición de lo que se entendía por DCS. Para ella:

En forma concreta, la Didáctica de las Ciencias Sociales puede ser interpretada, según Prats (2003) como “un saber científico de carácter tecnológico al que se une un saber técnico” en el que interviene la actividad docente. Lo señalado hace referencia a las reflexiones y a la calidad

---

<sup>52</sup> La revista Uni-pluri/versidad es una publicación adscrita a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. La edición número 32, referida como Vol. 11, No. 2, 2011 estuvo dedicada de modo casi exclusivo a la reflexión sobre la DCS. En esta hubo una participación considerable de docentes adscritos a la licenciatura y sus contenidos analizan la enseñanza de las ciencias sociales desde diferentes aristas.

de los conocimientos extraídos por medio de la investigación y de una conceptualización sobre los saberes tecnológicos desde el abordaje de modelos y diseños de la ciencia para su aplicación, a fin de centrar una atención especial en sus formas de planeación. (Quiroz, 2011, p. 16)

Se identifica, entonces, un eco de las relaciones de ordenamiento hechas por el autor catalán para el concepto de DCS dentro de esta elaboración. Sin embargo, y teniendo en cuenta a Deleuze (1995) cuando afirma que “[...] los conceptos no son generalidades que se encuentran en el espíritu de la época [,] al contrario, son singularidades que reaccionan frente a los flujos ordinarios de pensamiento” (p. 54); este reordenamiento hecho por la profesora Quiroz no expresa la esencia de lo que para aquel momento se comprendía por DCS, sino más bien un asunto circunstancial de adscripción a los postulados de Prats (2003). Es decir, la visibilización de la referencia al autor español no conlleva a la proyección de una universalidad con respecto a la interpretación del concepto, en cambio, si manifiesta una eventualidad ceñida a la funcionalidad de sus postulados para reconocer un estatus epistemológico particular. En consecuencia, sus afirmaciones pueden ser objeto de discusión, ampliación, confirmación o negación en posteriores ordenamientos.

Esta situación puede constatarse al prever la inclusión de autores como Miralles, Molina y Ortuño (2011) dentro de las discusiones planteadas en el programa del curso *Maestro de ciencias sociales y comunidades académicas para la vigencia 2017-1*, las cuales estaban orientadas a la identificación de preguntas y problemas que se formulan en la investigación en DCS. Los postulados de estos autores, aunque comparten ciertas similitudes con Prats (2003), expresan ciertas singularidades dentro de los ordenamientos que proyectan sobre el concepto.

Por ejemplo, a pesar de coincidir en el hecho de “[...] considerar al área como un espacio de reflexión científica en construcción” (p. ); los autores discurren sobre la idea de que las investigaciones en este ámbito han redundado más en la imprecisión de la DCS “[...] como una técnica más que como un área propia y particular capaz de generar un conocimiento específico” (p. ). En otras palabras, aquella presunción de <saber científico> presente en las palabras de Prats (2003) y retomada por Quiroz (2011), se problematiza a razón de una carencia en su basamento teórico, pues las investigaciones para la fecha hacían mayor énfasis en la práctica docente y en el aprendizaje de los estudiantes, que en reflexiones centradas en aspectos epistemológicos que el otorgasen una base teórica.

Esta última consideración expresa un ordenamiento de los componentes del concepto diferente a los que se habían visibilizado hasta ahora: aun conservando ciertas similitudes en cuanto a la pretensión de cientificidad y novedad que se le asigna a la DCS, el plano desde el que se elabora implica otro reconocimiento para este. Para Deleuze y Guattari (1995) cada componente del concepto es “[...] una ordenada intensiva que no debe ser percibida como general ni como particular, sino como una mera singularidad” (p. 26); en esta medida, la expresión <técnica> utilizada por los autores vinculados a la Universidad de Murcia advierte una singularidad en cuanto al plano y los problemas que rodearon su construcción: la reducida investigación sobre asuntos epistemológicos. En consecuencia, no solo este componente implica una distinción; sino también el sentido adquirido por el orden en el que fue dispuesto: la consideración de la DCS como técnica significa un distanciamiento frente a la consideración de un área que es capaz de generar conocimiento específico.

La polifonía de voces visibilizada hasta ahora, refleja una multiplicidad de ordenamientos conferidos al concepto de DCS en atención a preguntas y problemas de índole epistemológico. Su circulación al interior del programa constituyó una plataforma para la movilización de interrogantes centrados en su naturaleza y en sus alcances; sin embargo, tal como se ha advertido, los ordenamientos retomados no implican una generalidad anclada a los límites temporales demarcados en la investigación, sino más bien la visibilización de unas singularidades que sirvieron para distintas problematizaciones del concepto. En esta medida, los destellos emanados de cada ordenamiento de componentes al interior de la DCS, además de manifestar unas condiciones de posibilidad<sup>53</sup> únicas, influyeron en la emergencia de cuestionamientos de distinta índole frente al concepto al interior del programa, inclinándolo hacia un lado u otro las tensiones presentes en los procesos de formación de maestros.

### *3.1.2 El ordenamiento de componentes en respuesta a la pregunta por el objeto y los fines de la DCS.*

Las preguntas con respecto al estatus epistemológico de la DCS fueron reiterativas en el programa al cierre de la primera década del presente siglo, estas fueron coetáneas a las tensiones que en el orden nacional surgieron tras la proyección del discurso de la integración de las ciencias sociales, así mismo, podrían considerarse como el efecto de la vinculación de algunos docentes del programa al Grupo de Investigación Comprender, el desarrollo de investigaciones

---

<sup>53</sup> Para Castrillón (2002) “la condición de posibilidad consiste en ubicarse en los estratos, en las procedencias conceptuales, las cuales son muy importantes para entender por qué un concepto se llega a formar” (p. 2).

en este campo<sup>54</sup> y la realización de eventos para la divulgación de las mismas<sup>55</sup>. Sin embargo, en la segunda década del presente siglo estos interrogantes no son excluidos, puesto que en programas de curso con vigencia para el segundo semestre del 2017 varias preguntas de este tipo continúan presentes; solo que ahora la cantidad de las mismas disminuye y emergen otro tipo de cuestionamientos que suponen una movilización por otros componentes del concepto. En otras palabras, la presencia de preguntas con respecto a la DCS no es desechada, pero su intensidad dentro de la propuesta curricular se reduce, dando espacio para la proliferación de otras interpelaciones referidas a su objeto y sus fines. En consecuencia, dentro del programa circulan producciones procedentes de Argentina y España, cuyos ordenamientos conceptuales se aprovechan como plataforma para la movilización de interrogantes alrededor de las finalidades que le son asignadas al concepto.

---

<sup>54</sup> En el año 2010 se publica el informe final de investigación denominado *Estado del arte de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad pública colombiana 1970- 2006*. En esta participaron Ruth Elena Quiroz, María Eugenia Villa, Marta Nora Álvarez, Orlanda Jaramillo y Alejandro Pimienta; todos vinculados como docentes al programa en aquel momento. El propósito principal de este ejercicio fue el levantamiento de un estado del arte sobre las Investigaciones en DCS en la universidad pública colombiana entre 1970 – 2006, cuestión que supuso la identificación de los aportes provenientes de diferentes investigaciones a una construcción teórica de la DCS, así como la evaluación crítica del impacto de estas en la educación básica y sus dificultades en la educación superior. Los hallazgos vinculados a la producción de catorce universidades públicas preseleccionadas son contrastados y ampliados a partir de la lectura de autores internacionales, dentro de los que es reiterada la cita de los españoles Joan Pagés, Antoni Santisteban y Joaquín Prats.

<sup>55</sup> Desde el año 2010 y de manera ininterrumpida se realiza en Colombia un evento anual llamado Encuentro de la Red Colombiana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Las nueve versiones de este fueron organizadas por la Red Colombiana de Grupos de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Allí se han abordado asuntos tales como la enseñanza de las ciencias sociales integradas, la formación de maestros en ciencias sociales, las líneas de investigación en DCS, los objetos de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela, etc. Es preciso señalar que en estos eventos hubo una constante presencia de docentes como María Eugenia Villa, Raquel Pulgarín, Ruth Elena Quiroz y Wilson Bolívar -todos vinculadas a la licenciatura-; así como también fue frecuente la participación del autor español Joan Pagés a través de su intervención en paneles de discusión -“*La didáctica de las ciencias sociales frente a la constitución de una sociedad democrática, incluyente y con justicia social*” (2015)- o la presentación conferencias -*Aporte de los programas y las líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales para la formación del profesorado colombiano* (2017)-.

Tal situación puede constatarse en el programa del curso Didáctica de las ciencias sociales dispuesto para la vigencia 2017-II, allí con el objetivo de “identificar las tensiones entre los discursos y las prácticas que constituyen el campo de la

didáctica y la didáctica de las ciencias sociales, sus finalidades, sujetos y contextos” (Naranjo, et al, 2017), los profesores proponen el abordaje de un eje problémico denominado “hacia una construcción paradigmática de las ciencias sociales” (p. 6). En este se prevé la inclusión de los siguientes temas: las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, las perspectivas didácticas en la enseñanza de ciencias sociales, el devenir histórico de la didáctica de las ciencias sociales y didáctica de las ciencias sociales como campo de saber; en consecuencia, la propuesta para el abordaje de la DCS supera la inscripción exclusiva en el debate sobre su estatus epistemológico y prevé la inclusión de otros elementos que suponen una mirada más amplia sobre el concepto -las finalidades, el devenir histórico y las perspectivas-.

Dentro de los autores que se citan como bibliografía básica para el acompañamiento de este núcleo se incluye al español Antoni Santisteban (2009), perteneciente la Universidad Autónoma de Barcelona, quien afirma que la DCS “[...] ha de preparar al profesorado para integrar la educación de valores en todas las perspectivas de análisis de la sociedad, sea a través de una visión antropológica, histórica, política, o desde un planteamiento basado en problemas sociales relevantes” (p. 223). Así las cosas, desde la perspectiva del autor catalán, una de las finalidades atribuida a la DCS está relacionada con la formación de maestros, es decir, con el aprovisionamiento de herramientas para una enseñanza que puede ser disciplinar o interdisciplinar. Sin profundizar en la tensión entre lo disciplinar o interdisciplinar que subyace en este ordenamiento de componentes, es imperante reconocer que tal finalidad instala a la DCS

en el escenario de la formación docente y le confiere la responsabilidad de dotar a los futuros maestros de herramientas para la enseñanza de las ciencias sociales.

Más adelante, y en compañía de Gustavo Valencia -docente colombiano que hizo parte de su formación posgraduada en la Universidad Autónoma de Barcelona-, Santisteban amplía su mirada con respecto a las finalidades de la DCS. Ambos autores proponen un ordenamiento conceptual que es considerado como parte de la bibliografía básica para el curso *Maestro de ciencias sociales y comunidades académicas* para el semestre 2017-II, en este afirman:

La DCS es una disciplina científica que asume como objeto de estudio los procesos de enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, y de formación del profesorado. En esta lógica puede ser entendida como una disciplina que conecta los conocimientos o teorías de las ciencias de referencia con las ciencias de la educación (Pagès, 1994; Camilloni, 1996). Es una disciplina orientada a la formación de profesores e investigadores que piensan y actúan sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, que reconoce como relevante el conocimiento de las disciplinas de referencia es un elemento necesario, pero no suficiente para una enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales orientadas al desarrollo del pensamiento social. En este sentido, es fundamental que los investigadores y profesores conozcan las disciplinas de referencia, y tengan conocimiento de la manera sobre cómo trasladar sus teorías y herramientas a la enseñanza y aprendizaje, para llegar a desarrollar el pensamiento social. (Santisteban y González, 2014, p. 8).

Tal aseveración, además de reordenar los componentes del concepto a partir de la consideración de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales como su objeto de estudio, también reafirma ese papel preponderante que le fue asignado con antelación por Santisteban (2009) dentro de los procesos de formación de maestros. En este sentido, la DCS es asumida como la disciplina que responde a la tensión entre los saberes disciplinares y pedagógicos, reconociendo los primeros como relevantes, pero no suficientes dentro del proceso de formación de maestros; por esta razón su finalidad estriba en la transmisión de conocimientos vinculados no solo a las disciplinas sociales de referencia, sino también a aquellas que asumen como objeto los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ahora, en este ordenamiento también se debe señalar que la DCS no solo acoge los intereses de los futuros maestros o de los maestros en ejercicio, sino también de investigadores que piensan la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, por tal razón, esta no se restringe a las aulas de clase y su campo de acción la vincula con escenarios de investigación y producción de conocimiento.

En esta misma línea de ideas es preciso citar el ordenamiento propuesto por Joan Pagés y Pilar Benejam (2004) -adscritos también a la Universidad Autónoma de Barcelona-, en el libro *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e historia en la educación secundaria*, el cual es retomado en el curso de *Maestro de ciencias sociales y comunidades académicas* para dar respuesta a preguntas como “¿Qué significa pensar la fundamentación teórica y epistemológica de la didáctica de las ciencias sociales?” (Sánchez y Rivillas, 2017, p. 2). Allí los docentes españoles plantean que:

La Didáctica de las Ciencias Sociales es una disciplina que se ocupa de la formación inicial y permanente del profesorado de Ciencias Sociales a fin de orientar su intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta materia. Para ello, la Didáctica ha de disponer de conocimiento teórico y práctico para dar respuesta, aunque sea tentativa, a las cuestiones fundamentales siguientes: ¿Para qué enseñar Ciencias Sociales?. ¿qué enseñar?, ¿cómo hacerlo mejor?, ¿Qué y cuándo evaluar? (Benejam y Pagés, 2004, p. 11).

Este ordenamiento de componentes al interior del concepto permite la visibilización de una compactibilidad particular, de una endoconsistencia que sin proyectar universalidad o generalidad, si expresa ciertas construcciones comunes dentro de las apuestas de los autores vinculados de un modo u otro a la Universidad Autónoma de Barcelona. Entre estas es preciso citar: la constante consideración de la DCS como disciplina; la inclusión de sus finalidades dentro de los procesos de formación inicial y permanente de maestros; la identificación de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales como un objeto de estudio y, finalmente, el respaldo que ofrecen para sus afirmaciones en los postulados de autores como Lev Vigotsky, Jean Piaget, Juan Ignacio Pozo, Mario Carretero, Fred Newman, François Audigier e Ivo Mattozzi -los dos primeros referenciados por sus producciones a nivel general en torno a los procesos cognitivos de aprendizaje, y los últimos por sus elaboraciones alrededor de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en particular-.

Ahora, la inclusión de estas referencias permite la visibilización de una recurrencia más dentro de estos ordenamientos conceptuales: la presencia considerable del componente psicológico-cognitivo en la definición de las finalidades de la DCS. Este asunto también fue

puesto en cuestión dentro de las reflexiones gestadas en el programa en la última década. Por ejemplo, para el semestre 2009- II, el profesor Montoya presentaba en el programa del curso Proyecto Didáctico V el siguiente título para el primer eje problémico a abordar: “Arquitectura del aprendizaje en ciencias sociales” (p. 3), allí se tenía previsto el abordaje de los siguientes tópicos: “teorías del aprendizaje vs. teorías de la enseñanza” y “Aprender: necesaria unión entre el querer, el saber y el poder” (p. 3). Es decir, la pretensión de ahondar en asuntos relacionados con el aprendizaje de las ciencias sociales era explícita, y para tal propósito acudían a fuentes que también son referenciadas por los autores catalanes, entre ellos a los españoles Mario Carretero (1998) y Juan Ignacio Pozo (1994).

Así mismo, en el año 2017 los profesores César Rivillas y Astrid Sánchez propusieron el siguiente interrogante dentro del curso *Maestro de ciencias sociales y comunidades académicas*: “¿Bajo qué condiciones se dan las relaciones interdisciplinarias de la psicología del aprendizaje y la didáctica de las ciencias sociales? (p. 5). Esta expresión pone sobre el relieve el interés no solo en ahondar sobre teorías que abordan el aprendizaje en ciencias sociales, sino también de establecer los vínculos entre estas y la misma DCS. En atención a tal propósito proponen el abordaje del texto *Psicología y didáctica de las ciencias sociales*, escrito por Joan Pagés (1993) - referenciado también en el programa Proyecto Didáctico VI propuesto el profesor Yovanni Montoya para la vigencia 2009-I-; dentro del cual se establece que una finalidad de la DCS es

[...] analizar y proponer métodos de enseñanza y estrategias instructivas adecuadas al aprendizaje de lo social en función tanto de las características propias de las disciplinas que

integran el área como de cada contexto, de cada persona y de los problemas que su aprendizaje genera (Pagés, 1993, p. 130).

Aseveración que se complementa con la siguiente expresión: “La búsqueda de modelos coherentes para la intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje constituye el norte, la finalidad básica, de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial y continuada del profesorado y en la investigación” (p. 130). En este sentido, los ordenamientos realizados por Pagés -que coincidirán con presupuestos expuestos posteriormente por sus colegas de la Universidad Autónoma de Barcelona-, distribuyen los componentes del concepto en atención a la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, contextualizando la DCS dentro de la formación de maestros y previendo, al mismo tiempo, un diálogo con la psicología en atención al interés de buscar modelos, métodos y estrategias que permitan la intervención en tal proceso. Esto explica la presencia de interrogantes de corte psicológico-cognitivo dentro de la propuesta curricular del programa en el momento de abordar la DCS.

Pero no solo la atención a la psicología presente en los postulados de los autores vinculados a la UAB tiene eco dentro de la propuesta curricular del programa, también lo tiene el lugar preponderante que ellos le asignan a la DCS dentro de los procesos de formación de maestros. Sin ordenar los componentes de la misma manera, dentro de la propuesta curricular es posible hallar ciertas expresiones que sitúan el concepto en el escenario de la educación superior, esto es, dentro de la formación de maestros. Por ejemplo, en el momento de acudir a una definición, la profesora Ruth Quiroz establece que la DCS es “un campo académico

universitario” (Quiroz y Díaz, 2011, p. 3); es decir, su espacio de producción y debate es la universidad, lugar donde se forman los maestros en Colombia. Pero no solo en este artículo -referido dentro de la bibliografía básica del curso Maestro de ciencias sociales y objetos de conocimiento- existe tal concepción; en el programa del curso Maestro de ciencias sociales y comunidades académicas para la vigencia 2013-1, la profesora Astrid Sánchez afirma: “la Didáctica de las ciencias sociales es un área de reciente aparición en el ámbito universitario” (p. 1). Así las cosas, las definiciones realizadas por las profesoras adscritas al programa en el último lustro, reflejan el ordenamiento fecundado en la UAB que vincula la DCS con los espacios de formación de maestros.

Ahora, es necesario aclarar que los reordenamientos visibilizados alrededor de la DCS propuestos por autores provenientes de Argentina y España, no se circunscriben con exclusividad a las apuestas procedentes de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Autónoma de Barcelona –de amplia difusión en el programa al comienzo de la segunda década del presente siglo-; puesto que dentro de los documentos analizados también son referenciados autores como Paz Gimeno (1999) y Raimundo Cuesta (1997), ambos vinculados al Grupo Fedicaria<sup>56</sup>. Su presencia en la propuesta curricular expresa una inclinación hacia una tendencia crítica, derivada de presupuestos habermasianos en el caso de Gimeno, y de una postura neomarxista en el caso de Cuesta. La primera autora, retomada en el curso Didáctica de las Ciencias Sociales para la vigencia 2015-II, vincula las finalidades de la didáctica a la lectura y apropiación de los

---

<sup>56</sup> La Federación Icaria, Fedicaria es una asociación española de carácter restringido, la cual desde la década de 1990, reúne grupos de profesores de nivel universitario, enseñanza básica y media cuyas preocupaciones han derivado en una amplia producción intelectual que va desde la elaboración de materiales didácticos y el desarrollo colaborativo de investigaciones en el terreno de la didáctica de las Ciencias Sociales a trabajos de historia social de la escuela y el currículum, sobre formación del profesorado, y, en general, relativos al pensamiento crítico en el ámbito de la educación y la cultura.

presupuestos de Habermas en torno a la acción comunicativa; mientras que los argumentos del profesor Cuesta, retomados en el curso de Práctica Pedagógica I para la vigencia 2015-II, suponen una mirada diferente a los ordenamientos vinculados a la UAB, puesto que su énfasis radica en los saberes escolares más que en la DCS, asunto que supone el acercamiento al problema de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela desde otros pliegues, desde otras intersecciones.

La inclusión de reordenamientos conceptuales provenientes de la tradición crítica al interior de los programas de curso supone, en un primer momento, la atribución de finalidades asociadas a la identificación de elementos de coacción o emancipación presentes en un proceso comunicativo escolar -tal y como lo expresaría Gimeno (1999)-; y en un segundo momento, el diálogo con toda una apuesta curricular que adopta “[...] la perspectiva crítica como zócalo en el cual se asientan los propósitos de formación de la licenciatura, [los cuales] tienen como eje la formación de maestros de ciencias sociales en pensamiento crítico” (Henaó y Sánchez, 2016, p. 16). Así las cosas, estos ordenamientos conceptuales, denominados y autodenominados como críticos, ofrecen otra perspectiva para el análisis de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la escuela, en estas relaciones de poder, y el interés constante en la emancipación reasigna las relaciones de intensidad al interior del concepto. En esta misma línea de ideas, la inclusión del concepto de disciplina escolar a partir de autores como Cuesta (1997), prevé la apertura a más miradas en el momento de realizar una reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en la escuela, puesto que los pliegues proliferan y con ellos también los conceptos que se encargarían de atender este problema.

Aunque quedan por fuera de este análisis otros reordenamientos conceptuales en torno a las finalidades de la DCS, los visibilizados hasta acá dan cuenta de una polifonía de voces que adjudican una finalidad desde diferentes lugares de enunciación. En este sentido, las múltiples elaboraciones albergan distintas relaciones de componentes en su interior; sin embargo, es necesario advertir que el problema de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales se proyecta de manera reiterada: la definición de un objeto o finalidad se traza a partir de este y prevé la inclusión de presupuestos derivados de otras disciplinas como es el caso de la psicología, o el diálogo con ciertas posturas críticas que inciden en la búsqueda e identificación de elementos asociados a la emancipación o a la sumisión de los sujetos a partir de los procesos educativos. Ahora, aunque la atribución de un objeto o unos fines para el concepto pasa más por la multiplicidad de voces que por la exclusividad, es imprescindible reconocer la circulación asidua de los ordenamientos conceptuales catalanes dentro de la propuesta curricular.

### *3.1.3 El ordenamiento de componentes en atención a la pregunta por la autonomía de la DCS*

La pregunta por la autonomía de la DCS fue un asunto recurrente dentro de la propuesta curricular del programa en los últimos siete años, siendo más visible desde el momento en el que se realiza la transformación curricular del año 2011. Con esta modificación, los objetos de algunos de los cursos contenidos en el núcleo de enseñabilidad se asociaban con aspectos específicos de la DCS, por ejemplo, con la pregunta por su autonomía. Es el caso del programa del curso Maestro de ciencias sociales y comunidades académicas para la vigencia 2013-I, donde se proponía la siguiente pregunta: “¿Es posible nombrar un campo autónomo para la Didáctica

de las ciencias sociales?” (Sánchez, 2013, p. 4), es decir, el abordaje que se planteaba con respecto al concepto implicaba la apertura del debate con respecto a su dependencia o independencia en relación con otros saberes.

Caso similar ocurre en el programa del mismo curso, pero para la vigencia 2017-II, allí dentro de un eje problémico denominado *Estatus epistemológico de la didáctica de las ciencias sociales*, se presenta el siguiente tópico “Relaciones interdisciplinarias entre la Didáctica de las ciencias sociales y las ciencias de referencia (Geografía, Historia y otras ciencias sociales), la psicología del

aprendizaje y la pedagogía” (Sánchez, 2017, p. 5). Esta vez no se acude a la pregunta por su autonomía, pero se visibiliza la pretensión de ahondar en la DCS a partir de su relación con otros saberes. En ambos cursos, la bibliografía seleccionada para dar trámite a estos interrogantes y tópicos se nutre de referencias argentinas y españolas, varias de ellas reseñadas con antelación por su constante mención, es el caso de Aisemberg y Alderoqui (1994), (2004); Camilloni (2010), Santisteban (2009), Joan Pagés (1994) (2011), Prats (2000) y Carretero (1996)<sup>57</sup>; es decir, tal y como sucede con los ordenamientos que respondían a la pregunta por el estatus y por el objeto de la DCS, los que se exponen en atención a su autonomía y relación con otros saberes, también provienen en su mayoría de estas dos latitudes.

---

<sup>57</sup> La obra de Mario Carretero ha tenido una amplia difusión dentro del programa académico, siendo asidua su referencia durante el lapso analizado. Si bien su trabajo académico inicia en la Universidad Autónoma de Madrid, donde plantea una vinculación entre la disciplina histórica y la psicología cognitiva, fue su vinculación con la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales -Flacso- la que contribuyó a la exposición de sus elaboraciones en el contexto latinoamericano.

La conformación en ambos países de redes o colectivos de docentes dedicados a la investigación y enseñanza de asuntos asociados a la DCS tiene como efecto la difusión y circulación de sus producciones no solo en su contexto local, sino también en otros escenarios como el colombiano. Es el caso de la Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía de Universidades Públicas Argentina (ReDIEG)<sup>58</sup> y de la Asociación de Profesores/as de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (APEHUN)<sup>59</sup> en el contexto argentino, o la Asociación Universitaria de Profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS)<sup>60</sup> y la Federación Icaria (Fedicaria) en el contexto español, cuyas producciones son compartidas en los encuentros locales y regionales, así como en producciones especializadas. Es preciso señalar que, en algunos de los ordenamientos conceptuales elaborados por los docentes vinculados a estas asociaciones de maestros, la DCS continúa vinculada a asuntos disciplinares, es decir, prevalece el interés en la enseñanza de la geografía o de la historia, más que en un propósito interdisciplinar.

Es por esta razón que los ordenamientos conceptuales que se elaboran en torno a la autonomía de la DCS, necesariamente parten de una reflexión en torno a su relación con las

---

<sup>58</sup> La Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía de Universidades Públicas Argentinas, surge en el año 2012, con el interés de propiciar el intercambio y el fortalecimiento de la Didáctica de la Geografía en la educación superior. Desde esta se ha impulsado la realización de dos jornadas nacionales red de docentes e investigadores en la enseñanza de la geografía dentro del territorio argentino.

<sup>59</sup> La Asociación de Profesores/as de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (APEHUN) es una entidad sin fines de lucro, creada en 1999, y desde allí acoge a equipos de docentes e investigadoras/es de Universidades Nacionales de Argentina. Tiene entre de sus objetivos la contribución al desarrollo del pensamiento crítico sobre los aspectos teóricos/metodológicos de la didáctica de la Historia, de manera que contribuyan a la generación de prácticas innovadoras en la enseñanza de la historia; así como la promoción de la difusión de investigaciones iniciales y/o experiencias que se realizan en el campo de la Didáctica de la Historia para compartir temas y problemas que ocupan la comunidad de especialistas.

<sup>60</sup> La Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS) lleva más de 25 años promoviendo la investigación acerca de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Aunque sobre el papel acoge a docentes e investigadores españoles, sus publicaciones poseen una circulación internacional, y en ella se incluyen producciones de otras latitudes.

disciplinas sociales de referencia. Por ejemplo, Prats (2003) considera a la DCS como “[...] saber científico recibe aportaciones de otras ciencias sociales, elabora conceptos e, incluso, teorías descriptivas o explicativas a partir de los resultados de la investigación” (p. 3). Es decir, desde la perspectiva del autor español, referenciado constantemente en los programas de los cursos, el carácter científico de la DCS deriva de los aportes que otras ciencias sociales le brindan, más no se construye en la independencia y aislamiento. En consonancia con el pensamiento de Prats (2003), Aisemberg (2003) -otra de las fuentes referenciadas para abordar el interrogante atinente a la autonomía del concepto- expresa lo siguiente: “Nuestros marcos teóricos para estudiar la enseñanza de las ciencias sociales constituyen más bien una sumatoria de recortes teóricos provenientes de diferentes disciplinas -con algunas articulaciones y/o yuxtaposiciones-, que una teoría unitaria” (p. 143); o lo que es lo mismo, la DCS acoge una serie de discursos pertenecientes a diferentes disciplinas con el fin de generar marcos teóricos que posibiliten la reflexión sobre la enseñanza de las ciencias sociales.

En cierta medida, ambos autores elaboran un reordenamiento conceptual de la DCS partiendo de su interacción con distintas disciplinas, destacando el aporte de estas últimas en el acercamiento al objeto que se le asigna: la enseñanza de las ciencias sociales. Deleuze y Guattari (1999) afirman que “en un concepto hay, las más de las veces, trozos o componentes de otros conceptos, que respondían a otros problemas y suponían otros planos” (23), en este sentido, asumir la DCS como concepto e indagar sobre su autonomía, implica el reconocimiento de los componentes de otros conceptos que circulan en cada ordenamiento. Desde la mirada de Aisemberg (2003) la DCS no es una teoría unitaria, pues en ella convergen recortes de otras teorías que permiten el estudio de su objeto, por ello discurren sobre sus planos de análisis los

aportes de otras disciplinas como la geografía, la historia y la antropología, entre otros. Es decir, el objeto de la DCS, desde la perspectiva de la autora argentina no se estudia desde la indivisibilidad de una teoría, sino desde una multiplicidad de perspectivas que proveen modos particulares para su acercamiento. Aisemberg (2003) ilustra esta situación así:

En virtud de la complejidad del objeto -y de nuestra formación “parcial”- es comprensible que, por ejemplo, para quienes provienen de la Historia o de la Geografía sean observables problemas relativos a los contenidos, que podrían pasar desapercibidos para profesionales provenientes del campo psicológico; y, del mismo modo, aspectos del aprendizaje claramente observables para quienes provienen de la Psicología podrían no ser registrados por otros especialistas. (p. 144)

Así las cosas, y desde la mirada de los autores referenciados en la propuesta curricular del programa, la relación de la DCS con las demás disciplinas sociales se gesta en relación con el objeto que aborda, pues la complejidad del mismo admite la participación de otros saberes. Desde la perspectiva de Deleuze y Guattari (1999), los componentes presentes en la DCS como concepto provienen de otros, pues el abordaje de su objeto no desecha la incorporación de los trozos constituyentes de otros, los cuales suponen un desplazamiento por diversos planos. Esto explica el hecho de que autores como Prats (2003) en sus ordenamientos consideren el hecho de que, en la tarea de construir un campo propio de investigación, la DCS “deberá utilizar y nutrirse de conocimientos producidos por otras ciencias sociales: Historia, Geografía, Sociología, Psicología, etc.” (p. 6).

Pero la búsqueda de respuestas ante las preguntas por la autonomía de la DCS al interior del programa no se instaló únicamente en la exposición de sus relaciones con otras disciplinas; los autores utilizados para el abordaje de este tópico también sentenciaron su autonomía -asunto correlacional al propósito de distinguirla como disciplina dentro de las producciones argentinas y españolas-. Así por ejemplo, en el documento escrito por Pagés (2003), el cual es referenciado constantemente en los programas del curso Maestro de Ciencias Sociales y comunidades académicas desde el semestre 2013-I, se visibiliza la siguiente afirmación:

[...] la Didáctica de las Ciencias Sociales cuenta con un campo de reflexión que le es propio porque se distingue del conocimiento científico en que integra lo pedagógico, y se diferencia de lo pedagógico en que integra la lógica, la semántica y la metodología de la ciencia referente. La Didáctica de las Ciencias Sociales también cuenta con un campo práctico único, que es el de la enseñanza y el aprendizaje de esta materia en el contexto concreto del aula. (p. 11)

En este orden de ideas, desde la perspectiva del autor catalán, la autonomía de la DCS como disciplina obedece al hecho de integrar elementos que no se integran del mismo modo en otras; así mismo, el hecho de involucrar asuntos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, le provee un campo de acción único. Tal como se señaló previamente, el interés en reconocerla como disciplina, promueve en estos autores el reconocimiento de su autonomía, distinguiéndola de otras ciencias de la educación como lo hace Prats (2002) y de la misma didáctica general como lo hace Aisemberg (2003). En efecto, la autora argentina propone un ordenamiento conceptual donde afirma que algunos de las proposiciones de la DCS no derivan de una teoría propiamente didáctica, sino de otras disciplinas como la historia, la

psicología del aprendizaje y la geografía, etc. Es decir, de acuerdo con las referencias visibilizadas, dentro de la propuesta curricular circula una concepción de DCS que reconoce su autonomía en atención a los modos particulares en que se vinculan distintas disciplinas para atender el problema de la enseñanza de las ciencias sociales.

Esta apuesta se visibiliza, por ejemplo, en la inclusión constante -durante última década- de autoras como María Cristina Davini (1994) y Alicia R.W. de Camillioni (2008), quienes elaboran ordenamientos conceptuales que atienden a la preocupación por la identificación de las relaciones entre la didáctica general y las didácticas específicas. Las elaboraciones de estas autoras argentinas -vinculadas en algún momento a la Universidad de Buenos Aires- referenciadas dentro de los programas de los cursos para atender a preguntas tales como: “¿Qué significa pensar la fundamentación teórica y epistemológica de la didáctica de las ciencias sociales? [y] ¿Cuáles son los aportes que hace la pedagogía a la Didáctica general, y a la Didáctica de las Ciencias Sociales?” (Sánchez, 2017, p. 5), exponen una relación compleja, donde se reafirma la autonomía de la DCS -como una didáctica específica- con respecto a la didáctica general, aunque reconocen sus vínculos intrincados, “con resistencias múltiples, incomprensiones y debates” (Camillioni, 2008, p.¿?).

En síntesis, dentro de la apuesta curricular se ha otorgado un lugar preponderante a los reordenamientos sobre la DCS procedentes de Argentina y España; incluso se podría afirmar que las elaboraciones que más circulan provienen de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Autónoma de Barcelona. Estos ordenamientos, aunque organizan de modos diferentes sus componentes, coinciden en su apreciación como disciplina, en el lugar

destacado que le otorgan dentro de los procesos de la formación de maestros, en la identificación de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la escuela como su objeto, y en el reconocimiento de una autonomía que deriva del orden particular que se da a los elementos provenientes de otras disciplinas en su interior. En consecuencia, no resulta extraño el hecho de que muchas de las investigaciones presentadas por los estudiantes al final de su proceso académico -y que ahonden sobre la DCS- contengan una amplia bibliografía cimentada en autores de estas latitudes; así como citas directas basadas en sus postulados. Por ejemplo, en el trabajo de investigación denominado *La enseñanza de las ciencias sociales desde del enfoque de Problemas Sociales Relevantes: Una propuesta de integración interdisciplinar para la comprensión de la realidad social en la escuela*, de las setenta y dos referencias centradas en asuntos relacionados con la DCS, cuarenta y seis de ellas provienen del contexto español, siendo reiterativa la inclusión de autores como Pilar Benejam, Antoni Santisteban y Joan Pagés.

### **3.2 La presencia de conceptualizaciones diferentes a las argentinas y las españolas: el espacio para otros ordenamientos**

En los documentos analizados la polifonía de voces que expresen un ordenamiento con respecto a la DCS no es exclusiva de Argentina y España. Si bien muchas de las producciones referenciadas son de estas latitudes, también hubo espacio para otras voces, pertenecientes en su mayoría al contexto latinoamericano. La circulación de producción proveniente de Norteamérica o de países europeos diferentes a España es reducida. Asunto que resulta particular debido a que dentro de las citas bibliográficas referidas por los autores que se abordan asiduamente (Aisemberg, Camilloni, Pagés, Prats, Santisteban, Benejam, Carretero, Pozo, entre otros), la cita

de autores anglosajones, franceses e italianos es constante. Es decir, aunque estos autores incluyan dentro de sus referencias los ordenamientos conceptuales realizados por Fred Newman, François Audigier, David Harvey, John Huckle, Rex Walford, Jean Pierre Astolfi e Ivo Mattozzi, entre otros, son pocas las ocasiones en las que estos autores circulan dentro de la apuesta curricular.

La circulación de estos autores dentro del programa académico obedece a las apuestas investigativas que se trazaron desde el Comité de Carrera en la última década; su presencia no es común dentro de los programas de los cursos o las guías de trabajo elaboradas por los docentes; pero en algunos ejercicios investigativos realizados por los estudiantes del programa durante los últimos semestres es posible visibilizar algunas de sus concepciones. Es decir, como efecto del objetivo propuesto dentro del Núcleo de Enseñabilidad de “[...] posibilitar la integración de los saberes pedagógico y didáctico, con los saberes específicos, mediante la reflexión situada en la investigación de la didáctica en las Ciencias Sociales en diferentes contextos” (Henao y Álvarez; 2010, p. 18), durante la segunda década del presente siglo los estudiantes ahondaron sobre problemas asociados a la enseñanza de las ciencias sociales, y es en estos ejercicios investigativos donde se citan los trabajos de autores como David Harvey y Jean Pierre Astolfi, entre otros.

Por ejemplo, en el trabajo de investigación denominado *El obstáculo verbal como recurso didáctico en la enseñanza de las ciencias sociales* presentado en el año 2014, se profundiza en los postulados de Jean Pierre Astolfi (1999) con respecto a los obstáculos epistemológicos presentes en la enseñanza de las ciencias naturales, tratando de llevarlos al

campo de la enseñanza de las ciencias sociales. Así mismo, en el ejercicio investigativo *La formación del pensamiento social desde problemáticas justo-espaciales: otros aportes para una enseñanza crítica de las ciencias sociales*, se abordan las elaboraciones epistemológicas con respecto al espacio y su apropiación hechas por David Harvey (1977), (2003) y (2007) con el interés de articularlas a una enseñanza crítica de las ciencias sociales. Es necesario aclarar que los ordenamientos conceptuales propuestos por estos autores son abordados en atención a la especificidad de los problemas de investigación, pero en el momento de presentar una definición de lo que se entiende por DCS continúan acudiendo a los autores argentinos y españoles, específicamente a Alicia R.W. de Camilloni y Antoni Santisteban.

### *3.2.1 La vinculación a los ordenamientos conceptuales propuestos Wolfgang Klafki*

Aunque la mención de los autores anglosajones, franceses e italianos resulta reducida dentro de los documentos analizados; se debe mencionar que al cierre de la primera década del presente siglo en los programas de los cursos la mención de Wolfgang Klafki es constante, incluso en los Documentos Maestro elaborados en el año 2011 y 2016, se afirma que la apuesta formativa del programa se ajusta a sus elaboraciones alrededor de la didáctico crítico-constructiva. Las autoras de estos documentos, los cuales fungen como fundamentación académica del programa, proponen la recuperación de la perspectiva de este autor dentro de su estructura curricular, advirtiendo que “esta mirada supera la división positivista objeto-sujeto, objetivo-subjetivo estableciendo la relación de interacción entre las esferas psicológica y social” (Henaó y Sánchez, 2016). Así mismo, tras advertir la potencia del concepto de formación dentro de la apuesta del autor alemán, establecen que la vinculación de la estructura curricular a su

propuesta didáctica contribuye a la proyección de la autodeterminación, la libertad, la emancipación, la autonomía, la mayoría de edad y la razón, “lugares desde los cuales un maestro en formación puede responder a las preguntas que le plantea el mundo, y saber lo que significan los descubrimientos de las ciencias y del devenir histórico para su propia vida” (Henaó y Sánchez, 2016).

Klafki (1986) tras advertir la polisemia y amplia aplicación del concepto de didáctica<sup>61</sup> dentro del contexto europeo, reconoce la necesidad de llegar a una definición puntual de la misma, por esta razón considera <conveniente> aplicar el concepto de didáctica a

“[...] la investigación y la formación de conceptos que, en el campo de la ciencia de la educación, hacen referencia a distintas formas de «enseñanza» intencional (orientada a un fin) y concebida sistemáticamente (en el sentido más amplio de ayuda reflexiva al aprendizaje) y al aprendizaje resultante de tal «enseñanza»”. (p. 42).

La enseñanza intencional y el aprendizaje influido actúan determinados por “supuestos y procesos paralelos” (Klafki, 1986: p. 42) que no han de quedarse por fuera de la reflexión didáctica, esto significa que la reflexión de la didáctica no debe circunscribirse únicamente a los asuntos metodológicos gestados en la forma como se efectúa la enseñanza; sino que dependerá en primera instancia de la elaboración de algunos conocimientos derivados de la investigación de

---

<sup>61</sup> Los ordenamientos frente al concepto de didáctica realizados por Klafki no se teje en consideración exclusiva de la DCS, sino de una concepción más amplia de didáctica. No obstante, para el autor no hay ninguna diferencia jerárquica entre una didáctica especial y la didáctica general; además, desde su perspectiva, ambas “(...) están en una relación de condicionamiento mutuo entre sí y la única diferencia esencial consiste en el grado de generalidad de las afirmaciones.” (Klafki, 1986; p. 89).

la socialización, es decir, aquello referido a las “influencias sobre el estudio de los mundos cotidianos y los procesos de aprendizaje funcional” (p.43); y en segunda instancia, de la investigación de las instituciones, esto es, la investigación en torno las condiciones externas (márgenes, delimitaciones y posibilidades) que regulan desde una institución particular a la enseñanza. Para Klafki (1991) la didáctica "es el complejo total de las decisiones, presuposiciones, fundamentaciones y procesos de la decisión sobre todos los aspectos de la enseñanza". Es decir, lejos de comprender la didáctica como reflexión inscrita únicamente en los métodos, para Klafki (1991) se hace necesario incluir en ella consideraciones que remitan a cuestiones previas y con un sentido de trascendentalidad superior, pues alberga una serie de preguntas relativas a los contenidos, las decisiones que soportan su inclusión, los sentidos que se atribuyen a los mismos, las fundamentaciones que preceden a la enseñanza y las cargas ideológicas que hacen presencia en este acto.

El ordenamiento conceptual que realiza Klafki (1986) en torno a la didáctica crítico-constructiva<sup>62</sup> se “apoya en una teoría de la educación y se orienta a una teoría de la educación abierta y desarrollable” (p. 46). Él mismo afirma que es una didáctica basada en la teoría de la educación, puesto que la educación como categoría designa “criterios de orientación y

---

<sup>62</sup> La didáctica crítico-constructiva se caracteriza por la integración de tres principios particulares: el principio histórico-hermeneúico, el principio de las ciencias experimentales y el principio de la crítica social e ideológica. El primero de ellos porque es imperante una contextualización que parta del principio histórico-hermeneúico y permita la interpretación de los sentidos y significados al interior de contextos históricos-educativos más amplios; pero esta interpretación histórico hermeneúica solo capta el lado intencional e interpretativo, dejando por fuera de un análisis didáctico otros aspectos de la realidad, por ello es necesario acudir a algunos principios de las ciencias experimentales (observaciones sistemáticas, cuestionarios, entrevistas, experimentos de campo y administración de pruebas, etc.) para dar cuenta de asuntos como el comportamiento real del profesor, las repercusiones de un currículo y la descripción de los modos como se desarrolla la toma de decisiones frente al mismo. Por último, el tercer principio presente en un análisis didáctico de tipo crítico-constructivo hace referencia al principio de la crítica social e ideológica, que permite la identificación del cruce entre los contextos didácticos y los procesos económicos, sociales, políticos y culturales. La conjugación de los tres principios aporta no a una descripción de las metas educativas, sino al develamiento de aquello que las sustenta.

enjuiciamiento superiores y orientadores para un gran número de planes y medidas individuales de carácter pedagógico o didáctico” (p.46), en este sentido, al igual que otras categorías como emancipación, autodeterminación, codeterminación y autonomía, la educación emerge como un principio universal que puede llegar a convertirse en un fin pedagógico y, en esta medida, puede ser objeto de una reflexión amplia que cuestione su sentido, su necesidad, los métodos para llevarla a los individuos y los medios que apoyarían tal tarea. Desde la perspectiva klafkiana, educación debe entenderse como “capacidad de autodeterminación y codeterminación del individuo y como capacidad de solidaridad” (p. 48). Sobre este suelo conceptual es posible visualizar el sentido de una didáctica que configure esta concepción de educación dentro de sus principios.

El eco de los ordenamientos del concepto de didáctica propuestos por Klakfi se visibilizan dentro de algunos programas de curso, en los cuáles se advierten expresiones que comportan ciertas similitudes. Por ejemplo, en la justificación del curso Proyecto Didáctico IV para la vigencia 2010-I se aduce lo siguiente:

La didáctica es colindante con la praxis pero no se limita a las simples descripciones o a la mera operatividad. Permite la elaboración de argumentos para las decisiones que presupone el acto de enseñar y el avance hacia

propuestas constructivas que propicien nuevos y mejores aprendizajes. En un contexto como el colombiano, sin embargo, las discusiones en torno a la didáctica se han reducido a la aceptación o rechazo de recursos, o al cuestionamiento mecánico de las acciones de los maestros,

desconociendo otros aspectos que resultan de mayor importancia y que continúan siendo subvalorados. (Toro, 2010; p. 2).

Es decir, los ordenamientos de los componentes del concepto de didáctica esbozados por el autor alemán, circulan en el interior del programa en atención a dos situaciones: la primera tiene que ver con la fijación de los propósitos formativos de la licenciatura, y la segunda, con el interés en abandonar aquellas concepciones instrumentales, que los docentes han considerado que se le asigna en el contexto local.

### *3.2.2 Los ordenamientos del concepto de DCS elaborados en el contexto latinoamericano*

Tal como se señaló previamente, aunque hay una fuerte presencia de ordenamientos conceptuales provenientes de Argentina y España, las producciones de autores mexicanos, venezolanos y colombianos también circularon en el programa durante el lapso analizado. Su presencia se ve marcada por dos condiciones particulares: en primer lugar, por su reducida aparición en comparación con producciones de origen ibérico y, en segundo lugar, por la multiplicidad de objetos de la DCS a los que atendía. Es decir, la inclusión de los ordenamientos conceptuales producidos en estos países se soportaba en el propósito de abordar componentes de la DCS como el conocimiento de lo social, la fundamentación metodológica de la enseñanza de las ciencias sociales, la enseñanza de la geografía y la enseñanza de la historia; más no se citaban con el ánimo exclusivo de ahondar en las mismas preguntas epistemológicas con las que se citaban las fuentes argentinas y españolas. Por ejemplo, en el año 2010 para atender a los interrogantes asociados al estatus epistemológico de la DCS, en el curso Proyecto Didáctico V se

proponía una lista de autores latinoamericanos, que si bien incluía a la argentina Beatriz Aisemberg (1994) (1998); también referenciaba autores venezolanos como Tibusay Fernández (1995) y José Armando Santiago Rivera (s.f.), así como a los colombianos Jairo Gómez Esteban y Piedad Ramírez Pardo (1998).

En su orden, cada uno de estos autores abordaba asuntos específicos como la fundamentación teórica y metodológica de la enseñanza de las ciencias sociales, la enseñanza de la geografía como alternativa para desarrollar el pensamiento creativo y crítico, y finalmente, los retos y las apuestas que rodean a una didáctica del pensamiento social -reflexión que amparaba, incluso, una distinción entre el conocimiento propio de las ciencias naturales y aquel que pretendía lograrse con la enseñanza de las ciencias sociales-. Tal y como se puede visibilizar, al cierre de la primera década de este milenio, los autores del contexto regional referenciados profundizaban sobre asuntos que contribuían a la definición de un objeto para la DCS, más no proponían ordenamientos que la diferenciaban de otros conceptos, restringiendo su perímetro o aclarando las relaciones de intensidad que se daban en su interior. O sea, trataban aspectos que hacen parte de la DCS, más no se hacía explícita una definición de esta. Situación que resulta acorde con el desplazamiento del concepto de DCS que se daba en el programa en aquel entonces, donde los docentes cuestionaban sus alcances, e indagaban por las posibilidades de integrar la enseñanza de la geografía y la historia.

Situación similar ocurre con los ordenamientos conceptuales elaborados por autores como los mexicanos Víctor Martiniano Arredondo, Francisco Javier Palencia y Cecilia Pico (1996), los cuales son incluidos en el programa del curso Proyecto Didáctico IV para la vigencia 2010-I con

el ánimo de atender un eje problémico en el que se expone el siguiente interrogante: “¿Por qué el conocimiento y el análisis crítico del status epistemológico de La Didáctica de Las Ciencias Sociales se constituyen en aspectos fundamentales para la formación de un Maestro de Ciencias Sociales?” (Toro, 2010, p. 3). En las elaboraciones de estos autores mexicanos se incluyen aspectos como la motivación de los estudiantes, el diseño instruccional de las actividades, el empleo de medios y métodos para la enseñanza, así como recomendaciones para la realización de la evaluación; pero no se esboza un interés por dar forma al concepto de DCS, distinguiéndolo, reconociendo en él la influencia de otros conceptos o identificando el problema del cual se ocupa y a partir del cual podría proyectarse su exoconsistencia y endonconsistencia.

En los primeros años de la presente década, cuando el concepto de DCS que circula al interior del programa se soporta con mayor respaldo en los ordenamientos producidos en España -bien sea aquellos elaborados en la Universidad Autónoma de Barcelona o en otros escenarios-, se abre espacio para la inclusión de elaboraciones locales. Por ejemplo, en el programa del curso Maestro de ciencias sociales y comunidades académicas de la vigencia 2013-I, es explícita la referencia de autores como Sandra Rodríguez y Wilson Acosta (2008) (2009), así como la de Alcira Aguilera y María Isabel González (2009). Los ordenamientos que proponen estos autores parten de estados del arte realizados con respecto a la producción sobre la didáctica y la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia.

El texto de Rodríguez y Acosta (2008) denominado *Estado del arte sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales; Producción académica en los países de habla hispana 1990-2000*, da cuenta de las principales tendencias en investigación alrededor de la enseñanza de

las ciencias sociales en el contexto iberoamericano en las postrimerías del siglo anterior, allí se identifican autores, universidades y publicaciones destacadas en este escenario. Tras exponer las categorías resultantes del ejercicio investigativo, los autores proponen una concepción de la DCS en la que sus componentes se ordenan bajo la categoría de campo académico. Desde esta perspectiva, el problema o la encrucijada de problemas a los que atiende el concepto continúa siendo el mismo: la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales; sin embargo, y siguiendo a Deleuze y Guattari (1997) las relaciones en su interior gestan una distinción con respecto a las elaboraciones provenientes del contexto español y argentino: los componentes no se ordenan en atención al interés de visualizar a la DCS como una disciplina, sino como un campo de saber académico.

La ordenación de componentes bajo el rótulo de campo académico posibilita, desde la perspectiva de Rodríguez y Acosta (2008), el análisis de las dinámicas discursivas producidas en torno a la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, las cuales acaecen como efecto de la acción de los autores inmersos en su contexto de producción. En este sentido, la distinción de la DCS como campo académico no conduce a su visualización como unidad totalizante, sino como un flujo de producciones que interactúan en atención a su objeto. En efecto, la DCS como campo académico permite identificar nodos que operan a modo de espacios de intersección o coexistencia de preocupaciones, los cuales se expresan en la co-ocurrencia de discursos referidos a asuntos comunes. Así las cosas, los autores reconocen el dinamismo particular de la DCS en función de tres nodos: el contexto educativo, el sistema educativo nacional y el diseño de unidades y actividades. Los dos primeros actúan como procedimientos externos de control discursivo, es decir, producen enunciados cuyo efecto es la influencia en la configuración y

determinación de lo que se produce en el campo; el tercero actúa como procedimiento interno de control discursivo, esto es, procesos de reflexión, investigación e innovación centrados en la enseñanza.

Como efecto del control discursivo -interno y externo- emerge una tensión alrededor de la consolidación o disgregación del campo de la DCS, “[... en tanto que los enunciados que conforman los procedimientos externos [...] buscan la institucionalización de un saber (J. Sauquillo, 1989), que prefieren mantener sometido y circunscrito mediante procedimientos de adecuación discursiva -Diseño de unidades y actividades-” (Rodríguez y Acosta, 2007, p. 51). Es decir, para estos autores la producción discursiva al interior del campo de la DCS se ve circunscrita y subordinada a los discursos y enunciados provenientes del contexto educativo y el sistema educativo nacional, más no a discusiones provenientes de un campo de referencia particular como la pedagogía. En suma, el ordenamiento conceptual propuesto por los autores, y citado en los programas de los cursos que contemplan actividades orientadas al reconocimiento del estado de la cuestión en DCS, supone una organización diferente de los componentes, sin tener que acudir a soportes epistemológicos que avalen una consideración como ciencia, pero teniendo referentes como Michel Foucault (1996) y J. Sauquillo (1989) en la apuesta de conceptualizar el conjunto de enunciados que lo caracterizan como campo.

Pero esta proyección de la DCS como campo académico no es la única que circula en la licenciatura; por ejemplo, en el programa del curso Maestro de ciencias sociales y comunidades académicas para la vigencia 2017-II, se incluye dentro de la bibliografía el artículo *La investigación en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y su dinámica de articulación*

*en un grupo de universidades públicas en Colombia*, en este las profesoras Ruth Elena Quiroz y Ana Elsy Díaz -ambas vinculadas a la Universidad de Antioquia- definen la DCS como “un campo académico universitario que le permite ser un lugar de interacciones disciplinares” (p. 3), es decir, comparte métodos y objetivos con otras áreas. Aunque no hay una justificación para su distinción como campo académico, la organización de los componentes expuesta por las autoras supone su consideración como un espacio de interacción entre distintas disciplinas, como “un área cruzada por muchas dimensiones” (p. 3) en la que confluyen presupuestos provenientes de reflexiones pedagógicas y didácticas alrededor de contenidos histórico-sociales. Esta elaboración tiene como respaldo todo un estado del arte, que trata de indagar la producción en DCS en el contexto universitario colombiano, e incluye dentro de sus referencias autores colombianos como Alcira Aguilera, Sandra Rodríguez, y Wilson Acosta, así como los españoles Joaquín Prats y Joan Pagés.

La consideración de la DCS como campo académico, presente en los ordenamientos de algunos autores colombianos, prevé un ordenamiento particular de sus componentes donde las discusiones epistemológicas con respecto a su estatus de disciplina, se desplazan en atención al propósito de recuperar la producción que se había hecho en torno a la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales; esto es, más que un debate abierto en torno a su similitud o distinción con las formas de producción científica, se reconoce la amplitud de discursos presentes en ella, así como se trata de identificar los elementos que los condicionan. Esto generó dentro del programa un desplazamiento que iba de las preguntas concernientes al estatus epistemológico de la DCS hacia expresiones afirmativas sobre la existencia de su campo; por ejemplo, en el curso Proyecto Didáctico IV para la vigencia 2010-I se proponía el siguiente objetivo específico

“identificar y comparar las bases epistemológicas de La Didáctica de Las Ciencias Sociales en relación con las propias de cada una de las disciplinas” (Toro, 2010, p. 2), mientras en el curso Maestro de ciencias sociales y comunidades académicas del semestre 2013-II se visibiliza el siguiente objetivo específico: “Identificar y delimitar la Didáctica de las Ciencias Sociales como campo específico de conocimiento científico, sus conceptos, procedimientos y valores con relación al

devenir histórico propio de dicho campo” (Sánchez, 2013, p. 3).

En conclusión, la caracterización de autores y conceptos que se realizó en este capítulo permitió visibilizar una polifonía de voces que reordenaba de modo particular el concepto de DCS. Es decir, aunque hay una marcada influencia de las producciones ibéricas, se puede constatar que en el lapso analizado hubo apertura para la inclusión de diversas apuestas que organizaban los componentes del concepto de diversas maneras, asunto que influyó, por ejemplo, en el desplazamiento de debates centrados en el estatus epistemológico, a la empresa de caracterizar y delimitar un campo específico de conocimiento. Esta polifonía de voces permitió el encuentro con intersecciones, coexistencias y oposiciones dentro de las elaboraciones hechas por los distintos autores, asunto que supone una mirada más amplia en el momento de distinguir a la DCS como concepto; pues el problema del que se encarga, lejos de reducirse, se amplía en atención a los diferentes planos sobre los que puede discurrir.

## **Capítulo IV. Un posible campo de la didáctica de las ciencias sociales y las tensiones presentes en la formación de maestros**

La descripción y caracterización del concepto de DCS que circuló en la Licenciatura en ciencias sociales de la Universidad de Antioquia desde el año 2002 hasta el año 2017 permitió visibilizar un conjunto amplio de apuestas teóricas, debates epistemológicos y perspectivas metodológicas. Es decir, el ejercicio investigativo realizado permite visibilizar a la DCS como una construcción heterogénea, la cual acoge múltiples organizaciones de componentes y en consecuencia, proyecta una aparente polisemia. Sin embargo, aunque haya variaciones en cada ordenamiento, el problema continúa situado en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales; puesto que cada variación en las relaciones de componentes que se gestan en su interior responde al mismo asunto; pero situando la mirada sobre distintos pliegues de este.

La descripción y caracterización permitió visibilizar ordenamientos de componentes particulares, cuya organización al interior del concepto expresaban relaciones de intensidad particulares, y en consecuencia proyectaban un acontecimiento más no universalidad. En este sentido, cada definición empleada para referirse a la DCS implicaba una distinción del perímetro que le rodeaba, una expresión particular de su endoconsistencia y exoconsistencia. Por tal razón, a pesar de la constante empresa de considerar a la DCS como disciplina, en cada elaboración sobresalían posiciones particulares, destacando relaciones y estructuras que le otorgaban una organización particular. Cuestión que resulta semejante a las posiciones emergentes en el contexto colombiano, donde su consideración como campo académico no resulta ser universal, dando espacio para una aparente proliferación de conceptualizaciones.

#### 4.1 Posibilidades de un campo de la didáctica de las ciencias sociales

En este capítulo la consideración de la DCS como un campo no pretende ser una asignación arbitraria, en este sentido, tal designación responde al interés de analizar el conjunto de relaciones objetivas, bien sea de resistencia o cooperación, que se gestan alrededor de los discursos sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. Es decir, a partir de la obra de Humberto Quiceno (2015), se asume campo como un método, como “[...] una herramienta conceptual, un enfoque que se usa para analizar una situación histórica determinada” (p. 122). Su empleo en este escrito no implica la aseveración de la existencia de un “[...] espacio específico donde tienen lugar un conjunto de interacciones” (Runge, Garcés y Muñoz, 2015; p. 207), ni mucho menos la aserción de un escenario constituido y limitado de relaciones entre posiciones diferentes. Su utilización conduce más bien al análisis sobre sus posibilidades de formación, supone una “[...] mirada abierta y plural” (Quiceno, 2015, p. 122) sobre las condiciones que influirían en su existencia<sup>63</sup>.

Dado que desde la perspectiva de Quiceno (2015) un campo no es “[...] una situación histórica precisa, con su geografía y sus límites conceptuales” (p. 124); su empleo involucra el

---

<sup>63</sup> Echeverri (2015) distingue las siguientes condiciones como necesarias para la existencia de un campo: “Un campo de saber se bosqueja por el reconocimiento de las realidades y problemas sobre los cuales discurre; [...] un campo debe tener la potencia suficiente para construir especificidades que le permitan relacionarse con disciplinas lindantes; [...] un campo produce, propone y resignifica nuevos objetos de saber, a pesar de los ya existentes; [...] en el campo encuentran morada aquellos interrogantes sin espacio en otro lugar y lo hacen por el cruce de saberes característico de dicho campo; [...] la integración de un campo de saber hace que los objetos de la investigación se complejicen; [...] un campo de saber se hace perceptible cuando objetos de investigación irrumpen, generando la interacción del campo con otras disciplinas contiguas y con fuerzas afines de la sociedad” (p. 168)

análisis del flujo de producciones cuya proliferación<sup>64</sup> ha sido constante en las últimas décadas, develando tres condiciones particulares: enfrentamientos académicos en cuanto al sentido que se otorga a cada ordenamiento, intersecciones que se pueden entender como compenetraciones con otras disciplinas y la tipificación de tendencias que reúnen sentidos comunes dentro de la organización de componentes que se le asignan. Por lo tanto, la expresión campo de la DCS en este capítulo proyecta más el examen de las condiciones que posibilitarían su existencia, que la afirmación implícita de la misma. Incluso, el aparente cumplimiento de algunas condiciones visibilizadas con este análisis no es garantía exclusiva de su formación, puesto que la amplitud de este no se circunscribe a la aceptación de ítems dispuestos en una lista de chequeo, sino que requiere de la expresión de posiciones políticas en su interior, así como el posterior develamiento de las mismas.

En este sentido, la descripción y caracterización del concepto de DCS presente en el programa académico a partir de los presupuestos conceptuales de Deleuze y Guattari (1997) permite la visibilización de ciertas condiciones, y de paso, aporta a la implementación de campo como concepto metodológico. Su empleo como enfoque permite el develamiento de las siguientes condiciones, las cuáles podrían incidir, posteriormente, en su consolidación o formación:

- Una proliferación razonada de argumentos u ordenamientos conceptuales. Autores como Pagés (1997), Guijarro (1997) y Prats (2002), reconocen la profusión de apuestas

---

<sup>64</sup> Echeverri (2015) considera que la proliferación es un “río que arrastra sistemas, edificios teóricos, conceptualizaciones, teorizaciones, experiencias y prácticas” (p. 151), es decir, dentro de un campo la proliferación modifica conceptos e instituciones. Por lo tanto, la proliferación no es una somera profusión, esboza más bien los efectos de su proyección sobre otros sistemas y cuerpos previos.

académicas en torno a la DCS en el contexto español a partir de la década de 1970<sup>65</sup>, momento desde el cual emergen un conjunto de reformas educativas que influyen en la necesidad de consolidar un espacio académico universitario que reuniese debates en torno a la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. Prats (2002), reconoce el incremento de las producciones en este campo al cierre del siglo pasado, y esboza unas líneas de investigación<sup>66</sup> que continúan siendo referenciadas por autores como Santisteban y González (2014). Rodríguez y Acosta (2008) en un contexto más amplio, como el iberoamericano, logran identificar el incremento de producciones a partir de la década de 1990 y señalan el efecto que sobre la producción local tuvo el contacto con autores como Mario Carretero y Juan Ignazio Pozo, los cuales dirigían e impartían cursos de formación superior en Latinoamérica al final del siglo anterior, y los comienzos del actual. A su vez, Quiroz y Díaz (2011) en su investigación sobre el estado de la cuestión en DCS dentro de las universidades colombianas advierten un crecimiento en las elaboraciones desde la década de 1990.

- Emergencia de posiciones de lucha. Tal como se detalló en el capítulo anterior cada ordenamiento conceptual está vinculado a la firma de un autor, en el caso de la DCS, se visibilizan posiciones encontradas con respecto a asuntos como las posibilidades de su determinación como disciplina científica. En este punto vale la pena destacar una serie de escritos producidos en la década de 1990, donde autores como Rozada (1992), Luis (1999)

---

<sup>65</sup> El 4 de agosto de 1970 se proclama la Ley General de Educación -LGE- en España, la cual reformó todo el sistema educativo en este país, desde la educación preescolar, hasta la universitaria. Así mismo la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, promulgada en 1985 confiere nuevos límites y responsabilidades a la educación; suponiendo, en ambos casos, la modificación de los intereses consignados a la enseñanza de la geografía y la historia, a partir de la proyección obligatoria de la enseñanza de las ciencias sociales.

<sup>66</sup> Estas líneas fueron referenciadas dentro del horizonte conceptual presente en el inicio de este informe de investigación.

(2002) y Pagés (2000) expresan sus puntos de vista particulares con respecto al estatus epistemológico de la DCS, dejando claro además de su postura con respecto a este tema, las discrepancias y acercamientos con los postulados de los demás autores. Incluso el mismo objeto de la DCS se convierte en objeto de distancia y diferenciación de posturas, por ejemplo, Marcos J. Correa (s.f.) considera que la actividad de la didáctica es la enseñanza, más no el aprendizaje; pues es la primera puede ser regulada e investigada, mientras el segundo a lo sumo podrá ser evaluado; posición distinta a la de los autores vinculados a la Universidad Autónoma de Barcelona, para quienes el objeto de la DCS incluye tanto la enseñanza como el aprendizaje, relación que se expresa en el vínculo tácito que hay en sus ordenamientos con la psicología cognitiva.

- Intersecciones que se pueden entender como compenetraciones de diferentes disciplinas. Parece ser una constante la identificación de la DCS con una zona de solapamiento, de cruce e intercambio de componentes y ordenamientos conceptuales. Por ejemplo, Quiroz y Díaz (2011) tras haberla identificado como “un área cruzada por muchas dimensiones” (p. 3), advierten que muchas de las preguntas que se hallan en su interior aluden a su relación directa con otras disciplinas, incluso con sus problemas epistemológicos. Por su parte, Santisteban y González (2014) consideran que la DCS es una disciplina que conecta los conocimientos de las ciencias sociales, las cuales fungen como ciencias de referencia, con las ciencias de la educación; es decir, recoge los aportes de dos tipos de saberes. Ahora, es preciso señalar que la asignación de lugar de confluencia o compenetración con otras disciplinas -compartida también por autores como Pagés (2004) y Davini (1994)-, se acompaña de una apuesta en paralelo: la afirmación de su autonomía; por ejemplo, Ángel Liceras Ruíz (2004) establece que más que operar como

aglutinadora de diferentes campos científicos, la DCS posee un objeto específico y un componente conceptual elaborado de manera independiente.

- Tendencias que se pueden tipificar claramente. El encuentro con los ordenamientos conceptuales vinculados a diferentes autores permite la visibilización de algunas tendencias con respecto a la DCS. La primera tendencia tiene un fuerte énfasis en el aspecto psicológico, y en ella se podrían inscribir trabajos que acogen preocupaciones con respecto al desarrollo cognitivo y categorías provenientes de la historia como disciplina social -la causalidad, la multicausalidad, etc-, acá podrían reseñarse obras como la de Mario Carretero, Ignacio Pozo y Mikel Asensio. La segunda se ajusta a las preocupaciones derivadas de la definición de un estatus epistemológico y de la identificación de relaciones entre la didáctica general y la DCS como didáctica específica, caben en esta tendencia las producciones de Beatriz Aisemberg, Alicia R.W. de Camilloni, María Cristina Davini, Silvia Alderoqui y Silvia Finochio. La tercera acoge producciones que destacan el papel preponderante que la DCS tiene dentro de los procesos de formación inicial y continua del profesorado, haciendo énfasis en asuntos como el empleo de problemas socialmente relevante para la enseñanza de las ciencias sociales; los autores que podrían inscribirse en este punto serían Pilar Benejam, Joan Pagés, Antoni Santisteban y Quenquer Dolors, entre otros. Una cuarta tendencia estaría definida por la fuerte presencia disciplinar, esto es, investigaciones y construcciones esbozadas en atención a disciplinas como la historia o la geografía, siendo preciso citar la obra de autores como Joaquín Prats, Francesc Xavier Hernández y Cristofol Trepap. Una quinta tendencia estaría marcada por la presencia de ordenamientos conceptuales asociados a corrientes de pensamiento marxista y cuyos objetos varían incluyen la DCS, la historia social del currículo y el pensamiento crítico; en

esta se incluyen las producciones elaboradas por la Federación Icaria y en la que se incluyen autores como Paz Gimeno, Juan Mainer y Raimundo Cuesta, entre otros. Finalmente podría proponerse una tendencia, en la que se vincula el interés por la formación en ciudadanía, y en la que se reúnen producciones hechas por Antoni Santisteban, Gustavo Bolívar y Ruth Quiroz.

- La emergencia de órganos de difusión propia. Un campo ha de estar fortalecido por la aparición de revistas y congresos o seminarios que permitan la circulación de investigaciones y debates. En este sentido, en el contexto hispanoamericano pueden señalarse algunas revistas que en las últimas dos décadas han publicado producciones con respecto a la DCS, a saber: Revista Iber : Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, de la editorial Graó; Revista Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales, editada por la Federación Icaria; Revista Didáctica de las ciencias experimentales y sociales del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Valencia; Revista Didáctica Geográfica, editada por el Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles (A.G.E.); Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de los Andes -aunque su último número fue editado en el año 2014-. Así mismo, deben referenciarse los encuentros que en los últimos años se han realizado de manera constante y dentro de los cuáles pueden citarse los nueve encuentros promovidos por la Red Colombiana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y los cuatro encuentros organizados por la Red Iberoamericana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales hasta el año 2018.

Tal como se ha insistido, la mención de estas condiciones, lejos de aducir la afirmación de la existencia de un campo, prevén más bien la posibilidad de formación de este. Es decir, el concepto metodológico de campo permite la visibilización de tales condiciones, retomadas a partir del ejercicio de la descripción y caracterización del concepto que ha circulado en el programa en el lapso 2002-2017; sin embargo, no se asevera la existencia de un campo de la DCS puesto que la exposición de las posiciones políticas que podrían manifestarse desde la escuela es reducida, es decir, el análisis de este circunscrito en exclusividad a la universidad, impide el reconocimiento del flujo de discursos y posiciones provenientes de otros escenarios. De allí viene la insistencia en su posibilidad de formación, de acuerdo con los hallazgos expuestos, más que en la aseveración de su existencia.

Vale la pena señalar que la empresa de hablar de campo de la DCS no es un asunto novedoso en el escenario colombiano, autores como Rodríguez y Acosta (2007), Quiroz y Díaz (2011) y Aguilera (2017), ya han utilizado esta denominación dentro de sus investigaciones, situando en él aquel conjunto de producciones emergentes entorno a la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. El concepto de campo empleada en este ejercicio, además de visibilizar las posibilidades de su formación, es empleado con el interés de analizar las relaciones y tensiones que derivan de la preocupación por los sentidos dispuestos en la formación de maestros, o sea, por la inclinación que se hace ante la dicotomía entre la docencia y la investigación, la teoría y la práctica o el saber pedagógico y el saber disciplinar. Es decir, un campo, en consonancia con la apuesta de Quiceno (2015), permite la identificación de las conexiones y tensiones que sobre este saber se perfilan, facilitando el reconocimiento de sus

efectos sobre la apuesta académica de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia.

#### **4.2 Un posible campo de didáctica de las ciencias sociales y las tensiones en los procesos de formación de maestros**

Los ordenamientos conceptuales esbozados por autores como Pagés (2004), Santisteban (2009) y Santisteban y Valencia (2014) reconocen el lugar preponderante que la DCS ocupa en los procesos de formación de maestros. En otras palabras, la organización de componentes que exponen es reiterativa en el momento de situarla dentro de la <formación del profesorado>. Así mismo, muchas de las conceptualizaciones elaboradas por autores vinculados a un posible campo de la DCS -y que han circulado dentro del programa-, incluyen una posición particular con respecto a la jerarquía e interacción que se debe dar entre la teoría y la práctica, el saber disciplinar y el saber pedagógico, y la investigación y la docencia. Se debe precisar que no en todos los ordenamientos emerge una perspectiva con respecto a estas tensiones; sin embargo, en algunos de ellos es explícito el interés por fijar una organización de componentes que otorgue prevalencia, subordinación o un aparente equilibrio entre posiciones.

En esta misma línea de ideas, dentro de la apuesta curricular del programa se visibilizan unas posiciones que ofrecen una perspectiva particular ante cada tensión, incluso, se puede advertir como estas alternan en atención a discursos provenientes de otros escenarios, o campos más amplios como el de la pedagogía<sup>67</sup>. Tanto los programas de curso, como los demás

---

<sup>67</sup> El concepto de campo de la pedagogía, no la piensa como una disciplina, o en exclusividad de un autor o una institución, sino como un “nudo de relaciones entre las disciplinas, ciencias, saberes y estrategias de poder, de esta

documentos elaborados en diferentes espacios de la licenciatura -Comité de carrera, coordinación de núcleos, etc.-, esbozan diferentes propósitos para el abordaje, cuestionamiento o proyección de la DCS. Por lo tanto, lejos de instalarse en un aparente escenario de quietud, cada ordenamiento supone la vinculación con una posición particular, o lo que es lo mismo, cada cuestionamiento o definición de objetivos prevé la inclinación hacia un lado u otro de las tensiones. Ahora, es preciso señalar que en muchas ocasiones la visibilización de una posición en medio de las tensiones no se hace explícita, por lo que es necesaria una revisión de los fundamentos teóricos sobre los que se lanzan las afirmaciones.

En esta medida, la empresa de identificar la interacción entre las tensiones en los procesos de formación de maestros y un posible campo de la DCS, implica el reconocimiento de ordenamientos conceptuales esbozados en atención a las primeras, es decir, supone el acercamiento a la organización de componentes que expresan los autores en sus conceptualizaciones con respecto a las dicotomías entre teoría-práctica, saber disciplinar-saber pedagógico y docencia-investigación. Así mismo prevé la necesidad de visibilizar las consideraciones elaboradas por los mismos docentes de la licenciatura con respecto a la inclusión y abordaje del concepto de DCS dentro de la apuesta curricular. Tales apuestas llevan implícito el reconocimiento del campo como un escenario en el que se perfilan tensiones, puesto que se visibilizan posiciones que se gestan en su interior y que le otorgan dinamismo.

---

forma se toma una distancia crítica frente al encierro disciplinario y los dispositivos técnico-curriculares y la instrumentalización de la enseñanza” (Echeverri y Zambrano, 2013, p. 2)

#### *4.2.1 Un posible campo de la DCS y la tensión entre el saber pedagógico y el saber disciplinar*

Ibarra (2009) y Núñez y Cubillos (2012) han expresado como dentro de los procesos de formación de maestros la tensión entre el saber pedagógico y el saber disciplinar es una cuestión latente, una relación en la que la subordinación de uno frente al otro fluctúa en atención a posiciones externas e internas. En el caso colombiano, desde el mismo marco jurídico que fundamenta la formación de maestros se proyectan propuestas que de un modo u otro movilizan intereses sobre esta tensión. Por ejemplo, en el Decreto 0272 de 1998 se establecía que “los programas académicos en Educación corresponden a un campo de acción cuya disciplina fundante es la pedagogía, incluyendo en ella la didáctica” (p. 1), en consecuencia, podría afirmarse que en panorama nacional al cierre de la década de 1990 existía una inclinación hacia el saber pedagógico; puesto que aun cuando el decreto establecía que los programas académicos deberían incluir un núcleo centrado en la “la enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad”, la afirmación inicial sentenciaba la orientación y fundamentación que rodeaba los programas de formación de maestros.

Esta disposición normativa tuvo influencia en los programas de formación de maestros, los cuales se organizaron en atención a la misma, por ejemplo, en la propuesta académica de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales aprobada mediante Resolución No. 2066 del Ministerio de Educación Nacional, del 14 de julio de 2000, se consideraba que “la licenciatura asume un campo de acción cuya disciplina fundante es la pedagogía, incluyendo en ella la didáctica, por cuanto constituye un ámbito de reflexión a partir

del cual se genera conocimiento propio que se articula interdisciplinariamente” (Henao y Sánchez, 2016, p. 9). Sin embargo, dentro del programa hubo un eco singular del concepto de enseñabilidad dispuesto en la reglamentación jurídica y respaldado en los ordenamientos conceptuales elaborados por Flórez (2001). Desde la perspectiva de este autor, la enseñabilidad deriva del estatus epistemológico de las propias disciplinas; por lo tanto, la profundización en el mismo significaba ahondar más en las ciencias sociales -las cuales actuaban como disciplinas de referencia- que en el mismo componente pedagógico. En esta medida, a pesar de que existiese un núcleo histórico-epistemológico de la pedagogía, considerada como fundamento de la formación de maestros; el abordaje del componente didáctico, se hizo desde el núcleo de enseñabilidad, cuyo objeto estribaba en la “enseñabilidad y enseñanza de las ciencias sociales (Henao, 2002, p. ), es decir, su abordaje incluía de manera implícita una inclinación hacia el saber disciplinar, más que hacia el saber pedagógico.

En consecuencia, casi toda la década anterior la circulación del concepto de DCS dentro del programa académico suponía un encuentro más preciso con las disciplinas sociales que con el saber pedagógico. Por ejemplo, para el año 2006 el objetivo general del curso Proyecto Didáctico IV -adscrito al núcleo de enseñabilidad- era la promoción de un “análisis de los conceptos fundamentales de las Ciencias Sociales en función de la comprensión de la realidad histórica, geográfica, social y cultural” (Quiroz, 2006, p.2), propósito que supone un trabajo acorde a los presupuestos de Flórez (2001), y el cual, al mismo tiempo, expresa la orientación hacia el saber disciplinar por encima del saber pedagógico, por lo menos en el escenario didáctico. Cuestión que continúa latente incluso para el año 2008, donde se reconocía que una de las pretensiones del curso Proyecto Didáctico IV estribaba en

“[...] la realización de un recorrido por la estructura epistemológica de las ciencias sociales con relación a la pregunta que al interior de las mismas disciplinas se ha construido acerca de su condición de enseñabilidad, es decir, la relación entre las condiciones epistemológicas de las Ciencias Sociales y la de su didáctica.” (Toro, 2008, p. 2)

Es decir, también en este curso donde se tenía como propósito fundamental el análisis del carácter de enseñabilidad de las ciencias, la didáctica se abordaba más desde una reflexión apostada sobre las disciplinas que sobre la pedagogía. Por lo tanto, tiene sentido que dentro de la bibliografía se referencie la producción de autores como Xavier Hernández (1998), Cristofol Trepal (1999) y Joaquín Prats (2002), cuyas elaboraciones fueron consideradas -líneas arriba- dentro de una tendencia caracterizada por el alto componente disciplinar que hace presencia en sus ordenamientos. Incluso, se podría advertir que en este momento existía un vínculo más fuerte con la producción proveniente de la psicología, que de la pedagogía, asunto que se expresa en la asidua citación de la obra de Mario Carretero (1993), (1994) y (1996) como bibliografía de referencia para el abordaje de los ejes problemáticos.

Sin embargo, esta tendencia donde la tensión entre saber pedagógico y saber disciplinar parecía inclinarse alrededor de la segunda, desconociendo en cierta medida la influencia de la primera, no se convierte en una generalidad durante el lapso analizado. Por ejemplo, para el año 2009 en el curso Proyecto Didáctico V, se incluía el siguiente objetivo específico: “Conceptuar términos pedagógicos y didácticos fundamentales para orientar adecuadamente el aprendizaje y la enseñanza de las Ciencias Sociales” (Montoya, 2009, p.3), propósito que ahora hacía explícita

la presencia de un componente pedagógico en la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, o lo que es lo mismo, preveía una interacción de la DCS no solo con las disciplinas de referencia; sino también con conceptos provenientes del campo pedagógico. Incluso, a partir de este año es más constante la inclusión de autores que reconocen una interacción entre lo pedagógico y lo disciplinar dentro de sus ordenamientos con respecto a la DCS; es el caso de muchos de los ordenamientos propuestos por autores vinculados a la Universidad Autónoma de Barcelona.

En el informe final de la investigación *Estado del arte sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales: producción académica en los países de habla hispana 1990-2000*, elaborado por Rodríguez y Acosta (2008), se tipifica como tendencia el énfasis sobre el aspecto pedagógico presente en las producciones de los autores adscritos a esta universidad. En este sentido, los ordenamientos expuestos por autores como Pilar Benejam, Joan Pagés y Antoni Santisteban reconocen una confluencia entre el saber pedagógico -en su caso proveniente de las ciencias de la educación- y el saber disciplinar -las ciencias sociales general-. Desde su perspectiva, dentro de la DCS ambos saberes resultan necesarios; por ejemplo, en su propósito de defender la autonomía de este saber, Benejam y Pagés (2004) afirman:

“[...] la Didáctica de las Ciencias Sociales cuenta con un campo de reflexión que le es propio porque se distingue del conocimiento científico en que integra lo pedagógico, y se diferencia de lo pedagógico en que integra la lógica, la semántica y la metodología de la ciencia referente” (p. 11)

Esta aseveración supone el reconocimiento de una relación recíproca entre pedagogía y ciencias sociales dentro de la DCS, es decir, reafirma su consideración como bisagra<sup>68</sup>, como zona de confluencia<sup>69</sup> entre saberes. Sin embargo, dentro de este tipo de ordenamientos conceptuales no es explícita la inclinación hacia una posición dentro de la tensión, puesto que solo se menciona su interacción; lo que si queda claro, es el hecho de advertir la influencia del saber pedagógico, cuestión que no era concreta dentro de referencias a la DCS sustentada únicamente en el carácter de enseñabilidad de las disciplinas. En otras palabras, en argumentos como el que se acaba de citar no se define la superposición de un saber sobre el otro, pero se reconoce su mutua influencia dentro de la DCS.

Ahora, una lectura más amplia de las producciones provenientes de esta universidad permite la visibilización de una singularidad: aunque la DCS se incluya dentro de las ciencias de la educación -en el caso español- las ciencias sociales se proyectan como disciplinas de referencia. Esto es, aunque se reconocen los aportes que ambos saberes hacen a la DCS, y aunque la sitúen dentro de las ciencias de la educación, los ordenamientos conceptuales perfilan un énfasis en el análisis del carácter epistemológico de las ciencias sociales. Para ilustrar tal situación se puede citar la siguiente aseveración hecha por Santisteban y Valencia (2014) donde consideran que la DCS:

---

<sup>68</sup> Pesce (2012) utiliza la expresión bisagra para referirse al lugar de confluencia en el que se instala la didáctica, es decir, al rol de mediación que se le asigna entre las tensiones propias de los procesos de formación de maestros.

<sup>69</sup> Desde la perspectiva de Ángel Licerías Ruiz (2004), la DCS se instala en la zona de confluencia de diferentes saberes psicológicos, pedagógicos y disciplinares; por lo tanto, el carácter de autonomía de la misma se halla condicionado por la interacción que se genera entre estos.

Es una disciplina orientada a la formación de profesores e investigadores que piensan y actúan sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, que reconoce como relevante el conocimiento de las disciplinas de referencia es un elemento necesario, pero no suficiente para una enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales orientadas al desarrollo del pensamiento social. En este sentido, es fundamental que los investigadores y profesores conozcan las disciplinas de referencia, y tengan conocimiento de la manera sobre cómo trasladar sus teorías y herramientas a la enseñanza y aprendizaje, para llegar a desarrollar el pensamiento social. (Pág. 8)

En este sentido, aunque se reconoce una confluencia de saberes para atender al problema del cual se ocupa la DCS, la forma en que se dispone la organización de componentes visibiliza una prevalencia del saber disciplinar, pues la consideración de lo pedagógico radicaría exclusivamente en la búsqueda de teorías y herramientas asociadas a la enseñanza y el aprendizaje. Este asunto resulta reiterativo en algunos de los ordenamientos esbozados por los autores vinculados a la Universidad Autónoma de Barcelona, los cuáles tuvieron una circulación asidua en el programa desde el año 2011 -momento en el que se implementa la Versión II del Plan de Estudios para la licenciatura-. Por lo tanto, en la última década fue constante la circulación de elaboraciones que contenían una organización de conceptos dónde era explícita la vinculación entre el saber pedagógico y el saber disciplinar, sin embargo, en estas producciones se visibiliza un aparente énfasis sobre el segundo, puesto que constantemente se señala la necesidad de reconocer los fundamentos epistemológicos y metodológicos de las ciencias sociales en aras de generar estrategias que contribuyan al conocimiento de lo social.

Ahora, es preciso señalar que la visibilización de una inclinación hacia el saber específico no remite necesariamente a aquello que Aisemberg (1998) llama <aplicacionismo<sup>70</sup> disciplinar>, es decir, no supone una formulación de contenidos, en la que se toma como “[...] base exclusiva los aportes de las disciplinas relacionadas con los contenidos del área, desconociendo que la selección, formulación, estructuración y secuenciación de los contenidos es una

tarea didáctica que no puede prescindir de una concepción unitaria de la relación didáctica” (152). En este sentido, lo que en realidad estos ordenamientos prevén con respecto a la tensión entre saber pedagógico y saber disciplinar, es situar a la DCS en una rama de la pedagogía -de acuerdo con los planteamientos de Aisemberg (1998)- y proyectar las ciencias sociales como disciplinas que sirven de referencia, más no como base exclusiva para la construcción de ordenamientos.

Ante esto podría afirmarse, que la aparente inclinación hacia el saber disciplinar que caracterizó el abordaje de la DCS en la década anterior -como efecto de la apuesta por la enseñabilidad-, es sublimada en cierta medida dentro de los ordenamientos conceptuales expuestos por los autores adscritos a la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad de Buenos Aires. Esto en atención a dos situaciones, la primera deriva del hecho de que, desde su posición, la DCS hace parte de las ciencias de la educación -caso español- o es una rama de la pedagogía -caso argentino-; la segunda obedece a su posición con respecto a los saberes disciplinares, puesto que tanto para Pages (1994) como para Aisemberg (1998) estos no podrían

---

<sup>70</sup> Aisemberg (1998) define el aplicacionismo de la siguiente manera:

El aplicacionismo consiste en derivar ideas o prescripciones para la enseñanza de campos disciplinares que no se ocupan específicamente de ella, por lo cual no contempla su naturaleza y su complejidad. Se considera a la enseñanza como una mera cuestión práctica o técnica que se puede enriquecer con aportes de diferentes disciplinas, y que no requiere de una teoría ni de investigación específica. (p. 147)

ser considerados como la base exclusiva de sus ordenamientos. Asunto similar ocurre con los planteamientos de Klafki (1990) quien promueve una mirada en la que reconoce que la implementación de determinado contenido u objetivo no responde únicamente a la lógica disciplinar, sino también a los objetivos propios de la enseñanza.

Ahora, la insistencia en el reconocimiento de los presupuestos epistemológicos de las disciplinas sociales, si es mucho más habitual que el reclamo ante la apropiación del saber pedagógico. Por lo tanto, algunas tendencias provenientes de un posible campo de la DCS esbozan un aparente equilibrio de posiciones entre el saber pedagógico y el saber disciplinar; pero en su proyección dentro de la formación de maestros parece que el segundo adquiriese mayor prevalencia y fuese necesario ahondar más en este que en el primero. Es decir, aunque dentro de los programas de curso exista un tópico que prevea el abordaje del siguiente contenido: “Relaciones interdisciplinarias entre la Didáctica de las ciencias sociales y las ciencias de referencia (Geografía, Historia y otras ciencias sociales), la psicología del aprendizaje y la pedagogía” (Sánchez y Rivillas, 2017, p. 5), la bibliografía que emplean no ahonda en el aspecto pedagógico, y enfatiza, como se ha señalado, en la aprehensión de componentes provenientes de las ciencias sociales, más que en construcciones esbozadas desde el campo de la pedagogía: Pagés (1994) y (2011), Aisemberg (1994), Cruz (2004), Santisteban (2009) y Camilloni (2010).

Finalmente, es necesario comentar que la introducción del concepto de disciplinas escolares dentro del programa académico en el último lustro influye en un cambio de posición con respecto a esa leve inclinación que existía a favor del saber específico. Es decir, la inclusión de un análisis en torno a este concepto, fundamentado en la historia social del currículo, y

respaldado en autores como Ivor Goodson (1991), André Chervel (1991), Antonio Viñao (2006), Alejandro Álvarez (2007) y Raimundo Cuesta (2010), prevé una consideración del currículo como “una construcción histórica y cultural en la que intervienen diversas fuerzas” (Sánchez, 2016, p. 6), o lo que es lo mismo “es un producto socio-histórico, atravesado por múltiples intereses, relaciones y discursos que en definitiva legitiman las asignaturas y los contenidos de enseñanza en la escuela” (p. 6); por lo que la reflexión sobre la enseñanza de las ciencias sociales no se circunscribe únicamente al análisis sobre sus fundamentos epistemológicos y sus lógicas de producción científica, sino que requiere de un análisis de las condiciones políticas que rodean su incursión en la escuela.

Así las cosas, la tensión entre saber pedagógico y el saber disciplinar adquiere una nueva connotación, pues la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela como objeto de la DCS se analiza desde otro plano, uno en el que los fundamentos que orientan la generación de estrategias, la formulación de objetivos y la selección de contenidos no pasa por el filtro exclusivo de las mismas disciplinas, sino por un escenario donde intervienen fuerzas políticas y comunidades académicas que se expresan en diversas pugnas y tensiones. Esto implica otra comprensión tanto del saber pedagógico, como del saber disciplinar; sin embargo, el énfasis ahora estaría más inclinado sobre el primero, asumiendo la escuela como escenario de producción discursiva.

#### *4.2.2 Un posible campo de la DCS y la tensión entre la teoría y la práctica en la formación de maestros*

La tensión entre teoría y práctica dentro de los procesos de formación de maestros, abordada previamente bajo los presupuestos de Rusell (2014) y Vaillant y Marcelo (2015), proyecta un dinamismo particular dentro de los programas creados para atender a tal propósito. En esta medida, el divorcio o la sobreposición de la una sobre la otra, se convierten en objeto de críticas desde diferentes escenarios, puesto que tal situación podría leerse también como un distanciamiento de los programas académicos orientados a la formación inicial de maestros con la realidad escolar. Es decir, aunque la tensión fluctúe entre una posición u otra, el reclamo para los programas de formación de maestros estribará sobre la posibilidad de conciliación, o por lo menos de disminución de la brecha que las separa. Esto puede leerse en estos mismos autores, quienes reiteran la necesidad de redistribuir los tiempos y escenarios con que se cuenta para la práctica dentro de los programas académicos; así como hacen hincapié sobre la promoción de una interacción entre teoría y práctica en aras de mejorar la experiencia del aprendizaje sobre la enseñanza.

En el escenario nacional, la política pública educativa orientada a la formación de maestros también ha señalado la necesidad de reducir las brechas entre teoría y práctica, estipulando la necesidad de incluir la segunda dentro de los programas académicos como oportunidad para que el estudiante en formación “conozca el contexto de su futuro desempeño y afronte las realidades básicas del ejercicio docente para reafirmar su identidad profesional dentro de los marcos locales, académicos y laborales, aprender con educadores en ejercicio y fortalecer el aprendizaje colaborativo contextualizado” (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 3). Así mismo, podrían citarse otros documentos legales tales como Decreto 272 de 1998, el Decreto 2450 de 2015 y la Resolución 2041 de 2016, en los que se coincide en la necesidad de abrir

espacios dentro de los programas de formación para fortalecer el ejercicio de la práctica pedagógica<sup>71</sup> y promover una interacción entre esta y la teoría.

La insistencia ministerial en el incremento y reglamentación de la práctica pedagógica, entendida como el ejercicio de inmersión e interacción del futuro maestro con el escenario escolar, es la expresión de una preocupación por el lugar que se le ha otorgado a esta dentro de los procesos de formación de maestros. Es decir, dentro de los documentos jurídicos se visibiliza la pretensión de generar un aumento gradual de la práctica pedagógica al interior de las licenciaturas; situación que deriva de una interpretación de la realidad en la que, por los menos desde la perspectiva del Ministerio de Educación Nacional, la práctica se haya subordinada a la teoría. Esta pretensión tuvo eco dentro de la Licenciatura en Ciencias Sociales, pues las modificaciones hechas al Plan de Estudios tanto en el 2010, como en el 2016, prevén la incorporación de más horas de práctica a lo largo de todo el proceso académico, así como se sugiere la inclusión de prácticas investigativas que acompañen este ejercicio.

Por ejemplo, en atención a las disposiciones reglamentadas en del Decreto 2566 de 2003 y como acción mejoradora derivada del proceso de autoevaluación, para el año 2010 se presentó la Versión II del Plan de Estudios, en la que se generan, desde la perspectiva de Henao y Sánchez (2016) cambios sustantivos no solo en los referentes teóricos que sirven de respaldo, “[...] sino particularmente en el proceso de práctica pedagógica, toda vez que esta se constituye en el eje de

---

<sup>71</sup> En el Decreto 2041 de 2016 se establece que: “Los programas de Licenciatura deberán asegurar que los estudiantes adquieran preparación en la práctica pedagógica. En ella, los estudiantes de Licenciatura deben comprender y apropiarse las dinámicas del aula y su contexto, reconocer las diferencias y modalidades de formación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, y asociarla con la disciplina que se enseña y con las situaciones, eventos o fenómenos que dicha disciplina conlleva.

formación desde el cuarto al décimo nivel del programa y que finaliza con un trabajo de grado” (p. 16). Estos cambios se expresan en el aumento de cursos con un componente de práctica pedagógica, que para esta versión sería de siete cursos<sup>72</sup>, a diferencia de los tres<sup>73</sup> que había en la anterior versión. Ahora, además del incremento en las horas de práctica, este cambio también representó una incursión mucho más explícita del campo de la DCS dentro del programa, pues incluso desde el aspecto nominal, ahora dentro del Núcleo de Enseñabilidad aparecían cursos cuya denominación reflejaba el interés por ocuparse del problema de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

El cambio dentro del Plan de estudios permite visibilizar dos situaciones fundamentales con respecto a la tensión entre teoría y práctica, la primera es que desde el 2002 hasta el 2010, la tensión se inclinaba alrededor de la primera, es decir, la cantidad de cursos que albergaba un componente de práctica pedagógica era mínima frente a los que abordaban aspectos teóricos. Incluso, es preciso señalar que a pesar de que desde el año 2007 se haya considerado que el objeto del Núcleo de Enseñabilidad era “las ciencias sociales, su didáctica y sus prácticas” (Quiroz y Bolívar, 2007, p. 1), las reflexiones suscitadas en los cursos que lo conformaban se movían en el plano de lo teórico, y solo hasta el nivel VIII había interacción con el práctico. En esta línea de ideas, resulta particular el hecho de que, durante este lapso circulen en los programas de los cursos algunos ordenamientos conceptuales que proponían una relación recíproca entre teoría y práctica dentro de la DCS. En este punto se puede citar el texto de Camilloni (1994) -de asidua difusión en aquel momento- donde se expone un estatus

---

<sup>72</sup> En su orden dentro del Plan de Estudios estos cursos eran Didáctica de las ciencias sociales, Enseñanza de las ciencias sociales, Proyectos pedagógicos en ciencias sociales, Enseñanza de las ciencias sociales en contextos no escolares, Práctica pedagógica I, Práctica pedagógica II y Trabajo de grado.

<sup>73</sup> Estos cursos eran Proyecto Didáctico VIII, Proyecto Didáctico IX y Proyecto Didáctico X.

epistemológico de la DCS como disciplina social, arguyendo que el distanciamiento de los presupuestos positivistas y neopositivistas, permitiría la comprensión del aporte que teoría y práctica, dentro de una relación dialéctica, hacían a la definición de su objeto: la enseñanza de las ciencias sociales.

La segunda situación tiene que ver con el incremento gradual de la práctica dentro de la propuesta curricular del programa en el lapso 2011-2016, así como su vinculación explícita con la DCS. El aumento de horas dedicadas al componente práctico -en el que se incluían ejercicios de inmersión en el contexto educativo, revisión de planes de área, elaboración de ciclos didácticos, la investigación alrededor de situaciones que resultaban problemáticas, etc.-, fue una respuesta tanto a demandas internas derivados del proceso de autoevaluación, como de las presiones externas planteadas en documentos legales como el Decreto No. 2566 de 2003 y la Resolución No. 5443 de 2010. Se debe mencionar que, si bien el número de horas que se destinan a la práctica pedagógica continúa siendo reducido en comparación con las horas destinadas al abordaje del componente teórico, hay un intento considerable por reducir la brecha entre ambas posiciones, esbozando un plan de estudios que resulta novedoso para otros programas que también tienen como propósito la formación de maestros en ciencias sociales.

La implementación de cursos con un componente de práctica temprana -denominada así para diferenciarla de la práctica final que se hacía a partir del nivel VIII- coincidió con un desplazamiento del concepto de DCS al interior del programa, donde este dejaba de ser cuestionado en relación a sus posibilidades de una integración disciplinar o a sus condiciones para ser considerada como disciplina, para ser objeto de interrogantes que trataban de develar su

recorrido histórico y su interacción con otras disciplinas. En esta medida, la pretensión del Núcleo de Enseñabilidad de dotar al maestro en formación de herramientas para “[...] diseñar procesos de investigación, innovación e intervención en el contexto escolar o no escolar, orientados a la comprensión y transformación de los problemas de la enseñabilidad de las Ciencias Sociales” (Henao y Álvarez, 2010, p. 19), estuvo acompañada por la circulación de ordenamientos conceptuales sobre la DCS que hacían énfasis en su autonomía, en su interacción con otras disciplinas y en el estado embrionario en el que se hallaba.

Tal como se señaló con antelación, en este lapso fue constante la circulación de la producción proveniente de la Universidad Autónoma de Barcelona, por lo que algunas de las elaboraciones de un posible campo de la DCS que abordaron la tensión entre teoría y práctica, parten de su consideración como disciplina que requiere de la interacción de ambas posiciones. Es decir, aun cuando prima como constante la reflexión que la proyecta como disciplina situada en medio de otros saberes, el reconocimiento de su componente práctico se hace en atención a la necesidad de problematizar, investigar e implementar estrategias dentro del proceso de enseñanza de las ciencias sociales. Por ejemplo, en la mirada de Pagés (1994) la DCS surge y es validada en el escenario de la enseñanza -en la práctica de las aulas-, puesto que su finalidad estriba en:

“[...]analizar las prácticas de enseñanza, la realidad de la enseñanza de la historia y las otras ciencias sociales, sus finalidades o propósitos, sus contenidos y sus métodos, para detectar y explicar sus problemas, buscarles soluciones y actuar para transformar y mejorar la práctica de la enseñanza y los aprendizajes” (p. 38).

Esto significa, que para el autor catalán la tensión teoría-práctica dentro del escenario de la DCS no ha de inclinarse hacia ningún extremo; por el contrario, deberá partir de la práctica, para que los ordenamientos teóricos que se generen vuelvan a la misma y posibiliten un mejoramiento de la enseñanza. En este sentido, los objetivos de algunos cursos que pretenden “reconocer las tradiciones, cambios y tensiones relacionados con la didáctica de las ciencias sociales en el ámbito escolar [...], con el propósito de considerar alternativas susceptibles de implementación en el ejercicio de la práctica pedagógica” (Bolívar y Sánchez, 2013, p.3), proyectan esa colaboración necesaria entre teoría y práctica, puesto que suponen un trabajo complementario, donde el avance sobre una posición necesariamente tendrá efecto en la otra.

La lectura de algunos ordenamientos provenientes de un posible campo de la DCS, cuya circulación en el programa fue constante durante la última década, proyecta la necesidad de una práctica que ponga en marcha las elaboraciones hechas en la teoría. Desde la perspectiva de Santisteban y Valencia (2014) “los conocimientos y discursos que genera la DCS deberían ser la principal fuente de información para cualificar la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, y la formación de su profesorado” (p. 8), o lo que es lo mismo, la producción en este escenario debería proyectarse como “[...] un diálogo permanente entre teoría y práctica” (p. 8). En consonancia con este argumento, las profesoras Henao y Sánchez (2016) consideran que “los referentes teóricos que se ofrecen al maestro en formación desde la licenciatura se constituyen en la base para que él/ella construya su propio proceso investigativo y de-construya sus prácticas pedagógicas” (p. 49), es decir, las elaboraciones esbozadas en el plano de lo teórico y compartidas a los futuros maestros deberían tener como efecto la transformación de su práctica.

Finalmente, es necesario advertir que las pretensiones de conciliar la tensión entre teoría y práctica dentro del programa, vuelven a ser evidentes en la transformación curricular que se realiza en el año 2016. El Acuerdo Académico 511 del 3 de noviembre de 2016, que modificó el nombre del programa por el de Licenciatura en Ciencias Sociales, supuso también una nueva versión del plan de estudios, donde la práctica pedagógica adquiere un lugar preponderante. Tal modificación comporta una concepción particular de la relación entre teoría y práctica, puesto que desde la mirada de Henao y Sánchez (2016) “[...] la estructura curricular de la licenciatura no se mueve por relaciones jerárquico-impositivas de la teoría hacia la práctica sino por relaciones de carácter dialéctico que se establecen entre las formas de entender el mundo, la sociedad y el sujeto” (p. 16), es decir, lejos de contemplar esta tensión bajo la aquiescencia de argumentos que reiteran el papel subordinado que la práctica ha tenido frente a la teoría en los procesos de formación de maestros, desde la licenciatura se proyecta una estructura curricular que propende por una vinculación del sujeto y la sociedad con las diversas formas de entender el mundo, esto es, un diálogo entre las formas de entender el mundo y la práctica pedagógica.

Esta transformación implica el reconocimiento de un Núcleo que se llamó Práctica Pedagógica, en el cual “la noción de práctica supera la idea de una simple intervención y se articula desde la dimensión pedagógica, educativa, formativa, didáctica, investigativa y disciplinar en contextos diversos” (p. 20). En este sentido, la pretensión de otorgar mayor visibilidad a la práctica dentro del programa no solo operó como un incremento del número de horas y créditos, sino como una transformación frente al modo como esta era entendida. En consecuencia, la apuesta curricular entra en diálogo con las apuestas de autores como Prats

(2003), Pagés (2004), Licerias (2004) y Santisteban y Valencia (2014) que reclaman una necesaria vinculación de la teoría y la práctica con apuestas investigativas dentro del escenario de la enseñanza de las ciencias sociales. Es decir, de un modo u otro, las apuestas del programa han venido disminuyendo la distancia entre la teoría y la práctica, cuestión que permite un diálogo entre estas y posibilita la producción de alternativas y propuestas dentro de la DCS.

#### *4.2.3 Un posible campo de la DCS y la tensión entre la investigación y la docencia en la formación de maestros*

La tensión entre docencia e investigación dentro de los procesos de formación de maestros se abordó inicialmente a partir de los presupuestos de Ibarra (2009) y Ossa (2015), quienes exponen que la aspiración de dotar de herramientas investigativas al docente supone la superación de representaciones que lo instalan en un rol de reproductor del conocimiento, esto es, un divulgador de aquello que se produce en el escenario científico. Sin embargo, tal apuesta trae consigo el reto de definir al interior de los programas de formación de maestros los alcances de una posición u otra, así como la distinción de la manera como la práctica investigativa ha de contribuir a la mejora de la práctica de la enseñanza. Es decir, en cierta medida, se espera que la investigación contribuya a la mejora de la práctica pedagógica. Incluso, esta parece ser la apuesta proveniente del Ministerio de Educación Nacional, puesto que a través de documentos normativos prevé su implementación en los programas de formación de maestros.

En las disposiciones normativas que rigen la formación de maestros puede evidenciarse la alusión constante a la investigación y a la noción del maestro investigador como ejes

estructurantes de este proceso; por ejemplo, en la Resolución N° 5443 de 2010, con la que el Ministerio de Educación Nacional establece las características específicas de calidad de los programas de formación profesional de educación, se advierte que:

Artículo 2. Perfil del educador: (...) El programa debe fortalecer competencias básicas en: Indagar y analizar de manera crítica y reflexiva las interacciones físicas, sociales y culturales que se desarrollan en contexto. Aplicar con responsabilidad social y ambiental el conocimiento científico y tecnológico en soluciones innovadoras que posibiliten cambios y transformaciones ante los problemas identificados en el contexto. (p.1)

En consonancia con este documento, la formación inicial de maestros, como primera etapa del tránsito hacia la profesionalización<sup>74</sup> ha de permitir a los sujetos adquirir unas competencias básicas que permitan en un primer momento indagar y analizar asuntos inmersos en la práctica del maestro (educador según el documento), y en una segunda etapa proponer competencias innovadoras que posibiliten transformaciones en los problemas identificados. En esta perspectiva, el maestro investigador gestionaría, a través de la investigación y la indagación, propuestas que respondan a las dificultades del contexto en el que desarrolla su práctica. En este sentido, se proyecta una idea de la investigación como aporte sustantivo a la mejora de la práctica pedagógica y se asocia con la innovación, puesto que se asume que la primera ha de contribuir necesariamente a la implementación de nuevas estrategias. Esta por ejemplo es la

---

<sup>74</sup> La profesionalización entendida como “el tránsito hacia la obtención de un título, pasa por cursos de capacitación e información científica y tecnológica, hasta programas de postgrado donde se aspira a acceder a la investigación educativa y pedagógica” (Suárez; 2010: p. 1), tránsito que en palabras de Quiceno (2006) significa el paso del maestro al docente y del artesano al trabajador industrial.

apuesta presente en la definición de investigación que se halla en el Decreto No. 2450 de 2015 del Ministerio de Educación Nacional, donde se establece que:

La investigación se concibe como la estrategia que viabiliza el desarrollo de una actitud crítica y la capacidad creativa en los docentes y estudiantes, con la misión de aportar al conocimiento científico, a la innovación y al desarrollo social y cultural. (p. 6)

De acuerdo con esta definición, en este decreto se establece que cada programa de formación de maestros debe incentivar a “la promoción de la capacidad de indagación y búsqueda” y a la “formación en el estudiante del espíritu investigativo, creativo e innovador” (MEN; 2015: p.7). Se deja entrever que la investigación es una vía necesaria para la consecución de la profesionalidad y el desarrollo y aplicación de estrategias innovadoras. Cuestión que se evidencia en la promulgación de becas para posgrados en educación con el compromiso de investigar ciertas situaciones que requieran una intervención a través de prácticas innovadoras. Es decir, desde el Ministerio de Educación Nacional se pretende la superación de la tensión entre docencia e investigación, a partir de impulso en la segunda, suponiendo que esta conlleva necesariamente a la mejora de las prácticas pedagógicas.

Ahora, es menester reconocer que la noción de maestro investigador podría activarse en función de tres condiciones que resultarían beneficiosas para la resignificación de su estatus profesional: 1) “la problematización de la pedagogía como técnica al servicio de la instrucción y de un maestro reproductor del conocimiento” 2) “el análisis de las prácticas pedagógicas en perspectiva histórica para la visibilización en ellas de formaciones discursivas” y 3) “el quehacer

del maestro en las aulas como elemento que, al ser analizado, permitió darle un lugar destacado como sujeto productor de saber a partir de la indagación de su práctica pedagógica” (Ossa; 2015: p. 107).

La licenciatura en ciencias sociales ha hecho una lectura particular de estas consideraciones normativas, es decir, atendiendo a tales disposiciones, ha elaborado una estructura curricular que propende por el fortalecimiento no solo de la imagen del maestro investigador, sino también del maestro como productor de conocimiento, lector de contextos y generador de propuestas en torno a la enseñanza de las ciencias sociales. Por ejemplo, dentro de las competencias estéticas que debe desarrollar el maestro en su proceso de formación y que se hallan en el Documento Maestro elaborado en el año 2016, se espera que el estudiante desarrolle habilidades y destrezas de doble vía: por un lado, debe proyectar ejercicios investigativos alrededor de la didáctica de las ciencias sociales y por el otro, debe organizar estrategias didácticas dentro de un contexto particular. En otras palabras, se espera que el resultado de prácticas investigativas sea la implementación de estrategias didácticas en el escenario educativo.

Sin embargo, esta posición con respecto a la investigación en relación con la docencia no comportó las mismas condiciones en el lapso analizado; puesto que en los primeros años de la década anterior la apuesta investigativa no era tan explícita. Es decir, en los documentos analizados se reconocían las ventajas de la investigación del escenario escolar, pero dentro de los programas de los cursos de aquel momento -en específico los que se incluían en el Núcleo de Enseñabilidad- no era tan asidua la implementación de ejercicios investigativos como si lo fue en los programas posteriores al año 2011. Por ejemplo, la pretensión de que los estudiantes

construyan un “[...] Estado del Arte para un problema de investigación en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales” (Sánchez, 2013, p. 3) como uno de los objetivos específicos del curso Maestro de Ciencias Sociales y comunidades académicas en el semestre 2013-I, o la aspiración de “realizar un informe de carácter etnográfico que dé cuenta de los sujetos y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela hoy” (Bolívar, 2013, p.3) con los estudiantes en el curso Didáctica de las Ciencias Sociales, no eran propuestas que se presentaban en los cursos que para el mismo nivel en la década anterior.

En este sentido, se debe señalar que la implementación de prácticas tempranas significó también una apertura para la investigación formativa dentro de la licenciatura, pues estas se acompañaron de ejercicios como estados del arte y etnografías que pretendían ampliar la base de los conocimientos que se tenían sobre la DCS. Ahora, también debe indicarse que, al cierre de la década anterior, aún sin entrar a operar la Versión II del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, la apuesta investigativa emergía dentro del Núcleo de Enseñabilidad. Por ejemplo, desde el año 2007, cuando el objeto de este deja de ser <la enseñabilidad y la enseñanza de las ciencias sociales> y se cambia por <las ciencias sociales, su didáctica y sus prácticas>, se anuncia ese interés por la proyección de ejercicios que den cuenta de una indagación en torno al problema de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.

Para ilustrar esta situación es válido citar uno de los objetivos que hacían parte de curso Proyecto Didáctico IV para la vigencia 2008-I, allí se proyectaba el siguiente propósito: “construir ejercicios micro-investigativos alrededor de la pregunta por la condición de

enseñabilidad de algunas disciplinas que también articulan el conjunto de las ciencias sociales” (Toro, 2008, p. 3). Además de representar un ejercicio que vinculaba la DCS con la investigación, esta aspiración representa una singularidad porque en medio de las discusiones y debates que suscitaba la integración de las ciencias sociales al final de la década pasada, pues se apostaba por el hecho de que fuesen los estudiantes quienes ahondaran en las condiciones de enseñabilidad de disciplinas diferentes a la geografía y la historia. En este sentido, aun cuando no estaban tan definidos como aparecen en la Versión II del Plan de Estudios, los ejercicios de carácter investigativo con respecto a la DCS adquieren notoriedad en la licenciatura al cierre de la década anterior.

Los documentos analizados permiten afirmar que la investigación en el programa académico no significó un polo frente a la docencia, es decir, no se situó en un extremo de la enseñanza, más bien se proyectó un trabajo donde la primera permitiese la mejora de la segunda. En otras palabras, la apuesta por el desarrollo de investigaciones que den cuenta del estado del conocimiento en la didáctica de las ciencias sociales, o de las particularidades del contexto donde se desarrolla la práctica pedagógica y su efecto sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, permite al maestro en formación deconstruir sus prácticas pedagógicas. En este sentido, y desde la perspectiva de las profesoras Henao y Sánchez (2016), la inclusión de la investigación está orientada a que el maestro reconozca un horizonte conceptual y en consonancia deconstruya su práctica como docente. Aspiración que no dista mucho de los ordenamientos provenientes de un posible campo de la DCS y que abordan, de un modo u otro esta tensión.

Por ejemplo, desde la perspectiva de Licerias (2004), uno de los principales aportes de la DCS en la formación de maestros de ciencias sociales estriba en la posibilidad de indagar sobre problemas de aula e innovar metodológicamente en la enseñanza. Así mismo, en los ordenamientos propuestos por Santisteban y González (2014) se visibiliza una apuesta en la cual los conocimientos derivados de la investigación en DCS deben ser la principal fuente de información para la cualificación del profesorado. Sobre este punto se debe aclarar, que muchos de los ordenamientos contruidos en atención a la apuesta por definir a la DCS como una disciplina autónoma, hacen énfasis en la necesidad de fortalecer la investigación sobre este campo, aun cuando esto no necesariamente represente una cualificación de las prácticas de enseñanza; es decir, se proyecta la necesidad de la investigación como requerimiento para el fortalecimiento de la DCS, más no se hace clara la consideración de que tal ejercicio derivará en la mejora de la práctica pedagógica, acá se puede incluir el ordenamiento elaborado por Prats (2003), donde se concluye recalcando en la necesidad de fortalecer las líneas de investigación, pero no se expresa el interés por implementar los resultados de tal apuesta dentro del aula de clases.

En suma, dentro del programa académico, la vinculación entre docencia e investigación encuentra en la DCS un escenario idóneo para la movilización de interrogantes y reflexiones por parte de los maestros en formación. En este sentido, la DCS emerge como línea de investigación, sobre la cual se tejen consideraciones alrededor de lo que se considera como objeto del programa: la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación básica y media. El incremento progresivo de propuestas investigativas dentro de la estructura curricular es consecuente con las demandas provenientes de un posible campo de la DCS, puesto que permite

la superación de su <estado embrionario> e influye en la cualificación de las prácticas de los maestros.

## Conclusiones

Este ejercicio se construyó en atención a un conjunto de interrogantes que delinearon el desarrollo metodológico y conceptual de la investigación; en esta medida, la pretensión de darle un cierre temporal supone una vuelta a las mismas preguntas, tratando de develar las posibles respuestas o haciendo explícitos los caminos que podrán transitarse en próximas investigaciones. Incluso, podría afirmarse que las conclusiones que se ofrecen en este apartado, son meras elaboraciones dispuestas para el debate y la confrontación, más no constituyen una verdad incuestionable, primero por la complejidad del objeto de la investigación, cuyos pliegues o aristas no se agotaron en la problematización y cuestionamientos esbozados al inicio del trabajo; y segundo por la adopción de una apuesta metodológica particular, con la cual podrían quedar escenarios sin rastrear, visibilizar o indagar. Sin embargo, el hecho de ser precisiones esbozadas a partir del manejo riguroso de la metodología y de estar respaldadas en el horizonte conceptual definido con antelación, las hace susceptibles de una discusión académica.

Las preguntas que se expusieron inicialmente fueron ¿Cuáles son los conceptos DCS presentes en la propuesta curricular de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales en el periodo 2002-2017?, ¿Cuáles son los conceptos, y autores del campo de la DCS privilegiados y visibilizados en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales en el periodo 2002-2017? ¿Cuáles son los modos como los conceptos, autores y tradiciones del campo de la DCS circulan al interior de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales en el periodo 2002-2017? ¿Cómo el campo de la DCS visibilizado en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales en el

periodo 2002-2017 actúa en relación con algunas de las tensiones presentes en el proceso de formación inicial de maestros?. Es decir, se pretendía, en un primer momento identificar la circulación que el concepto DCS tuvo en el programa, señalando aquellas posiciones y autores que tuvieron mayor visibilidad y, finalmente, revisar las posibilidades de formación de un campo y su efecto sobre las tensiones presentes en los procesos de formación de maestros.

Inicialmente, es menester reconocer que las elaboraciones de Deleuze (1995) y Deleuze y Guattari (1993) permitieron la identificación de un trasegar zigzagueante del concepto de DCS dentro del programa académico en el lapso 2002-2017, es decir, su circulación no comportó las mismas características durante todo este periodo. Bien sea por tensiones internas - cuestionamientos emergentes dentro de los maestros vinculados al programa con respecto a su capacidad de integrar todas las ciencias sociales, apertura al trabajo con el concepto de enseñabilidad, inclusión del concepto de disciplinas escolares, etc.- o tensiones externas -debates en el escenario nacional con respecto a la idoneidad del carácter integrador de las ciencias sociales, documentos jurídicos que regulaban la implementación de núcleos como el de enseñabilidad, realización de congresos y encuentros sobre enseñanza de las ciencias sociales, etc.-, el concepto adquirió un dinamismo particular que se expresa en los siguientes hitos, los cuáles no son consecutivos necesariamente: la subordinación frente al concepto de enseñabilidad, la expresión de una inquietud ante sus alcances, el cuestionamiento de su estatus epistemológico, la aparente naturalización de su consideración como disciplina o campo académico, la pretensión de un reconocimiento de su recorrido histórico y el contraste con el perímetro y planos sobre los que se proyectan las disciplinas escolares como concepto académico.

Por lo tanto, se puede afirmar que los desplazamientos sobre los que se inscribió la circulación del concepto de DCS dentro de la licenciatura supuso un constate reordenamiento de sus componentes, asunto que influyó en la variación de su endoconsistencia y exoconsistencia, puesto que tanto su organización interna como la interacción con otros conceptos se vio afectada por la implementación de diferentes discursos o la adopción de diferentes imposiciones externas. En este sentido, el zigzagueo del concepto se expresa en situaciones como la interacción, encuentros y desencuentros con el concepto de enseñabilidad, la variación de las preguntas sobre su estatus epistemológico, el debate ante sus posibilidades de integrar todas las disciplinas sociales, la reiterada consideración de su estado embrionario o la movilización de sus interrogantes en atención a la irrupción del concepto de los saberes escolares. En suma, su circulación se ve condicionada a la presencia de diferentes pugnas por el saber y el poder, por lo que cada ordenamiento es la expresión del reacomodamiento de los intereses que se cifran en su abordaje; o lo que es lo mismo, cada desplazamiento supone el trazo de líneas de sentido frente a la utilidad que este saber representa dentro de la licenciatura: bien sea para soportar con una fundamentación epistemológica el ejercicio de la enseñanza, para cuestionar la existencia de la integración en ciencias sociales o para fomentar ejercicios de carácter investigativo.

El zigzagueo también puede ser visto como expresión de su carácter de novedad, por lo que cada ordenamiento pretende asignarle un posicionamiento particular, bien sea partiendo del cuestionamiento de su estatus epistemológico o afirmando su existencia y pretendiendo rastrear su recorrido histórico. Incluso, la prevalencia de apuestas didácticas elaboradas sobre la historia y la geografía, expresan una resistencia desde el mismo escenario escolar; aunque desde la

universidad se apueste por la implementación de conceptos como el de <problemas socialmente relevantes>. En esta medida, si bien dentro de este ejercicio se reconoce que DCS y saberes disciplinares podrían compartir el problema del cuál se ocupan, sería válido indagar hasta que punto se gesta este encuentro o que tan potente es la aseveración donde se considera que efectivamente comparten un problema instalándose en diferentes planos de reflexión. Más allá de las apuestas investigativas que podrían partir de estas consideraciones, se debe reconocer la idoneidad de las elaboraciones de Deleuze y Guattari (1993) para el análisis de un concepto que reflejaba múltiples singularidades, más nunca proyectó una universalidad en los ordenamientos propuestos por tanto autores externos, como por los mismos docentes vinculados al programa.

Así mismo, la implementación de los postulados de estos filósofos franceses permitió la visibilización de una aparente polifonía de voces que circula dentro de la propuesta curricular. Se utiliza la expresión <aparente> porque, aunque haya espacio para la inclusión de ordenamientos elaborados en el escenario nacional o provenientes de países como Venezuela y México; los ordenamientos incluidos dentro de los distintos programas de curso son en su mayoría españoles, incluso, podría señalarse que predominan las producciones procedentes de la Universidad Autónoma de Barcelona. La implementación de posgrados centrados exclusivamente en la DCS, la participación constante de los profesores adscritos a esta universidad en eventos de orden nacional e internacional, así como la posesión de órganos de difusión propia para la exposición de sus avances sobre este escenario, influyen en la vasta cantidad de referencias de autores como Joan Pagés, Antoni Santisteban, Pilar Benejam y Quenquer Dolors en los programas de curso pertenecientes a la licenciatura -sobre todo desde el año 2011, cuando se implementa la versión II del Plan de Estudios-.

Ahora, también se debe reconocer que la presencia de los ordenamientos de las profesoras Beatriz Aisemberg, Alicia R.W. de Camilloni, Silvia Alderoqui y Silvia Finocchio -vinculadas a la Universidad de Buenos Aires- representaron un importante respaldo teórico dentro de la apuesta curricular para cuestionar asuntos como el estatus epistemológico de la DCS o su relación con la didáctica general. Sin embargo, su circulación y cuestionamiento no fue tan profuso como si lo fue el de los españoles -sobre todo en la última década-. Tanto los ordenamientos de origen español, como los argentinos, permitieron el despliegue de interrogantes con respecto a la autonomía, el objeto y los fines de la DCS, siendo común en sus elaboraciones su distinción como disciplina, el fuerte componente psicológico y su inscripción dentro de las ciencias de la educación en el caso español o su distinción como rama de la pedagogía en el caso argentino. En este punto se podría abrir un debate con respecto a la idoneidad de su consideración como disciplina, y sus efectos no solo en un saber que es acompañado del adjetivo de novedoso, sino también en la práctica misma de la docencia, es decir, hasta que punto la consideración de la DCS como disciplina o no mejora la enseñanza de las ciencias sociales.

La separación de componentes y ordenamientos que se hizo, partiendo de los presupuestos de Deleuze y Guattari (1993) permitió también la develación de la constante inclusión de las elaboraciones de Klafki, quien no solo se cita con frecuencia en los Documentos Maestro, sino también en los programas de curso, develando así una línea de coherencia ante la apuesta de superar la consideración técnica de la didáctica. Así mismo, se debe indicar que la reducida presencia de ordenamientos conceptuales de origen colombiano impide la definición

con claridad de un posible campo de la DCS en el escenario local; pues exceptuando unas cuantas menciones de Ruth Quiroz, Alcira Aguilera, Sandra Rodríguez, y Wilson Acosta, las producciones nacionales parecen invisibilizadas, asunto que podría entenderse en razón de lo complejo que resulta su utilización para discusiones de tipo epistemológico, puesto que las producciones argentinas y españolas abordan con mayor profundidad este asunto.

Esta distinción de voces permitió visibilizar también la ausencia de ordenamientos provenientes de Italia, Francia o del escenario anglosajón, es decir, dentro de la propuesta curricular hay un predominio de la producción hispanoamericana; puesto que la circulación de autores de otras latitudes se halla supeditada a los ejercicios investigativos desarrollados por los mismos estudiantes en los cursos del Núcleo de enseñabilidad -en las versiones anteriores del plan de estudios- o en el Núcleo de Práctica Pedagógica -en la versión vigente-. Aun así, en medio del dominio de unas tendencias particulares, la apertura a diferentes voces permite también la inclusión en una cantidad reducida de posturas críticas y neomarxistas como es el caso de las elaboraciones provenientes del Grupo Fedicaria. Por lo tanto, se podría afirmar que las conceptualizaciones que circularon en el programa, proyectan una aparente polifonía de voces, aunque en realidad expresen cierta hegemonía por parte de las Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad de Buenos Aires.

Finalmente, el empleo del concepto de campo como herramienta metodológica permitió el reconocimiento de las posibilidades de formación de un campo de la DCS. El análisis develó como a partir de las tensiones que supone la irrupción de la integración disciplinar o las pugnas académicas asociadas a su distinción como disciplina; el reconocimiento de la proliferación de

miradas y discursos que sobre su objeto emergen, y las intersecciones con otras disciplinas y saberes que terminan por condicionar la problematización de su autonomía o dependencia, se estaría ante un posible campo de la DCS. No se afirma su existencia por que resta la visibilización de algunas posiciones políticas, sin embargo, se reconoce el gran avance que representa el hecho de que se distingan algunas pugnas, la tipificación de unas cuantas tendencias, la creación de órganos de difusión y el entrecruzamiento con otros saberes.

El empleo de este mismo concepto permitió visibilizar como algunos ordenamientos prevén una problematización de las tensiones propias de los procesos de formación de maestros. Develó el lugar que se le otorga a ciertas posiciones en medio de estas tensiones y permitió la identificación de lugares particulares asignados a la teoría, la práctica, la investigación, la docencia, el saber disciplinar y el saber específico dentro del programa. Como reflexión general se podría aducir que las tensiones lejos de convertirse en entidades monolíticas, se vuelven dinámicas; puesto que aun cuando desde un posible campo de la DCS se fomenta un aparente equilibrio sin posiciones dominantes, en el programa estas posiciones se alternan, generan resistencias o se logran posicionamientos graduales, cuestión que deriva de esas presiones externas proyectadas desde el marco jurídico y el contexto sociales, así como de las presiones internas esbozadas a partir del encuentro con posturas y conceptos teóricos particulares.

Queda abierto el camino a posibles investigaciones que se encarguen de analizar con mayor detenimiento el posible campo de la DCS, o que se atrevan a afirmar su existencia. Así mismo, la cantidad de pliegues sobre el problema de la enseñanza de las ciencias sociales, podría influir en el reconocimiento de otras voces diferentes a las españolas y las argentinas en el

propósito de estructurar todo un andamiaje epistemológico. Así mismo, la endoconsistencia y la exoconsistencia del concepto permiten la proyección de otros ejercicios que indaguen sobre ordenamientos diferentes del concepto, por ejemplo aquellos acuñados sobre la metodología o la relación con otras didácticas específicas.

## Referencias

Aisemberg, B. (1998). Didáctica de las ciencias sociales ¿desde qué teorías estudiamos la enseñanza?. En: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, NO. 3. Caracas: Universidad de los Andes.

Álvarez Gallego, Alejandro (2007). Ciencias Sociales, escuela y nación: Colombia 1930-1960. (Tesis de Doctorado)- Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.

\_\_\_\_\_ (2008). De las relaciones entre disciplinas científicas y saberes escolares. Ponencia presentada en XIV Congreso Colombiano de Historia, mesa 48: Historia de los saberes Escolares. Tunja 12-16. Disponible en:

<http://faceduccion.org/posgrado/sites/default/files/Ponencia%20Alejandro%20Alvarez%20Gall ego.pdf>.

Aguilera, Alcira. y González, María Isabel. (2007) Didáctica de las Ciencias Sociales y/o Didáctica como Ciencia Social. Revista Pedagogía y saberes N° 28, pp. 107-114. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

\_\_\_\_\_ (2009) Didáctica de las Ciencias Sociales para la educación infantil. Bogotá: Ed. Kimpres Ltda.

Aguilera, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. Folios, (46), 15.27

Álvarez, Marta y Henao, Beatriz. (2011). Informe de Autoevaluación 2006-2011. Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. Universidad de Antioquia.

Arias, Diego. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. En: Revista de Estudios Sociales No. 52; abril - junio de 2015, p.p. 134-146. Bogotá.

Benejam, Pilar (2002). La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. En: Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación. N° 1

Benejam, P. y Pagés, J. (2004). Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. Barcelona: Editorial Horsori.

Bolívar, Antonio. (2008). Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad. Málaga: Ediciones Aljibe.

Bolívar, Rosa María (2014). Programa Didáctica de las ciencias sociales. Universidad de Antioquia: Facultad de Educación.

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc. (1995). Respuestas por una antropología reflexiva. México: Editorial Grijalbo S.A.

Bustamante, Guillermo. (2016). Sobre el concepto de campo en Bourdieu. En: Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 9, núm. 18, julio-diciembre, pp. 49-66. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Cabra, Fabiola y Marín, Dora. (2015). Formar para investigar e innovar: tensiones y preguntas sobre la formación inicial de maestros en Colombia. En: Revista colombiana de educación N° 68. Bogotá.

Caicedo, L. (2013). Reconocer al maestro como sujeto de saber. Planear la formación de maestros, con los maestros. En: *Magazín Aula Urbana*. Edición N° 94. IDEP. Santa Fe de Bogotá.

Calaf, R. (1994). *Didáctica de las ciencias sociales: Didáctica de la Historia*. Barcelona: Oikos-tau.

Camilloni, A. (1994). Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. En S. Alderoqui y B. Aisemberg (Ed.) *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Paidós

.\_\_\_\_\_ (2008). *Didáctica general y didácticas específicas. El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós, 23-39.

.\_\_\_\_\_ (2010). *La Didáctica de las ciencias sociales: Disciplinas o áreas?*. En: *Revista de Educación*, No. 1. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Carretero, M. (1996). *Construir y enseñar: las ciencias sociales y la historia*. Madrid: Visor.

Chavarriga, L., Henao, S. y Jaramillo, Y. (2017). *Programa Enseñanza de las ciencias sociales en la escuela*. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Chervel, André (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, Madrid, (295), 59-111.

Deleuze, Gilles. (1995). *Conversaciones 1972-1990*. Madrid: Pretextos.

.\_\_\_\_\_ (2013). *El saber. Curso sobre Foucault*. Buenos Aires: Editorial Cactus.

Deleuze, Gilles y Guatari, Félix, (1993). ¿Qué es la filosofía? Barcelona: Editorial Anagrama

Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna. Manual de investigación cualitativa. España: Gedisa Editorial.

Domínguez Garrido, M. C. (2004). Didáctica de las Ciencias Sociales. Madrid: Pearson, Prentice Hall.

Echeverri, A. (2015). Desplazamiento y efectos en la formación de un campo conceptual y narrativo de la pedagogía en Colombia. En: Paradigmas y Conceptos en educación y pedagogía. Bogotá: Siglo del Hombre.

Finocchio, S. (1993). Enseñar ciencias sociales. Buenos Aires: Troquel.

Flórez, R. (2001). La enseñabilidad de las ciencias: un campo pedagógico inexplorado. En: Flórez, R. y Tobón, A. (Ed.) Investigación educativa y pedagógica. Bogotá: Mc Graw Hill.

Foucault, Michel. (1985). "Poderes y Estrategias". En: Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones. Madrid: Alianza Ed.

\_\_\_\_\_. (1999). Estética, ética y hermenéutica. Obras Esenciales. Volumen III. Barcelona: Paidós.

Galeano, María Eumelia. (2004). Diseño de Proyectos en la Investigación Cualitativa. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Gómez, J.; Ramírez, P. (1998). Hacia una didáctica del pensamiento social. En: Educación Y Cultura. Santafé de Bogotá, FECODE. Seriado: 47. p. 11-16

González Valencia, Gustavo A. (2013). El profesorado en formación y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. En: Uni/pluri/versidad. Volumen 13 N° 2

González Valencia, Gustavo A. y Santisteban, Antoni (2014). Una mirada a la investigación en didáctica de las ciencias sociales. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Volumen 10 No. 1.

Guerrero, Carolina. (2011). La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007. Tesis de maestría. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Henao, Beatriz (2002). Documento Base Núcleo de Enseñabilidad. Universidad de Antioquia.

\_\_\_\_\_. (2010). Programa Proyecto Didáctico V. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Henao, Beatriz y Sánchez, Astrid. (2016). Documento maestro: Licenciatura en Ciencias Sociales. Medellín: Universidad de Antioquia.

Ibarra, Óscar (2009). Saber pedagógico y saber disciplinar ¿Divergencia o convergencia? En: Revista Paideia Surcolombiana. N° 15.

Klafki, Wolfgang (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva. Revista de educación. N° 280; p. 37-79.

\_\_\_\_\_ (1987). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. Revista Educación Vol. 36, p. 40-65.

\_\_\_\_\_ (1991). Sobre la relación entre didáctica y metódica. *Revista Educación y Pedagogía*, 2(5), 85-108.

Lather, Patti. (2006). Paradigm proliferation as a good thing to think with: teaching research in education as a wild profusión. En: *International Journal of Qualitative Studies in Education* Vol. 19, No. 1, January-February. Pp. 33-57.

Liceras, Ángel (2004). La Investigación Sobre Formación Del Profesorado En Didáctica De Las Ciencias Sociales. En: *Profesorado: Revista re currículum y formación del profesorado*.

López, Ligia Estela (2002). Programa de curso Proyecto Didáctico IV. Universidad de Antioquia.

Luis Gómez, A. (2002). La didáctica de las Ciencias Sociales como fuente para la formación de maestras/os, conocimiento específico y disciplina “posible”. En: *Revista Educación y Pedagogía*. N° 34, Vol. XIV. Universidad de Antioquia – Facultad de Educación. P. 15 – 65.

Martínez, María Cristina y Soler, Carolina. (2015). Formación y acción pedagógica de los maestros: vínculos entre educación y justicia social. En: *Folios* N° 42; pp. 17-27 pp. 17-1. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Medina, Medófilo y Weiler Vera (2008). *La Enseñanza de la Historia en los Países Miembros de la Comunidad Andina de Naciones – Colombia*. Bogotá: Convenio Andrés Bello

Miralles, Pedro; Ortuño, Jorge y Molina, Sebastián (2010). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En: *Educatia Siglo XXI*. Volumen 29 N° 1.

Moreno, Juan Manuel. (2003). Las dinámicas del diseño y el desarrollo del currículum: cambio-control y consenso-conflicto. *Revista de Educación*, núm. 332 (2003), pp. 275-297.

Ministerio de Educación Nacional (1998). Decreto 0272. Bogotá: 11 de febrero de 1998

\_\_\_\_\_ . (2002). Lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales: Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2013). Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Montoya, Yovanni, (2009). Programa de curso Proyecto Didáctico V. Universidad de Antioquia.

Morales, Virginia. (2014). Discurso, performatividad y emergencia del sujeto: un abordaje desde el post-estructuralismo. En: Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social, vol. 14, núm. 1, enero-abril; pp.333-354. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Murillo, Javier; et al. (2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa. Santiago de Chile: Andros impresores.

Núñez Rojas Mauricio y Cubillos Silva Lino (2012). Saber disciplinario y saber pedagógico: Tensiones y respiros en un programa de formación inicial docente consecutivo. En: Revista Docencia N° 47.

Núria, Antolí y Hernández, Xavier. (2002). Los archivos de didáctica de las ciencias sociales. En: Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia.

Ossa Montoya, A. F. (2015.) Lo pedagógico y el maestro investigador. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 44, pág. 102-118. Disponible en:

<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/618/1153>

Pagés, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. En: Signos. Teoría y práctica de la educación 13, 38-51.

\_\_\_\_\_. (2000). Un punto de vista sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales. En: Didáctica de las ciencias experimentales y sociales, N° 14. Universidad de Valencia, pág. 3-21.

\_\_\_\_\_. (2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. En: Iber No. 24, abril 2000, 33-44

Pantoja, Paula; Loaiza, Yesaldez y Posada, Rocío. Ecos del ayer, el hoy y el mañana: la conciencia histórica como concepto y propuesta en la formación de licenciados en ciencias sociales. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. No. 1, Vol. 10, pp. 136-157. Manizales: Universidad de Caldas.

Paz, Gimeno (1999). La teoría Crítica de Habermas y la Educación: hacia una didáctica crítico-comunicativa. En: Anuario Con-ciencia social. Anuario de Didáctica de la geografía, la historia y otras ciencias sociales. FEDICARIA. No.3 p. 13-41.

Pesce, Fernando (2012). La didáctica en la formación de docentes para la enseñanza media en Uruguay. En: InterCambios, n° 1, 2012. Disponible en: <http://intercambios.cse.edu.uy>.

Prats, Joaquín. (1997) "La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales" en : Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales. Sevilla: Díada Editora.

\_\_\_\_\_. (2002). Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. En: Enseñanza de las ciencias sociales: Revista de investigación, No 1.

Disponible en <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126132>

\_\_\_\_\_. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En: História & Ensino Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL. Vol 9. Universidade Estadual de Londrina.

Quiceno, H. (2015). Sujeto y subjetividad en las ciencias de la educación en Colombia. El docente, el profesional y el intelectual. En: Echeverri J. (Ed.). Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía. Bogotá: Siglo del hombre.

Quiroz, Ruth y Díaz, Ana. (2011). La investigación en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y su dinámica de articulación en un grupo de universidades públicas en Colombia. En: Uni-Pluri/versidad N° 32. Vol. 11, N° 2, pp. 21-34.

Quiroz, Ruth y Quintero Dayro. (2005) Programa de curso Proyecto Didáctico IV. Universidad de Antioquia.

Quiroz, Ruth y Bolívar, Rosa María. (2007). Orientaciones teóricas del núcleo de enseñabilidad. Universidad de Antioquia.

Quiroz, Ruth. (2017). Programa Maestro de ciencias sociales y objetos de conocimiento. Universidad de Antioquia: Facultad de Educación.

Ramírez Mora, N. (2015). Ciencias sociales, epistemología y ciencias sociales escolares: relaciones y problematizaciones. En: Escuela y educación superior: temas para la reflexión. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Ríos, Rafael. (2012). Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX. En: Historia y sociedad N° 24. Medellín. Págs: 79-107.

Rodríguez, Sandra y Acosta, Wilson. (2007). La emergencia de las ciencias sociales: Campo en construcción o disgregación. Revista Folios N° 25. Primer semestre de 2007. pp. 37-52

Runge, A. K.; Garcés, J.F. y Muñoz, D.A. (2015). La pedagogía como campo profesional y disciplinar. Lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socioestatal de la profesión docente. En: Echeverri J. (Ed.). Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía. Bogotá: Siglo del hombre.

Sánchez, Astrid (2013). Debates y discursos en torno a las ciencias sociales escolares entre 1984 y 2010 en Colombia. En: Uni-pluri/versidad, Vol. 13, No. 2, p. 69-80.

Sánchez, Astrid y Sierra, Yenis (2016). Programa maestro de ciencias sociales y comunidades académicas. Universidad de Antioquia: Facultad de Educación.

Silva Briceño, O. (2008). Configuración y consolidación de la enseñanza de las ciencias sociales como campo de saber en Colombia: 1936-1994. En: Memorias XIV congreso colombiano de historia. Tunja: UPTC. Asociación Colombiana de Historiadores.

Rusell, Tom (2014). La práctica en la formación de profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar. En: Estudios Pedagógicos, vol. XL, Número Especial.

Santisteban, A. (2009). Fundamentos teóricos de la didáctica de las ciencias sociales. Materiales del Máster de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía, Historia y Arte. Universidad Autónoma de Barcelona.

Toro, John Alexander, (2008). Programa Proyecto Didáctico IV. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

\_\_\_\_\_. (2009). Programa Proyecto Didáctico IV. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia

Vaillant, Denise y Marcelo, Carlos (2015). Lectura de ABC y D de la Formación docente. Capítulo 3. La fase de la formación inicial. Capítulo 4. Análisis de los modelos de formación. España: Narcea.

Vega, Renán. (2008). Una reivindicación de la enseñanza de la historia y la geografía de tipo nacional en el contexto del nuevo (des)orden educativo mundial. En: Revista Folios, No. 27. pp. 31-50

Viñao Fragó, Antonio (2006). La historia de las disciplinas escolares. Revista Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria. (25) 243-269.

Villa, María Eugenia. (2011). Grupo de Investigación Comprender. En: Uni-Pluri/Versidad. No. 32/ Vol. 11, N°2. Universidad de Antioquia.

Yarza, A. (2011). Preparación de maestros, reformas, pedagogía y educación de anormales en Colombia: 1870-1940. Universidad de Antioquia, Medellín.

Zambrano, Armando. (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. En: *Educere*, vol. 10, núm. 33, abril-junio, 2006, pp. 225-232. Mérida: Universidad de los Andes.

Zuluaga, Olga. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Antropos, Editorial Universidad de Antioquia.