

AGRADECIMIENTOS

Todo proceso de investigación es el fruto de la colaboración, del apoyo y de la empatía que se genera con diversidad de personas y colectivos que, con generosidad y amistad, contribuyen a cualificar los procesos de construcción de conocimientos que deben contribuir a la mejora de las condiciones de vida humana. En este sentido, reconocemos que el desarrollo de este proceso investigativo no habría sido posible sin el apoyo de docentes investigadores, estudiantes y profesionales de la información que hicieron aportes valiosos durante su realización.

Igualmente, contamos con la bondad de la Doctora Ana Elsy Díaz quien, con paciencia y buen juicio, nos apoyó con la lectura de los borradores y del informe final. Los doctores Joan Pagés, Joaquim Prats, Carlos Sandoval y la Doctora Raquel Pulgarín que nos brindaron orientaciones que consideramos el fruto de sus profundos conocimientos sobre el sentido que guarda la enseñanza y el aprendizaje de esta área. De igual modo, fueron importantes las constantes conversaciones sostenidas con la Bibliotecóloga Orlanda Jaramillo y los aportes de la auxiliar de investigación Francy Esmil Pérez Cardona y la estudiante en formación Juliana Díaz Hernández, con ellas se hallaron caminos para la solución de distintas problemáticas y se generaron nuevas búsquedas.

Es menester, además, brindar nuestros agradecimientos a los profesores de todas las Universidades de la muestra que nos colaboraron con el envío de información fueron ellos: Zayda Sierra, María Isabel Mena, a Joaquín Antonio Jaramillo, Diana Elvira Soto, Sulma Rodríguez, Joaquín Andrés Rivera Pabón, Clara Marcela Lizarazo Hernández, Olga Yaneth Acuña Rodríguez, Juan Bautista Pacheco Fernández, José Manuel Franco Serrano, Franz Gutiérrez Rey, Esperanza Paredes, María Teresa Rincón, María Alejandra Taborda y Orlando Silva Briceño. A todos ellos y ellas les ofrecemos nuestros sentimientos de gratitud y aprecio por los valiosos aportes que, desde sus cualidades humanas que se reflejan en su trabajo profesional, nos brindaron.

PRESENTACIÓN

Este trabajo configura la construcción de un estado del arte de las investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad pública colombiana durante el periodo 1970-2006; para llevarlo a cabo se accedió, principalmente, a fuentes primarias obtenidas en las siguientes universidades: Universidad de Córdoba, Universidad del Valle, Universidad de Pamplona, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad de Caldas y Universidad de Antioquia. Igualmente, se hizo uso de información hospedada en las bases de datos de estas instituciones y en los sistemas de información de COLCIENCIAS y PUBLINDEX con miras a someter la información, que se lograra rastrear, a un proceso de categorización e interpretación que permitiera generar este informe final que viene a ser una fuente de información secundaria -en tanto que se fundamenta en las fuentes primarias- para sintetizar, generalizar y valorar lo hallado en relación a las investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales realizadas en ocho universidades públicas colombianas a lo largo de tres décadas.

Este estudio ha tenido un carácter documental, en tanto, que el ejercicio investigativo se fundamenta en la inspección de fuentes de información primarias, cuyo objetivo fue el de recuperar sistemática y reflexivamente el conocimiento acumulado sobre la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y la Formación Ciudadana en las ocho universidades públicas de la muestra. Lo que no fue posible hallar en Internet fue buscado, directamente, por el grupo investigador en las bibliotecas, centros de documentación y otras unidades para el manejo de la información con las cuentan las universidades.

Este informe está conformado por ocho capítulos, así:

El primero se concentra en los "Ajustes al proyecto inicial." Con el objetivo general de construir un Estado del Arte sobre las Investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Colombiana entre 1970 al 2006, y con algunos objetivos específicos como el identificar los aportes de las investigaciones a la construcción teórica de una Didáctica de las Ciencias Sociales en Colombia, así como realizar una evaluación crítica del impacto de dichas investigaciones en la educación básica y sus dificultades en la educación superior, se propuso la ejecución del presente proyecto de investigación. Con fundamento en un marco teórico constituido por la información recogida en cada una de las fases del proyecto, representadas en los capítulos que se ofrecen en este informe, y gracias a un procedimiento o ruta metodológica que implicó acciones concretas de búsqueda e interpretación cualitativa de la información sobre el material de investigación en diferentes producciones escritas sobre el área, se puso en evidencia como resultado de este proyecto, las siguientes dificultades que afronta la Didáctica de las Ciencias Sociales en nuestro país: escaso aprovechamiento de los avances de la investigación educativa, pedagógica y disciplinar para la enseñanza y el aprendizaje de esta área; carencia de un trabajo de apropiación conceptual y epistemológico de la Didáctica de las Ciencias Sociales, dificultades en los diálogos interdisciplinarios necesarios entre las Ciencias Sociales con la pedagogía. Se recomienda, por tanto, generar discusiones académicas en torno al tema de los problemas teóricos y metodológicos del área y sobre sus marcos epistemológicos que la identifican.

El segundo: "Una lectura del contexto de posibilidad de la producción del conocimiento social en Colombia entre el final del siglo XX y la época contemporánea." En este capítulo se ofrece una

descripción histórica colombiana, específicamente de la época de 1945 a 1991, comprendida por tres períodos: uno, que corre de 1946 a 1957 marcada por la violencia generada en 1930; dos, el período entre 1957 y 1978, conocido como el del Frente Nacional; tres, período caracterizado por la participación de nuevos actores que por medio de la violencia buscan imponer unas formas determinadas de ordenamiento social y por la emergencia de grupos políticos que a través de la ley tratan de reordenar lo social en el sentido de buscar el reconocimiento de nuevos derechos por parte del estado.

Entre mayo de 1957 y 1958 el gobierno estuvo encabezado por una junta militar que le dio paso a una hegemonía de los partidos políticos liberal y conservador y la exclusión política de terceros partidos políticos. Entre 1978 y 1991 en Colombia se configuraron las nuevas violencias que aquejan, en la contemporaneidad, al país y que se caracterizan por la conjunción del poder coactivo de diversidad de grupos de traficantes de sustancias psicoactivas ilícitas con la violencia que ejercen grupos armados. En 1990 se convocó una Asamblea Nacional Constituyente que redactó la Constitución Política de 1991 y dio paso a unas nuevas posibilidades en el contexto social y en la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento de lo social.

El tercero "Sobre el sentido didáctico de los análisis gnoseológico y epistemológico de las Ciencias Sociales", se refiere al proceso de definición de las Ciencias Sociales, con miras al desarrollo de una reflexión referida a su enseñabilidad, implica ubicarse en el campo de la Gnoseología y, en específico, en el de la Epistemología. El proceso de definición de las Ciencias Sociales se inscribe en el proceso de definición del Conocimiento Científico que se sucede en la Época Moderna.

De otra parte, y dentro del marco de la investigación desarrollada en el periodo 1970-2006, se tiene que la pregunta por la enseñabilidad de los conocimientos sociales, es la pregunta por la potencialidad de un conocimiento para ser enseñado, y cuya respuesta precisa ser planteada por la Didáctica, la Pedagogía y la Epistemología; a este respecto, la reflexión específica para las Ciencias Sociales se concentra en cuestionamientos como: ¿qué enseñar?; ¿por qué enseñarlo?; ¿para qué enseñarlo? y ¿cómo enseñarlo? La Didáctica se apoya en la Pedagogía que, a su vez, se cualifica con la Epistemología como conocimiento sobre el conocimiento científico.

El cuarto capítulo titulado: "La investigación en los programas de Licenciatura en Ciencias Sociales en Colombia en el marco de las tensiones docencia-investigación" cuya autoría es de la Co-investigadora Marta Nora Álvarez

El quinto: "La investigación en Ciencias Sociales y la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en Colombia" se expone los resultados de la investigación realizada en torno al tema del estado de arte de las investigaciones en Ciencias Sociales y de la Didáctica en las Ciencias Sociales en el periodo comprendido entre 1970-2006.

Entre los resultados que se exponen se encuentra que durante el periodo de 1945 al 2006 la investigación en Ciencias Sociales ha tenido en la universidad, principalmente la pública, el escenario protagónico en la producción del conocimiento científico social con un carácter sistémico, pero reclama mayor apoyo del Estado así como el darle un énfasis inter y transdisciplinario en el tratamiento de la realidad social.

Con respecto a la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, se hace un llamado a la reflexión en torno a cuestiones como: ¿Qué significa la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales? y ¿Qué representan los Grupos de Investigación?

Los antecedentes evidencian que a partir del año 2000 se ha incrementado en el país la existencia de Grupos de Investigación y Semilleros, los cuales contemplan entre sus líneas la investigación la Didáctica de las Ciencias Sociales (Geografía, Historia, Sociología, entre otras) y que para el caso de las 14 Universidades Públicas preseleccionadas en este estudio, la mayoría de los Grupos de Investigación con sus respectivas líneas de trabajo han sido creados en el periodo comprendido entre 1988 – 2006.

El Sexto: “Colombia en clave de las investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales” Este capítulo asume que la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales se realiza más como una vocación hacia el ser maestro – investigador y como un compromiso político que como un instrumento de interpretación de una realidad educativa o como una posibilidad de transformación de la enseñanza” este es uno de los resultados más importantes identificados en la ejecución de esta investigación, resultado que se apoya con fundamento en evidencias según las cuales, reportes de revistas científicas como Scienci, Newsweek, Scientiarum, Scientia Et Technica, Med, entre otras, informan sólo de la producción de invenciones en las ciencias experimentales cada año, pero no se alude a los descubrimientos y transformaciones de las Ciencias Sociales. El resultado de la investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales, no es acogido con el respeto con el que sí es tratado los conocimientos provenientes de las Ciencias Exactas, por el contrario, son vistos con indiferencia, con sospecha o con controversia. Esta indiferencia se concreta en la poca publicidad que se le da a lo construido en la investigación, cuyos resultados se apollan en archivos y pierden su actualidad sin que sea conocido por los profesionales en el campo.

Como bien se expresa: “Los resultados e informes finales de los proyectos, generalmente, quedan inéditos y almacenados en diferentes Unidades de información llámese Centro de Documentación, Biblioteca Universitaria o COLCIENCIAS; esta información producida, si no es divulgada en su momento, pierde valor académico e impacto político y cultural”. Se resalta que la producción investigativa en esta área se genera en los posgrados y Grupos de Investigación, y sigue siendo la universidad pública el espacio principal donde más se apoya este tipo de investigación, con notorias deficiencias en el monto económico que se le otorga.

El séptimo: “Didáctica de las Ciencias Sociales para la Ciudadanía”. Este capítulo se desarrolla desde dos temas fundamentales: Uno, la Didáctica para la Educación ciudadana con un significado flotante, en el que afirma que, desde su trabajo investigado, en tanto discurso es una configuración significativa que se caracteriza por ser diferencial, relacional e inestable y que la didáctica de las ciencias sociales se estructura como campos integrados por líneas de investigación. Dos, la Educación para la Ciudadanía en Colombia, tema que es desarrollado inicialmente desde una mirada antes de la Constitución de 1991, donde surgen diferentes significados en la política educativa, en el currículo que van conformando diferentes significaciones y después la Educación para la Ciudadanía a partir de la Constitución de 1991 el cual se concluye con una exposición del tema de la Educación para la Ciudadanía como competencias ciudadanas: la fijación del significante.

Finalmente el octavo capítulo: "Didáctica de las ciencias sociales: una mirada desde su presencia en revistas universitarias nacionales", En él se hace un llamado especial a publicar los resultados de las investigaciones en el área de las Ciencias Sociales y de la Didáctica de las Ciencias Sociales, como una manera de favorecer tanto el conocimiento de lo nuevo que aporta la investigación y la reflexión en este campo como la acción de los docentes que aún no se han beneficiado con el crecimiento y la transformación de los marcos teóricos que sustentan estas disciplinas. Para ello se requiere del soporte económico, entre otros, para la publicación de información que hasta el momento se ha quedado reposado en archivos.

En este capítulo se presenta los resultados de la revisión bibliográfica de los títulos de revistas universitarias nacionales que se encontraran indexadas principalmente en Publindex, Latindex, Redalyc, y el portal Dialnet que es integrador de diversas fuentes de información como: revistas, libros y tesis, esto con miras a visualizar la existencia y numero de revistas universitarias nacionales que se ocupan, directa o indirectamente, de la publicación de artículos que están relacionados con el área de las Ciencias Sociales y su Didáctica.

A cada una de las propuestas de investigación encontradas se le realizó un RIDCS -Resumen de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales-. Algunos de estos resúmenes terminaron siendo menos detallados que otros en virtud de la información que pudo ser encontrada en las diferentes fuentes.

La información se clasificó por universidades, de acuerdo con los siguientes períodos de tiempo: 1970-1984; 1985-1994 y 1995-2006. En el primer período no se encontró ninguna tesis de grado o investigación publicada. En el segundo período se evidenciaron tendencias investigativas hacia la enseñanza de la Historia, la Geografía, los estudios sociales, las dificultades de aprendizaje, el currículo y las estrategias didácticas. El mayor esfuerzo investigativo fue puesto en la elaboración de textos escolares además de que se visualizaron instituciones y organizaciones no gubernamentales que le aportaron en teorías educativas y trabajos prácticos a las Ciencias Sociales. Para el tercer periodo se ampliaron las investigaciones en el aprendizaje de las Ciencias Sociales, sobre todo, lo referido a temáticas como la cognición y la motivación; las estrategias didácticas desde el arte y las tecnologías; las historias locales y orales; el tiempo histórico; el espacio geográfico; las relaciones espacio temporales y las innovaciones educativas. Otra temática importante fue la referida a otros contextos educativos como los que se pueden propiciar en los ecoparques, en la ciudad en general y mediante salidas pedagógicas a espacios rurales. Cabe resaltar que la temática de investigación que más se fortaleció, en este último período, fue la formación ciudadana desde aspectos referidos a la convivencia escolar, la cultura ciudadana, las competencias ciudadanas y la democracia y, el gobierno escolar.

En este trabajo se visibilizaron, claramente, los dos últimos períodos en lo referido a investigaciones realizadas, de manera individual o grupal por investigadores(as) y estudiantes a fin de cumplir con requisitos de grado. A ellas se agrega la producción y socialización de reflexiones, emanadas de las investigaciones referidas, realizadas por docentes y publicadas en revistas universitarias. De las 20 revistas institucionales recuperadas en las universidades, que abarcó la investigación, se seleccionaron 114 artículos que dan cuenta de asuntos competentes al eje temático y a los criterios que guiaron esta propuesta de investigación. La cifra más representativa se encontró en la Universidad Pedagógica Nacional que, con sus cuatro revistas, suma un total de 61 artículos que dan cuenta del ejercicio crítico, de reflexión y difusión del conocimiento en el área

de Didáctica de las Ciencias Sociales. En las demás universidades se encontró un promedio de una a dos revistas que divulgan artículos que tocan el área sin que ello sea de forma prioritaria.

Este informe final de investigación implicó la reflexión del grupo Com-prender que evidenció como una de las dificultades que afronta la Didáctica de las Ciencias Sociales en nuestro país el débil aprovechamiento de los avances de la investigación educativa, pedagógica y disciplinar para la enseñanza y el aprendizaje de esta área. Esta dificultad es correlativa a la carencia de un trabajo de apropiación conceptual y epistemológica de la Didáctica de las Ciencias Sociales; problemas que se materializan, no sólo en los escolares, sino también en el proceso de formación de los estudiantes de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales.

Algunos impactos de este estudio están posibilitando, por parte del grupo Com-prender y de la Universidad Tecnológica de Pereira la creación de una red de grupos de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en el país y de una nueva línea de Doctorado interuniversitaria que actualmente esta en construcción denominada Didáctica de las Ciencias Sociales y Formación Ciudadana.



Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Bogotá
CAPITULO UNO: AJUSTES AL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y DISEÑO METODOLÓGICO

Planteamiento del problema

El proyecto de investigación que se presenta en este escrito final, parte de la reflexión del Grupo de Investigación Com-prender que se dedica a construir conocimiento en torno a la Didáctica de las Ciencias Sociales y las Nuevas Ciudadanías; que evidenció como una de las dificultades que afronta la Didáctica de las Ciencias Sociales en nuestro país el débil aprovechamiento de la investigación educativa, pedagógica y disciplinar para la enseñanza y el aprendizaje de esta área. Esta dificultad se muestra correlativa a la carencia de un trabajo de apropiación conceptual y epistemológico de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Estos problemas se materializan, no sólo, en los escolares de los niveles primario y básico sino, también, en el proceso de formación de los estudiantes universitarios de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales.

Otro problema se presenta cuando se analiza la forma como se relaciona las Ciencias Sociales con la Pedagogía, pues es una relación que se realiza a través de los manuales o textos guías que no permite un contacto con la complejidad del conocimiento científico, pues éste aparece didactizado, colocando al maestro de Ciencias Sociales en relación con la Pedagogía y la Didáctica más como aplicador de un conjunto de técnicas y medios, que como un crítico que pone su reflexión no sólo al servicio del entendimiento de objetos de conocimiento, sino también de la manera en que va a convertirlos en objetos de enseñanza dentro del proceso de aprendizaje y de la formación.

La Didáctica de las Ciencias Sociales es un área con una reciente aparición en el ámbito universitario y marcada por la complejidad que le confiere, en su interacción, la diversidad de variables, hipótesis, modelos y teorías. Desde esa perspectiva se hace indispensable discutir los problemas teóricos y metodológicos del área y los marcos epistemológicos que la identifican; para ello, es fundamental el abordaje de la tarea de construir un estado del arte de la investigación de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad pública colombiana en el período 1970-2006, que sirva como punto de partida para problematizar los planteamientos ya existentes o para establecer nuevos recorridos investigativos que permitan proponer medidas para mejorar el nivel científico y académico del área y, por ende, su socialización como objeto de enseñanza, redundando en beneficio de los docentes de Ciencias Sociales, en tanto, le ofrece elementos para situarse en el estado actual de su área de enseñanza, y de esa manera, actuar conscientemente en el aula; y de los estudiantes de pregrado de la licenciatura para observar los estados de frontera que constituye su área de estudio.

La temporalidad de la investigación propuesta 1970-2006 está sustentada en sus inicios, por el auge de los discursos integracionistas en todas las ciencias entre los años 60 y 70s, y por la consolidación, en los 80 de las Ciencias Sociales como área específica, de acuerdo a los planteamientos de la UNESCO. A partir de la década del 70 en Colombia toma fuerza la idea de profesionalizarse en el área de Ciencias Sociales con el ingreso a las Facultades de Educación. El año 2006, que marcaría el punto de llegada, permitiría mirar en retrospectiva los discursos que han tejido la consolidación de dicho ámbito en los términos en que hoy se encuentra en Colombia. Concebimos la Didáctica de las Ciencias Sociales como ámbito de conocimiento relacionado estrechamente con las tendencias pedagógicas, encargada de reflexionar, teórica y

metodológicamente, el proceso de la enseñanza y del aprendizaje de las Ciencias Sociales. Sin embargo, las prácticas profesionales docentes constituyen una realidad compleja, en cuyo análisis intervienen distintos compromisos: morales y éticos porque no se actúa en forma neutral o indiferente con respecto al desarrollo de los procesos de formación de las personas que estamos educando; sociales porque lo que ocurre dentro de nuestras aulas no es ajeno ni está desconectado de lo que acontece en los contextos institucionales y políticos más amplios de los que formamos parte (Contreras,1990) y, también, académicos por cuanto hay necesidad de la investigación en el aula, la divulgación y socialización respectiva.

La Didáctica de las Ciencias Sociales se nutre de varias ciencias, integrando diferentes variables de análisis en su estudio. De esta manera configura su propio campo teórico, reflexionando el estudio acerca de las prácticas de la enseñanza y del aprendizaje y generando propuestas tendientes a mejorar las mismas. Ésta característica de transvasamiento, o de trasegar, de teorías y enfoques en su objeto de estudio, hacen que la Didáctica de las Ciencias Sociales se conforme como una disciplina multidimensional y multireferenciada; heredera y deudora de una pluralidad de aportes científicos que están construyendo un objeto de conocimiento y acción (Camilloni, 1996) o, mejor, cuestiones de conocimiento que se han de proyectar en el sentido que demarca la praxis.

No obstante, estos procesos de construcción teórica en el campo de la enseñanza y del aprendizaje de las Ciencias Sociales, son un permanente desafío para la Didáctica, en aras de su identidad disciplinaria. A quienes estamos comprometidos con estas reflexiones, nos preocupa actualmente generar debates rigurosos acerca de la especificidad del conocimiento didáctico y de sus aportes sustantivos a las prácticas pedagógicas.

Litwin (1997) plantea la importancia de instaurar una “nueva agenda” para la Didáctica a fin de poder construir la racionalidad técnica que reduce las discusiones a una preocupación de carácter eficientista e instrumental, en el que se prioriza casi exclusivamente los contenidos y la memoria.

Desde esta postura, resulta necesario generar nuevas perspectivas de análisis en la Didáctica de las Ciencias Sociales, priorizando las siguientes preguntas, que se convierten, en parte, en sus desafíos: ¿Cuáles son las características epistemológicas de la Didáctica? ¿Cuál es el estado del conocimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales? ¿Qué líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales se han venido consolidando? ¿Qué tendencias se evidencian desde los diseños metodológicos propuestos en las investigaciones en el área? ¿Qué estrategias vienen posibilitando procesos de comprensión en los estudiantes?

Por otra parte, entendemos como modelos o estilos epistemológicos de conocimiento una descripción estructurada de un objeto de estudio desde un marco teórico referencial. Así, cada estilo epistemológico¹ en las Ciencias Sociales juega un papel fundamental a la hora de develar la naturaleza del problema de la Didáctica determinando el diagnóstico y, a partir de allí, el diseño del proceso, pues constituye el referente con respecto al cual se dispondrán los objetivos, las posibles soluciones, los procesos y los resultados. En ese contexto situado y específico, distintos modelos de conocimiento supondrán distintas decisiones didácticas.

Más recientemente, en el año 2002, los Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales en Colombia, presentaron algunos elementos producto de la revisión bibliográfica

¹ Positivista, Marxista, Hermenéutico, Sistémico o Crítico.

requerida para la sustentación teórica de los mismos; dicha sustentación presenta una síntesis del devenir histórico en que se estructuran las Ciencias Sociales intentando argumentar, desde diferentes perspectivas teóricas, los avances y los retrocesos de la enseñanza en Colombia para, finalmente, sustentar las demandas estatales en la enseñanza del área. La revisión bibliográfica realizada no muestra desarrollos en otras latitudes en esa dirección. Más bien de lo que da cuenta, es de estados del arte de algunas disciplinas sociales, pero sin considerar la parte didáctica y, en algunas ocasiones, intentos aislados por hallar en el discurso un espacio para la definición de lo que sería una teoría de la Didáctica de las Ciencias Sociales como un campo de estudio universitario independiente.

El presente estudio es nuevo en el medio local y se orienta hacia la búsqueda de respuestas a problemas teóricos, epistemológicos y metodológicos, que coadyuven con una postura analítica y crítica al mejoramiento de la calidad del programa de formación de Licenciados en Ciencias Sociales, concretamente, en el posgrado de Maestría en Educación, con énfasis en Didáctica de las Ciencias Sociales y nuevas ciudadanías de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Ésta es una propuesta que permite mirar con un sentido crítico, las posturas del Estado frente a la organización de la Educación Colombiana y, en particular, las abstracciones teóricas planteadas por los lineamientos del área y las posibilidades reales que éstos tienen de servir como herramienta significativa en la Universidad comprometida con el devenir de los cambios que exige la sociedad en el actual contexto.

Por ser este proyecto una investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales que busca encontrar los linderos que la definen como campo universitario de conocimiento, no explícita una concepción teórica puntual, ni unos conceptos particulares que la definen, por el contrario, lo que se pretende es identificar la naturaleza de ese campo de conocimiento a partir de los interrogantes a que toda disciplina debe responder

Se reconoce que la Didáctica de las Ciencias Sociales, actualmente, es un campo de conocimiento aún insuficientemente diferenciado del resto de las disciplinas educativas que requiere de la construcción de un discurso que enfrenta de manera decidida a problemas como: la distinción de las disciplinas sociales, los conocimientos y procedimientos específicos, la determinación del estatus epistemológico de las Ciencias Sociales, el establecimiento y el desarrollo de criterios para la selección de contenidos disciplinares, para su conversión o transposición didáctica, para el manejo de la clase y para la producción de materiales didácticos que permitan realmente aprendizajes comprensivos y significativos; problemas a los que se añade el de la complejidad de las Ciencias Sociales, como un campo marcadamente heterogéneo, con diversidad de enfoques y teorías y sin paradigmas hegemónicos, aceptados por la comunidad científica tradicional.

Al parecer existe un divorcio entre los resultados de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y la enseñanza que se desarrolla en las aulas de clase y como consecuencia, las más de las veces, los maestros de nivel básico siguen empleando los textos escolares y los mismos procedimientos memorísticos (Herrera y Otros, 2003) dejando con ello, en un lugar estático, los debates y las propuestas de investigación, las redes y comunidades académicas y las reflexiones de los mismos profesores por ende, se desconoce el lugar que ocupa la Didáctica de las Ciencias Sociales en el conjunto de las disciplinas del conocimiento y la entidad propia que tiene en el ámbito universitario.

Objetivos

Objetivo general

Levantar un estado del arte o del conocimiento sobre las Investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad pública colombiana entre 1970 - 2006.

Objetivos específicos

- Identificar los aportes de las investigaciones a la construcción teórica de una Didáctica de las Ciencias Sociales en Colombia.
- Realizar una evaluación crítica del impacto de dichas investigaciones en la educación básica y sus dificultades en la educación superior.

Ruta metodológica

Desde ésta investigación se realiza un análisis general del estado del arte de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad pública colombiana, a partir de una aproximación interpretativa y crítica que de los procesos de búsqueda e interpretación cualitativa de la información, para acceder, a través de los análisis, y reconocer los distintos discursos que atraviesan las Ciencias Sociales -discursos que son terreno de lucha política-. En ese sentido, se parte del acumulado investigativo en diferentes producciones escritas sobre el área, para conocer los desarrollos que estas aportan a la Epistemología, la Psicología, la Pedagogía, la Didáctica y los aspectos profesionales y laborales, como elementos básicos que estructuran el complejo sistema de la enseñanza del área. El conocimiento de dicha producción será, desde luego, un punto de partida para problematizar lo ya existente.

Para elaborar este Estado del Arte, se siguieron los pasos del método que proponen Jiménez y Torres (2004), a saber: la contextualización, la clasificación y la categorización.

La contextualización hace referencia a la ubicación de la información por Universidades, fuentes, categorías de búsqueda e instrumentos a utilizar para lograr recuperar información suficiente y alcanzar algunos niveles conclusivos sobre el hallazgo de investigaciones, tesis de grado y artículos de revista. La clasificación del tipo de investigación, área disciplinar trabajada, finalidad y/o intencionalidad, conceptos propuestos, alcances metodológicos, instrumentos utilizados e ideas conclusivas; la categorización de los trabajos partiendo de las categorías internas de cada uno de los textos o informes finales de investigación, lo que permite valorar el aporte desde la panorámica socio-cultural en la línea de trabajo que se desarrolla.

La recolección de la información se realizó mediante la aplicación de una serie de instrumentos, por ejemplo, RIDCS,² análisis documental de forma y contenido, encuesta a Grupos de

² RIDCS- con los siguientes Ítems: Título, Autor(es), Publicación (Lugar, Año y Páginas), Localización, Tipo de Documento, Palabras Claves, Introducción, Pregunta de Estudio, Objetivos, Diseño Metodológico, Conclusiones. Se aclara que algunos datos se extraen textualmente de cada fuente de información y que no

Investigación, entrevista a investigadores del área de acuerdo con lo mencionado y revisión de planes de estudio. Desde esa perspectiva, se hizo énfasis en el rastreo y análisis de:

- ♦ Estudios sobre distintos aspectos de las Ciencias Sociales y de su Didáctica.
- ♦ Proyectos de investigación aprobados por COLCIENCIAS y otras instancias directas de cada universidad, sobre todo, tesis de grado y proyectos presentados por los grupos de investigación.
- ♦ Revistas indexadas de cada universidad y artículos de revista en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales.
- ♦ Planes de Estudio de las diferentes universidades.
- ♦ Documentos oficiales del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y de instancias oficiales de cada universidad de manera particular.
- ♦ Construcción de RIDCS.

El método interpretativo que se utilizó está mediado por un análisis de tipo histórico y comparativo, que muestra la dinámica que han seguido las investigaciones estudiadas en dos coyunturas fundamentales dentro del período considerado. La coyuntura que va de fines de los años 70 hasta el año de 1984; en este momento emerge el discurso de la integración de saberes en el mundo, que en Colombia se evidenciará, entre otros, en las transformaciones curriculares propuestas por el Decreto 1002 de 1984. Este año marcó, precisamente, un punto crítico en los discursos sociales y su didactización, en esencia, por enunciar otras maneras totalmente diferentes de entender la Enseñanza de las Ciencias Sociales,³ una enseñanza que, hasta este momento, se alineaba con los discursos positivistas que presentaban una Historia y una Geografía basada en lo memorístico y lo descriptivo.

Otro momento determinante es el comprendido entre 1984-2006; momento fundamental que demanda nuevas respuestas a los nuevos problemas que surgen con la intensificación de las relaciones sociales mundiales, que generan la confrontación de los mapas modernos con los que nos habíamos venido representando el mundo. Una situación que deviene de la necesidad de reestructurar las cartografías disciplinares de las Ciencias Sociales (Castro-Gómez, 2000). En esta coyuntura se da, en Colombia, la Constitución Nacional de 1991, la promulgación de la Ley General de Educación -Ley 115 de 1994- y los nuevos Lineamientos Curriculares para el área (1998), como una respuesta a las demandas de dicho contexto.

Ajustes y construcciones a la propuesta inicial

En concordancia con la propuesta inicial del proyecto presentado, se lograron realizar varios ajustes durante su desarrollo, los cuales han hecho un tejido considerado como más riguroso y preciso:

Sobre el título propuesto para el desarrollo del proyecto de investigación se desarrolló la inclusión de la palabra «Pública», debido a que la investigación se concentró en la búsqueda y

todos los RIDCS cuentan con cada uno de los ítems propuestos, por esto se determinó un número menor de ítems.

³Esta apertura hacia otras formas de ver lo social, se dio más en el plano teórico, hay que explorar que paso en lo práctico.

recuperación de información en las Universidades de carácter público por la responsabilidad social y ciudadana que esto conlleva y porque se atendió al mismo carácter de la Institución de Educación Superior, desde la que se ejecutó el proyecto, a saber, la Universidad de Antioquia. Siendo, además, uno de los criterios para determinar la muestra a nivel Nacional desde la cual se fundamentaría este Estado del Arte.

Sobre el planteamiento del problema puede decirse que aunque desde, este planteamiento, se mostró un interés en la Didáctica de las Ciencias Sociales y en las de la Historia y la Geografía se optó por hacer búsqueda y recuperación de información respecto a otras didácticas a saber: Sociología, Antropología, Ciencia Política y Economía.

Sobre el marco teórico se buscó encontrar los linderos que definen la Didáctica de las Ciencias Sociales como campo específico de conocimiento, en otras palabras, desde este proyecto no se explicita una concepción teórica, ni unos conceptos particulares que definen el área; sino que se pretende identificar la naturaleza de ese campo de conocimiento a partir de los interrogantes que toda disciplina debe responder epistemológicamente: Objeto de estudio, métodos, historicidad, enseñabilidad y criterios de validación. Los análisis y tejidos se evidencian en los demás capítulos de esta investigación.

Sobre los objetivos formulados se puede precisar que, con respecto al objetivo general planteado se hizo igualmente la inclusión del término Pública, para especificar que tipo de Instituciones de Educación Superior serían incluidas en la muestra del presente estudio. De esta manera, el objetivo general que orientó el trabajo de investigación fue el de levantar un Estado del Arte sobre las investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Pública Colombiana.

En cuanto al objetivo específico referido a identificar los aportes de las investigaciones a la construcción teórica de una Didáctica de las Ciencias Sociales en Colombia, es conveniente advertir que, de acuerdo con, la cultura incipiente que existe en el país frente a la circulación y difusión pública de avances, informes y resultados de investigación, que se resume, muchas veces, en el carácter restrictivo de la información y su inexistencia o visibilidad en las bases de datos y en las redes de información; el logro total de este objetivo no se llevó a feliz término.

En este sentido, la mayor parte de la información a la que se tuvo acceso no fue completa, pues a través de los sistemas de información en red, de algunas de las instituciones, sólo es posible el acceso a la referencia bibliográfica y, en algunos casos, al resumen del material consultado y en pocos casos solo al título de la investigación. En consecuencia, vale la pena hacer una invitación a las instituciones que apoyan, avalan y desarrollan la investigación en el país, a las universidades y a los investigadores para hacer visible la producción intelectual y académica con la presentación, inclusión y difusión de los trabajos en las redes de información; y con el uso de las tecnología de información y la comunicación

Respecto al segundo objetivo propuesto, a saber: realizar una evaluación crítica del impacto de dichas investigaciones en los diferentes niveles de formación, su alcance sólo se logró en la educación superior, en consonancia con las dificultades y el logro del primer objetivo.

El análisis de la información obtenida, puso en evidencia que, tanto las investigaciones como las tesis de grado, en su mayoría, surgen como propuestas que se concentran en el estudio, análisis, diseño, aplicación o reflexión de situaciones reales en las Instituciones Educativas (del nivel básico) relacionadas con el asunto de la Didáctica de las Ciencias Sociales y que tienen alguna intencionalidad de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje en dicha área y, en menor escala, aportar directamente a la construcción epistemológica de la misma.

Sobre la ruta metodológica se puede mostrar que se conservaron los aspectos planteados en el inicio de este estudio, se aplicó el método propuesto por Jiménez y Torres (2004) de contextualización, clasificación y categorización de las fuentes de información seleccionadas:

- ◆ Estudios sobre distintos aspectos de las Ciencias Sociales y de su didáctica. (En Colombia, específicamente en la Universidad Pública)
- ◆ Proyectos de investigación que surgen desde los Grupos de Investigación de cada Universidad, aprobados en COLCIENCIAS u otras instancias universitarias, además de tesis de grado. Es importante anotar que el estudio de tesis de posgrado se descartó dado que se pensó la investigación desde el Programa de formación de docentes de Ciencias Sociales que se ofrecía en cada una de las Universidades de la muestra y se pretendía ver cuál ha sido el grado de preocupación por la construcción teórica de la Didáctica de las Ciencias Sociales desde las producciones bibliográficas en las tesis de grado y en los grupos de investigación.
- ◆ Revistas indexadas de cada universidad con artículos del área como reflexión o como producto de investigación.
- ◆ Planes de estudio de las diferentes Universidades
- ◆ Documentos Oficiales del MEN y de instancias oficiales de cada universidad de manera particular.
- ◆ Manuales escolares del período 1970-2006. es de anotar que la técnica del análisis documental e interpretación de los manuales escolares fue descartada en el proceso debido a la dificultad para recuperar estos textos desde las editoriales, las instituciones educativas y los mismos profesores del área. Se optó por la indagación directa con profesores y la elaboración de un artículo producto de esta reflexión: "Los textos escolares en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una mirada desde la investigación" (Quiroz y Díaz, 2010).
- ◆ Construcción de RIDCS.

Además, se revisaron otras fuentes bibliográficas para ampliar la metodología a seguir. En la revisión de dichos referentes se clarificaron los siguientes aspectos que permitieron reestructurar la ruta metodológica.

En cuanto al proceso de investigación, éste, implicó revisar:

- ◆ Informes de investigación.
- ◆ Libros ubicados en bibliotecas del área metropolitana.
- ◆ Información escrita inédita mediante: mensajería electrónica, páginas web, fax, entrevistas con investigadoras e investigadores y funcionarios responsables.

Se definió como procedimiento general:

- ◆ Ubicación de las instituciones y acceso a la información, mediante formulación de descriptores bases específicos y generales.
- ◆ Elaboración de listados de la información: bases de datos, bibliotecas, centros de documentación.
- ◆ Selección de la documentación: delimitar a partir de que año y contexto y eje temático. Elaboración de fichas de la información obtenida: datos bibliográficos, problema y objetivos de investigación, referencias teóricas, enfoque metodológico y resultados.
- ◆ Lectura, categorización y resumen de la documentación seleccionada: resumen y clasificación según las instituciones, implica a su vez descarte de información: Las categorías fueron: calidad de la educación, cultura escolar, educación popular, estudios documentales, evaluación, multiculturalismo; organizados alfabéticamente.
- ◆ Análisis e interpretación de la documentación: según las categorías, movimientos, tendencias y concentraciones establecidas. lectura de carácter vertical y transversal.
- ◆ Construcción de cuadros analíticos a partir de variables sacadas de la lectura transversal: temáticas abordadas, enfoques epistemológicos, enfoques teóricos, metodologías, comunidades académicas.

Tomando como punto de partida lo planteado por diversos autores (Henríquez, R. y Pagés, 2004; Castañeda Bernal, E (2005)) se diseñó el siguiente modelo para el trabajo investigativo:

- ✓ Definir los criterios para la determinación de la muestra y establecer los descriptores.
- ✓ Elaborar un listado de documentos obtenidos según los descriptores definidos.
- ✓ Seleccionar la información acorde con el objetivo de la investigación.
- ✓ Elaborar RIDCS según los ítems establecidos.
- ✓ Trabajo con la información seleccionada
- ✓ Lectura
- ✓ Categorización
- ✓ Resumen de la documentación seleccionada
- ✓ Análisis e interpretación de la información a partir de las categorías definidas.
- ✓ Definición de variables con las que se construyeron los capítulos con los que se intentó precisar la información obtenida y los análisis críticos realizados.
- ✓ Presentación de capítulos.
- ✓ Ensamble y tejido de cada capítulo del informe final.
- ✓ Divulgación y análisis del balance hallado.

Resultados logrados

- ◆ Se analizo y aportó conocimientos a la discusión de problemas contemporáneos de la enseñanza y del aprendizaje de las Ciencias Sociales, a través del desarrollo de la investigación, esto fue posible con las discusiones de los avances de los proyectos de pregrado, investigaciones desarrolladas por Grupos de Investigación y artículos de revista publicados en Revistas Universitarias Indexadas (algunas de estas fuentes de información se encontraron, en forma completa, en Internet). A este logro se suma la realización del Panel con profesores del área en el ámbito regional “Formación de Docentes en el área de Ciencias Sociales. Una mirada desde la investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Formación Ciudadana” realizado el 9 de Julio del 2009 (Ver Anexo 5).

- ◆ Se presentaron las perspectivas de trabajo académico que fundamentaron la Maestría en Educación con énfasis en Didáctica de las Ciencias Sociales y Nuevas Ciudadanías, que son las mismas del Grupo de Investigación Com-prender, ampliando la incidencia de la Universidad en los debates académicos actuales sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Esto, a través, de la permanencia de este Grupo de Investigación, su reclasificación de categoría en COLCIENCIAS en el año 2009 y se orientaron propuestas pedagógicas y didácticas que contribuyen a transformar esta problemática en las clases de pregrado y postgrado en la Universidad de Antioquia. (Ver Anexo 10).

- ◆ Se publicaron los siguientes artículos:
 - Un artículo en Revista indexada en las categorías A1, A2 o B (Ver Anexo 8).
 - ◆ Ruth Elena Quiroz Posada y Juliana Díaz – Los textos Escolares en Ciencias Sociales – Revista Saberes, UPN Aceptado en la fecha: 100223
 - ◆ Ruth Elena Quiroz Posada y Francy Esmir Pérez Cardona – La Didáctica de las Ciencias Sociales, una Mirada desde las revistas indexadas – Revista Niñez y Juventud, Manizales. Aceptado en la fecha: 100714

- ◆ Se participó en intercambios de saberes y eventos, cuya temática está vinculada al proyecto de investigación propuesto (Ver Anexo 9).

- ◆ Se buscó otra institución educativa que apoyara financieramente los viajes y/o el evento (ver Memoria evento Panel).

- ◆ Se contó con la colaboración interdisciplinaria de otros Grupos de Investigación como Grupo de Investigación Educación Ciudadana, Ética y Política de la Universidad de la Salle, el Grupo de Investigación Moralia de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, el Grupo de Investigación Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud de la Universidad de Manizales y el CINDE, la Alcaldía de Medellín, desde el nodo de Metro juventud y la articulación con Parques Bibliotecas, específicamente, con el Parque Biblioteca de Belén cuya dirección esta a cargo de un egresado de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales.

- ◆ Se realizó el informe final del cual se desprenderá una publicación con ISBN, el cual no estaba contemplado en los resultados pero fue demandado por los investigadores que conocieron este estudio.

- ◆ Otro de los logros del grupo Com-prender a través de los proyectos en ejecución y de sus múltiples actividades logro la reclasificación del Grupo de Investigación a la categoría D en COLCIENCIAS.



Universidad del valle, Cali

CAPITULO DOS: UNA LECTURA DEL CONTEXTO DE POSIBILIDAD DE LA PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO SOCIAL EN COLOMBIA ENTRE EL FINAL DEL SIGLO XX Y LA ÉPOCA CONTEMPORÁNEA

El final del siglo XX corto 1945-1991⁴

Atendiendo a que el siglo XIX se puede entender por la dinámica que marcan las dos primeras revoluciones tecnológicas de la Época Moderna -llamadas revoluciones industriales que se suceden aproximadamente en 1789 y 1850- que, en especial, en lo político, desatan una dinámica de enfrentamiento entre diversos estados nacionales europeos por lograr hegemonía entre las otras sociedades históricas del planeta y que, a partir de 1914, este enfrentamiento termina, a la larga, por configurarse entre dos estados naciones, el período que corre entre 1789 -el año de dos grandes revoluciones una económica y otra política de la Época Moderna- y 1914, el año en el que se desata la Primera Guerra Mundial, se le puede denominar «Siglo XIX Largo». A la temporalidad que corre entre 1914 y 1991 se le puede denominar «Siglo XX Corto» según las denominaciones acuñadas por Hobsbawm (1995).

El casi medio siglo que transcurrió entre el final de la Segunda Guerra Mundial y el fin de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas o Unión Soviética está marcado por el enfrentamiento constante entre las dos superpotencias que emergieron al final de la Guerra: La Unión Soviética y Estados Unidos. A este enfrentamiento se le denominó con el término «Guerra Fría» que pasó a nombrar el período en general.

A nivel económico este período puede dividirse en dos: uno, que va desde la década de los años cincuenta hasta 1973, en el que, en particular, el mundo regido por la relación Social Capitalista experimentó el período de crecimiento más espectacular de toda su historia. El segundo período es el de una crisis económica que fue especialmente dramática en los años ochenta y que trajo como consecuencia la reconfiguración del mundo socialista real en la coyuntura que va de 1989 hasta 1991 cuando terminó el «Siglo XX Corto» (Hobsbawm, 1995, p. 261).

⁴ El Siglo XX comenzó el 28 de junio de 1914 en la ciudad balcánica de Sarajevo cuando el joven nacionalista serbio Gavrilo Prinzip, integrante de la organización secreta Mano Negra que lideraba el comandante serbio Tankosic, asesinó al archiduque de Austria y heredero de la corona Austro Húngara Francisco Fernando de Habsburgo y a su esposa. Este acontecimiento desató una terrible guerra que fue llamada Primera Guerra Mundial en un siglo que estaría plagado de confrontaciones regulares como ésta e irregulares como las que protagonizaron infinidad de grupos armados por los estados. El siglo XX terminó con otra aterradora guerra en la misma región en la que había comenzado: la región de los Balcanes. En esta región se inició, entre junio y julio de 1991, una larga guerra cuando Eslovenia y Croacia declararon su independencia de Yugoslavia. Esto provocó que el ejército federal yugoslavo emprendiera una guerra contra Eslovenia -una de las regiones más dinámicas económicamente de los Balcanes- de la que se retiró para concentrarse en unos duros enfrentamientos en Croacia que marcarían la dinámica de una confrontación bélica en la que se cometieron aterradores genocidios como los de Sarajevo, Mostar, Kosovo y Srebrenica en Bosnia en donde tropas serbobosnias asesinaron unos 8000 varones musulmanes en un enclave que había sido declarado por las Naciones Unidas «zona protegida». La Guerra de los Balcanes culminaría entre 2000 y 2001 cuando el presidente yugoslavo Slobodan Milosevic perdió las elecciones generales lo que permitió que fuera entregado al Tribunal Penal Internacional para la ex Yugoslavia -con sede en La Haya, sede del gobierno del Reino de los Países Bajos, que se había establecido desde 1993- acusado de crímenes de guerra. La Guerra de los Balcanes no fue más que uno de los signos del debilitamiento político de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas que se auto-diluyó como estado nación en 1991.

Pese a las mutuas amenazas que se hacían los Estados Unidos y la Unión Soviética, los gobiernos de ambos estados naciones aceptaron el desigual reparto de fuerzas que se realizó al finalizar la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, tal aceptación no impidió que se sucedieran una serie de conflictos que, si bien, no implicaron el enfrentamiento directo entre los Estados Unidos y la Unión Soviética si comprometieron a lo que, en el contexto de la Guerra Fría, llegó a denominarse «Tercer Mundo». Esta situación se sucedió en razón de que, en Europa, las líneas de demarcación de las áreas de dominio de Estados Unidos y la Unión Soviética quedaron fijadas entre 1943 y 1945 y que, por el contrario, en las regiones distintas a Europa, salvo en el caso de Japón -en donde los Estados Unidos implantaron una dominación unilateral- el fin de los imperios coloniales europeos, que se habían establecido a lo largo del siglo XIX, había dejado una indefinición con respecto a la situación poscolonial de las sociedades que -por los enfrentamientos entre los estados naciones europeos y por los procesos de independencia que lograron desatar las organizaciones políticas en el contexto de cada sociedad- habían logrado descolonizarse en lo político del dominio de diferentes estados naciones europeos. De este modo, en Asia, en África y en América Latina se sucedieron una serie de guerras que expresaban la competencia por el establecimiento de la influencia de uno de los dos estados naciones contendores, bajo la dinámica de la mutua amenaza de un ataque nuclear, durante la Guerra Fría.

Contexto del Estado Nacional Colombiano 1945-1991

La temporalidad que corre de 1945 a 1991 puede entenderse a través de la distinción de tres períodos: uno que corre de 1946 a 1957 en el que la Violencia desatada en 1930 con ocasión del ascenso del Partido Liberal al control del gobierno del estado nación ocasionó una serie de retaliaciones de liberales contra conservadores. Estas retaliaciones tuvieron un tinte religioso en la medida en que la Iglesia Católica se constituyó como aliada del Partido Conservador entre otras razones por la alianza que, desde el siglo XIX, se había sellado entre éstas dos instituciones y que se había manifestado fuertemente a nivel constitucional. El segundo período corre entre 1957 y 1978. Este período es conocido como el del Frente Nacional al que caracteriza la exclusión política de terceras fuerzas políticas de la posibilidad de acceder al control del gobierno del estado nación colombiano mediante mecanismos propios de la Democracia como la Participación en elecciones. El tercer período se caracteriza por la participación, en la escena política violenta que signa al país, de nuevos actores que por medio de la violencia buscan imponer unas formas determinadas de ordenamiento de lo social pero además por la emergencia de grupos políticos que a través de la ley tratan de reordenar lo social en el sentido de buscar el reconocimiento de nuevos derechos por parte del estado a quienes gobierna en un contexto político global en el que se impone una globalización signada por la ideología política neoliberal. Este período corrió desde 1978 hasta 1991.

Continúa la violencia 1946-1957

Desde los años treinta se había iniciado en el país un enfrentamiento preferentemente rural y de carácter político que demarcaba las relaciones entre quienes se adscribían al Partido Liberal y quienes lo hacían al partido Conservador. Este enfrentamiento perduró durante este período en el que la presidencia de la república fue ocupada sucesivamente por Mariano Ospina Pérez (1946-1950), Laureano Gómez Castro (1950-1951), Roberto Urdaneta Arbeláez (1951-1953) y el Teniente general Gustavo Rojas Pinilla (1953-1957) quien protagonizó una dictadura que sirve de referente para sustentar la ausencia de regímenes totalitarios en nuestro país.

En 1946 se transitó de un gobierno liberal a uno conservador durante el cual se sucedieron estallidos de violencia en el país como los sucedidos en el período anterior. La diferencia fue que esta vez los conservadores salieron a cobrar viejas deudas a liberales y de liberales que no reconocían la derrota del liberalismo. Esta violencia se extendió por todo el país. Bajo esta violencia los políticos liberales no tuvieron más remedio que aglutinarse alrededor de la figura de Jorge Eliécer Gaitán quien había acumulado un gran liderazgo en el país en tanto se identificaba con los grupos subalternos que respondieron a sus propuestas de una manera fervorosa esperando que las desigualdades políticas y las inequidades sociales fuesen resueltas por un líder que prometía mejorar la situación de los grupos subalternos arrancándole privilegios a los grupos que ejercían dominación. Gaitán se negó a mantener la coalición de gobierno que los conservadores habían formado con Ospina por la desconfianza que tenía hacia los líderes de los partidos Liberal y Conservador y con la seguridad que se tenía en el país de que sería el próximo Presidente de Colombia. Estas circunstancias cambiaron el 9 de abril de 1948 cuando Gaitán fue asesinado en el centro de Bogotá con lo que se agudizó la ola de violencia que sacudía al país. El gobierno de Ospina que estuvo a punto de ser derrocado se mantuvo por la lealtad que tuvo del ejército y por las dudas de los dirigentes liberales para aprovechar la oportunidad de tomarse el poder ante las acusaciones de que fue objeto el gobierno con respecto al asesinato de Gaitán (Bushnell, 1996, p. 279). La aguda ola de violencia que desató el asesinato de Gaitán disminuiría un poco a comienzos de la década de los años sesenta. Al gobierno de Ospina le sucedió el de Laureano Gómez quien fue elegido en unas elecciones en las que no participaron los liberales. La violencia política se mantuvo durante todo el gobierno de Gómez. Esta se caracterizó por el surgimiento de bandas armadas de guerrilleros liberales que acosaban a los agentes del gobierno y a grupos de vigilantes gobiernistas a quienes apodaron «pájaros» y «chuladitas» perpetraban asesinatos y asaltos con aparente impunidad⁵.

La paradoja de este período fue el que se sucediera crecimiento económico manifestado en que el Producto Interno Bruto aumentó a una tasa de 5% anual entre 1945 y 1955; en que creció la producción industrial a un ritmo del 9%; en que se incrementaron las inversiones extranjeras en maquilofacturas conservándose el predominio del capital nacional en la producción industrial; en que la población colombiana aumentó y en que se aceleró la urbanización de una forma común a América Latina (Bushnell, 1996, p. 285) como fue, también, un rasgo general la inequitativa distribución del crecimiento económico en la región. Tanto Ospina como Gómez se preocuparon por respetar y por trabajar estrechamente con la empresa privada al tiempo que mantenían a raya la agitación laboral; practicaban un paternalismo condescendiente con los grupos trabajadores y sofocaban por los medios que tuvieran a su disposición las expresiones políticas de la izquierda favoreciendo el proceso de industrialización por sustitución de importaciones que se sucedió al final de la década de los años cuarenta y a comienzos de los años cincuenta sin que ello significará que existiese una hostilidad hacia la inversión extranjera de carácter privado. En estas circunstancias a quienes invertían poco les preocupó la situación de violencia que aquejaba preferentemente a quienes habitaban el campo en condiciones de vulnerabilidad.

Sin embargo, la situación de orden público logró tener algún tipo de peso en el momento en que Gómez propuso una reforma que suponía el debilitamiento del poder del Congreso y el fortalecimiento del poder del ejecutivo, la intolerable situación de orden público y la reforma que

⁵ Este período cobró la vida de casi 200.000 personas principalmente en las zonas rurales.

Gómez propuso causó división en su propio partido que, unido al liberal, buscó como solución, en contra de los que apoyaban a Gómez, la instauración una dictadura que, por medios coactivos, pudiese darle un orden pacífico al país. Esta dictadura fue encabezada por el Teniente General Gustavo Rojas Pinilla quien, apoyado en los conservadores, impuso un populismo militar con el que buscaba crear un estado cristiano y bolivariano que terminó siendo incómodo para los partidos liberal y conservador y que, en todo caso, fracasó en su intento por cumplir la promesa de poner fin a la violencia que se sucedía en los campos a través del ofrecimiento de amnistía que buscó otorgársele de manera muy generosa a las autodefensas liberales y de forma menos prolífica a autodefensas comunistas como las del Alto Magdalena.

El siguiente período, el del Frente Nacional, estuvo marcado por la diversificación de los actores que ejercían violencia, entre los que es necesario contar la insurgencia guerrillera, en un contexto político en el que las dirigencias de los partidos políticos Liberal y Conservador buscaron a través de un pacto compartir, de manera alternada y exclusiva, el acceso y el control del gobierno del estado nación colombiano. Este pacto había tenido como momento inicial el encuentro entre dos de los líderes de los partidos Liberal y Conservador -Alberto Lleras Camargo y Laureano Gómez- en España para derrocar la dictadura y como exitoso momento final un paro forzoso de trabajadores instigado por líderes empresariales en Mayo de 1957 que no tuvo oposición de los grupos subalternos entre los que Rojas había logrado adhesión a través de acciones caritativas y paternalistas.

La democracia negada 1957-1978

Entre mayo de 1957 y 1958 el gobierno estuvo encabezado por una junta militar que le dio paso a una hegemonía de los partidos políticos liberal y conservador en la conformación del gobierno del estado nación colombiano. Esta hegemonía significó la exclusión política de terceros partidos políticos, como la Alianza Nacional Popular (ANAPO) y el Partido Comunista (PC), que quisiesen acceder al control del gobierno del estado nación y el desconocimiento del contenido político que inspiraba a los grupos insurgentes que se fueron conformando a partir del fenómeno de las autodefensas campesinas liberales y comunistas y de revoluciones triunfantes como la cubana de 1959 que se formaron entre los años cuarenta y cincuenta como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y el Ejército de Liberación Nacional (ELN). Frente a estos grupos y al Movimiento 19 de Abril (M-19), que aparecería en la escena política en 1973, se utilizó la misma táctica de desmovilización que había utilizado el General Rojas: ofrecerles desmovilización y aplicar selectivamente fuerza militar a los que rehusaran los ofrecimientos del gobierno. Para lograr el mismo efecto se empleó una táctica nueva que consistió en el desarrollo de acciones cívico militares en las que se movilizaron varios destacamentos del ejército para ganarse la confianza de las poblaciones rurales a través de la construcción de carreteras, escuelas y clínicas pero, además, para prestar servicios médicos castrenses a poblaciones que habitaban regiones afectadas por las distintas manifestaciones de violencia que comenzaron a sucederse en aquel momento. Estas tácticas se desarrollaron en el marco de la política promovida por Estados Unidos en América Latina, denominada Alianza para el Progreso (Bushnell, 1996, p. 316), con la que se buscaba, como finalidad, desactivar, por medios disuasivos y coactivos, los denominados enemigos internos en los que se constituían quienes mostraran afinidad con ideologías ubicadas a la izquierda del espectro político y, más precisamente, afines a los ideales de la triunfante Revolución Cubana.

En términos generales el Frente Nacional, significó una lesión para la construcción democrática del Estado Nación que aunque, formalmente, se mantuvo vigente hasta 1978 en la práctica tuvo efectos hasta 1986 cuando el presidente liberal Virgilio Barco Vargas volvió a una administración unipartidista en el momento en el que el partido Conservador consideró inequitativa la cuota burocrática ofrecida por Barco (Bushnell, 1996, p. 309). En este momento se practicó un esquema político que se denominó “de gobierno y oposición”. Otro efecto del Frente Nacional fue una cierta desactivación de la confrontación religiosa entre los habitantes del país en tanto que el pacto por el reparto de los cargos del gobierno entre dos partidos hacía que resultara inoperante que uno de ellos se sirviera de la iglesia católica para lograr hegemonía sobre el otro. Por otra parte, la Iglesia Católica misma estaba cambiando al movilizarse, en distintos niveles de su estructura jerárquica, corrientes de pensamiento que pregonaban la adhesión que debía tener la Iglesia a las causas de los pobres. Esta corriente tuvo en América Latina una expresión muy concreta cual fue la de la llamada Teología de la Liberación de la que hicieron parte numerosos sacerdotes colombianos que se llegaron a sentir cercanos a los grupos políticos de izquierda en el afán que tuvieron por consolidar una senda de justicia y de equidad a nivel social en el país.

Durante el Frente Nacional se sucedió un crecimiento económico significativo, que coincidió con los años de prosperidad de la Relación Social Capitalista transnacional, basado en la profundización de la tendencia de industrialización por sustitución de importaciones que habían iniciado los gobiernos conservadores anteriores y, en la década de los años setenta, por una combinación entre el alza de los precios internacionales del café -el producto exportador con el que Colombia se insertó por primera vez de forma duradera en el mercado internacional- y el inicio de la bonanza en el tráfico de sustancias psicoactivas ilegales; debido al crecimiento económico se realizaron mejoras en la educación pública que se manifestaron en el aumento significativo de la población escolarizada. También mejoraron; los medios masivos de comunicación y de transporte algunas formas de apoyo a los trabajadores mediante instituciones que les prestaban servicios que se financiaban con los aportes de las empresas a las que se denominaron cajas de compensación.

Sin embargo, en este período, no se adelantaron cambios significativos que permitieran desactivar la secular inequidad social que ha aquejado el ordenamiento social colombiano. Uno de estos cambios habría sido, por ejemplo, el desarrollo de una reforma agraria que, efectivamente, hubiese redistribuido equitativamente la propiedad rural en Colombia y le hubiese brindado al campesinado apoyo económico y técnico para el alcance de la seguridad alimentaria que se constituye en la base de los sólidos procesos de industrialización. Las reformas que se realizaron beneficiaron, en cambio, el poder ejecutivo y a gremios como la Federación Nacional de Cafeteros (FEDECAFE), la Asociación Nacional de Industriales (ANDI) y la Sociedad de Agricultores de Colombia (SAC) que siguieron ejerciendo un poder en el gobierno colombiano que contrastaba con el que iba perdiendo el legislativo en un ambiente político de permanente estado de sitio que le permitía al ejecutivo desde disponer las medidas que estimara convenientes referidas al orden público hasta legislar.

Entre 1978 y 1991 en Colombia se configuraron las nuevas violencias que aquejan, en la contemporaneidad, al país y que se caracterizan por la conjunción del poder coactivo de diversidad de grupos de traficantes de sustancias psicoactivas ilícitas -a través del empoderamiento económico que lograron con la ilicitud de tal tráfico- con la violencia que ejercen grupos armados guiados por ideologías de izquierda y con la reacción violenta que, estos grupos,

provocan en quienes les guía tendencias políticas de derecha. De esta forma, la violencia guerrillera, que ahora ya no era ejercida sólo en las zonas rurales sino también en las urbanas, se entrecruzó con la violencia que ejercían los grupos armados de derecha -a los que secundaban integrantes del ejército del gobierno del estado nación- que proliferaron en este período como una privatización del ejercicio de la violencia y con la de los narcotraficantes que tenían la aspiración de afincar su negocio mediante pactos con grupos políticos de los partidos Liberal y Conservador para gobernar el estado nación colombiano como lo buscaba uno de los principales narcotraficantes que tuvo Colombia en la década de los años ochentas: Pablo Escobar Gaviria⁶. En estas circunstancias las víctimas resultara siendo, como en el resto del Planeta en el siglo XX, la población civil que habitaba en las áreas rurales y urbanas.

A la violencia que provocaban estos actores, aliados de diferentes maneras durante distintos momentos del período, se le sumó la crisis económica de la Relación Social Capitalista que se había globalizado desde la década de los años setenta y que afectó a Colombia de una manera que su economía pudo soportar al estar acolchonada por las ganancias del narcotráfico y por el alza del precio del café en la década de los años setenta que, en cierta forma, logró distribuirse entre la población asociada directa o indirectamente a la producción y comercialización del café. Sin embargo, la crisis, que se manifestó en recesión industrial, se notó en un aumento del desempleo urbano y en una persistente inflación que el gobierno no podía contener. Fue grave, además, para el país, el desmoronamiento, en 1989, del Pacto Internacional del Café que había permitido un ingreso estable para el sector caficultor, inclusive, en los tiempos de caída de los precios internacionales de este producto de exportación. Entre tanto, recursos naturales valiosos seguían constituyendo importantes rubros de exportación con los que se beneficiaban las compañías extranjeras asociadas a su explotación. Los principales de ellos fueron el petróleo, el carbón y el níquel. En términos generales, durante el período, no se sucedió una redistribución de los ingresos en el país.

La crisis económica de la Relación Social Capitalista se manifestó en América Latina como una crisis referida a una impagable deuda externa que le permitía al Banco Mundial y al FMI tutelar, de manera autocrática, economías como la colombiana y todas aquellas economías que cayeran en la situación de condicionamiento que le permitía, a dichas entidades globales, condicionar al cumplimiento de una serie de medidas liberalizadoras de la economía -que resultaron ser iguales para todos aquellos países condicionados- el otorgamiento de nuevos préstamos o el financiamiento de los que se habían contraído con anterioridad (Stiglitz, 2002). Aunque la crisis de la deuda no fue tan grave para Colombia, como para otros países de Latinoamérica, la crisis económica de la Relación Social Capitalista tuvo en Colombia como efecto el que se desarrollara una llamada Apertura Económica que significó la liberalización de la economía en el sentido en que se promovió la entrada libre de mercancías y de capitales de países extranjeros. La Apertura Económica conllevó en los años noventa duras consecuencias para el sector agrícola y para el industrial en la medida en que no se encontraban preparados para competir con productos extranjeros, cuya producción, podía estar subsidiada y acompañada, en general, en lo financiero y en lo técnico por el Estado.

⁶ Este narcotraficante fue uno de los que ejerció una terrorífica violencia contra la población civil a través del terrorismo urbano en un contexto en el que los narcotraficantes estuvieron enfrentados, abiertamente, contra el gobierno del estado nación buscando mantener su negocio de narcotráfico pero, además, tratando de impedir que fueran extraditados a Estados Unidos los que fueran capturados.

El tiempo que medió entre el último de los gobiernos formales del Frente Nacional y la redacción de la Constitución que rige el ordenamiento social colombiano en la contemporaneidad fue bastante agitado en lo político. En primer lugar puede decirse que los partidos políticos Liberal y Conservador buscan por todos los mecanismos que estuvieron a su alcance mantener su hegemonía. Esto se sucedió frente a la irrenunciable tarea de tomarse el gobierno del estado que mantuvieron los grupos guerrilleros formados entre las décadas del sesenta y del setenta; frente a las aspiraciones de democratización de la vida política y de equidad social por la que luchaban políticamente, de manera no muy organizada, diversidad de movimientos sociales y frente a partidos políticos como la Unión Patriótica (UP) creada en 1985 en el marco de un proceso de paz entre el gobierno de Belisario Betancourt Cuartas y las FARC. Como fruto de este proceso militantes de distintas facciones políticas de izquierda y treinta guerrilleros, reunieron en este partido, un programa político basado en algunas de las reivindicaciones de la guerrilla. Este partido colapsó por el politicidio del que fue objeto por parte del narcotráfico que formó, en primera instancia, grupos de autodefensa contra los grupos guerrilleros y posteriormente grupos paramilitares que actuaban apoyados por el ejército y por políticos liberales y conservadores a los que les era conveniente mantener terceras fuerzas políticas fuera de la contienda democrática⁷.

En segundo lugar durante el período variaron las actitudes de los gobiernos con respecto a las guerrillas de manera tal que de la decisión de ejercicio de coacción total para terminar con ellas se tomaba la decisión de actuar con ellas de manera disuasiva ofreciéndoles procesos de paz que culminaran en amnistías y en desmovilización. De esta forma se pasó del Estatuto de Seguridad de Julio César Turbay Ayala a los diálogos de paz de Betancourt Cuartas con el M-19, con las FARC y con el EPL. La búsqueda de solución pacífica del conflicto que buscó Betancourt le dio paso a una actitud fuerte por parte de Virgilio Barco entre otras razones por el funesto acontecimiento que resultó para el país, durante los días 6 y 7 de noviembre de 1985, de la Toma y la Contratoma del Palacio de Justicia, sede de la Corte Suprema de Justicia, por parte del M-19 y luego por parte del ejército del gobierno del estado nación -sin que mediara la autorización del Presidente de la República- con el que habían concluido los esfuerzos disuasivos de Betancourt⁸. Durante el Gobierno de Barco sólo se logró un acuerdo de paz con el M-19 que representó poco para la estabilidad del país dada la fuerza terrorífica que comenzó a manifestar el narcotráfico.

En tercer lugar el panorama político estuvo, precisamente, caracterizado por la importancia que tomó, en el desarrollo de diversos acontecimientos políticos, el narcotráfico que buscó tener incidencia política, los narcotraficantes, se aliaron y se confrontaron con diversos actores políticos. En principio se aliaron con las fuerzas militares y con miembros de los partidos político Liberal y Conservador para enfrentar a las guerrillas y a políticos disidentes de sus partidos como Rodrigo

⁷ En consonancia con lo anterior, durante este período, se agudizó la desaparición forzada de personas, por motivos políticos, y los asesinatos selectivos de carácter político. Este tipo de asesinatos tuvo como desgarrador paradigma el asesinato de cinco mil militantes de la UP y el de cuatro candidatos de partidos políticos legales a la Presidencia de la República: dos de ellos de la UP -Jaime Pardo Leal, en 1986, y Bernardo Jaramillo Ossa, en 1990; uno del Partido Liberal -Luis Carlos Galán Sarmiento, en 1989, y otro de la Alianza Democrática M-19 -Carlos Pizarro León-Gómez en 1990.

⁸ La Toma y la Contratoma tuvieron como saldo de cerca de 200 personas muertas entre las que se cuentan más de la mitad de los magistrados de la Corte Suprema de Justicia y todos los guerrilleros del M-19. Además una gran cantidad de civiles fueron desaparecidos entre los que están las personas que trabajaban en la cafetería quienes, inicialmente, habían salido vivos de la Toma.

Lara Bonilla y Luis Carlos Galán Sarmiento para que, luego, una parte se enfrentara con el gobierno, por la vía del terrorismo y del sicariato, la vida de miles de colombianas y colombianos que fueron víctimas de las acciones de los grupos armados que formaron los narcotraficantes, para proteger su negocio, en los campos y en las ciudades con jóvenes que veían como proyecto de vida el hacer parte de bandas armadas con las que podían mejorar económicamente sus vidas y las de sus familias.

Ulteriormente, algunos narcotraficantes se aliaron con las guerrillas para la producción y el tráfico de sustancias psicoactivas ilícitas o han pactado con el gobierno para combatir a sus competidores en una dinámica en la que su gran poder económico ha degradado las confrontaciones armadas de unos grupos sociales contra otros en nuestro país. También para algunos la extradición ha resultado beneficiosa en cuanto a que el sistema penal estadounidense concede beneficios a los delincuentes que colaboran con el sistema de justicia delatando a los que fueran sus socios o brindando, en general, información que pueda resultar útil para impartir justicia en Estados Unidos.

En cuarto lugar fue llamativa la organización de los trabajadores sindicalizados en un gran sindicato: la Central Unitaria de Trabajadores (CUT) que representó una amalgama de la Confederación Sindical de Trabajadores de Colombia (CSTC), de tendencia comunista, y de la Unión de Trabajadores de Colombia (UTC) que había tenido una tendencia católica.

En quinto lugar fue un rasgo político notable de la década de los ochentas la gran cantidad de manifestaciones cívicas de protesta que se sucedieron y que tuvieron como principal motivo la prestación de servicios públicos. Estas manifestaciones adolecieron, sin embargo, de transformarse en organizaciones que tuviesen una mayor trascendencia. Esto sucedió en parte debido a las dificultades propias que tienen los procesos de institucionalización de una organización y en buena medida a causa de la violencia que aquejó a las organizaciones políticas en la década de los años ochenta.

Puede decirse que este período se cierra en 1990 cuando, por iniciativa de un grupo de jóvenes universitarios, se convocó una Asamblea Nacional Constituyente que redactó la Constitución Política de 1991. Esta Asamblea contó con setenta miembros, de los cuales diecinueve hacían parte de la Alianza democrática M-19, nueve del Partido Conservador y nueve del Partido Liberal. También tuvieron representación los movimientos indígenas y las iglesias protestantes. La nueva Constitución de Colombia es la más extensa de América. En ella se reconoce a Colombia como un Estado Social de Derecho.

La constitución política de 1991-2001

La Constitución Política de 1991 reemplazó la Constitución Política de 1886 que, por tanto, permaneció vigente durante 105 años. Lo que quiere decir que la última Constitución del siglo XIX guió, por más de un siglo, el mandato de los Presidentes de la República que alcanzaron a ser veintitrés. Tal continuidad, sin embargo, estuvo marcada por sesenta reformas de las que se pueden destacar las de 1910, 1918, 1936, 1954, 1968 y 1975. Al contrario del siglo XX, en el que el Estado Nación Colombiano estuvo regido por dos Constituciones, el siglo XIX colombiano -o el primer siglo de su historia independiente del Imperio Español- tuvo más de 16 constituciones que se pueden agrupar en dos categorías: las que se expidieron en el contexto de las guerras de

independencia política y las que se expidieron en el marco de una significativa independencia política de los grupos regionales dominantes con respecto a otros grupos de dominación⁹.

La Constitución de Colombia hizo parte de los acuerdos de paz que se realizaron con el M-19. El principal cambio que introdujo la nueva constitución en el ordenamiento social del país es que declara a la república de Colombia como un Estado Social de Derecho en el que se esperaría que se realicen los ideales de justicia, participación e inclusión. En consecuencia son características especiales de la nueva Constitución el que estableciera como lengua oficial el castellano pero, además, que se reconocieran las lenguas y los dialectos de los grupos étnicos a los que se reconoció como oficiales en sus respectivos territorios. En este sentido la Constitución, también, reconoció la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana y la inalienabilidad, imprescriptibilidad e inembargabilidad de las tierras comunales de los grupos étnicos y las tierras de los resguardos. En reconocimiento de la diversidad cultural la Constitución estipuló que al Senado de la República se debían sumar dos senadores elegidos directamente por las comunidades indígenas y autorizó que por ley se asegurara a los grupos étnicos y a las minorías políticas participación directa en la Cámara de Representantes. Con respecto a la educación institucionalizó el derecho a una educación que respete y desarrolle su identidad cultural.

Sin embargo, de hecho, la población civil fue, y sigue siendo, víctima de asesinatos, secuestros, desapariciones forzadas y destierro durante el período que contempla este aparte. La violencia ha mantenido a las poblaciones de los campos y las ciudades en ambientes signados por la inseguridad y por el miedo. Los actores de estos fenómenos violentos fueron, principalmente, los grupos paramilitares que eran apoyados por las Fuerzas Militares del gobierno; los grupos guerrilleros -FARC y ELN- y grupos delincuenciales que vivían de prestar servicios de seguridad y bélicos a los grupos de narcotraficantes. La forma de financiación que han utilizado, preferentemente, estos diferentes actores violentos ha sido la de llevar a cabo actividades relacionadas con el narcotráfico. Precisamente, para esta época, otro actor que cobró fuerza, específicamente en enero de 1993 fue el grupo conocido como los Perseguidos por Pablo Escobar (PEPES)¹⁰.

En efecto el liberal Ernesto Samper Pizano ganó la segunda vuelta de las elecciones presidenciales en 1994 frente al conservador Andrés Pastrana. Apenas comenzaba su gobierno,

⁹ En el primer grupo se ubican las constituciones que se expidieron de 1811 a 1821. En este lapso de tiempo se expidieron ocho constituciones que expresaban la independencia política, que podían proclamar diversos grupos dominantes regionales que habían acumulado poder social en lo que fue, en la Coyuntura de las Revoluciones Hispanoamericanas (1808-1824), el Virreinato de Santa Fe que estuvo vigente de 1740 a 1810. Estas constituciones se expidieron en lugares como Tunja, Cartagena, Mariquita, Neiva y Antioquia. Son de destacar la Constitución del Estado Libre del Socorro y la Constitución de la Provincia de Cundinamarca expedidas, ambas, en 1811. En el segundo grupo se ubican las que se expidieron entre 1821 y 1886. En este período el estado nación fue regido por ocho constituciones generales con una característica especial: bajo la Constitución de 1863 cada estado se rigió por una Constitución distinta.

¹⁰ Este grupo asesinó a más de treinta integrantes del Cártel de Escobar en sólo dos meses; destruyó varias de sus propiedades y persiguió a los miembros de su familia. Este enfrentamiento llevo a que en el país se volviera a vivir la terrible experiencia del estallido de carros bomba que causaron decenas de muertes. Cuando el 2 de diciembre de 1993 murió Escobar en un tiroteo con la policía, que llevaba persiguiéndolo varios meses, la estructura del narcotráfico en Colombia empezó a cambiar en el sentido en el que quedó en el escenario nacional un gran cartel, el de Cali, que comenzaría a ser combatido por el nuevo gobierno después de que le había financiado su campaña electoral.

Samper, fue acusado por Pastrana aceptar dinero de los narcotraficantes del cartel de Cali para financiar su campaña electoral. De este momento en adelante el gobierno de Samper estuvo signado por tres circunstancias: defenderse de las acusaciones, que cada vez tenían nuevas pruebas, referidas a la financiación de su campaña por narcotraficantes; manejar las tensas relaciones que, como producto de la acusación, empezó a tener con Estados Unidos y probar la distancia de su gobierno con el cartel de Cali a partir de una férrea persecución¹¹. La agenda del gobierno y de la sociedad civil, durante los cuatro años de gobierno de Samper, estuvo, casi por entero, concentrada, respectivamente, en la defensa y en ataque del gobierno a través de un proceso judicial que pasó a denominarse genéricamente como proceso ocho mil mediante el cual terminaron en la cárcel varios congresistas y funcionarios del gobierno a quienes se les comprobó, judicialmente, el haber recibido dineros del narcotráfico para financiar las campañas electorales mediante las cuales lograron acceder a cargos de elección pública. El Presidente y algunos de los funcionarios de su gobierno, que habían participado durante la campaña, fueron exonerados de asumir responsabilidades en torno al hecho dado que las acusaciones principales recayeron sobre Fernando Botero Zea uno de los políticos que había hecho parte del área de finanzas de la campaña y que había sido, en consecuencia, nombrado en uno de los principales cargos del gobierno: el Ministerio de Defensa.

En 1998 el conservador Andrés Pastrana Arango venció, en las elecciones por la Presidencia de la República, al candidato del Partido Liberal Horacio Serpa Uribe en la segunda vuelta de unas elecciones que estuvieron caracterizadas por los ataques a nivel personal y por una campaña en la que se sintió la polarización de los electores a través de medios de comunicación masivos como Internet, especialmente, en lo referente a la circulación de correos electrónicos que desacreditaban a uno y a otro candidato. El 7 de agosto de 1998 Andrés Pastrana tomó juramento como presidente de Colombia con un programa de gobierno con el que debía cumplir la principal promesa de su campaña: la de lograr un acuerdo de paz con la FARC a través de los contactos que, como candidato, había logrado hacer con el jefe de la FARC Manuel Marulanda Vélez, que es el alias de Pedro Antonio Marín, apodado también como «Tirofijo». Para efectos del proceso de paz en Octubre de 1998, mediante una resolución se estableció la constitución de una zona de distensión -es decir una zona en la cual desapareció la presencia armada del gobierno, es decir, unos 3000 policías y soldados- en los municipios de Mesetas, La Uribe, La Macarena, Villahermosa y San Vicente del Caguán.¹²

¹¹ Esto implicó que se desarrollara multitud de acciones contra el narcotráfico durante la administración Samper que consistieron en aumento de las fumigaciones a cultivos de marihuana, coca y amapola dado que los cultivos de coca que se hacían en las sierras andinas pasaron a hacerse en territorios colombianos. Por su parte, la amapola era un cultivo del que recientemente se tenía noticia en el país. También se desarrollaron multitud de arrestos a testaferros y a lavadores de dólares. En lo legal se aprobó una reforma penal que atacaba el testaferrato y que permitía la extinción de dominio de propiedades sobre las que se probara su pertenencia a narcotraficantes. Esto permitió que se decomisara una gran cantidad de bienes raíces, aeronaves y diversidad de bienes de narcotraficantes. Otra reforma penal aprobó el aumento de penas a narcotraficantes. De otro lado en lo referente a los controles aduaneros se afinaron diversidad de procedimientos destinados a impedir el envío de psicoactivos al exterior. Finalmente se intervino un sector extremadamente sensible para las empresas narcotraficantes, este fue el sector financiero en el que se introdujeron controles voluntarios que estaban destinados a evitar la legalización de dólares.

¹² Las conversaciones de paz se iniciaron en enero de 1999 cuando se instaló una mesa de negociación con una ceremonia a la que asistió Pastrana y a la que no acudió el jefe de las FARC. Las conversaciones de paz duraron hasta el 20 de Febrero de 2002 cuando un frente de la FARC secuestró un avión de cabotaje del que liberaron a todos los pasajeros exceptuando al senador Jorge Gechem quien estaría secuestrado

Durante las conversaciones de paz se abordaron diversidad de temas que tenían que ver con las reformas sociales en pro de las cuales se había formado el grupo guerrillero al abandonar su carácter de autodefensa del campesinado frente a los atropellos de la clase política colombiana. Pero, además, se abordó el tema del paramilitarismo que había tomado niveles intolerables en Colombia relacionados con crímenes horrendos contra grupos campesinos a los que se atacaba mediante acciones de terror cuya finalidad estribaba en volverlos hostiles frente a los grupos guerrilleros u obligarles a abandonar los territorios que habitaban. Cuando el campesinado era desterrado se iniciaban acciones de enajenación que contaban con la complicidad de las autoridades que, a nivel nacional o local, legitimaban la posesión de tierras que abandonaban su vocación campesina para servir a los fines de la agroindustria o a la explotación de recursos mineros frente a los que guardaban especial interés empresas globales como la empresa minera estadounidense Drummond, con sede en Alabama, a la que se le comprobó por parte de autoridades de su país la alianza de parte de sus directivas con paramilitares a fin de minar, lo que consideraban la base social de las guerrillas concretizada en sindicalistas y campesinado (EFE, 2007).

Durante el tiempo que duraron las conversaciones y cuando éstas fueron rotas unilateralmente por el gobierno de Pastrana en un discurso en el que le daba un plazo mínimo al grupo guerrillero para abandonar la «zona de distensión» antes de que regresara a ella la fuerza pública y que se transmitió por los medios masivos de comunicación las críticas al Presidente no dejaron de aparecer. El asunto que más se debatía era el referido a una negociación que implicaba que el grupo guerrillero tuviese un estatus político idéntico al del gobierno del estado nación. Esta crítica provenía del interior del país pero además del extranjero. En específico, el gobierno del Presidente Bush había manifestado su disgusto frente a lo que calificaban como extremadas concesiones a una guerrilla que no había renunciado a una ideología política de izquierda con la que, claramente, buscaba conformar el gobierno del estado nación. Otra de las fuertes críticas a las conversaciones de paz consistió en la renuncia que el estado nación estaba haciendo al ejercicio de soberanía en una extensa zona del territorio -que se comparaba con estados naciones completos- a través del retiro de la fuerza pública. Esta crítica tomó vuelo durante las elecciones presidenciales que se efectuarían en mayo de 2002 haciendo que políticos de derecha ganaran consenso ante unas opiniones públicas que se sentían desilusionadas con los resultados del proceso de paz. Esta circunstancia le abrió el camino de la presidencia a un político antioqueño que logró representar la oposición a los diálogos de paz con los grupos subversivos y la favorabilidad al tratamiento militar de los grupos opuestos al gobierno del estado nación. Este político fue Álvaro Uribe Vélez quien sería Presidente de Colombia por dos períodos consecutivos gracias a la aprobación que logró obtener de la reelección presidencial.

Contexto del Estado Nacional Colombiano 2002-2006

Durante el período que va de 2002 a 2010 Colombia estuvo gobernada por Álvaro Uribe Vélez quien había sido alcalde de Medellín, la capital del departamento de Antioquia del que fue, luego

durante seis años al igual que otras y otros políticos integrantes de cuerpos de elección popular a nivel nacional, regional y local. La noche del secuestro del Senador Gechem Pastrana anuncio el fin del proceso de paz argumentando el incumplimiento reiterado del grupo guerrillero de los acuerdos mediante los cuales el proceso de paz podría tener un optimo fin.

su gobernador. Otros cargos de especial relevancia de Uribe fueron el de Senador de la República y Director de la Aeronáutica Civil.

Uribe se había constituido, desde que había ejercido como gobernador, en el portavoz de las distintas agrupaciones sociales que se mostraban más inclinadas por la aplicación de medidas de fuerza que permitieran acabar con los grupos guerrilleros. Como gobernador de Antioquia, durante el período que corrió de 1995 a 1997, propugnó por una política de combate de la población civil a la guerrilla a través de agrupaciones que le sirvieran de apoyo al Ejército y a la Policía que denominó CONVIVIR. Mediante esta política logró reducir los secuestros. Además, logró hacer transitables un gran número de vías intermunicipales y nacionales a las que se les había cogido temor por la inseguridad que, en ellas, se presentaba. Cuando terminó su período como gobernador se trasladó a Gran Bretaña en donde se dedicó al estudio para regresar a sumarse a la campaña de Serpa, quien se había propuesto, nuevamente, ganar en la elección presidencial. Sin embargo, Uribe y Serpa, discreparon muy rápidamente en lo referente al tratamiento que el gobierno le debía dar a los grupos guerrilleros por lo que Uribe se presentó a la elección como candidato independiente en un ambiente político de extremado ejercicio de la violencia por parte de las FARC y de otros grupos guerrilleros que habían incrementado los secuestros y los ataques a poblaciones inermes a las que, después de atacar las entidades bancarias y asesinar y secuestrar a soldados y policías, dejaban destruidas y a su población atemorizada.

En estas circunstancias, con la promesa de brindarle al país una seguridad democrática, que se interpretaba como seguridad para todos que atrajese capitales nacionales y extranjeros, le brindó a Uribe, por un amplio margen, la Presidencia de la República. A este proyecto lo reforzó la imagen que construyó, de sí mismo, Uribe. Esta consistió en una mezcla de firmeza con honradez cristiana en pro del logro del monopolio de la fuerza, por parte del estado, frente al amplio espectro de organizaciones armadas que incluía las del narcotráfico al que, efectivamente, tenía la posibilidad de enfrentar con los dineros que logró atraer, hacia Colombia, Pastrana de la administración del Presidente de Estados Unidos William Clinton mediante un programa de financiación de acciones bélicas y de beneficios a las comunidades víctimas del narcotráfico denominado «Plan Colombia». El proyecto de Uribe se denominó, en conjunto, «Estado comunitario» que supone la participación ciudadana en la toma de decisiones fundamentales del Estado que, Uribe, como, Presidente, quiso materializar a través de reuniones semanales que organizaba y a las que asistía una parte de su gabinete y algunos congresistas en diversas poblaciones. A estas reuniones concurrían autoridades regionales e integrantes organizaciones locales y regionales y, en general, quienes tuviesen algún tipo de interés y que lograran cumplir las condiciones que les posibilitaban asistir. Estas reuniones, denominadas Consejos Comunales de Gobierno, eran transmitidas en directo por los medios de comunicación masiva que tenía a su disposición el gobierno; comenzaban hacia el medio día de los días sábado para terminar en las horas de la noche cuando el equipo de seguridad del Presidente marcaba, de manera definitiva, su final atendiendo a criterios de seguridad y suponían la expresión directa de la política local y regional frente a un mandatario que lograba distanciarse de las fallas quienes integraban su equipo de gobierno para exigir, a veces de forma vehemente, a la par con quienes eran gobernados, eficacia en la acción de las entidades estatales.

De esta forma, en las dos administraciones de Uribe terminaron marcadas por una dualidad: el desprestigio de su equipo de gobierno frente a una popularidad del presidente que siempre rondó

el 70% según los resultados que, periódicamente, mostraban las firmas encuestadoras. Los Consejos Comunales de Gobierno terminaron siendo espacios en los que el mandatario se relacionaba directamente con quienes gobernaba otorgando respuesta a las peticiones, a veces referidas a asuntos vitales, que las y los asistentes le hacían y lugares en los que políticos nacionales, regionales y locales, a discrecionalidad del mandatario, entregaban dádivas correspondientes a los programas de la política social del gobierno que, de manera general, se pudo caracterizar como caritativa, filantrópica y paternalista.

Entre estos caracteres se pueden mencionar el referido a la seguridad; a la alianza entre paramilitares y políticos; a la exclusión política de quienes se orientan de manera distinta al gobierno; a la reelección; a la confianza de la empresa privada y a la insatisfacción de las necesidades humanas de los y las colombianas.

La seguridad fue el tema priorizado por el gobierno de Uribe; sin embargo, cuando finalizó su mandato no fue claro que se hubiese difuminado el conflicto armado que produce en el país actores de la guerra como el paramilitarismo, el narcotráfico, la delincuencia común a quienes se les suma el ejército nacional que, en ocasiones, se alía con estos actores para producir los fenómenos de violencia que tanto degradan la vida cotidiana de quienes habitan en Colombia. La guerrilla terminó cambiando de tácticas para conseguir los fines que persigue; los paramilitares - después del proceso de desmovilización que organizó el gobierno- continuaron activados y reorganizados en lo que se llamó bandas emergentes que corresponden a nuevos grupos armados que se organizaron después del proceso de desmovilización de los grupos más grandes. Algunos de estos grupos se organizaron antes de la desmovilización para brindarle estatus políticos a algunos narcotraficantes que habrían quedado calificados como delincuentes comunes perdiendo los beneficios que el paramilitarismo esperaba obtener de la desmovilización promovida por el gobierno de Uribe. El ejército siguió cometiendo infracciones a los Derechos Humanos.

Uno de los ejemplos más aterradores fue la ejecución de más de 2000 jóvenes cuyos cadáveres se hicieron aparecer como de integrantes de la guerrilla dados de baja en combates. Según la Fiscalía General de la Nación los miembros del ejército del gobierno nacional cometieron estos asesinatos a fin de lograr permisos y otras recompensas que el Ejército ofrecía, a través de una directiva ministerial, a los militares a cambio de resultados operativos. En cuanto a los cultivos que sirven de materia prima para la elaboración de psicoactivos ilícitos se amplió su extensión. En conjunto en cuanto a la seguridad el campo y las ciudades continuaron siendo espacios inseguros para sus habitantes por el acecho constante que, para empoderarse, mantenían distintos grupos armados. En especial, en las ciudades la desmovilización de los grupos paramilitares acarreo una fragmentación su poder político que generó confrontaciones entre distintos grupos armados por el control de territorios de los cuales podían movilizar los recursos con los que buscaban mantener el nivel de vida al que estaban acostumbrados cuando hacían parte de estructuras militares más vastas que obtenían sus recursos del tráfico de drogas; de cobros ilegales a la población a cambio de ofrecerle seguridad o de los contratos de las entidades públicas.

Un asunto que fue relevante durante el gobierno de Uribe relacionado con el paramilitarismo fue el que se evidenciara y se pudiera judicializar la alianza de políticos y políticos con paramilitares a fin de colmar un mutuo beneficio. Por una parte los políticos lograron vía la coacción acceder o mantenerse en cargos de elección popular locales departamentales y nacionales. Por otra parte, con la presencia de políticos afines a los paramilitares en cargos importantes del estado, los

paramilitares lograron movilizar recursos a través de contratos y obtener ventajas jurídicas como las que buscaron obtener a través del proceso de desmovilización de sus grupos armados. Uno de los políticos implicados en situaciones de alianza con el paramilitarismo fue el senador Mario Uribe Escobar pero, además, más de 50 parlamentarios y políticos han sido relacionados, acusados y condenados por delitos relacionados con la alianza con grupos paramilitares. La mayoría de ellas y de ellos pertenecen a la coalición de partidos que apoyan al presidente, entre ellos, el Partido de la U.

Otro de los caracteres distintivos de este gobierno fue el desconocimiento y la descalificación de las organizaciones políticas que se oponían a las políticas del gobierno. Esto se visibilizó con los seguimientos ilegales que se organizaron desde la oficina de inteligencia del estado a magistrados de la Corte Constitucional; a periodistas; a políticos y a políticas de oposición a fin de desacreditarles por condiciones de su vida privada o incriminarles con referencia a la guerrilla o a grupos delincuenciales. Otra forma de intolerancia de la oposición se observa con la descalificación directa que el presidente u otros de sus funcionarios han realizado de quienes se manifiestan de manera diferente al gobierno.

Un tema que ocupó la agenda de las dos administraciones del Presidente Uribe fue el de su propia reelección para la cual se llegaron a cometer delitos como el cohecho o la recolección fraudulenta de aportes para las campañas de aprobación legislativa de la reelección. Este tema se encadena con la corrupción que persiste por parte de muchos empleados públicos y de familiares del presidente en lo referente al aprovechamiento de sus influencias para lograr beneficios a nivel individual.

Con referencia a la confianza de empresas privadas, en particular de las extranjeras, para invertir en negocios en el país el gobierno priorizó el favorecimiento de las empresas globales a través de incentivos tributarios; de la informalización de los contratos de trabajo y de la accesibilidad jurídica a los recursos con los que contaba la nación. En particular la legislación minera y agraria ha sido reformada para beneficiar la participación de empresas globales con grandes capitales a regiones en las que existen recursos naturales valiosos en la actual etapa de globalización de la economía y la política.

En cuanto a la satisfacción de las necesidades humanas de los colombianos sigue siendo relevante el fenómeno del desplazamiento interno que alcanza una cifra superior a la de cuatro millones de colombianos. Se registra también el fenómeno de los emplazamientos de poblaciones y persiste la inmigración legal e ilegal de millones de colombianos a países extranjeros en donde esperan encontrar las oportunidades que no han encontrado en la sociedad colombiana. Estos dos fenómenos han aumentado la vulnerabilidad de infinidad de grupos sociales en los campos y en las ciudades lo que ha redundado en el aumento del desempleo y en los problemas psicosociales, entre los que se encuentran la propensión a delinquir, de quienes no cuentan con oportunidades dignas de existencia.



Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

CAPITULO TRES: SENTIDO DIDÁCTICO DE LOS ANÁLISIS GNOSEOLÓGICO Y EPISTEMOLÓGICO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Referirse al proceso de definición de las Ciencias Sociales, con miras al desarrollo de una reflexión referida a su Enseñabilidad, implica ubicarse en el campo de la Gnoseología y, en específico, en el de la Epistemología.

El termino «Gnoseología» viene del griego «gnosis, -eos» que significa conocimiento y de «-logía» que hace referencia al estudio de una materia o asunto. Por lo que «Gnoseología» significa, en la disciplina filosófica, teoría del conocimiento. El segundo significado de «Gnoseología» es «Epistemología» que viene del griego «episteme», que significa conocimiento, y de «-logía». La «Epistemología» se ha definido, en el ámbito filosófico, como la doctrina de los fundamentos y de los métodos del Conocimiento Científico. Por lo que la «Gnoseología» construye teorías referidas al conocimiento y la «Epistemología» se concentra en la construcción de teorías referidas a una forma particular de conocer: el Conocimiento Científico. Desde este punto de vista, tanto la Gnoseología como la Epistemología, se constituyen en unas metateorías, o discursos teóricos, que se ocupan de las condiciones de posibilidad del conocimiento, de manera genérica.

Al abordar las temáticas a las que se refieren tanto a la Gnoseología como a la Epistemología se puede encontrar que las teorías del conocimiento y del Conocimiento Científico guardan correspondencia con los sentidos con los que las sociedades humanas, que son históricas, sobreviven y se reproducen. Por lo que se puede afirmar que las teorías gnoseológicas y epistemológicas son históricas; es decir, que se corresponden con los sentidos con los que devienen las sociedades humanas. Por tanto, los análisis gnoseológicos y epistemológicos dan cuenta de la historicidad de los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica que las formas de conocer son históricas y que el devenir histórico produce las condiciones en las que se construyen los conocimientos mediante los cuales las sociedades humanas devienen o llegan a ser en cada instante diferentes a sí mismas.

Desde esta perspectiva se puede anotar que las condiciones de posibilidad y las formas de conocer, derivadas de tales condiciones, en una época determinada, conforman la diversidad de epistemes que se pueden identificar en la diacronía de las sociedades humanas. Una «Episteme» es el conjunto de conocimientos que condicionan, prescriben o posibilitan las formas de conocimiento que delinear las transformaciones de las interacciones humanas y, de éstas, con las otras especies en el entorno de lo natural y la cultura.

Por lo que, al abordar el proceso de definición de las Ciencias Sociales se hace necesario tener en cuenta que, dicho proceso, se desarrolló en el marco de una episteme o conjunto de conocimientos, definidos por diversas sociedades históricas, que condicionaron la estructuración de las Ciencias Sociales como campo de conocimiento científico. De manera particular, el proceso de definición de las Ciencias Sociales se inscribe en el proceso de definición del Conocimiento Científico que se sucede en la Época Moderna. Este Conocimiento está condicionado por los rasgos de esta Época y, de forma singular, a la episteme que la caracteriza imprimiéndole, de manera notable, sus peculiaridades en tanto las formas de conocer cambian los contextos sociales humanos en la misma medida en que una situación social particular cambia los presupuestos, las maneras y los mismos contornos que se pueden conocer.

Relación entre pedagogía, epistemología y didáctica

En la Didáctica -en su pregunta por la Enseñabilidad de los conocimientos sociales o la potencialidad de un conocimiento para ser enseñado- se precisa el análisis epistemológico que da cuenta de las condiciones de posibilidad de construcción de los conocimientos en torno a los que se va a reflexionar. El conocimiento desde la Epistemología de los saberes a enseñar permite desarrollar las preguntas que se hacen en el marco de la Didáctica: ¿qué enseñar?; ¿por qué enseñarlo?; ¿para qué enseñarlo? y ¿cómo enseñarlo? La Didáctica se apoya en la Pedagogía que, a su vez, se cualifica con la Epistemología como conocimiento sobre el conocimiento científico.

De este modo se puede precisar que la Pedagogía se pregunta por la Educación, la instrucción y el desarrollo entendidos como procesos interactivos humano que posibilita la humanización de cada una de las individualidades de nuestra especie. La Epistemología se pregunta por las condiciones de posibilidad de los conocimientos científicos y la Didáctica se pregunta por los procesos de enseñanza y por los de aprendizaje. En específico, la Epistemología busca encontrar respuestas a cinco preguntas que se formulan con referencia los modos de organización del Conocimiento Científico en la Época Moderna. Tales preguntas son: ¿cuál es la historicidad de las disciplinas o los procesos mediante los cuales se configuraron y se suceden, en su lógica, cambios que son simétricos al devenir de los contextos sociales?; ¿qué objeto de estudio ha apropiado cada una de las disciplinas y cómo lo delimitan las diversas teorías que se constituyen en los marcos disciplinares por la vía de procesos de investigación?; ¿qué métodos o procedimientos, referidos a los objetos de estudio, utilizan las disciplinas para desarrollar los procesos de construcción de conocimiento?; ¿qué procesos de validación social se requieren, en el ámbito disciplinar, para contextualizar los conocimientos construidos? Finalmente, se pregunta: ¿cómo ha de ser la Enseñabilidad de los conocimientos construidos vía la investigación en el ámbito de las disciplinas? Por tanto, la relación entre Pedagogía, Epistemología y Didáctica esta dada por la pregunta por la Enseñabilidad que se formula en el campo de la Pedagogía, que la resuelve la Epistemología y que se desarrolla en el proceso didáctico. Todo lo cual es responsabilidad de las comunidades académicas docentes.

La Enseñabilidad como pregunta epistemológica es una característica de cada disciplina se refiere a la posibilidad que posee una ciencia o una disciplina de ser aprendida y que responde a las reglas que constituyen la sintaxis de sus proposiciones o su modo de construcción discursiva: su lenguaje. Sus formas de argumentación específicas según estilos epistemológicos y paradigmas. Su racionalidad, su secuencia, su lógica interna, sus énfasis, los temas que impelen a su investigación; las hipótesis o problemas mediante los cuales construye conocimiento; los métodos de construcción de conocimiento -que tienen valor pedagógico para el proceso de aprendizaje de los conocimientos que, con cada método, se construyen- su contenido teórico y los referentes empíricos de tal contenido y las discusiones que se generan en la comunidad académica que la cultiva con respecto a las condiciones de comunicación que regulan la interacción entre los especialistas de la misma comunidad científica y las representaciones a través de las cuales se puede enseñar. La Enseñabilidad permite conectar el desarrollo de las disciplinas a los contextos sociales para expresarlos en el currículo. Del análisis de la Enseñabilidad de las disciplinas. Cada disciplina ha de ser enseñada de manera diferente porque requiere de una Didáctica particular que ha de ser formulada por quien se posiciona desde la pedagogía. El dominio de una disciplina que

se pretende enseñar se desarrolla desde la Epistemología en su pregunta por la Enseñabilidad y que critica las formas de conocer.

La Enseñabilidad, a su vez, es una de cuatro grandes categorías pedagógicas. Las otras tres preguntas se hacen, en el marco de la Pedagogía, con referencia a la Educatividad, a la Educabilidad y al Contexto. Estas preguntas parten de asumir, a quien es docente, como responsable de que se generen procesos de transformación humana a partir de roles diferenciados en tanto, la educación, como proceso de transformación que humaniza, se genera entre alteridades que se posicionan, de manera diferente, en un contexto social educativo constituido a partir de intereses que les son comunes a las alteridades que conscientemente desarrollan los procesos educativos en contextos que pueden estar formalizados o que pueden no estarlo (Siede 2007, p. 246).

La Educatividad se interroga por la manera como se posiciona quien es docente en su contexto social para enseñar. Es el sentido político de la tarea docente en tanto, lo que enseña, no ha de ser indicado heterónomamente a las comunidades académicas docentes. Por el contrario, es responsabilidad de estas comunidades pensar el sentido político o de ordenamiento de las sociedades que tienen los procesos educativos y, con relación a ello, pensar el sentido que portan y los sentidos que configuran los procesos educativos; es decir, el tipo de sociedades que constituyen, desde lo cotidiano, las tareas educativas que se desarrollan en espacios escolarizados y alternos a los de la escuela entendida como una institución social o conjunto de prácticas que portan sentidos de actuación social humana. La Educabilidad se pregunta ¿a quién enseñar? por lo que se refiere a la disposición para aprender de quienes interactúan en el proceso educativo dado que, a estos procesos los caracteriza la coeducación en el sentido en el que quienes enseñan y quienes aprenden ocupan alternativa y dinámicamente los lugares de docente y de discente en los procesos educativos en los que la interacción entre alteridades humaniza. Pero, además, como lo ha mostrado Isabelino Siede, la Educabilidad, es la posibilidad que cada niño ingrese en la escuela y que no se cuestione su derecho a permanecer en ella (Siede 2007, p. 246). Por lo que la Educabilidad se refiere al derecho a formarse, a humanizarse que tienen todas y todos los seres humanos en el ámbito de procesos educativos que han de ser desarrollados de manera intencionada y sistemática en ámbitos escolares y en contextos alternos a la escuela en los que se pueden realizar, por ejemplo, aprendizajes por libre elección. La Educabilidad exige, por tanto, que quien es docente «confíe en las posibilidades de cambio de cada estudiante, en que puede aprender, en que puede avanzar sin límites preestablecidos desde afuera.» (Siede 2007, p. 246). Con relación a la pregunta pedagógica por el Contexto ésta se formula como una pregunta por el lugar en el que se ha de enseñar. Se refiere a la construcción intencionada de ambientes que posibiliten la enseñanza y el aprendizaje. Tales ambientes han de ser diseñados por las comunidades académicas docentes a partir de las finalidades que rigen el proceso educativo.

Enseñabilidad, teorías pedagógicas y cognición

En el proceso Didáctico, que deriva en estrategias didácticas, la identificación de las condiciones de Enseñabilidad de cada disciplina se conjuga con las teorías pedagógicas -que inspiran y permiten acercarse al entendimiento de las prácticas pedagógicas- y con la identificación y descripción de las condiciones psíquicas que prescriben las prácticas sociales de quienes interactúan en el proceso educativo. En especial, las teorías pedagógicas han de concordar en el diseño didáctico, con la mentalidad de cada discente que le permite desarrollar un particular

proceso de aprendizaje y que se puede comprender a través de procesos investigativos dado que los procesos de aprendizaje, como los de enseñanza, son concretos y subjetivos. En este sentido las prácticas docentes han de partir de las ideas previas y de las expectativas contextualizadas de los discentes para desarrollar procesos en los que, tales concepciones y búsquedas, puedan ser reorganizadas de tal manera que orienten la construcción de los criterios o valores que prescriben la actuación social humana. En este sentido, puede afirmarse que el ideal de cambiar las concepciones y las búsquedas correlativas de quienes interaccionan en los procesos educativos no es posible y, ni siquiera, es deseable (Castorina, Barreiro y Toscano, 2007); más bien es una búsqueda de la educación y, particularmente de la enseñanza, «propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es -finalmente- promover que los niños se planteen nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de la escuela» (Lerner, 1996, p. 98, citado en Siede, 2007, p. 170)

De este modo, la Enseñabilidad o las preguntas pedagógicas ¿qué enseñar? y por el ¿qué es válido enseñar? son preguntas políticas que han de ser abordadas por las comunidades académicas docentes que, por tanto, son comunidades intelectuales cuyo campo de actuación es la cultura que guarda eficacia política (Baca, 1995). En específico, las preguntas que han constituido la Enseñabilidad son políticas por cuanto parten de unas concepciones del ordenamiento que han de tener las sociedades humanas que configuran y buscan resolver las comunidades académicas docentes radica en el poder social (Stoppino, 2000, p. 1190; Luhmann, 1995) que portan, y pueden ejercer, los docentes para reordenar las sociedades humanas, que son históricas. Este poder social, el poder ideológico que se caracteriza por afectar el ejercicio del poder político que, como poder coactivo, se transforma en su potencialidad y en su ejercicio, o en su paso de potencial a actual (Stoppino, 2000, p. 1192-1195), en un poder social de carácter coercitivo; que lo origina la concurrencia situacional del poder político y del poder ideológico. Las respuestas que se puedan construir relativas a las preguntas que instituyen la Enseñabilidad se orientan a que las alteridades que concurren en los procesos educativos puedan ejercer su capacidad, es decir, su poder de ordenar lo social atendido a los criterios de actuación que brinda el conocimiento sobre lo humano que posibilitan las Ciencias Sociales pero, además, de manera coexistente, otras formas distintas de conocer que han hilvanado las sociedades humanas dado que el Conocimiento Científico Social es una forma particular de conocimiento de las Sociedades Históricas.

Proceso de definición de las Ciencias Sociales en el marco de la definición del Conocimiento Científico

La definición de las Ciencias Sociales se sucede en la Época Moderna en el marco del proceso de definición del Conocimiento Científico. Por esto, el proceso de definición de las Ciencias Sociales, está signado por la Revolución Científica de los Siglos XVI y XVII. Es esta Revolución la que define el Estilo Epistemológico Positivista mediante el cual, y con relación al cual, se legitima el proceso de producción de conocimientos. Los postulados de este estilo epistemológico serán los que demarcarán las Ciencias Sociales, inclusive en la Época Contemporánea, cuando este estilo epistemológico ha sido cuestionado por otros estilos epistemológicos que emergieron en consonancia con los cambios sociales que cuestionaron las formas decimonónicas de conocer que se impusieron en Europa occidental y en las sociedades a las que occidentalizaron.

Las Ciencias Sociales se demarcaron como campo de conocimiento, desde el siglo XVIII y, de manera clara, en el siglo XIX bajo los postulados del Estilo Epistemológico Positivista que deviene de la Revolución Científica que, vista en la larga duración se enmarca en el Movimiento Ilustrado que, a su vez está relacionado con la definición de la relación social capitalista y que favorece la constitución de los estados nacionales como forma de organización del poder político en la Época Moderna en el marco de un proceso de redefinición de las relaciones sociales de dominación de superioridad de unos grupos sociales con respecto a otros en el que es característico el proceso de emergencia de la burguesía.

La burguesía pasa de habitar el margen en la sociedad europea medieval a lograr un pacto con la nobleza en el Siglo XIX. Este pacto le permite a la burguesía acceder a distintas instituciones de dominación social que serán funcionales a la nueva forma de hacer exacción de recursos a los grupos dominados. Tales recursos han de orientarse a los ámbitos privados a través de la gestión de lo público que fortalecen los estados naciones. Para ello la burguesía busca mantener y acceder al porte de distintas formas de poder social: poder económico, poder ideológico, poder político. Las instituciones de dominación social a las que accede la burguesía son antiguas y nuevas: se impone la familia burguesa que no es extensa, que tiende a ser nuclear a fin de favorecer la crianza de los hijos; las iglesias se diversifican como efecto de los movimientos religiosos denominados «Reforma» y «Contrareforma». Los estados naciones y su milicia, cada vez más fuertemente, el gobierno -cuadro administrativo del estado- y su estructura militar. Se afianza la empresa capitalista y el sistema financiero privado. Se recrea la Universidad, se formaliza la escuela y las diversas instituciones a las que guía la estructura del panóptico o instituciones de vigilancia.

Es en la Revolución Científica de los siglos XVI y XVII en la que se fundamenta el Conocimiento Científico de la Época Moderna. Este conocimiento se estructura en el campo de la física (estudiando el movimiento de los cuerpos sólidos en un principio desde intencionalidades metafísicas que buscan desentrañar las relaciones entre las esferas divina y humana). Por lo que el primer campo que se estructura en la Ciencia de la Época Moderna es el campo de las Ciencias Naturales que le sirven de paradigma a las Ciencias Sociales y de contrapunto a lo que se define como Humanidades.

Desde el punto de vista de Wallerstein (1996), se suceden una serie de rupturas que definen la forma legítima de conocer que demarcará la Época Moderna: el Conocimiento Científico, una de las diversas maneras en las que las sociedades históricas pueden conocer; la cual genera dos rupturas: Una, que la filosofía se independizara de la teología, y la otra que la Ciencia se independizara de la filosofía. En tanto el pensamiento filosófico se profaniza y seculariza entorno al concepto de razón y en tanto este pensamiento comienza a identificarse como especulativo al no tener como lenguaje de expresión la matemática que le otorga a la ciencia un carácter nomotético diferenciado del lenguaje ideográfico que seguirá caracterizando la construcción de conocimiento a través de la Filosofía. Este cambio en la forma de conocer, a través de las dos mencionadas rupturas, legitima el contexto social histórico.

Separada la Filosofía de la Ciencia se reinventa la universidad como ámbito para crear y reproducir conocimiento a partir de la definición de disciplinas adscritas a departamentos. Las disciplinas, o formas de organizar el Conocimiento Científico, se definieron entre 1750 y 1850, momento a partir del cual se reducen según intereses y problemas relacionados con el contexto

decimonónico el gran siglo del imperialismo europeo transoceánico en África, Asia, Australia y las islas del pacífico y, también, el de la búsqueda de dominio de los Estados Unidos sobre las antiguas colonias europeas en América Latina. En este contexto se sucede un gran cambio en la forma de conocer que corresponde a la tripartición del Conocimiento Científico entre Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades.

Tal tripartición la prescribió la posibilidad que tenía cada disciplina de construir conocimiento bajo la lógica del método científico. Desde esta perspectiva, las Ciencias Naturales representaban el conocimiento verdadero por ser nomotéticas. Mediante estas ciencias se podía conocer una parte del mundo que se definía como objeto a través del lenguaje nomotético que le permitía a los sujetos conocer los objetos en los que se había parcelado el mundo. La disciplina paradigmática de las Ciencias Naturales fue la física que, se desarrolló desde el siglo XVI hasta el siglo XX. La reflexión a partir de la cual se intentaba explicar matemáticamente su objeto de conocimiento fue: el movimiento de los cuerpos sólidos, líquidos y gaseosos hasta el momento en que sus artífices debieron enfrentarse con la explicación del movimiento del elemento que los constituye: la energía. La paradoja fue que, en este nivel de reflexión, se descubrió que los sujetos no pueden conocer nomotéticamente los objetos; razón por la cual en la disciplina paradigmática de las Ciencias Naturales que se asumían como exactas se postuló, en 1927, el Principio de Incertidumbre o de Indeterminación.

En el contexto del siglo XIX en el campo de las Ciencias Sociales se comenzó una aguerida lucha por alejarlas de la especulación filosófica, en el marco de la definición del estilo epistemológico positivista, con el que se aspiraba a construir conocimiento verdadero a través de la nomotetización de un conocimiento que, en principio, se asumía como especulativo. La lucha por la positivización del conocimiento fue especialmente exitosa en el campo de la Historia y de la Economía, dado que, con la Historia construida por intelectuales como el alemán Leopold Von Ranke y con la economía, definida por los Neoclásicos, éstas lograron validar la posibilidad de definir leyes para la explicación del cambio de las sociedades históricas y del mercado, de manera respectiva. Las Humanidades, por su parte, se construyeron de manera residual dado que en su campo se agruparon todos los conocimientos que, definitivamente, eran imposibles de nomotetizar a través del Positivismo. La disciplina paradigmática de las Humanidades fue entonces la Filosofía.

De esta forma, las Ciencias Naturales tuvieron como disciplina paradigmática a la Física y las Humanidades a la Filosofía. En este contexto las Ciencias Sociales buscaron ser nomotéticas como la Física. Esta circunstancia produjo en el Campo de las Ciencias Sociales, durante el siglo XIX, unas líneas divisorias claras en el sistema de disciplinas que, finalmente, estructuraron las Ciencias Sociales hasta mediados del siglo XX cuando un gran cambio contextual -el de la descolonización y el de la revolución cultural- cuestionó los compartimientos estancos en los que luchaban por mantenerse quienes cultivaban cada disciplina. La Tabla 2, que interpreta los planteamientos de la Comisión Gulbenkian para la Reestructuración de las Ciencias Sociales (1996), expresa la compartimentación disciplinar decimonónica del Conocimiento Científico Social. Tal compartimentación demarcaba el estudio del mundo civilizado y el de los mundos incivilizados para las sociedades de Europa Occidental, en los que sin embargo, se tuvieron que demarcar disciplinas que explicaran las sociedades no occidentales con unos niveles más elaborados de civilización que los que demostraban las sociedades europeas. En este sentido, las disciplinas que estudiaban el mundo civilizado se referían al mundo que progresa en tanto, es un mundo, que

va, de manera lineal y acumulativa, es decir en el mismo sentido en que se concebían los cambios del Conocimiento Científico, de la barbarie a la civilización. El mundo incivilizado era estudiado por la Antropología con el matiz que las sociedades China, Hindú, Árabe y Persa habían desarrollado niveles más amplios de civilización que las Sociedades de Europa Occidental por lo que debían ser estudiadas por los estudios orientales y por la Filología que, en el caso de practicantes de esta disciplina como Friedrich Nietzsche (1844-1900), termina elaborando una crítica a la cultura.

Tabla 1. Estudio del mundo civilizado e incivilizado

Estudio del mundo civilizado para occidente		Estudio del mundo incivilizado para occidente	
Pasado	Presente	incivilizado	civilizado
Historia Se ocupa del pasado de las sociedades civilizadas, es decir las de Europa Occidental desde que se puede indagar a través de fuentes escritas.	Economía Se ocupa del mercado dado que la estructuración de la relación social capitalista, guiada por la ideología política liberal, desprende, a nivel de concepción, la reproducción material como «sistema económico» de la organización social buscando moldear la vida social en función de la economía de mercado.	Antropología A través del método etnográfico se ocupa de las colonias de: Gran Bretaña, Holanda, Francia, Alemania, Italia, Bélgica y Portugal y de Estados Unidos (que buscaba dominio de América Latina)	Estudios Orientales y Filología Ambas disciplinas se ocupan de: China, India, El mundo árabe, Persia.
	Sociología Se ocupa de la sociedad civil.		
	Ciencia Política Se ocupa del estado por lo que le arrebató este objeto al Derecho quien se ocupa de lo normativo y deslinda sus búsquedas de la filosofía política. En adelante la ciencia política buscará describir, la Filosofía política buscará prescribir y derecho normatizar.		
Disciplinas basadas en el lenguaje nomotético (Representación numérica de lo empírico)		Disciplinas basadas en el lenguaje Ideográfico (Representación narrativa de lo empírico)	

El lenguaje nomotético se refiere a la nomografía que es aquella rama de las matemáticas que estudia la teoría y aplicaciones de los ábacos o nomogramas. Un nomograma -del griego ley y de -grama- es una representación gráfica que permite realizar, con rapidez, cálculos numéricos aproximados. Por lo que el lenguaje Nomotético, como herramienta para construir conocimiento, se refiere al cálculo numérico que se representa de manera gráfica. Es la matematización de los objetos de conocimiento que se construyen a partir de la Revolución Científica de los siglos XVI y XVII o el conocimiento del entorno físico biológico humano, en el que interaccionan las sociedades, a través de su matematización. La Revolución Científica y Tecnológica de los siglos XVI y XVII tomó el pensamiento platónico como referente para construir conocimiento. De acuerdo con este pensamiento se conoce desde las ideas previas que tiene la mente humana que se tornan hipótesis susceptibles de ser comprobadas o refutadas mediante la experimentación que se lee con el lenguaje matemático. Este lenguaje se aplica a la lectura del mundo mediante la relación que establece entre las magnitudes que le asigna a unos objetos ideales que muestran una abstracción particular del mundo. De tal forma que el mundo se conoce a partir de la interposición de las relaciones entre las magnitudes que se le asignan a unos objetos ideales que representan el mundo.

El lenguaje ideográfico se puede definir a partir del término griego que significa «idea» y de otro término griego que traduce «que representa», «que describe». Como adjetivo es lo perteneciente o relativo a la ideografía o a los ideogramas, por lo que el lenguaje ideográfico se refiere al procedimiento mediante el cual se representan ideas por medio de imágenes o símbolos cuya lectura no es lineal sino irradiante. Por lo que el significado que se construye en el nivel de la recepción es plural, es plurisignificativo. De manera general, sería la representación de las ideas por medios que significan de manera plural y cuya articulación corresponde a diversidad de lógicas. Cada una de esas tres divisiones principales del conocimiento, definidas entre 1850 y 1945, se ocupaban de estudiar los siguientes objetos: las Ciencias Naturales los sistemas físico biológicos; las Ciencias Sociales los sistemas humanos y las Humanidades las creaciones de las sociedades humanas civilizadas o las expresiones orales, escritas, auditivas y visuales que configuran las sociedades humanas que, Europa Occidental, consideraba civilizadas.

Historia de las Ciencias Sociales desde su configuración como campo de conocimiento desde 1945 a la contemporaneidad

Según la Comisión Gulbenkian (1996) para 1945 las Ciencias Sociales comprendían las disciplinas o formas de organizar la producción, la utilización y las jerarquías que genera el conocimiento que muestra la siguiente tabla:

Tabla 2. De las diferentes ciencias sociales y sus características

Ciencia Social	Características
Historia Se refería al pasado de las Sociedades con escritura.	Con una orientación según el lenguaje nomotético - referido a lo numérico o a la representación gráfica de números- más que al ideográfico. Contra la orientación ideográfica lucharon estas Ciencias Sociales para constituirse como disciplinas Una lucha semejante había sido librada, en su momento, por las Ciencias Naturales. Las Ciencias Sociales, que se definieron en el siglo XIX, lo hicieron con la propia orientación del lenguaje nomotético que habían tenido las Ciencias Naturales.
Economía Se refería al mercado según lo entendía el Liberalismo como ideología política.	
Sociología Se refería al presente de las sociedades occidentales desde una perspectiva sincrónica.	
Ciencia Política Se refería, en principio al Estado y luego, al poder social en todas sus formas hasta terminar asumiendo el poder político como su específico objeto de estudio.	
Antropología Había acogido los estudios orientales tal vez porque se había dejado de considerar las civilizaciones orientales como más civilizadas que la Europea dado el agresivo proceso de colonización que Europa occidental emprendió sobre Asia.	

Algunas disciplinas no alcanzaron a ser consideradas como Ciencias Sociales: a la Geografía se consideró como ciencia natural; a la Psicología se le consideró como un conocimiento aplicado cercano a la medicina y al Derecho se consideró como un conocimiento aplicado cercano a la Ciencia Política que le había arrebatado con la obra de Mosca (Bobbio, 2000) al final del siglo XIX su objeto de estudio: el Estado. Una vez definidas las Ciencias Sociales en cada una de sus disciplinas componentes, sus artífices, se esforzaron por: delinear su terreno, separándolo, como diferente de otro en cuanto a su objeto de estudio, sus métodos o procedimientos para construir conocimiento.

Siguiendo a la Comisión Gulbenkian (1996, p. 37-75) a través de la tesis que sostiene que los contextos se comparecen con las formas de conocimiento puede sostenerse que, al final de la

Segunda Guerra Mundial hay una disputa por la dominación mundial de dos estados naciones que -esgrimiendo las dos ideologías políticas que predominaron en occidente desde el final del siglo XIX, la ideología política liberal y la ideología política comunista- se enfrentaron contra el fascismo, una ideología política en la que se acoplan principios del liberalismo con principios del Nacionalismo (Caminal, 1996). Lo que significa que la Segunda Guerra Mundial concluyó con la alianza de estados naciones regidos por la ideología política liberal con estados naciones regidos por la ideología política comunista contra el fascismo en sus variantes alemana agrupada en el partido político Nazista; italiana, agrupada en el partido político Fascista y española agrupada en el partido político Falangista. A la par que se configuraba la Guerra Fría, que se extendió desde 1945 hasta la coyuntura que va de 1986 a 1991 (Hobsbawm, 1995),¹³ En lo económico se amplió, con más rapidez, la escala de tales las actividades humanas dada la definición de la transnacionalización y de la globalización de la economía que se sirve y proyecta en las dinámicas políticas, funcionalizando para sí, los estados naciones, y en la cultura buscando homogeneizar los niveles de la percepción y la recepción humanas. En este contexto, se expandió, cuantitativa y geográficamente.

En tal contexto cambiaron, de manera dramática, las formas de conocer el mundo de tal forma que después de 1945 cuando las Ciencias Sociales estaban claramente distinguidas de las Ciencias Naturales y de las Humanidades el quehacer de los practicantes de las Ciencias Sociales comenzó a cambiar. Esto creó una brecha, que estaba destinada a ampliarse, entre las prácticas y las posiciones intelectuales de los científicos sociales y de las organizaciones formales de las Ciencias Sociales. Se generalizó una lucha por la legitimación del conocimiento que se producía en las regiones que se descolonizaban y que se intentaba recolonizar por parte de los grupos sociales distintos centros de la economía mundo europea capitalista.

Para la Comisión Gulbenkian (1996) la brecha creada después de 1945 entre las prácticas y las posiciones intelectuales de los científicos sociales y de las organizaciones formales de las Ciencias Sociales plantearon una nueva situación, a éstas, en cuanto a su institucionalización histórica que se pueden definir a partir de tres cuestionamientos que trajo el contexto derivado de la Segunda Guerra Mundial. El primero fue el de la validez de las distinciones entre las Ciencias Sociales que llevaban más de un siglo disputándose en agrias batallas sus objetos de estudio. El segundo consistió en que los conocimientos acumulados en la dinámica unidisciplinar y sobre la división de las sociedades que se han de conocer en civilizadas e incivilizadas se tornaron

¹³ Según lo ha anotado lúcidamente Eric Hobsbawm la Guerra Fría culminó con los acuerdos suscritos por los mandatarios de Estados Unidos (EU) y de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) en dos cumbres en las que concordaron el «idealismo simplón» de Ronald Reagan -que se sobrepuso a los ideólogos fanáticos de la guerra que le rodeaban tanto en su gobierno como en los grupos de presión que orientan la política de los mandatarios estadounidenses- y la iniciativa tomada por Mijaíl Gorbachov de concluir la práctica de mutua amenaza de un enfrentamiento con armas atómicas entre las dos potencias nucleares de ese momento. La primera cumbre se realizó en Reykiavik en 1986; la segunda se desarrolló en Washington en 1987. Sin embargo, el fenómeno que suponía la culminación de la Guerra Fría no pudo ser reconocido hasta que la URSS dejó de ser una potencia en el ámbito mundial que la llevó a su autodisolución como Estado Nación en 1991 tras el atentado a Gorbachov. Suceso que, como lo sustenta Hobsbawm no fue debido a los oficios de su contendor sino que, paradójicamente, fue desatado por la distensión económica que se generó cuando, desde la década de los años sesenta, la economía de la URSS comenzó a interactuar con la economía mundo capitalista en un proceso que con la Tercera Revolución Tecnológica de la Época Moderna, que se sucedió en la década de los años setenta, pasaría de la Transnacionalización a la Globalización.

escasamente adecuados para el mundo occidentalizado. Lo que, correlativamente significaba, que se quedaba corto para entender las dinámicas de las sociedades que, en la dinámica de la Guerra Fría, terminaron denominándose tercer mundo. El tercero fue el cuestionamiento de la utilidad y la realidad de la distinción entre las llamadas Ciencias Exactas y el conocimiento especulativo que producían las Humanidades y del que huía, las Ciencias Sociales en su afán de positivización o configuración de un conocimiento exacto que permitiera dominar, a sus artífices y beneficiarios, el ámbito de lo social humano.

Antes de 1945 se requería la división disciplinar en el campo de las Ciencias Sociales entre los estudios del mundo occidental civilizado y del mundo no occidental compuesto por sociedades con un gran cúmulo cultural que impelía su reconocimiento como civilizado y por sociedades que fueron calificadas como bárbaras. Esta pregunta se planteó en el campo de las Ciencias Sociales nomotéticas indagando por la aplicabilidad para las sociedades orientales de las leyes que se habían definido para las sociedades occidentales. Para la Historia, la más ideográfica de las Ciencias Sociales, esta pregunta se planteó bajo la forma: ¿tienen historia las sociedades no occidentales como, por ejemplo, las sociedades que habitan el continente africano? ¿Sólo tienen historia las sociedades occidentalizadas? La respuesta intelectual fue un compromiso incierto: dado que lo que se argumentó fue que las áreas no occidentales eran iguales a las áreas occidentales aunque, sin embargo, no eran iguales del todo pues las occidentales eran modernas y las no occidentales no eran modernas. El significado de esta respuesta fue la construcción de la Teoría de la Modernización. Tal teoría se basó en muchas discusiones y premisas implícitas de la literatura anterior de las Ciencias Sociales que adoptó una forma particular y como literatura de la modernización pasó a ser muy importante en la teorización de la Ciencia Social. La principal premisa o tesis fundamental fue la existencia de un camino modernizante común para todas las sociedades. Sin embargo, tales sociedades, se encontraban en etapas diferentes de ese camino modernizador. El cambio histórico del mundo occidental consistía en la progresiva y precoz realización de la Modernización. Por ello, se puede afirmar que la Teoría de la Modernización contempló las mismas discusiones y las mismas premisas implícitas de la literatura anterior de las Ciencias Sociales. En este orden de ideas las formas de comprender el sentido del cambio social en occidente en las épocas Moderna y Contemporánea, así:

Tabla 3. Sentido del cambio social en Occidente en la Modernidad y Contemporaneidad

Filosofía de la Historia o sentido que se le atribuye al cambio social humano	Idea de Progreso	Teoría de la Modernización
Periodización	Siglo XVII a 1914-18	1945 hasta hoy
Definición	Cambio de carácter lineal y acumulativo en todos los aspectos de lo social humano.	Cambio de carácter lineal en lo cuantitativo y en lo cualitativo de la vida material.
Característica relevante	Es el paso de la Barbarie a la Civilización	Es el paso del Subdesarrollo al Desarrollo

Para 1960 los ideales de multidisciplinariedad buscan transformar las relaciones entre las disciplinas en interdisciplinariedad. La multidisciplinariedad como búsqueda de cooperación estrecha entre las Ciencias Sociales fue un fenómeno muy notorio a través del empleo de conceptos analíticos y de enfoques teóricos. En la disciplina histórica, en Europa, en el contexto de una colaboración estrecha con las Ciencias Sociales, se buscó desterrar el paradigma «historicista», que imperaba desde el siglo XIX, con enfoques hermenéuticos y de lenguaje lo más cercanos posibles a las fuentes. Estados Unidos, que tenía una tradición menos «historicista» en Historia y menos crítica en Ciencias Sociales, los historiadores revisionistas fueron menos atraídos

por los enfoques de las Ciencias Sociales. Por lo que puede decirse que existió una cooperación estrecha entre la Historia y las Ciencias Sociales por parte de una minoría y se abrieron discusiones entre la Historia y las demás Ciencias Sociales que se venían cualificando como la Sociología, la Economía, la Ciencia Política, la Antropología y la Geografía. Esta convergencia se sucedió bajo la forma de una simple expansión del campo de datos de una tradición particular de Ciencia Social y de la adopción de una reapertura de problemas metodológicos fundamentales. Con respecto a las otras tres disciplinas más nomotéticas de las Ciencias Sociales a saber la Economía, la Sociología y la Ciencia Política, la separación fue cediendo paso tanto en las versiones oficiales como en las más críticas de las disciplinas con la creciente superposición de objetos de estudio y metodologías. Aunque no faltaron las voces que defendían la separación de las tres disciplinas nomotéticas.

Las consecuencias de tales convergencias fueron que se hizo, cada vez, más difícil hallar líneas divisorias entre las disciplinas al mismo tiempo que cada disciplina se fue volviendo más heterogénea a medida que los objetos de investigación aceptables se iban ampliando. Se cuestionó entonces la legitimidad de las disciplinas en cuanto a las premisas intelectuales que cada una de ellas había utilizado para defender el derecho a una existencia separada al mismo tiempo que se cuestionó la coherencia interna de las disciplinas. Para manejar esta situación, en el contexto de la multidisciplinariedad, se trataron de crear nombres «interdisciplinarios», por lo que la multidisciplinariedad después de los años sesenta significó la convergencia entre partes de las Ciencias Sociales y partes de la Historia hacia la configuración de una Ciencia Social más amplia.

El Cuestionamiento de la validez de postular que unos campos de conocimiento son exactos y otros especulativos significó interrogar la realidad y validez de la distinción entre el lenguaje nomotético e ideográfico y llevó a las Ciencias Sociales a desafiar la división tripartita del conocimiento de dos formas, así:

Tabla 4. De las ciencias sociales

Desafíos	Procedencia	Consecuencia
Conocer lo social a partir de los análisis de sistemas complejos adelantados en las Ciencias Naturales especialmente en el campo de la Biología pero, también, a partir de las teorías de los autómatas y de la Cibernética.	Ciencias Naturales y tecnologías derivadas.	Los análisis en Ciencias Naturales y en Ciencias Sociales tendieron a converger en análisis de carácter multidisciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario.
Acercamiento entre las Ciencias Sociales y las Humanidades para resolver cuestiones que emergen de la interacción con las sociedades occidentalizadas y no occidentalizadas.	Estudios Culturales	

Como puede colegirse, el cambio en las Ciencias Sociales, provino de los otros campos y, a su vez, este cambio minó la división tripartita del Conocimiento Científico de la Época Moderna. Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades dejó de ser tan evidente como en otro tiempo parecía. Con ello, las Ciencias Sociales pasaron, entonces, a ser el sitio de la potencial reconciliación entre las Ciencias Naturales y las Humanidades.

Como balance general de los cuestionamientos que se le plantearon al Campo de las Ciencias Sociales, entre 1945 y la época actual puede plantearse que, desde 1945, existió una clara tendencia hacia la multidisciplinariedad en Ciencias Sociales; de 1945 a 1960 se cuestionó la validez de las distinciones entre las Ciencias Sociales y de 1960 a 1970 se buscó la

interdisciplinariedad y en 1990 se ha buscado la la transdisciplinariedad. Tal búsqueda se aunó al cuestionamiento del europeocentrismo del Conocimiento Científico Social y a la tajante división existente entre los lenguajes nomotético e ideográfico de conocimiento.

De este modo, el cuestionamiento de la validez de las distinciones entre las Ciencias Sociales alrededor de objetos de conocimiento; el cuestionamiento de la validez universal del conocimiento producido por las Ciencias Sociales y el cuestionamiento de la validez de postular que el Conocimiento Científico Natural es exacto y el de las humanidades especulativo ha llevado a que, en lo atinente al Conocimiento Científico, se transite de la unidisciplinariedad a la transdisciplinariedad; se legitime la circunstancia que existen muchas formas de conocer alternas y distintas al Conocimiento Científico Social y que, finalmente, se postule que el Conocimiento Científico es interpretativo y, aún, comprensivo (Mardones, 1991, pp. 27-31) como se había avizorado ya en el siglo XIX cuando se postuló que el conocimiento sobre lo humano era un conocimiento referido a la comprensión que emerge de la identidad entre sujeto y objeto -propia de las Ciencias del Espíritu y alejada de las Ciencias de la Naturaleza- que identificó, el filósofo de la historia y la cultura alemán Wilhelm Dilthey (1833-1911)

Las posibilidades de construcción de conocimientos sociales que emanan de la multiculturalidad

En las situaciones de multiculturalidad se producen novedosas formas de conocer que se definen a partir de los conflictos y avenencias que genera la concurrencia de individualidades y colectividades cuyas acciones son prescritas y les otorgan sentido diversidad de culturas o formas de entender y de transformar los entornos mediante construcciones simbólicas que hilvanan las sociedades históricas, de esta manera, en las situaciones de multiculturalidad se posibilitan nuevas maneras de ser y de devenir de los seres humanos; nuevos satisfactores de las finitas necesidades humanas; nuevas formas de interacción de las sociedades humanas con sus entornos físico naturales; nuevas formas de enfrentar las contemporáneas amenazas que, para diversas formas de vida, ocasiona la Mundialización y, en general, las situaciones de multiculturalidad posibilitan heterogéneas maneras de hacer la existencia individual y colectiva mejor a condición que de lo multicultural se trascienda a lo intercultural o a la definición de situaciones en las que se verifican procesos de encuentro, reconocimiento e interacción entre individualidades y colectividades que devienen sirviéndose de diversas culturas, en las situaciones de multiculturalidad, además, se reeditan las tecnologías y las técnicas o los conocimientos que informan los procedimientos para servirse de unos determinados instrumentos que transforman el entorno en sentidos prescritos por los deseos, las codicias, los intereses, los ideales, las manías, los sueños y las intencionalidades humanas que se conjugan, casi siempre, de forma inextricable, con las negaciones, las resignaciones, las indolencias, las atonías y las inercias que, igualmente, son constitutivas de las individualidades humanas. De esta manera, en las situaciones de multiculturalidad -y en especial en las que se suceden en la época de la Globalización de la Época Moderna- emergen abundantes conocimientos que aparecen como un collage de artificios, objetos u obras creadas por una pluralidad de usos, hábitos y olvidos humanos que complejizan -o enlazan densamente- las experiencias o reflexiones sobre las prácticas humanas sobre las que se edifica su viabilidad como especie en el Planeta.

Las tecnologías de la información y la comunicación como mediadoras de los procesos de construcción de conocimientos sociales

La Revolución Tecnológica del Siglo XX aplicó conocimientos a máquinas que se sirven de tecnologías electrónicas que generan, almacenan, recobran, procesan y reciben información que comprendida se torna conocimientos que generan innovaciones tecnológicas que transforman prácticas que, una vez comprendidas, originan incesantes innovaciones que cambian las prácticas. Por ello, la primera característica de los procesos de construcción de conocimientos en la contemporaneidad es que dichos procesos están, en gran medida, mediados por tecnologías para la comunicación y para el manejo de información. De tal forma que si, en general, los conocimientos resultan de procesos de comunicación en los que fluye información que al ser comprendida se transforma en conocimientos éstos procesos, en la contemporaneidad, están fuertemente mediados por tecnologías de la información y de la comunicación. Es decir, los conocimientos se construyen por la vía de los procesos de comunicación que, tras la última de las revoluciones tecnológicas han configurado un espacio virtual -coexistente con el espacio físico- en el que, también, la información -como paquetes de conocimientos o conjunto de construcciones de sentidos no comprendidos- fluye para hacerse conocimientos en el espacio de la recepción si se entiende que los conocimientos se construyen mediante procesos de recepción o de captación en el sentido de captación (Ibáñez, 1993, p. 20).

Ello ha derivado en que, por ejemplo, las telecomunicaciones sean una forma más de procesar información que se orienta a la comprensión o a aquellos procesos mediante los cuales la información se transforma en conocimientos. Por ello, la información es el insumo más valioso de los procesos productivos en la contemporaneidad que se refieren a la producción de bienes, productos y servicios pero, además, a la definición y disposición de explícitos ordenamientos de lo social humano que se sirven de la información en los dos sentidos que este término tiene para Ibáñez (1993, p. 17). El primer sentido del término información es el de informarse que alude a la extracción de información o conjuntos de construcciones de sentido, no comprendidos, mediante la observación o, más precisamente, la construcción de conocimientos que permiten los procesos de recepción, de captación, de captación o aprehendimiento de lo que ofrece resistencia. El segundo sentido del término información es el de formar o inyectar neguentropía -entropía negativa, o sea orden- mediante acciones coercitivas en los espacios de lo social humano. Es decir, mediante la política que se concibe como la construcción de neguentropía social humana u ordenamiento de lo social humano mediante la coacción que se transmuta en coerción si no se propicia una situación de guerra o aquella serie de acciones que se intencionan para destruir físicamente a quienes se catalogan como enemigos. Por tanto, la información le da forma a la acción humana o posibilita la definición de ordenamientos, organizaciones o neguentropías sociales humanas que le restan incertidumbre o incomprensión intersubjetiva a los procesos políticos que, como tales, tienden a la instauración de determinadas formas organización funcionales a la dominación que constituye la finalidad de asociaciones políticas descentralizadas como las bandas y las tribus o centralizadas como las jefaturas y los estados (Lewellen, 2000, p. 64-90); hieráticas como las iglesias; profanas como las academias o económicas como las mafias y las empresas.

Una característica que se puede dilucidar a partir de los planteamientos señalados por Castells (1998) es el relacionado con el acceso a las tecnologías de la información y de la comunicación de quienes gozan de la posibilidad de interconectarse, organizándose en red para producir los

conocimientos con los que devienen pero, además, quiénes llegan a devenir en ámbitos distintos a las redes que permiten configurar estas tecnologías quedan dependiendo de la organización en red que se torna poderosa en tanto que puede contener pero, además, articular o desarticular la diversidad. Esta dinámica de articulación - desarticulación de la otredad y de infinidad de ámbitos de la existencia humana forma, a través de las tecnologías de la información y de la comunicación, un nuevo sistema que funciona como un todo. De esta manera, los conocimientos que se construyen, en la dinámica de la red, derivan nuevas desigualdades políticas; inequidades económicas y culturales y, en general, nuevas formas de marginación, discriminación y exclusión social. Estas formas hacen suyos algunos de los conocimientos que no emergen de la red como espacio virtual de contención y articulación de quienes tienen, dinámicamente, acceso a su organización y control de ella. De la misma forma, desconocen, aquellos conocimientos que no encuentran simetría o alguna forma de acoplamiento estructural con alguna de las uniones o de los espacios de la urdimbre que aparece como un todo que es distinto de la completitud de la existencia humana.

De acuerdo con Castells (1998), la información y los conocimientos son inmaterialidades requeridas en los procesos productivos en tanto que las tecnologías de la información y de la comunicación se han diseñado para actuar sobre la información y sobre los conocimientos que, con la información, se pueden construir. Los conocimientos y la información son, entonces, «inmaterialidades primas» en los procesos productivos mediante las cuales una gran gama de actores individuales y colectivos elaboran una ilimitada cantidad de productos y prestan una inconmensurable cantidad de servicios que se orientan a ser satisfactores de las finitas necesidades humanas. Esta característica se muestra como diferente a las anteriores revoluciones tecnológicas en la medida en que, en el contexto de tales revoluciones, la información y los conocimientos, producidos con la información, servían para diseñar tecnologías y actuar sobre ellas mismas en el marco de unos procesos productivos que no contemplaban, como materias primas, la información ni los conocimientos; estos no eran materias primas que, mediante procesos transformativos, fueran susceptibles de mercadearse bajo la forma de productos o de servicios. Es decir, si en las dos primeras revoluciones tecnológicas de la Época Moderna la información y los conocimientos actuaban sobre las tecnologías productivas, en la tercera, las tecnologías se han diseñado para que actúen sobre la información y los conocimientos que se han tornado en materias primas esenciales de los procesos mediante los cuales las sociedades humanas transforman, ateniéndose a precisos sentidos, los entornos espaciales que hacen devenir en espacialidades al habitarlos en las temporalidades que construye la cotidianidad. De esta forma, la información y los conocimientos son los insumos más preciados de los procesos de producción actual, o, dicho de otra manera, son los bienes más valorados para producir otros bienes en el marco de la Relación Social Capitalista, que caracteriza la Época Moderna, si se entiende por «capital» un bien que tiene la posibilidad, mediante el trabajo humano, de producir otros bienes. Ello quiere decir que, la información y los conocimientos se han tornado en capital. Un capital que, finalmente, transforma prácticas transformadas dada la gran capacidad de innovación que genera la aplicación de conocimientos a tecnologías electrónicas para el manejo de información en el marco de la Revolución Tecnológica del Siglo XX y que convive en la época actual.

La prescripción, orientación o guía del sentido de la acción que emana de los conocimientos sociales ha sucedido, de dos formas: una que se deriva del propio Conocimiento Científico sobre lo social humano y otra que se desenvuelve desde el conocimiento de sentido común. En el

ámbito de la primera forma, puede sostenerse que una significativa gama de las actuaciones de los grupos sociales que ocupan posiciones de dominación las prescriben, directamente, los conocimientos construidos en el Campo de las Ciencias Sociales. Tales conocimientos logran estar a disposición de estos grupos en la medida en que son conocimientos particulares que construyen y que difunden, para su comprensión, individualidades que cumplen funciones técnicas o intelectuales en las sociedades históricas (Marletti, 2000).

En el caso de las individualidades que cumplen funciones técnicas en las sociedades humanas los procesos de construcción y de difusión de conocimientos, sobre lo social humano, se desarrollan siguiendo los preceptos que constituyen los acuerdos de determinados grupos sociales. En este sentido, los conocimientos construidos por quienes cumplen funciones técnicas se orientan, por mediación de la comprensión, a guiar la actuación de quienes solicitan su construcción. De este modo, puede afirmarse que quienes cumplen funciones técnicas en un contexto social siguen los mandatos, los preceptos, las ordenes o las disposiciones de individualidades o colectividades a las que les serán eficaces o útiles los conocimientos que, por la vía técnica, se puedan construir. Por tanto, quien cumple una función técnica en un contexto social determinado pierde la posibilidad de empoderarse ideológicamente en razón de que la cesión o enajenación de los conocimientos que tiene la capacidad de construir significa la dejación de la influencia que la difusión social de tales conocimientos genera en quien los puede construir y difundir (Baca, 1995). En esta medida, quien cumple una función técnica en un contexto social construye conocimientos que serán funcionales a individualidades o a colectividades que le han extirpado el poder ideológico que podría portar si construyera y difundiera conocimientos atendiendo al ritmo que marca su propia intencionalidad. Desde este punto de vista, quienes cumplen funciones intelectuales en el marco de determinadas sociedades históricas desarrollan procesos de construcción y de difusión de conocimientos por la vía de la discrecionalidad o de los mandatos que genera libremente la propia voluntad. A los intelectuales les guía, en su tarea de construcción sistemática y habitual de conocimientos, la actuación libre e independiente en la medida en que su labor escapa a la subordinación, a la sumisión, a la dependencia y a la enajenación y funcionalización que pueda hacer de su trabajo mental algún grupo social en particular.

Los conocimientos que construyen quienes cumplen en una especialidad social humana una función intelectual, en un determinado contexto social, emanan de sus propios preceptos con la intencionalidad explícita que sean difundidos en las sociedades humanas que quien se comporta como intelectual pretende afectar. Como se ha anotado, la difusión de todo conocimiento, y por tanto los que construyen quienes llegan a ser intelectuales, implica su transformación en la medida en que los conocimientos son pura aprehensión. Ningún conocimiento permanece fiel a quien autorizó y posibilitó su aprehensión por parte de singulares individualidades humanas en contextos sociales particulares. Todo lo que se conoce es, inevitablemente, comprensión que se atiene a una historia singular; a un punto de fuga que sólo se ocupa de forma individual y a unos deseos, ansias y anhelos que se estructuran de manera particular. De esta forma, los conocimientos que construyen quienes cumplen funciones técnicas, en un determinado contexto social, se construyen y se difunden con la finalidad que se tornen funcionales, por la vía de su singular comprensión, a específicas agrupaciones que se configuran en las sociedades históricas con las que, quienes cumplen funciones técnicas, se relacionan en términos de subordinación, de sumisión y de dependencia. Por el contrario, los conocimientos que construyen quienes desempeñan funciones intelectuales, en un determinado contexto social, se construyen y se difunden con la intencionalidad de que se tornen funcionales, por la vía de su comprensión que desarrollan sus

alteridades, a quien los construyó. Los conocimientos que construyen quienes devienen como intelectuales no son pignorados, enajenados o cedidos a ningún individuo o agrupación en particular. Quien cumple, habitualmente, la función intelectual no construye conocimientos por encargo. Esta situación es, también, válida para quienes se pueden calificar como intelectuales orgánicos -que se diferencian de quienes se pueden catalogar como intelectuales independientes- en la medida en que los conocimientos que construyen libremente los ponen, orgánica o articuladamente, al servicio de las agrupaciones sociales con las que se identifican ya sea que, tales agrupaciones, ocupen el lugar de la dominación o ya sea que se encuentren en los espacios sociales de subordinación.

Una segunda forma en que las Ciencias Sociales prescriben, orientan o guían una significativa gama del sentido de las trazas de la actuación de los grupos sociales que se encuentran en situación de dominación se puede ubicar en el inmenso espacio social que copa o envuelve el conocimiento de sentido común que se articula con representaciones sociales, imaginarios sociales y utopías sociales que son propias de la forma común -por ser general, cotidiana, rutinaria y habitual- de conocer. El conocimiento de sentido común es una forma de conocimiento, que entre otras fuentes, se conforma a partir de las interpretaciones y comprensiones que, en los espacios de la cotidianidad, se hace del Conocimiento Científico sobre lo natural y sobre lo social humano que se difunde, de diversas maneras, que pueden ser o no ser intencionadas, en las espacialidades que configuran las distintas sociedades humanas.

Las Ciencias Sociales son, entonces, un campo de disputa en el que buscan prevalecer unos u otros de los sentidos que, allí, construyen intelectuales orgánicos o independientes y quienes devienen en el cumplimiento de funciones técnicas desde la perspectiva del Conocimiento Científico que, como se ha anotado, es un conocimiento particular que -por el proceso de Mundialización u Occidentalización que ha atravesado o dislocado una gran cantidad de sociedades históricas del Planeta- ha tendido a legitimarse deslegitimando o criminalizando otras maneras de construir conocimiento que prevalecieron y que, aún, subsisten en sociedades humanas diferentes a las de Europa Occidental y a las que sus grupos dominantes occidentalizaron. Las Ciencias Sociales, como campo de construcción de sentidos del Conocimiento Científico, guían o prescriben múltiples formas de actuación humana en las sociedades históricas occidentales, occidentalizadas o en proceso de Occidentalización. Por ello, se ubican en el centro de las polémicas alrededor de las formas en las que deberían ordenarse las sociedades humanas. En este sentido su papel, como el de otras formas de conocimiento sobre lo social humano, es eminentemente político. Hoy, más que nunca, una gran parte de los conflictos humanos referidos a su ordenamiento se dirimen con referencia al Conocimiento Científico sobre lo social humano dado que, la legitimación de una determinada forma de conocimiento, permite ordenar las sociedades históricas bajo los parámetros que, desde allí, prescriben, orientan o guían los sentidos que cobran las trazas, huellas o vestigios que dejan las formas humanas de actuación.

El trabajo intelectual y el trabajo teórico se han distanciado

La Tercera Revolución Tecnológica de la Época Moderna ha posibilitado, a través de procesos de investigación, el desarrollo tecnológico de nuevos medios de comunicación, que se organizan en redes, que permiten que se generen procesos de interacción humana a través de las escrituras irradiante y lineal; de la imagen y de la voz. Estos medios pueden ser reorganizados, reordenados, recompuestos o redispuestos de manera incesante. También, pueden ser restaurados o renovados o, definitivamente, se puede presenciar el advenimiento de medios inéditos que se combinan con los reorganizados y restaurados para posibilitar encuentros que podrían resultar insospechados entre diversidad de individualidades y de colectividades de diferentes lugares del Planeta.

El desarrollo de inéditos medios de comunicación, su reorganización y restauración se proyecta, de manera simétrica, en tres situaciones que tienen que ver con la construcción de conocimientos en la contemporaneidad. La primera se refiere a la instauración de nuevas formas de interacción humana de las que emerge una heterogeneidad de inéditos conocimientos en los ámbitos del Conocimiento Científico y del conocimiento de sentido común pero, además, en los dilatados ámbitos de conocimientos que configuran las sociedades humanas no occidentalizadas; en proceso de Occidentalización o que han desatado movimientos políticos de resistencia y que, por tanto, cuestionan las formas occidentales de conocer. La segunda situación tiene que ver con que los nuevos conocimientos construidos, por la interacción humana que posibilitan las redes en las que se han organizado los medios de comunicación, se reordenan, se reorganizan, se disponen de manera incesante. Una tercera, y última, situación se refiere a que los conocimientos y los procedimientos para construirlos se restauran o se renuevan bajo la lógica que demarcan las novísimas formas de interacción social que hacen posibles las redes en las que se han organizado los medios de comunicación tras la última de las revoluciones tecnológicas. De esta manera, las lógicas de estas redes se proyectan en los procesos de construcción de conocimientos que se verifican en la contemporaneidad. Es decir que, las aludidas redes posibilitan que, por medio de la interacción humana, se produzcan nuevos conocimientos; que se reorganicen y que se restauren casi instantáneamente y de manera incesante. Estas posibilidades las aumenta el acceso y el control que, de las redes, tienen sus artífices pero, además, sus usuarios. Esto se explica por la llamada bidireccionalidad que caracteriza a las redes. La bidireccionalidad le brinda a quienes se sirven de las redes, para desarrollar procesos de interacción humana, ocupar el lugar de quienes son sus artífices. De esta manera, quienes ocupan el lugar de usuarias o de usuarios de las redes portan la posibilidad de configurar una gran diversidad de sus aspectos entre los que se pueden contar las informaciones que, por medio de ellas, se manejan y circulan con la posibilidad que, una vez, comprendidas, se transmutan en conocimientos que se pueden, con inusitada rapidez, reorganizar, definitivamente, transmutar en nuevos postulados que prescriben la interacción humana.

De manera más dramática, plantea Castells (1998) como, en esta dinámica es factible observar cómo se pueden cambiar las reglas, o ficciones que normalizan el actuar, sin destruir la organización que las justifica. También puede observarse que suceda lo contrario; es decir, pueden cambiar las formas de organización sin que se instauren reglas que sean acordes a las características de lo que se ha organizado. Estas circunstancias erosionan la definición de lo que se ha instituido en las interacciones humanas merced a su persistencia lo que suele desplegarse

en situaciones de anomia que terminan erosionando la dignidad humana de formas especialmente dramáticas.

De esta forma, en la contemporaneidad, el espacio virtual, posibilita inéditos encuentros que redundan en la construcción de nuevos conocimientos pero, además, este espacio, hace posible que los conocimientos sociales se reorganicen y se restauren de manera constante en una dinámica en la que individualidades y colectividades construyen conocimiento de una manera que puede asimilarse a los procesos que llevan a la creación de un collage: estableciendo nexos, generando aproximaciones, buscando coincidencias, incitando fusiones o generando conjunciones entre conocimientos actuales y pretéritos



Universidad de Pamplona, Pamplona.

CAPITULO CUATRO: LA INVESTIGACIÓN EN LOS PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES EN COLOMBIA EN EL MARCO DE LAS TENSIONES DOCENCIA-INVESTIGACIÓN

Por: Martha Nora Álvarez

Los hombres demuestran su racionalidad, no organizando sus conceptos y creencias en rígidas estructuras formales, sino por su disposición a responder a situaciones nuevas con espíritu abierto, reconociendo los defectos de sus procedimientos anteriores y superándolos.
Toulmin, 1972.

Al investigar el orden social transformo el orden social y me transformo yo. La transformación que se opera en mí es la medida de la transformación que se opera en la sociedad. Como la sociedad es un conjunto auto-reflexivo, puede ponerse en correspondencia con una de sus partes (que soy yo). Un sujeto en proceso es la única medida de un proceso social.
Jesús Ibáñez, 1994

1. El contexto

El contexto social actual está marcado por el proceso de transformación de las sociedades por vía de las revoluciones tecnológicas acaecidas después de la segunda guerra mundial, que hicieron posible la fase actual de globalización por la que transita el proceso de mundialización de la economía, la política y la cultura. Una nueva forma de capitalismo caracterizada por la globalización de las actividades económicas que se centraban en el Estado-nación; la flexibilización organizativa y un mayor poder de la empresa con relación a sus trabajadores. Una forma donde las redes del capital, del trabajo, la información y los mercados se articulan mediante la tecnología, planteando una nueva dinámica de inclusiones-exclusiones donde por obvias razones los territorios desprovistos de valor e interés para la dinámica del capital global, serán los llamados a constituir el llamado “Cuarto Mundo”, es decir, el mundo de los desconectados, de los marginados de los centros de poder en-redados. (Léase, en red)

Una expresión clara del tránsito anteriormente descrito, es el cambio en las formas de producción, distribución y consumo de los recursos naturales y del talento humano, los cuales tienen como centro de gravedad el conocimiento, que de acuerdo como lo ha señalado en varias ocasiones el investigador Drucker, es un requisito sin el cual no es posible convertir datos en información. De hecho, como bien se enunciara en 1996, en el marco de la XI Semana Monográfica realizado en Madrid por Santillana y la UNESCO, el verdadero capital y el principal recurso para la producción de riqueza en la fase actual, no reside en la materia prima, sino en la materia gris.

Así las cosas, el verdadero capital y principal recurso para la producción de riqueza en el actual orden de cosas, está en las formas de producción, aplicación y utilización del conocimiento en los diferentes campos de saber. Un proceso nombrado por Manuel Castells como la Era de la Información. Una Era donde la educación pasa a constituirse en un factor fundamental de cambio o de mantenimiento del estado de cosas existente. Una Era en la que Producir o reproducir conocimiento será el dilema a resolver.

En la sociedad puede producir conocimiento tanto el sector público como el sector privado, y, en el ámbito de la institucionalidad pública, la Universidad es la figura que ocupa el centro como productora de conocimiento útil al desarrollo humano social. El Sistema educativo Superior tiende a ser visto como el proveedor de bienes, hoy cotizados, y en esa medida se le plantean nuevas demandas, que se traducen en nuevos paradigmas desde donde se hacen apuestas por: La formación integral, la modernización de la infraestructura, el cambio de modelo pedagógico, el

currículo centrado en el aprendizaje y la enseñanza, la renovación de los contenidos curriculares, la flexibilidad curricular, el fomento de la interdisciplinariedad, el incremento o fortalecimiento de las prácticas profesionales, la introducción de nuevas tecnologías. Dentro de este abanico de apuestas, quizá la que cobra mayor vigencia en el entorno actual es la del fortalecimiento de la investigación, un aspecto que dentro de las Universidades aparece como un eje misional congruente con el objetivo de formar individuos transformadores e investigadores de su propia realidad; productores y no sólo consumidores de conocimiento, críticos y reflexivos frente al impacto de su acción; dinamizador de la práctica social y constructor de conocimiento a partir de ella.¹⁴

En el campo de lo educativo, en particular, la necesidad de consolidar la generación de conocimiento, no es una enunciación nueva, es una proclama que tiene más de un siglo y que emerge en coyunturas, que como ésta, demandan transformaciones en la Escuela. Tales transformaciones se han movido, en el marco de investigaciones sobre la realidad educativa bajo el lente de los paradigmas positivista, interpretativo y crítico que han hecho carrera a lo largo de la temporalidad abordada en esta investigación (1970-2006). Inscritas en uno u otro paradigma las investigaciones educativas producidas en ese marco temporal, rondaron alrededor de la figura del maestro investigador, heredada del legado, dejado en la década del 70, por Lawrence Stenhouse, quien concebía que la investigación y el desarrollo del currículum eran actividades concernientes al profesor y en ese sentido, observaba fundamental que no sólo una minoría de ellos llegara a dominar el campo de la investigación. Una idea que estaba el servicio del cambio de la imagen profesional que el profesor tenía de sí mismo y de sus condiciones de trabajo». ¹⁵

Esa idea de Stenhouse, toma gran fuerza las décadas siguientes y se consolida en los años noventa en el contexto de las transformaciones educativas que tenían como centro la preocupación por la profesionalidad de los maestros. En ese sentido Carr y Kemmis entran a defender el valor de la investigación curricular y la profesionalidad del enseñante, sustentando que para que la enseñanza llegue a ser una actividad genuinamente profesional, deben ocurrir tres tipos de evolución: La primera, que las actitudes y la práctica de los enseñantes lleguen a ser más profundamente ancladas en un fundamento de teoría y de investigación educativa. La segunda, que se amplíe la autonomía de los maestros en el sentido de incluirlos en las decisiones que se tomen sobre el contexto educacional más amplio dentro del cual actúan. La tercera, que se generalicen las responsabilidades profesionales del maestro a fin de incluir las que tiene frente a otras partes interesadas de la comunidad en general. Luego] el tipo de conocimiento demandado a la investigación no se limitaría a las cosas que afecten a la actuación en clase y la técnica pedagógica, sino que debería incluir aquellos conocimientos orientados a facilitar la discusión cooperativa en el seno de la profesión como conjunto, y acerca del contexto amplio social, político y cultural dentro de la cual aquélla actúa.¹⁶

En Iberoamérica Juan Carlos Tedesco se ha referido recientemente a las nuevas funciones de los docentes: considera que «los análisis de innovaciones educativas han mostrado de forma

¹⁴ Plan de Desarrollo Universidad de Antioquia 2006-2016. Rectoría, Oficina de Planeación: noviembre de 2006, p.79, (las negrillas son mías.) (Capítulo III, tema estratégico 2).

¹⁵ Stenhouse, L. (1998): La investigación como base de la enseñanza. Madrid, Morata, p.133

¹⁶ Carr, W., y Kemmis, S. (1988): Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona, Martínez Roca, p.p.25-27

elocuente que en ellas, una de las condiciones de éxito es, precisamente, el compromiso y la participación activa de los docentes. [...] Generalizar la capacidad de innovar es indispensable para evitar que la innovación se concentre en pocos lugares y se convierta en patrimonio de un solo sector» (1995, p. 171). Magendzo, en el Simposio Internacional La investigación como práctica pedagógica, organizado por el Convenio Andrés Bello en 1999, iniciaba su conferencia reconociendo que «la investigación de la práctica pedagógica por parte del docente ha sido planteada en el marco de la investigación cualitativa (Taylor y Bodgan, 1986) y de la investigación-acción participativa (Salazar, 1992) como un modelo de capacitación de profesores tendiente a modificar su rol llevándolo desde una postura de reproductor a constructor de conocimiento y en este sentido, haciéndolo más profesional. Se sostiene que el profesor puede y debe elaborar teoría desde su práctica. [...] Los docentes pueden dedicarse a elaborar teoría pedagógica a partir de la investigación educativa, eliminando la disociación que tradicionalmente se ha planteado entre teoría y práctica, que deja la primera a los investigadores y la segunda a los profesores cuando se enfrentan a las tareas cotidianas de su labor»¹⁷

En el mismo Simposio, Briones afirmaba que «el profesor de aula debe comprometerse directamente con la investigación que se refiera a su labor como educador. Al respecto, pienso que ese compromiso y acción debería tomar las siguientes formas: a) el profesor reflexivo, la investigación-acción; b) el profesor como usuario de los resultados de la investigación educativa; c) el profesor como investigador individual, es decir, el profesor-investigador, y d) el profesor como participante en equipos de investigación».¹⁸

Rodríguez (2000), La investigación pedagógica [...] en principio, cumple tres funciones: les facilita a los maestros fundamentos teóricos para introducir cambios en sus prácticas pedagógicas y desarrollar las innovaciones; ayuda a la toma de decisiones por parte de las autoridades y técnicos responsables de las políticas y reformas educativas; y permite sistematizar el saber acumulado por los maestros en sus experiencias y reflexiones pedagógicas.¹⁹

Durante el Congreso Nacional de Formación de Maestros, realizado en Colombia en 1996, especialistas de Cuba, Chile, España, Francia y México analizaron los sistemas de formación del profesorado en sus respectivos países. «El congreso nos dejó claro que la crisis de la formación de maestros tiene una dimensión internacional, y que toma cuerpo en dos problemáticas: carencia de espacios de legitimación de los egresados de las instituciones formadoras de docentes, y ausencia de un corpus de conceptos y teorías que funden el proceso formativo en una comunidad de intelectuales respaldada en la pedagogía como saber fundador del maestro».²⁰

Los participantes colombianos en este Congreso prepararon un documento que concluye con una propuesta curricular para la formación de maestros. Ellos afirma que:

¹⁷ Salazar, M. C. (1992): La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos. Buenos Aires, Paidós.

¹⁸ Briones, G. (2000): «Tendencias recientes de la investigación en pedagogía. Áreas, problemas y formas de relación», en: Memoria del Simposio Internacional de investigadores en educación «La investigación como práctica pedagógica». Santa Marta, Colombia 8-10 de noviembre de 1999, Bogotá, Convenio Andrés Bello. pp. 144-145.

¹⁹ Rodríguez, A. (2000): «Cambio y reformas en educación: el papel de los maestros», en: El maestro, protagonista del cambio educativo. Bogotá: Convenio Andrés Editorial Magisterio. Bello, Cooperativa, pp. 79-159

²⁰ Echeverri, J. A. (1997): «Editorial», en: Revista Educación y Pedagogía, vol. 9, núm. 17, Medellín, p. 10

el maestro debe saber producir conocimiento pedagógico y disciplinar [por ello] es indispensable formar en investigación; [...] dentro de este contexto la dicotomía teoría-práctica como elementos de momentos separables no tiene sentido y mucho menos tiene sentido suponer un orden secuencial entre ellos: primero se entiende y luego se aplica. [...] En orden a constituir una comunidad científica capaz de producir conocimiento pedagógico, los proyectos de investigación no deben convertirse en proyectos puntuales desligados unos de otros. Se propone que todos ellos se articulen a un proyecto nacional de investigación-acción que se construiría colectivamente [conformando un] sistema de comunicación entre maestros y futuros maestros en lo que podría llamarse Seminario Nacional de Práctica Pedagógica. [...] Toda esta actividad de construcción y crítica será el centro de todo el proceso de formación de docentes.²¹

Otro evento significativo en materia de análisis sobre la investigación en educación en Colombia lo constituyó el trabajo del estado del arte realizado por Elsa Castañeda Bernal sobre Estudios sociales en Educación entre 1990-1999. Este trabajo representó un esfuerzo de síntesis interesante, toda vez que visibilizó los lugares epistemológicos, teóricos, metodológicos y temáticos desde donde las comunidades académicas, en la década del noventa, produjeron conocimiento pedagógico. El trabajo de la profesora Castañeda sugiere la fuerza de los movimientos que tuvieron lugar durante esa coyuntura en materia de investigación para los maestros y advierte de la legitimación de lo cualitativo como uno de los métodos investigativos para aproximarse a la comprensión e incursión de nuevos actores. Asimismo deja ver que la cultura experiencial, las políticas educativas, la construcción de identidad, el multiculturalismo y las nuevas tecnologías de la comunicación, entre otros, son los mayores ausentes en materia de estudios sociales en educación.

Esos movimientos producidos desde la academia resonaron significativamente en la política educativa entre 1996 y 2005. En El Plan Decenal de Educación Colombiano (1996- 2005)²², se planteó la necesidad de diseñar programas de investigación e innovación donde se vinculara de forma efectiva a los educadores, las facultades de educación y las Escuelas Normales Superiores (ENS). En el año de 1997, se expidió el decreto 3012/1997, para legitimar la reestructuración de las ENS, y establecer el diseño de planes que llevaran al desarrollo de la capacidad investigativa en los maestros en formación.²³ En Antioquia se desarrolló el proyecto ACIFORMA (1996 - 2000)²⁴, para direccionar la reestructuración de las ENS, establecida por la Ley General de Educación (Ley 115/94). Así mismo se destacó en el 2000 el Documento Marco para La Acreditación de Calidad y Desarrollo de las ENS,²⁵ en el que se planteó la investigación como el

²¹ Lineamientos generales para la formación de maestros en Colombia. Documento síntesis Colombia, 1997: 175-180

²² Plan Decenal de Educación (1996-2005) capítulo III.

²³ Decreto 3012 de diciembre 19 de 1997, Capítulo I, numerales b, y párrafo del numeral f

²⁴ Apropiación pedagógica del Campo intelectual de la educación en Colombia para la formación de docentes, proyecto dirigido por el Investigador Alberto Echeverri, miembro del grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia. Financiado por: Colciencias, la Universidad de Antioquia y la Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia entre 1996-2000.

²⁵ Acreditación de calidad y desarrollo de las Escuelas Normales Superiores. (2000:16) Documento Marco Documento Preparado Por: Elba Martínez de Dueri, Oscar Armando Ibarra Russi, Miryam Lucia Ochoa Piedadita, Martha Lorena Salinas Salazar y otros. Santafé de Bogotá. Ensalce Editores LTDA.

eje transversal de la formación de maestros. Igualmente en este período se desarrollan proyectos alusivos al maestro investigador, entre ellos el trabajo del investigador Bernardo Restrepo relacionado con la formación de maestros investigadores, realizado en Antioquia entre 1998 y 2002 con docentes de los niveles de educación preescolar, básica, media y superior, y financiado por COLCIENCIAS y ADECOPRIA en el 2000. De otro lado también impulsó la consolidación de redes de maestros investigadores con el apoyo de algunas universidades y Secretarías de Educación, especialmente en Bogotá con el Instituto para la Investigación Educativa y Pedagógica (IDEP)²⁶ con propuestas que han permitido desarrollar dispositivos locales gracias a la expedición pedagógica desde la Universidad Pedagógica Nacional, la Red CEE de la Universidad Nacional.

De otra parte, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA.), organismo colombiano encargado de regular la oferta de educación superior, hizo públicos en 1998 los «criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y especialización en educación». En ellos se hacen consideraciones sobre los sentidos de la educabilidad y de la enseñabilidad, planteando que «la autorreflexión sobre la propia práctica y la apropiación de saberes ligados a la interacción comunicativa en el aula no terminan jamás. Este proceso continuo de formación de los docentes implica acudir permanentemente a las teorías que confluyen en la pedagogía y a la experiencia vital de la enseñanza. Lo anterior implica que los docentes se familiaricen, desde su formación, con la investigación pedagógica y educativa que, utilizando los elementos ligados a la enseñabilidad y a la educabilidad, teórica y prácticamente adquiridos, les permita asumir responsable y competentemente la tarea de la enseñanza.

Los criterios del CNA. se fundamentan en el Decreto 272 de 1998, que «establece los requisitos para la creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación», decreto que en el artículo 3º, literal f, enuncia que uno de los propósitos de tales programas es el de «desarrollar y mantener una actitud de indagación que, enriquecida con teorías y modelos investigativos, permita la reflexión disciplinada de la práctica educativa y el avance del conocimiento pedagógico y didáctico».

«De aquí se desprende -continúa el documento- un lineamiento importante para las instituciones de formación de docentes: durante su formación, quienes se desempeñarán como educadores deben estar en contacto, no sólo con los saberes particulares ineludibles, sino con procesos de investigación educativa y pedagógica que les permitan analizar contextos y reconocer estrategias de indagación sistemática, apropiando los valores de la investigación: conocimiento del campo de trabajo, continuidad crítica, rigor, compromiso con el problema, capacidad de constituir equipo y de trabajar solidariamente»²⁷

²⁶ El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) es una organización gubernamental de la ciudad de Bogotá (Colombia), creada por el Acuerdo 26 de 1994 del Concejo de Bogotá D.C., como establecimiento público del orden distrital, con autonomía administrativa y patrimonio propio, adscrito a la Secretaría de Educación, cuya finalidad es dirigir, coordinar y ejecutar programas de investigación, tanto básica como aplicada, con énfasis en los ámbitos socioeducativo y pedagógico para construir Ciudad.

²⁷ Consejo Nacional de Acreditación (1998): Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y especialización en educación. Bogotá, Consejo Nacional de Acreditación, Ministerio de Educación Nacional p. 28.

Como deja ver esta apretada síntesis, todos los responsables de las reformas y de la formación del profesorado asignan al maestro un papel protagónico en los procesos de cambio, y consideran que la investigación educativa realizada por los profesores y la formación para la investigación y la innovación son fundamentales. De ello sin duda hablan algunos avances significativos en las principales universidades públicas del país, desde las que, sobre todo en la última década, se vienen produciendo estímulos para promover y desarrollar la investigación y la innovación, se apoya la conformación de comunidades académicas y discursivas por medio de redes, y se abren caminos para la construcción de unos marcos profesionales de la docencia

No obstante, como veremos a continuación, el significado de la «investigación docente» no es uniforme, pues, si bien existe un amplio acuerdo acerca de su importancia, y de la necesidad de formar profesores en procesos de innovación e investigación, no parece que haya consenso acerca del significado del conocimiento generado por los docentes para la construcción de teorías de carácter macro, sobre todo en el campo de lo social, y más específicamente en un campo como el de la didáctica de las Ciencias Sociales, que presenta en el país y, en buena parte del mundo, un estado embrionario de desarrollo tocado por los desencuentros, la inmadurez y el falso reconocimiento.

1. Los presupuestos

A la luz del contexto descrito, se pretende en las líneas siguientes tal como lo anuncia el título de este apartado, presentar algunas consideraciones sobre el peso de la investigación en los programas de licenciatura en Ciencias Sociales en el país. Dichas consideraciones se sitúan en el escenario de las relaciones asimétricas entre investigación y docencia, latentes en la pregunta por lo investigativo en el contexto de las facultades de Educación. Tres serán los presupuestos centrales, que servirán de hilos para armar el tejido discursivo: Los desencuentros, el falso reconocimiento y la inmadurez

1.1. Los desencuentros

Si bien se hace manifiesto que entre investigación y docencia debe establecerse una relación imprescindible, un encuentro necesario, no se oculta el hecho de que ese es un binomio no resuelto, una relación controvertida, y las más de las veces asimétrica, y de límites difusos. Esto cobra una fuerza particular en el campo educativo, donde la investigación se propone como un escenario para el examen crítico de las políticas públicas en educación, el análisis de contextos educativos y de teorías y prácticas en Educación y Pedagogía, como un ejercicio permanente de sistematización de las experiencias pedagógicas de los maestros.

Esa marcada separación entre la docencia y la investigación, puede ser leída en nuestro medio, en dos niveles de desencuentro: uno el que muestra la brecha entre el saber investigado y las prácticas o entre la producción y el uso de la investigación; otro el que descubre la división entre los sujetos que producen investigación y los que la consumen, Estos dos niveles dejan en evidencia las contradicciones que se presentan entre el deseo de investigar, las políticas que promueven la investigación, los discursos de los intelectuales e investigadores y las limitaciones de recursos y condiciones para sus realización.

Este estado de desencuentro que envuelve el amplio espectro del panorama investigativo en el país, aunque no de manera uniforme en todas las áreas, será analizado, dados los límites de este trabajo, sólo en lo que concierne a la investigación que se promueve desde las facultades de Educación, y en especial en la de los programas de licenciatura en Ciencias Sociales. Una fuente reveladora en este sentido, es el trabajo de extensión recontextualización planes de área realizado entre 2006 y 2009 por un grupo de profesores y profesoras de la Universidad de Antioquia²⁸. En el primer informe de dicho trabajo, correspondiente al año 2006, momento considerado como su fase diagnóstica, los autores observan que aún hoy en el siglo XXI, (Ver anexos) la Escuela sigue teniendo rasgos muy marcados de la Escuela Tradicional- moderna- y en ese sentido aparece situada al margen de las nuevas propuestas de formación de subjetividades diferenciadas; aislada de la investigación, de la producción científica de la pedagogía, de la didáctica, de las disciplinas”.²⁹

Ese aislamiento de la investigación y de la producción científica pedagógica, didáctica y disciplinar que referencia el informe diagnóstico de la investigación citada, es un indicativo importante de la poca incidencia que en el medio escolar tiene la investigación que se realiza en las Facultades de Educación y de los problemas que dicha actividad presenta al interior de las mismas. Un aspecto problemático que vale la pena mencionar es el de las viejas pugnas entre el saber experto y el saber aplicado que están en el fondo de la división entre los productores y los consumidores de investigación que plantea la tensión entre las prácticas educativas y pedagógicas y la práctica investigativa.

De hecho es claro el arraigo que tiene en la comunidad universitaria la idea de que los investigadores son los que producen conocimiento, y los docentes, los que sólo lo transmiten y por lo tanto son de menor categoría que los primeros, esto, en la mayoría de los casos, en el ámbito universitario se ha convertido a los investigadores en una clase privilegiada muchas veces desvinculada de la docencia, marginada de la universidad y de difícil acceso para los estudiantes e incluso para el resto del profesorado. Esa división entre “expertos” y “consumidores” de investigación también ha permeado las relaciones entre investigadores y maestros al punto de que los primeros invisibilizan el trabajo investigativo que hacen los maestros en la Escuela, por considerarlo un simple ejercicio investigativo carente de un estatuto científico, mientras éstos piensan que dedicarse a la investigación es sinónimo de desertar del aula. En esa dinámica, los “expertos” se han dedicado entonces a hacer investigación sobre la Escuela, mientras que los “consumidores” se han dedicado a investigar en la Escuela. Esto ha dado como resultado expertos sin contexto, consumidores sin teoría o lo que es igual, el desencuentro entre la teoría y la práctica.

Esa división ha tenido consecuencias nefastas en la enseñanza de las Ciencias Sociales, donde persiste el divorcio entre los resultados de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y la enseñanza de éstas. Lo que ha traído como consecuencia que los maestros de nivel básico sigan empleando los mismos procedimientos y los escolásticos manuales escolares, dejando con

²⁸ Proyecto de Recontextualización de Planes de Área (Informe 2006). Universidad de Antioquia, Medellín. Elaborado por: Beatriz Henao V., Gustavo Urrego S., Luz Stella Mejía A., Yirsén Aguilar M., Yolanda Beltrán de C., Luz Marina Díaz G., María Alexandra Villa U., Gabriel Serna G., Alex Jiménez G. Este proyecto se realizó en su primera fase en 35 instituciones, adscritas a la Secretaría de Educación del Municipio de Medellín. En él que participaron una muestra considerable de estudiantes y maestros de todas las áreas y niveles.

²⁹ Ibid p.3.

ello en un lugar estático los debates y las propuestas en torno a la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y por ende desconociendo el lugar que ocupa la Didáctica de las ciencias sociales en el conjunto de las disciplinas del conocimiento. Ese divorcio también se deja ver, como lo demuestra la investigación citada, en la manera de organización y jerarquización de los contenidos elegida por los maestros, quienes a la hora de establecer los contenidos, antes que en los avances investigativos de las disciplinas sociales y de su didáctica y en sus conceptos, piensan en las pruebas censales, pruebas que, continúan desligadas de las nuevas propuestas curriculares del área, en tanto siguen ancladas en una visión disciplinar y no integrada de los saberes sociales.³⁰ Lo propio sucede cuando se inquiera a los maestros por sus fortalezas en materia de formación y prácticas de enseñanza, en ellas, como lo muestra el informe citado, predominan las inclinaciones personales o a las visiones de mundo que tienen los maestros, sobre el conocimiento disciplinar y pedagógico, y las orientaciones curriculares.³¹

En nuestro medio, la enseñanza ha sido generalmente considerada, desde el ámbito de las disciplinas, como una labor implícita o 'anexa' al conocimiento, y puesto que el saber se ha construido y comunicado desde 'siempre' y cada individuo lo afronta de manera diferente, el asunto de cómo se enseña y cómo se aprende se ha vuelto una cuestión casuística, es decir, en general relativa, y que corresponderá a las particularidades de cada caso. De este modo la enseñanza ha sido tradicionalmente desatendida en las disciplinas como ámbito diferenciado de interés y estudio, y se ha minimizado su importancia, dándose por sentado, por ejemplo, que quienes tienen un conocimiento específico sabrán comunicarlo de una manera adecuada, con lo cual el "cómo" enseñar se ha subordinado al "qué".

Por otro lado, en la educación escolar, no se pretende generar un conocimiento detallado de las disciplinas, sino ante todo posibilitar y orientar la construcción de conceptos básicos en la amplitud de los saberes; pero, si bien la enseñanza se torna aquí centro de atención, los docentes escolares a menudo desconocen, por otra parte, los conceptos y los métodos básicos de las disciplinas dentro de las cuales no fueron específicamente formados. En este sentido, en las Ciencias Sociales escolares, cabe mencionar el desconocimiento generalizado de los fundamentos disciplinares, tanto en los campos reconocidos de la Historia y la Geografía, como en los de la Antropología, la Ciencia Política y la Economía, campos menos conocidos aún.

Estas circunstancias ponen de presente el cuestionamiento por el lugar de la Didáctica de las Ciencias Sociales, y nos colocan frente a preguntas elementales y complejas ya planteadas por aquellos que están interesados en el debate: ¿Cómo son pensadas las disciplinas desde la visión del enseñante y cómo es pensada la enseñanza desde la visión del científico social? ¿Desde qué campo debería ser pensada la enseñanza o 'didáctica' del conocimiento social? ¿Tiene este ámbito elementos suficientes para constituirse en disciplina?

Quizá sea eso lo que refrendan las palabras de dos profesores investigadores entrevistados cuando al preguntarles por el destino de las investigaciones que se hacen en la universidad responden: la inmensa mayoría de las investigaciones que adelanta el profesorado sólo han servido para conseguir algunos puntos en el escalafón docente, y hoy reposan en el olvido de

³⁰ Ibid p.51.

³¹ Ibid p.48

algún anaquel de la biblioteca o en el cajón de su oficina³². En ese sentido tal como lo revelan los informes de autoevaluación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia³³, no es muy común que los resultados de los proyectos de investigación educativa que realizan los docentes de los diferentes campos de formación, se socialicen, discutan y apliquen ni siquiera dentro del proceso formativo que se desarrolla en los diferentes cursos, mucho menos aún entre la comunidad de maestros ejercicio.

Esos desencuentros han complicado los pasos hacia la constitución de la Didáctica de las Ciencias Sociales como un área de conocimiento en el seno de la universidad colombiana toda vez que dicha relación (teoría-práctica) se asume como un elemento central de la transformación de la vida escolar, pero a la vez como un denotante de dudas, resistencias y agudas polémicas en lo que se refiere a su estatuto teórico. De esta doble condición se derivan los desencuentros entre el saber investigado y las prácticas y entre la producción y el uso de la investigación en ciencias sociales, y por ende, las escasas referencias empíricas donde puedan leerse las posibilidades de relación docencia e investigación.

Producto de los desencuentros es también la debilidad vincular entre las acciones formativas relacionadas con las investigaciones planteadas en las propuestas curriculares con los grupos y redes de investigación, aspecto que lleva aparejado el aplazamiento de la construcción espacios para la interlocución en los que se creen las condiciones para la emergencia de comunidades académicas³⁴, que son las encargadas de debatir y establecer consensos alrededor de los campos de conocimiento, con lo cual de paso se deja pendiente la constitución de un corpus teórico que permita para el caso de la investigación educativa en Ciencias Sociales, el análisis de modelos, metodologías y estrategias de investigación sobre prácticas pedagógicas, didácticas y de gestión educativa.

1.2. El falso reconocimiento

La actividad investigativa parece ser una actividad marginal no reconocida, ampliamente en la práctica como parte del ejercicio profesional de los maestros, una razón que invita a pensar en un falso reconocimiento de la necesidad de dicha relación. De hecho como bien lo refiere Santiago Castro-Gómez en materia de investigación, lo que predomina son los des-tiempos entre las condiciones de infraestructura, institucionales y de recursos humanos y las pretensiones de formar en investigación.³⁵ Una situación que se acentúa en el campo de las ciencias sociales donde la financiación de investigaciones es escasa, toda vez que se sigue pensando que dichas investigaciones no producen los resultados en los cortos tiempos exigidos por la producción del capital. Y es sencillamente difícil que así sea, pues, como bien lo ha observado Estanislao Zuleta, el tiempo del conocimiento no es el tiempo del mercado. De hecho como lo ha señalado Hugo Zemelman

³² Entrevista a los profesores Javier Fayad y Johny Vivas de la Universidad del Valle. Calí, septiembre 9 de 2009, 3-7 pm

³³ Informe Final de Autoevaluación.(2006) Licenciatura en Educación Con Énfasis en Ciencias Sociales., Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín.

³⁴ Esto da cuenta de nuestra incultura colaborativa, que en muchos casos hace que las comunidades académicas se constituyan a la manera como lo define Hargreaves en *colectividades artificiales*.

³⁵ CASTRO-GÓMEZ, Santiago. La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina, S.F

...el mayor obstáculo para el desenvolvimiento de la epistemología de las ciencias sociales en América latina parece residir en sus carácter teórico...En la región, las ciencias naturales y las ciencias sociales son valoradas como ciencias aplicadas, tecnologías que deben contribuir de inmediato a plazos breves a las soluciones urgentes o acuciantes problemas. Este pragmatismo del sentido común dificulta el desarrollo de un eficiente sistema institucionalizado de producción científica y constituye el mayor obstáculo de desarrollo científico en América Latina.³⁶

Lo advertido por Zemelman, Zuleta, Castro-Gómez también puede leerse en las apreciaciones que ofrecen los profesores entrevistados de la Universidad del Valle frente a la pregunta por el posicionamiento de las Universidades Públicas del país con respecto a las un universidades privadas en relación con la investigación en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Sin detenerse específicamente en el campo de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, los profesores aluden al El desfinanciamiento estructural de las Universidades Públicas, representado fundamentalmente en el pago de los salarios de los docentes, reglamentados por normas como los Decretos 1444 de 1993 y 1279 de 2002, que nunca previeron la fuente para su financiación, así como en los gastos institucionales, es decir en el funcionamiento, los cuales crecen más allá de los ingresos reales.³⁷ En investigación, la universidad pública impulsa aproximadamente el 50% de los grupos de investigación, ocupa los primeros lugares en grupos de calidad superior según el Observatorio de Ciencia y Tecnología. Al negarles a las universidades públicas los aportes necesarios para funcionamiento, se las está presionando para que aumenten aún más la venta de servicios y respondan con recursos propios que se dedican a la investigación y la proyección social, lo que afecta seriamente su misión educadora.

No cabe duda de que existen en la universidad pública sorprendentes avances en las tecnologías de información y comunicación para facilitar el intercambio de información, datos, proyectos. Pero con todo y eso la universidad pública está siendo ahogada por la disminución de los aportes para su funcionamiento, por cuenta de las incoherencias de una política gubernamental que parece borrar con el codo lo que hace con la mano: aprobar normas para el mejoramiento de la educación superior pero sin que tengan el debido respaldo en el presupuesto. En nuestra coyuntura actual, la guerra y la corrupción llevan la delantera cuando de reparto de recursos se trata.

Otro aspecto sobre el que hicieron especial hincapié los entrevistados y que conviene traer al análisis propuesto, es el de las condiciones de trabajo en las que se realiza la investigación. Al respecto señalan algunos aspectos implicados en las actividades docentes que entorpecen la buena investigación, incluso cualquier clase de investigación:

Dar clase a grupos diferentes, con un gran número de estudiantes, teniendo muchas horas de clase y un horario poco favorable, reduce la posibilidad de investigar.

La puesta en práctica de nuevos programas aumenta el tiempo requerido para la enseñanza, disminuyendo el tiempo dedicado a la investigación.

³⁶ GÓMEZ Sollano, Marcela y Zemelman, Hugo (2005). Conocimiento Social. El desafío de las Ciencias Sociales para la formación de profesores en América Latina. Editorial Pax: México , p.33

³⁷ Op.Cit. Apartes de Entrevista a los profesores Javier Fayad y Johny Vivas de la Universidad del Valle. Calí, septiembre 9 de 2009, 3-7 p.m.

La investigación con instituciones externas requiere viajar, lo que afecta la docencia.
La investigación muy especializada afecta los cursos más generales y básicos de forma negativa.

Esta situación parece ser un denominador común entre las universidades de este estudio en las que las posibilidades de dedicación de tiempo a la investigación se ven reducidas, además, por la cantidad de profesores de cátedra y ocasionales que supera la cantidad de profesores vinculados, tal como lo revelan, los informes de autoevaluación de la Facultad de Educación, una de las facultades de mayor reconocimiento en el concierto nacional.

Seguramente de lo anterior se deriva el hecho de que a pesar de que dentro de los Proyectos de Formación de licenciatura en Ciencias Sociales en el país se conciba la investigación educativa como parte fundamental de una propuesta curricular acorde con las demandas de la sociedad actual, la falta de constitución de líneas de investigación que sirvan de apoyo a proyectos definidos y articulados con los núcleos del saber pedagógico, aleja el propósito. Sin embargo, esa es una tarea que empieza a tomar forma, aunque no de manera homogénea en el concierto nacional, en donde además de los problemas arriba señalados, predomina la práctica individualista de la investigación, sobre la colectiva.

1.3. La inmadurez

Como corolario de los desencuentros y el falso reconocimiento, aparece la inmadurez, un aspecto generado y generador a la vez de la falta de consolidación epistemológica de la didáctica de las Ciencias Sociales, que se deriva de la tardía aparición de la investigación en Ciencias Sociales en Latinoamérica y Colombia y del escaso y reciente desarrollo de la reflexión autónoma en la filosofía latinoamericana. Una situación muy seguramente respaldada en la idea de que “en la región no es necesario elaborar teoría, pues esta ya ha sido elaborada en el norte y a los cuentistas latinoamericanos les corresponde emplearla adecuadamente”³⁸ Además como lo habíamos anotado anteriormente, en las últimas décadas, la mayoría de las universidades latinoamericanas han sufrido la reducción de su financiamiento a la par que el nuevo sistema de universidades privadas que emergen en distintos países, ha seguido una lógica de mercado que excluye el desarrollo de la capacidad investigativa.

En medio de esas dificultades, en las últimas décadas se han realizado muchas investigaciones en este campo del conocimiento pero no contamos con bases de datos fiables ni catálogos en especial de proyectos de investigación y otros trabajos, esa es precisamente la brecha que intenta acortar la presente investigación. No se cuenta con balances o estados de arte suficientes que muestren para el período estudiado, los lugares epistemológicos, teóricos, metodológicos y temáticos y las comunidades académicas desde las cuales se está discutiendo y produciendo conocimiento sobre el área de la didáctica de las Ciencias Sociales en el país. Una excepción en ese sentido, lo constituye el Estado del Arte de los estudios sociales en educación 1990-1999 que realizó la profesora Elsa Castañeda³⁹. Revisando el listado de las investigaciones que la autora recoge para su balance, llama la atención el reducidísimo número de títulos que tratan de temáticas específicas de la didáctica: la mayoría de las investigaciones referidas, se fundamentan

³⁸ GÓMEZ Sollano, Marcela y Zemelman, Hugo O.p Cit. P.

³⁹ Castañeda Bernal, Elsa. (sin fecha). Estudios sociales en educación Estado del Arte, 1990-1999. Consultado el 3 de diciembre de 2009.

en las reflexiones disciplinares de las ciencias sociales y/o la pedagogía, ignorando el campo específico de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Podríamos en este sentido afirmar con Prats que, “Es evidente que hay mucha literatura general elaborada por epistemólogos, filósofos y psicólogos, pero si pretendemos construir un campo específico de investigación debemos hacer el esfuerzo colectivo de caracterizar explícitamente la investigación científica en la Didáctica de las Ciencias Sociales.”⁴⁰

Esa situación se ve reflejada en los trabajos de grado de los estudiantes de licenciatura en Ciencias Sociales de las distintas universidades de la muestra⁴¹, en los que la reflexión en el campo específico de la didáctica no es necesariamente la primera convocada (ver anexo trabajos de grado de los estudiantes Universidad de Antioquia y Universidad del Valle). En éstos trabajos aún predomina el Bi-tematismo (Geografía e Historia) y en su mayoría centran la reflexión más en el aspectos disciplinar que en el didáctico.

Revisando los trabajos de grado elaborados por los estudiantes de licenciatura de las Universidades del Valle y la Universidad de Antioquia, nos encontramos con un grupo muy heterogéneo de temáticas, algunas se dedican al análisis de los libros de texto, problemas particulares del aula; otras a los procesos cognitivos sobre el aprendizaje de las ciencias sociales a partir de variables como: el espacio, el tiempo, las explicaciones causales, las representaciones sociales, la formación de conceptos, etc; otras tantas centran su atención en la enseñanza de la historia y la geografía y en particular al planteamiento de propuestas didácticas y elaboración de materiales didácticos. Otras temáticas igualmente abordadas son: la calidad de la educación, los egresados, los problemas del conocimiento, la democracia, la cultura política, el manejo de la disciplina en el aula, la educación de adultos, métodos de enseñanza y las TIC. Vale la pena mencionar que en la Universidad del Valle predominan los trabajos cuya perspectiva teórica es la historia y la geografía, no obstante, la mayoría de éstos pone el acento más en lo disciplinar que en lo didáctico. También llama la atención que muchas de estas investigaciones sean dirigidas por asesores afines al área pero ajenos a la didáctica de las Ciencias Sociales, como sucede en la Universidad del Valle, o, como en el caso de la Universidad de Antioquia, donde la mayoría de los asesores no están siquiera adscritos a una línea de investigación que respalde su labor de asesoramiento. Más aún, centrando la atención en los estudios sobre formación del profesorado en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales en nuestro país, hay que afirmar, de entrada, señalan los profesores entrevistados, que las tesis doctorales elaboradas sobre esta temática son muy escasas en términos absolutos, y aún más en términos relativos, si comparamos su número con las elaboradas en las didácticas de otras áreas disciplinares. No obstante, en la valoración de estas circunstancias no hay que olvidar que al ser un área de reciente creación, son comprensibles las grietas.

Bastante se ha insistido en que reestructurar, abrir o impensar las Ciencias Sociales, en América Latina⁴², significa desafiar un contexto global que a lo largo y ancho del continente latinoamericano

⁴⁰ PRATS, Joaquín. Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. EN: <http://www.ub.es/histodidactica/Epistemolog%EDa/definicion.htm> p.1

⁴¹ Es importante anotar que los trabajos de grado de los estudiantes no cuentan con el apoyo para su publicación y divulgación en revistas especializadas, sitios web, catálogo de la Biblioteca etc. Esto dificulta el acceso a su contenido.

⁴² CASTRO-GÓMEZ, Santiago.(2000). La reestructuración de las Ciencias Sociales en América Latina. Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Santafé de Bogotá. Informe de la Comisión Gulbenkian (1993-

nos recuerda los escollos estructurales sobre los que debemos trabajar para la realización de dicha tarea:

Quizás el mayor de dichos escollos sea el carácter rígidamente “disciplinario” de los currículos y los programas en nuestras universidades y que han impedido una formación transdisciplinaria de los investigadores. Tal departamentalización difiere la necesaria construcción de un pensamiento global, congruente con la sociedad en que vivimos.⁴³ En este sentido se hace necesario trabajar en la implementación de políticas del conocimiento que flexibilicen las prácticas académicas de nuestras universidades, con el fin de abrir sus estructuras a la comprensión de un mundo cada vez más complejo y globalizado.

Otro factor que obstaculiza la tarea de reestructuración de las Ciencias Sociales en el país es la falta de estímulos para la investigación y la docencia, el profesor universitario o el investigador perteneciente al área de las humanidades y las Ciencias Sociales es, por lo general, un profesional mal pagado, que para elevar su nivel de vida debe recurrir a una sobrecarga de clases o a la posesión de tediosos cargos burocráticos. Esto impide que los profesores tengan una formación posgraduada de calidad y realicen una carrera académica orientada hacia la investigación. Por supuesto, el resultado es la escasa incidencia de nuestros profesionales en los debates internacionales y el estímulo de las prácticas aisladas, de carácter pragmático, sin vínculos directos con las comunidades científicas internacionales.⁴⁴

Un tercer obstáculo lo constituye el bajo nivel de escolaridad de los investigadores colombianos. Si tomamos el caso específico de Colombia veremos que, de acuerdo al Plan Estratégico de 1999-2004 elaborado por COLCIENCIAS, tan sólo un 18,7% de los investigadores pertenecientes a institutos de excelencia posee estudios de Doctorado en el campo de las humanidades y las Ciencias Sociales. El 40,3% ha llegado como máximo a estudios de especialización con un grado inferior al de Maestría.

La crisis de las ciencias sociales como saberes específicos toca de manera particular su didáctica. De hecho como lo plantea Prats, uno de los mayores problemas para la configuración de una teoría didáctica en nuestra área es la no existencia de una reflexión, suficientemente contrastada, de los contenidos y objetivos generales relacionados con la enseñanza del conjunto de las Ciencias de las Sociales. Para este autor, la didáctica de las Ciencias sociales es un área que no ha alcanzado un grado aceptable de madurez. Como conocimiento estructurado, se trata de un área nueva, y como ámbito de investigación científica está casi en su nacimiento y por lo tanto precisa un cierto grado de maduración que sólo lo da el tiempo. Un tiempo en el que será preciso construir, colectivamente, un corpus teórico que ceda el espacio al establecimiento de acuerdos sobre los núcleos conceptuales y sobre los principales problemas a interpretar. Esto es, para que

1995): abrir las Ciencias Sociales; Oscar Picardó, etc.

⁴³ En la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, se viene precisamente trabajando en la reforma académico administrativa de la Facultad, buscando dar cabida a formas administrativas más livianas y flexibles.

⁴⁴ En Latinoamérica y Colombia se ha reflejado en la ausencia de una comunidad académica que ha alimentado el individualismo falta de confrontación y retroalimentación con pares nacionales e internacionales; investigar aisladamente es consumir inútilmente energías y recursos en proyectos ya satisfechos en otras latitudes.

la Didáctica de las Ciencias Sociales se identifique como un campo específico de investigación dentro de las denominadas ciencias de la educación.

Este rasgo propio del objeto de estudio, y de su contexto socio-institucional, demanda la efectividad de un debate fecundo y una constante comunicación y aprovechamiento de la reflexión que pueda establecer y sobre todo consensuar líneas de investigación y puntos de debate y reflexión en el seno de una comunidad académica interesada en pensar seriamente éstos aspectos de la educación. La existencia de una comunidad académica que comparta este objetivo y que adelante un proceso de reflexión y producción de investigaciones concretas que sirvan para establecer los requisitos mínimos que supone la elaboración de un cuerpo teórico relativamente estable. ¿Están dispuestas las autoridades, los intelectuales y las universidades a participar junto a los maestros en la construcción de un estatuto que dé carta de ciudadanía a la actividad investigadora de los docentes de Ciencias Sociales en el país?,

En definitiva, no podríamos afirmar tajantemente que en los programas de licenciatura los vínculos entre la docencia e investigación sean nulos, pero lo que sí podemos decir es que dadas las condiciones de desencuentro, falso reconocimiento e inmadurez son conflictivos. En ese sentido faltaría:

Contar con un grupo de profesores que dedicara un tiempo significativo a la participación en proyectos de investigación articulados con la docencia y la extensión.

Aumentar el número, y el nivel de formación de los docentes que desarrollan investigación en correspondencia con la naturaleza, necesidades y objetivos de la Facultades de Educación y los Programas de Licenciatura en Ciencias Sociales.

Ampliar los tiempos de participación del profesorado en la investigación, en correspondencia con el tiempo dedicado y la naturaleza del Programa.

Que la universidad y el cuerpo docente de los Programas de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, se preocupe por la creación de Grupos de Investigación que aporten a la construcción científica del conocimiento del área, que rebase los de los esfuerzos aislados que ya se conocen.

Impulsar la publicación de la producción intelectual de los profesores y estudiantes del campo del saber específico de los Programas, pues, no tienen una publicación amplia de su producción intelectual en revistas indexadas y especializadas, aunque, algunos han alcanzado a publicar trabajos de investigación y artículos en el área de Ciencias Sociales y de la enseñanza y la enseñabilidad de dicha área.

Implementar mecanismos que permitan que el saber producido desde la base se convierta en saber teórico que sirva de criterio para orientar la reflexión y la búsqueda de sentido a las propias prácticas, pues, no parece que todo esfuerzo investigativo se vea correspondido con la incorporación de los avances y aportaciones producidos a la formación inicial de profesorado en la mejora del desarrollo de la práctica docente. En esto sería importante revisar la dinámica del componente investigación dentro de la Estructura de Planes de Estudio de Ciencias Sociales en el país, pues, aún prevalece en las prácticas una investigativas el discurso de una ciencia formalista.

Que los Programas de licenciatura en Ciencias Sociales siguieran aunando esfuerzos dirigidos a cerrar la brecha entre las formulaciones teóricas construidas en relación con el problema de la investigación y las acciones prácticas que ponen al descubierto la calidad y los niveles de relación que efectivamente se han logrado entre ambas esferas. Esta búsqueda necesariamente situaría dichos programas frente a viejas tensiones y permitiría pensar, desde nuevas posiciones, los sujetos, los objetos, los métodos, las técnicas, que como unidades de sentido gravitan en el vasto universo representacional del conocer.

Finalmente, no cabe duda, que realizar investigación implica dedicar una importante porción de tiempo a la planificación, la recogida de datos, la escritura y la divulgación. Además, lograr financiación para los proyectos significa un trabajo, en algunos casos, improbable. Realizar con eficacia tareas de gestión, desde las que nos tocan a todos (reuniones de departamento, coordinación de asignaturas, etc.), hasta la participación en comisiones diversas implica una buena dosis de tiempo, energía y, a menudo, voluntad. En ese sentido cabría la pregunta: ¿Estarían dispuestas las autoridades, los intelectuales y las universidades a participar en la construcción de un estatuto que dé carta de ciudadanía a la actividad investigadora de los docentes de Ciencias Sociales en el país?

Referencias

Alemany, M. (1999). Investigar en España es llorar. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

Braxton, J.M. (1996). «Contrasting perspectives on the relationship between teaching and research». *New Directions for Institutional Research*, 90.

Clark, B.R. (1997). «The modern integration of research activities with teaching and learning». *Journal of Higher Education*.

Clark, B R. (1997). Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia. México, Coordinación de Humanidades, UNAM / Miguel Angel Porrúa, (Problemas educativos de México).

Gómez Sollano, M. y Zemelman, H. (2005). Conocimiento Social. El desafío de las Ciencias Sociales para la formación de profesores en América Latina. Editorial Pax: México

Morin, E. (1993). «El desafío de la globalidad». *Archipiélago*, 16, p. 66-72._

_____ (2000). La mente bien ordenada. Barcelona: Seix Barral.

Liceras Ruíz, A. La investigación sobre formación del profesorado en didáctica de las Ciencias Sociales. En: Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado. Universidad de Granada España, 2004, p.p.1-14

Sancho, J.M^a (1997). «Sociedad global, formación compartimentalizada». En Alonso, C. (coord.). Tecnología educativa a finales del siglo XX: concepciones, conexiones y límites con otras disciplinas.

Vic: Eumo. Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos *Educación* 28, 2001 No.59

Sancho, J.M^a; Hernández, F. (1997). «La investigación educativa como espacio de dilemas y contradicciones». *Revista de Educación*, 312, p. 81-110.

Sancho, J.M^a; Hernández, F. y otros (1998). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Barcelona: Octaedro.

Suárez Vallejo, J. P. y Ortiz Betancur, R. (2009) *la formación de maestros y la noción maestro investigador (1996-2005) un espacio para la reflexión y el debate*. Trabajo de investigación para optar el título de Magíster en educación énfasis en formación de maestros, Universidad de Antioquia, Medellín.

Acevedo, M.; Jurado, F.; Miñana, C., y Rodríguez, J. G. (1998): «La investigación en el Programa RED», en: *La investigación en la escuela. Memorias del Seminario*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

Blanco, R., y Messina, G. (2000): *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Bogotá, Convenio Andrés Bello.

Braslavsky, C. (1999): *Rehaciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma de la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Convenio Andrés Bello/Santillana.

Briones, G. (2000): «Tendencias recientes de la investigación en pedagogía. Áreas, problemas y formas de relación», en: *Memoria del Simposio Internacional de investigadores en educación «La investigación como práctica pedagógica»*. Santa Marta, Colombia 8-10 de noviembre de 1999, pp. 127-148. Bogotá, Convenio Andrés Bello.

Carr, W., y Kemmis, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.

Castañeda, E. (2000): «La caja de herramientas, sus usos en la escuela y la formación permanente de docentes», en: *Informe final del estudio de seguimiento y evaluación de impacto de los materiales de la Caja de Herramientas Vida de Maestro para la formación permanente de docentes en Bogotá, Distrito Capital*. Bogotá, idep, Programa RED Universidad Nacional de Colombia.

_____ (Sin Fecha). *Estudios sociales en educación Estado del Arte, 1990-1999*. Consultado el 3 de diciembre de 2009.

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

Consejo Nacional de Acreditación (1998): Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y especialización en educación. Bogotá, Consejo Nacional de Acreditación, Ministerio de Educación Nacional.

Delors, J. (1996): La educación encierra un tesoro. Madrid, unesco/ Santillana.

Díaz, A. (1997): «El sistema de formación inicial y continua del personal docente en Cuba», en: Revista Educación y Pedagogía, vol. 9, núm. 17, pp. 139-151.

Díaz, M. (1993): El campo intelectual de la educación en Colombia. Cali, Universidad del Valle.

Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998): En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires, Losada.

Ducoing, W., y Serrano, J. A. (1996): «La investigación de los maestros. Una aproximación a su estudio», en: Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol 1, núm. 1 pp. 88-106.

Durkheim, E. (1990): Educación y pedagogía, ensayos y controversias. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Echeverri, J. A. (1997): «Editorial», en: Revista Educación y Pedagogía, vol. 9, núm. 17, pp. 9-12, Medellín.

Fabara, E. (2000): «El Foro Andrés Bello de Integración y su influencia en los procesos de cambio educativo que se llevan a cabo en los países del Convenio Andrés Bello», en: El maestro, protagonista del cambio educativo, pp. 15-28. Bogotá, Convenio Andrés Bello, Cooperativa Editorial Magisterio.

Giroux, H. (1997): Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Madrid, Paidós/mec.

Magendzo, A. (2000): «Investigación de la práctica pedagógica en el contexto de las reformas curriculares», en: Memoria del Simposio Internacional de investigadores en educación «La investigación como práctica pedagógica». Santa Marta, Colombia 8-10 de noviembre de 1999, pp. 65-78. Bogotá, Convenio Andrés Bello.

Messina, G. (1999): «Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa», en: Revista Iberoamericana de Educación, 19: 145-207.

Restrepo, B. (1996): «La colaboración entre innovadores e investigadores. Clave para potenciar el desarrollo y la productividad de la innovación», en: Encuentro entre innovadores e investigadores en educación, pp. 57-72. Bogotá, Convenio Andrés Bello.

Rodríguez, A. (2000): «Cambio y reformas en educación: el papel de los maestros», en: El maestro, protagonista del cambio educativo, pp. 79-159. Bogotá: Convenio Andrés Editorial Magisterio. Bello, Cooperativa

Stenhouse, L. (1998): La investigación como base de la enseñanza. Madrid, Morata.

Tedesco, J. C. (1995): El nuevo pacto educativo. Madrid, Anaya.



Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja, Colombia

CAPITULO CINCO: LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES Y LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN COLOMBIA

"La esencia de una cosa aparece en su verdad cuando ésta es amenazada de desaparecer"
Benjamín, W. (Citado en Bindé, J.1997)

La investigación en Ciencias Sociales

De acuerdo al contexto nacional, durante el periodo 1945 al 2006, y a la historia de las ciencias sociales desde su configuración como campo de conocimiento la investigación en Ciencias Sociales ha sido un oficio artesanal y creativo que parte de la realidad social para cuestionar la teoría obligándola a que se repiense y acompañe al investigador social a la razón, la intuición y la decisión. La investigación en las Ciencias Sociales da cuenta de una gran riqueza sobre la sociedad porque explica actividades, contextos locales, actores, reconoce la multiplicidad de la vida y de los sujetos, analiza los intercambios subjetivos con los que se re-construye el conocimiento social, además favorece la convivencia y el entendimiento de otros estilos de vida. No obstante, estos aportes, muchas veces las investigaciones en esta área es subestimada; debido al halo de sospecha que genera todo proceso de investigación en Ciencias Sociales que se realice desde otros enfoques y métodos diferentes al enfoque tradicional positivista y a los criterios estrictos y exactos de su fundamentación epistemológica. Tampoco a una visión pragmática, porque la utilidad y el uso no están en correspondencia con la naturaleza de lo social. A esta situación se suma la dificultad que existe en la generalización; además de que no siempre el conocimiento social es sometido a los rigores de la crítica, por parte de las comunidades académicas, debido muchas veces a la falta de divulgación y de publicaciones de reconocimiento científico en el área.

La complejidad de la realidad social obliga a cambiar los comportamientos epistemológicos de la investigación de las Ciencias Sociales; afirma González-Casanova (1991) que "ya no se trata de la búsqueda de certidumbres, de leyes determinantes, ahora la ciencia define el proceso de investigación como una acción en busca de posibilidades creativas" (p.124).

En el desarrollo de la investigación en Colombia, en el área de Ciencias Sociales, se reconocen los esfuerzos, contribuciones y como fuente de primer orden para la comprensión de lo social a las organizaciones gubernamentales, asociaciones y otros organismos no gubernamentales y fundaciones⁴⁵. Una constante en la producción del conocimiento científico social con un carácter sistémico ha sido, la Universidad⁴⁶ tanto pública, como privada y de economía solidaria⁴⁷. Desde

⁴⁵ Entre ellos la Fundación Foro Nacional por Colombia, Fundación Terpel y Fundación Universitaria Panamericana, Corporación Región, IPC, CERAC, CERESS entre otras.

⁴⁶ Se conoce como la Universidad al establecimiento educacional dedicado a la enseñanza de educación superior y a las actividades de investigación, docencia y extensión que se realiza en ella; está facultada para entregar grados académicos y títulos profesionales.

⁴⁷ Por ejemplo Universidades privadas como: Universidad del Norte en Barranquilla, Eafit en Medellín, Universidad Externado de Colombia. Universidad Autónoma Latinoamericana, Universidad de Manizales. Universidad Pontificia Bolivariana entre otras; Fundaciones como: Fundación Foro Nacional por Colombia, Fundación Terpel y Fundación Universitaria Panamericana, ONGs como: Corporación Región, IPC, CERAC, CERESS entre otras.

la perspectiva de la responsabilidad social, ética, y política de la universidad frente a la producción del conocimiento, la investigación científica social en el sector privado no puede sustituir la investigación del mismo carácter generada en el contexto del sector público, pues la educación pública:

“representa un patrimonio de la humanidad, un bien universal, un valor de la cultura y del pensamiento democrático. Como legado histórico pertenece a los pueblos y simboliza el ideal de la formación humana. Es una figura del espíritu moderno que encarna la cristalización de la libertad de pensamiento y de la autonomía; que significa el ejercicio del uso público de la razón, el sentido de los proyectos democráticos y la idea ilustrada de la salida del hombre de su “minoría de edad”. Como institución histórica expresa el devenir de las épocas, de los conflictos de clase de las luchas políticas, de los paradigmas y de las culturas” (Gantiva, 1991, p. 12)

Por ello, en las Universidades Públicas debe dársele un apoyo real y otorgársele un financiamiento adecuado, horas de trabajo consecuentes con los proyectos de investigación; y donde, en el mismo plano, se conjuguen las tres funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y extensión. En este sentido, la institución universitaria pública hace una apuesta a la dinamización, creación y difusión de estudios relacionados con fenómenos sociales, propios de los contextos históricos que vive el país; desde la relación universidad - sociedad. El neoliberalismo y el postmodernismo son dos influencias teóricas que predominan en las Ciencias Sociales latinoamericanas. La primera influencia teórica, tiende a la reafirmación dogmática de las concepciones lineales de progreso universal y del desarrollo y la segunda, el postmodernismo, se refiere a una teoría colonialista en la que se ensalza exageradamente el eurocentrismo.

Por tanto las perspectivas de la investigación en Ciencias Sociales dependen, en gran medida, de las políticas y acciones que se hayan adoptado con relación a estas influencias teóricas y a la forma como se asumieron los desafíos como: Integración cultural, exclusión social, brecha entre “informantes pobres” e “informantes ricos”, perspectiva ética y ciudadana, conciencia multicultural y multirracial, conciencia ambiental y políticas públicas entre otras.

Es importante establecer debates con respecto a los desafíos anteriores y, sobre todo, desarrollar investigaciones y otras acciones más que puedan proponer los científicos sociales, para revalorizar las teorías explicativas y asumir los problemas compartidos, que den respuesta a las urgencias en Colombia, en lo que atañe a la sociedad civil, las culturas populares y los movimientos sociales, generando nuevos proyectos y nuevas redes de investigadores⁴⁸ que respondan a las necesidades e idiosincrasias locales.

Es conocido que la investigación en Ciencias Sociales obedece a la herencia que ha legado el área y a los desafíos específicos que han enfrentado en Iberoamérica las disciplinas que la constituyen. Como afirma Lander (citado en Castro-Gómez, 2000, p. 49): “El eurocentrismo articulado a las formas de dominio colonial y neocolonial de los saberes de las Ciencias Sociales y

⁴⁸ Hay necesidad de apoyar redes como el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). También establecer vínculos con la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS), con la Secretaría Permanente del Sistema Económico Latinoamericano (SELA), el Centro Latinoamericano de la Administración para el Desarrollo (CLAD) y el Programa Bolívar para el desarrollo de las PYME e igualmente con el Proyecto UNESCO denominado DEMOS, que ha hecho importantes aportes al estudio de la gobernabilidad en la región. De especial importancia son nuestros vínculos con redes universitarias como la UDUAL, la AIU, la OUI, la OEI y la FIUC, entre otras.

las Humanidades, no tiene que ver sólo con el pasado, con las herencias coloniales de las Ciencias Sociales, sino que juega igualmente un papel medular en el dominio imperial y neocolonial del presente”

La reflexión sobre este legado histórico es clave para reconocer y sistematizar desde el discurso y desde las tensiones y fisuras conceptuales los paradigmas que se han constituido y crear otros que nos permitan construir un presente alternativo latinoamericano con nuevas perspectivas de trabajo investigativo.

Para ello, es necesario repensar epistemológicamente la investigación en Ciencias Sociales desde su legado decimonónico y tratar de reconciliar dialécticamente lo estático y lo dinámico, lo sincrónico y lo diacrónico con los objetos de estudio sociales, analizando los sistemas históricos como sistemas complejos con autonomía y con límites temporales y espaciales.

Por tanto, lo que se le propone a la investigación en Ciencias Sociales son ramificaciones que permitan construir presentes posibles frente a problemas ecológicos, desigualdad social, exclusión de clases, autoritarismo, entre otros. Los científicos sociales han sido vistos como “parientes pobres” por sus pares en las Ciencias Exactas y Naturales. Situación que lentamente se ha venido superando, es así como en las últimas décadas del siglo XX, esta situación ha ido cambiando, debido a que algunos estudios sobre la complejidad en las Ciencias Físicas (Gleick, 1990; Schnitman, 1996; Morín, 2000; entre otros) han re-considerado que los sistemas sociales son los sistemas más complejos. También este cambio se ha generado por el auge de los estudios culturales en las Humanidades (Seoane, 2007; Hoggart, 1958 y Hall, 1964) que han enfatizado en las raíces sociales de la cultura, lo cual ha llevado como resultado, a un acercamiento mayor entre las Ciencias Sociales, las Ciencias Físicas y las Humanidades, por ejemplo, proyectos de investigación en Educación Ambiental, Bibliotecología y Museografía.

Pese a los cambios y desafíos en la investigación en Ciencias Sociales existen también inmensos obstáculos epistemológicos, teniendo en cuenta, que la investigación científica en América Latina y el Caribe apareció después de la segunda mitad del siglo XX, por tanto se consideran pocos años de tradición científica social; además falta una “visión estratégica” que convoque a los investigadores sociales a quedarse en el país, muchos emigran hacia países industrializados donde su trabajo es mucho más valorado.

Se estima que de “Un cuarenta a un sesenta por ciento de los investigadores argentinos, colombianos, chilenos, y peruanos viven y trabajan fuera de su país”;⁴⁹ esto implica la necesidad de una creación de políticas que inviertan estas proporciones, e igualmente la correlación del monto de la inversión destinada a la Investigación y al Desarrollo social. En otras palabras, es necesario promover las investigaciones conjuntas, interdisciplinarias, que cuentan con la participación no sólo de historiadores, antropólogos, economistas, pedagogos, politólogos y sociólogos, sino que, se logren investigaciones transdisciplinarias con científicos de las Ciencias Naturales y Exactas en proyectos conjuntos⁵⁰, colocando especial énfasis en la inducción, el

⁴⁹ Creemos que aunque este análisis está referido esencialmente a las Ciencias Exactas y Naturales, la situación no es distinta en las Ciencias Sociales. (Cetto, A. M. y Vesuri, H., 1998).

⁵⁰ Es esto lo que nos ha enseñado el legado de Marx, Durkheim y Weber.

análisis de la realidad local y rescatando los vínculos de los sujetos y las estructuras sociales (Castro-Gómez, 2001).

Las obras de investigadores sociales como Braudel (1949), González Casanova (1977), Quijano (2000), Castro-Gómez (2000), entre otros, constituyen, a nuestro juicio, un esfuerzo notable desde las Ciencias Sociales, para una imprescindible reunificación epistemológica del mundo del conocimiento social, sin que esto implique la abolición de las disciplinas. En la Conferencia Europea de Ciencias Sociales de la UNESCO (1992) se señaló que las Ciencias Sociales ocupan una posición importante en el monitoreo de la integración social de la humanidad y se formuló un conjunto de orientaciones de especial relevancia que tienen plena actualidad⁵¹ porque:

- ◆ Promueve los enfoques interdisciplinarios y los estudios comparados.
- ◆ Sustenta los diseños en base a los datos cuantitativos y cualitativos.
- ◆ Asegura el carácter fidedigno de las fuentes y trabaja en lo posible en aquellas de carácter primario.
- ◆ Realiza cambios institucionales y organizativos que permite el desarrollo del trabajo transdisciplinario esfuerzos claves para superar desigualdades sociales, pobreza y ausencia de justicia.
- ◆ Amplia el espacio de la cultura científica, valora mucho más a los investigadores y los esfuerzos de los grupos de investigación.

La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales

Otro asunto de obligado tratamiento es la investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales. No se discute la importancia de la investigación, pero es indispensable que se vuelva a pensar desde indicadores actuales y a reflexionar cuestiones como: ¿Qué significa la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales? y ¿Qué representan los Grupos de Investigación? Son preguntas que generan inquietudes convirtiéndose en un obstáculo para el desarrollo de las actividades investigativas en este campo.

Es del conocimiento general que respuestas precisas y exactas a preguntas planteadas no existen, menos en el caso de la Didáctica de las Ciencias Sociales, ya que todo lo que es y puede ser estudiado desde ellas son objetos con una naturaleza ontológica social, histórica y geográfica cambiante que habita dentro de contextos dinámicos; esta condición promueve la generación, difusión y utilización de la información y el conocimiento, porque estamos ante un futuro en el cual esos elementos se van convirtiendo cada vez más, no sólo en factores de producción material, sino también de poder político, social y de dominio; no sólo en la Escuela.

¿Cuál es el problema con este campo de conocimiento? ¿La Didáctica de las Ciencias Sociales se comprende en plural o en singular? Una respuesta tentativa que puede animar la discusión podría ser que no existe una “pan ciencia” social que cubra a todas las disciplinas sociales y que el caos terminológico y conceptual que tiene actualmente la Didáctica de las Ciencias Sociales, posee consecuencias de corto y largo plazo. Además resulta beneficioso cuestionar y superar la

⁵¹ coincide en gran medida, con lo planteado por Wallerstein (1984) y Giddens (2000).

definición usual de la Didáctica de las Ciencias Sociales integradas⁵² ¿Pero integradas desde dónde y cómo? ¿Sin un objeto propio?

Desde el recorrido de antecedentes, se concluye que existen muchas visiones sobre lo que es la Didáctica de las Ciencias Sociales, la más frecuente es aquella que sirve para denominar la enseñanza de la Historia y/o de la Geografía. Por tanto, debería denominársele Didáctica de la Historia o Didáctica de la Geografía y si la postura es una Didáctica de las Ciencias Sociales integradas no plantean claramente cuál es el objeto de estudio, por lo cual, aunque tocan algunos conceptos de las disciplinas sociales, sigue predominando en el interior la enseñanza de la las disciplinas de mayor tradición que son la Historia y la Geografía, pero ni siquiera de manera interrelacionadas.

Como intelectuales estamos conscientes de que ir contra concepciones, interpretaciones o definiciones dominantes con respecto a la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales es generar desestabilizaciones en el sistema de ciencias que ellas conforman, inclusive entre los científicos formados en estas ciencias, lo cual se traduce en problemas para el autor de las mismas; también somos conscientes que adoptar definiciones como en el caso de España, México, Argentina o Venezuela, es tarea difícil ya que requieren comunidades académicas establecidas e investigaciones que las respalden.

Lo anterior es importante, en tanto que, la definición asumida en la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales depende el planteamiento de problemas, los métodos que se adopten, así como los presupuestos asignados. Es por ello, necesario enunciar nuestra postura y definir el objeto de estudio, pensando también en un mayor avance y delimitación en la investigación Didáctica de las Ciencias Sociales. En consecuencia, el Grupo de Investigación Com-prender, que lidera la investigación cuyos resultados hacen parte del presente informe, asume la Didáctica de las Ciencias Sociales como un campo de conocimiento universitario que tiene su esencia en la enseñanza y el aprendizaje de la formación social y cultural de los individuos, y cuyos contenidos se fundamentan en valores y posturas teóricas, las cuales se construyen y se reconstruyen permanentemente, con el aporte de las diferentes disciplinas sociales, y la investigación en el campo tiene que ver con la búsqueda creativa del conocimiento social, de la enseñanza y del aprendizaje de la formación social y cultural, socializado de manera sistemática, reflexiva y crítica.

Desde estos proyectos encontrados se aboga por la integración de las disciplinas que constituyen las Ciencias Sociales, desde un campo de problemas que favorezcan el análisis de los fenómenos sociales y educativos, hacia la formación social y cultural. Para ello es necesario impulsar los Grupos de Investigación existentes para que rompan con esquemas tradicionales de trabajo científico,⁵³ que ensayen otros procedimientos alternativos y que tengan una actitud de apertura para integrar a sus grupos de investigación diferentes profesionales interesados en trabajar en el área.

⁵² Es una versión utilizada por la comunidad científica dominante, que expresa pero no está convencida de que la Ciencia Social es un proceso permanente de confrontación y rectificación de ideas.

⁵³ Mucha prevención con “el otro” cercano, exagerada valoración del “Otro” lejano y disgusto con “lo otro” distinto a lo que estudio, o se mantienen subgrupos distribuidos jerárquicamente y en conflicto unos con otros, o grupos que mantienen su hegemonía sin dejar participar a nuevos miembros etc.

El estado de conocimiento de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales se asumió bajo las siguientes palabras claves:

- ♦ Didáctica de las Ciencias Sociales. Término relacionado con: Enseñanza y el aprendizaje de la formación social y cultural.
- ♦ Enseñanza de la Geografía. Término relacionado con: la enseñanza y el aprendizaje del espacio.
- ♦ Enseñanza de la Historia. Término relacionado con: la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico.
- ♦ Formación Ciudadana. Término relacionado con: la educación en valores, instrucción cívica y desarrollo de competencias ciudadanas.

El rastreo de otras Didáctica específicas de las Ciencias Sociales como son: Didáctica de la Sociología, Didáctica de la Antropología, Didáctica de la Ciencia Política, Didáctica de la Economía, Didáctica de la Psicología si se encontrase en nuestro medio. Para el caso de:

- ♦ Didáctica. Término Relacionado con: Enseñanza, Proceso educativo, Aprendizaje, Pedagogía, Instrucción.
- ♦ Didáctica general. Término Relacionado con: Epistemología de la Educación, Didáctica especial, Didáctica específica, principios didácticos, método, categorías didácticas, estrategia, técnica de enseñanza.
- ♦ Ciencias Sociales. Término Relacionado con: Historia, Antropología, Economía, Sociología, Ciencia política, Geografía, Artes.

Las palabras claves fueron determinantes en el ejercicio de búsqueda y análisis de la información, en tanto que permitieron rastrear la información pertinente y aclaradora. Una vez resueltos y definidos los criterios con relación a los cuestionamientos⁵⁴ realizados dentro del colectivo de investigadores se procedió a la toma de decisiones bajo las cuales se asumió la investigación, a saber: en primera instancia se rastrearon las Universidades Públicas de Colombia que cuentan el programa en Licenciatura en Ciencias Sociales y luego se rastrearon sus Planes de Estudio.

En el proceso de búsqueda se asumió el método propuesto por Jiménez (1996) que desarrolla el análisis de contenido desde tres niveles. El nivel de superficie realizó un recorrido por toda la información que contuviera las palabras claves definidas, en el nivel de análisis, se seleccionó la información, y se elaboraron las categorías; y en el nivel interpretativo se le dio sentido a los datos recolectados y se presentó de forma significativa. De este modo, al recoger la información, se elaboraron herramientas de análisis como: cuadros, tablas, matrices, RIDCS y se almacenaron datos cualitativos a través del análisis documental y las entrevistas a docentes e investigadores de las universidades de la muestra, que permitieron la interpretación del avance investigativo en la Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Pública Colombiana.

⁵⁴ Además el equipo tuvo en cuenta otros interrogantes para lograr el objetivo. Éstos fueron: ¿En qué Universidades se debe centrar el ejercicio investigativo?, ¿Estas Universidades han de tener la Licenciatura en Ciencias Sociales o programas a fines?, ¿Los artículos de las revistas pueden ser reflexiones o de informes de investigación? ¿Tesis de grado o de posgrado?, ¿Cuáles Grupos de Investigación se han de consultar?, ¿Qué Líneas de Investigación son indispensables abordar?, ¿En qué fuentes de información se debe hacer la búsqueda?

Tabla 5. Listado de Universidades Públicas que tienen el Pregrado en Ciencias Sociales

UNIVERSIDADES	NOMBRES DE LOS PREGRADOS	ACREDITACIÓN
U. DE CALDAS - MANIZALES www.ucaldas.edu.co	Licenciatura En Ciencias Sociales	Programa Aprobado En 1974
U. DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS – BOGOTÁ www.udistrital.edu.co	Licenciatura En Educación Básica Con Énfasis En Ciencias Sociales	Acreditado En El 2000
UPN - BOGOTÁ www.pedagogica.edu.co	Licenciatura En Educación Básica Con Énfasis En Ciencia Sociales	Acreditado En El 2000
UPTC - TUNJA www.uptc.edu.co	Licenciatura En Ciencias Sociales	Acreditado En 2007
U. de ANTIOQUIA - MEDELLÍN www.udea.edu.co	Licenciatura En Educación Básica Con Énfasis En Ciencias Sociales - Programa	Aprobado En 1954
U. DE CORDOBA - MONTERÍA www.unicordoba.edu.co	Licenciatura En Educación Básica Con Énfasis En Ciencias Sociales	Creado En 1972
U. VALLE DEL CAUCA - CALI www.univalle.edu.co	Licenciatura En Educación Básica Con Énfasis En Ciencias Sociales	Aprobado En El 2001
U. DE PAMPLONA - PAMPLONA www.unipamplona.edu.co	Licenciatura En Ciencias Sociales	Acreditado En 2006
U. DEL ATLÁNTICO - BARRANQUILLA www.uniatlantico.edu.co	Licenciatura En Educación Básica Con Énfasis En Ciencias Sociales	
U. TECNOLÓGICA DEL CHOCO "DIEGO LUIS CÓRDOBA" - CHOCO www.utch.edu.co	Licenciatura En Ciencias Sociales	Acreditado En El 2000
U. SANTIAGO DE CALI - CALI www.usc.edu.co	Licenciatura En Educación Básica Con Énfasis En Ciencias Sociales	Acreditado En El 2000
U. DE CUNDINAMARCA, BOGOTA www.unicundi.edu.co	Licenciatura En Educación Básica Con Énfasis En Ciencias Sociales	Acreditado En 2007
U. DE LA AMAZONÍA - FLORENCIA www.uniamazonia.edu.co	Licenciatura En Educación Básica Con Énfasis En Ciencias Sociales.	Acreditado En El 2000
U. DE NARIÑO - SAN JUAN DE PASTO www.udenar.edu.co	Licenciatura En Educación Básica Con Énfasis En Ciencias Sociales	Acreditado En 2000
Para u total de Catorce universidades públicas con el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales		

Grupos de investigación en las diferentes universidades públicas

En Colombia las Universidades Públicas realizan una buena parte de las investigaciones sociales y el órgano rector de la investigación científica es COLCIENCIAS.⁵⁵ Desde la Educación

⁵⁵ COLCIENCIAS es un departamento administrativo de la Presidencia de la República de Colombia cuya función se centra en los procesos investigativos institucionalizados en Colombia. Es una institución pública que tiene como objetivo principal promover la investigación en Instituciones de Educación Superior; por lo tanto la mayoría de Grupos de Investigación, Investigadores y Revistas de publicación Nacional e Internacional, están registradas en dicha Institución.

Superior⁵⁶ se viene realizando esfuerzos en relación a la (re) creación de Sistemas de Información que propicien la difusión y el acceso a la información y, por ende, la Gestión del Conocimiento; esto en cuanto a las investigaciones que se ejecutan en los Grupos de Investigación, en las investigaciones de Maestría y Doctorado, y en las tesis de grado de los programas que se ofrecen en cada una de las Instituciones de Educación Superior.

Se resaltan los esfuerzos que se vienen haciendo en la automatización del conocimiento producido, a través, del uso de las tecnologías de la información garantizando el acceso a la información, atendiendo al llamado de la actual Sociedad del conocimiento, en la que cada día el acceso a la información a través de la red se figura como una necesidad y, más aún, en relación a la producción investigativa, pues es a través de este medio en el que se permite el manejo del ruido o silencio informacional y la conformación de comunidades académicas de trabajo; favoreciendo de este modo el quehacer investigativo.

Entre las formas académicas-administrativas que se generan desde las Universidades Públicas se encuentran los Centros de Investigación, aunque no todas los tienen; se dan a conocer: los Grupos, los Semilleros, las líneas, los proyectos, las convocatorias y los productos de investigación de su Institución.

Desde dichos Centros se promueve la difusión de información de interés relacionada con la investigación. Incluso, se está apostando a la elaboración de textos que contienen Resúmenes Analíticos correspondientes a diferentes áreas del conocimiento, tal es el caso de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad Pedagógica Nacional;⁵⁷ dichos textos figuran como fuentes de información clave para el rastreo de información desde el ejercicio investigativo, y que además se convierten en un referente o modelo a seguir. Este tipo de iniciativas se han venido solidificando desde los años 90' con los procesos de automatización y la globalización de la información y la globalización.

En las Universidades Públicas preseleccionadas para este estudio (Ver Tabla 1) que cuentan con el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales; se evidencia como, a pesar de las iniciativas de las Universidades, la información que brindan por medio de la Web sólo referencian los trabajos de investigación o los materiales existentes; en este sentido, es necesario hacer mayores esfuerzos para poner a disposición de los usuarios la mayor información posible en relación a los procesos y productos de los Grupos de Investigación y los esfuerzos académicos de los estudiantes de las licenciaturas en ciencias sociales; es decir, ha de hacerse mayores esfuerzos para que desde los Sistemas de Información que buscan garantizar la difusión de la información no se queden en la descripción sucinta del proceso o material; pues en algunos sistemas de

⁵⁶ La Educación Superior en Colombia es impartida en las Universidades (públicas y privadas) y en otras instituciones de Educación Superior (como Técnicas y Tecnologías); los estudios ofrecidos en ellas son de Pregrado y Posgrado, niveles educativos que se encuentran reglamentados en la ley 30 de 1992. Así, encontramos que en el nivel de Pregrado están las carreras profesionales, como las licenciaturas para la formación de docentes que, en teoría suelen tomar cuatro años y entre dichas licenciaturas se cuenta tanto en algunas Universidades (públicas y privadas) con la Licenciatura en Ciencias Sociales.

⁵⁷ Se recuperaron los siguientes textos: desde la Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Molina, A. (2005). RAE's -Resúmenes Analíticos Educativos. Tomo I y II. Bogotá: IEIE, UDFJC p. 1109 y desde la Universidad Pedagógica Nacional: Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional -CIUP-. (2001). Cuadernos del seminario. RAE N° 30, 31, 32. UPN. CIUP. REDUC. Bogotá

información puede accederse a los referentes bibliográficos (autor, año, título, ciudad, editorial, páginas y resumen), pero en otros (fue el común denominador) la información está incompleta o, simplemente, no se puede acceder a ella a través de la red.

Dadas las condiciones expuestas sería éste un llamado para que las Instituciones de Educación Superior y las Instituciones de Investigación, que aún no hacen visible su producción académica e investigativa, a través de la web, inicien el proceso de difusión de la información; posibilitando el acceso a la referencia bibliográfica completa, y porque no el resumen o texto completo, de los informes de investigación, tesis de grado y artículos de revistas.

En un momento de oscuridad pero también de esperanza como el nuestro, es esencial reconocer y resaltar las actividades investigativas que se están desarrollando en las Universidades Públicas. Según el rastreo de información (Ver Tabla 2.) se observa cómo a partir del año 2000 se ha incrementado en el país la existencia de Grupos de Investigación y Semilleros, los cuales contemplan entre sus líneas la investigación la Didáctica de las Ciencias Sociales (Geografía, Historia, Sociología, entre otras)⁵⁸, estos grupos aparecen registrados en el Sistema de Información ScienTI de COLCIENCIAS o en los Sistemas de Información generados desde la Institución a la que pertenece, lo cual es ya un indicio de un interés por la difusión de lo que se produce desde el quehacer investigativo, y por ende, un primer paso para ir creando redes, alianzas o comunidades interinstitucionales de investigación.⁵⁹ Es necesario advertir que por la misma trayectoria de los Grupos; éstos no cuentan con investigaciones que cumplan con todos los criterios establecidos en esta investigación; pero sus esfuerzos son alentadores, pues evidencian la preocupación e interés por pensar y construir conocimiento en el área.

La financiación de los procesos y proyectos de investigación de éstos Grupos proviene, la mayoría de las veces de COLCIENCIAS, o de los fondos de la misma Universidad; sin embargo, lograr esta financiación presenta un sin número de dificultades, ya que frecuentemente las investigaciones “tecnológicas” y otras “creaciones intelectuales de carácter racional en el orden de lo social”, se asume como de segunda categoría, como es el caso de los trabajos en Ciencias Sociales. Además, se sigue clasificando las Ciencias en duras y blandas,⁶⁰ lo cual entorpece, en ocasiones, la justificación, valoración y aprobación de los proyectos.

Para el caso de las 14 Universidades Públicas preseleccionadas en este estudio, se evidencia que la mayoría de los Grupos de Investigación con sus respectivas líneas de trabajo han sido creados en el periodo comprendido entre 1988 - 2006, lo cual significa que la información existente entre el periodo el rastreo de información para el periodo 1970 – 1987 es escasa, pues los altos índices de investigaciones y/o productos de dichos Grupos de Investigación se encuentran desde 1990 en adelante, lo cual indica, que la preocupación o interés en investigar el asunto que convoca en

⁵⁸ Según las palabras claves definidas para esta investigación se encontrará en la tabla algunos Grupos de Investigación que están orientados específicamente a la Formación Ciudadana, aspecto que se considera clase en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales y del que se profundizará en el capítulo siete de este estudio.

⁵⁹ Esto en tanto que se encuentra que en algunos Grupos de Investigación participan varias Instituciones, tal es el caso de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la UPN

⁶⁰ Creemos que la clasificación de ciencias duras y blandas es una equivocada denominación. ¿Qué significa eso de duras o blandas? ¿Es que acaso las Ciencias Sociales no son duras? Incluso en el sistema de Ciencias son las más duras por lo complejas que son.

esta investigación ha ido aumentando en los últimos años, como también evidencia que la preocupación por la divulgación de las investigaciones realizadas ha sido, a si mismo, un proceso que se ha enriquecido gradualmente, pero que hace falta mayores recursos e inversión.

De otro lado, se constata que son pocos los Grupos de Investigación, visibles en la web, que tienen líneas de trabajo en el área de las Didáctica de las Ciencias Sociales, La Formación Ciudadana, Enseñanza y/o Didáctica de la Geografía, de la Historia, de la Sociología, de la Antropología, de las Ciencias Políticas, de la Economía y de la Psicología; por tanto, tal cuestión nos muestra que el asunto epistemológico de la Didáctica de las Ciencias Sociales, es débil, en tanto que es necesario generar y/o divulgar más información que aporte a la construcción epistemológica del área.

Dichos Grupos de Investigación no siempre nacen o son apoyados directamente el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, sino que pueden hacer parte de cualquier Facultad o Programa Académico de la Universidad correspondiente; esta situación da pie a la siguiente pregunta ¿Quiénes han de ser, entonces, los directamente interesados en el asunto de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de su construcción epistemológica?

Existe, como ya se ha mencionado, una intencionalidad de trabajo colaborativo entre las Universidades, puesto que algunos Grupos de Investigación trabajan conjuntamente con otras Instituciones; lo cual podría ser, en alguna forma, una intencionalidad por conformar una comunidad científica. A continuación se podrá ver la información rastreada en el orden de las Universidades Públicas preseleccionadas, los Grupos de Investigación que tienen más afinidad con las Ciencias Sociales y sus respectivas líneas de investigación. También con los Grupos de Investigación en el área, líneas de investigación, Proyectos terminados o en ejecución y tesis de grado, Revistas Institucionales indexadas, cuyo eje temático fuera las Ciencias Sociales y los Artículos de Investigación en el campo (producto de investigaciones o ejercicio de reflexión del docente); todo esto teniendo muy presente el periodo bajo el cual se realizó la búsqueda 1970 – 2006 y, por último, se optó por agotar todas las Fuentes de Información posibles para obtener la información requerida.

De las 14 universidades que se registran en la siguiente tabla; se hizo un segundo proceso de selección que conllevó a la selección definitiva de las ocho Universidades que conformaron la muestra, a saber: la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad de Pamplona, la Universidad de Córdoba, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, la Universidad del Valle, la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”, la Universidad de Caldas y la Universidad de Antioquia. Universidades Públicas que por su mismo carácter tienen un énfasis especial en la formación de la dimensión social y humanística de sus estudiantes. Además, en ellas se encuentra la mayor gama de investigadores en Ciencias Sociales y en Didáctica de las Ciencias Sociales, desde los consagrados con largas trayectorias y aquellos que son la generación de relevo.

Tabla 6. Universidades Públicas, Grupos de Investigación y Líneas de Investigación⁶¹

Universidades	Grupos de investigación	Líneas de investigación
UNIVERSIDAD DE CALDAS - MANIZALES	GRUPO TERRITORIALIDADES AÑO DE FORMACIÓN DEL GRUPO : 1999	1.- Culturas y dinámicas rurales 2.- Metropolización y configuraciones urbanas 3.- Políticas, gobernabilidad y cambios socio-culturales
	GRUPO CEDAT AÑO DE FORMACIÓN DEL GRUPO : 2001	1.- Conflicto y Violencia Social 2.- Convivencia Social 3.- Infancia, adolescencia y conflicto armado 4.- Territorio y Territorialidades
UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS – BOGOTÁ	GRUPO EMILIO 1 AÑO DE FORMACIÓN DEL GRUPO : 2003	1. Infancia, narrativas y subjetividades
	GRUPO EDUCACIÓN CIUDADANA, ÉTICA Y POLÍTICA AÑO DE FORMACIÓN DEL GRUPO : 2002	1.- Educación ciudadana, practicas pedagógicas desde lo ético y lo político 2.- Educación y Formación Religiosa 3.- Filosofía Moral y Política
	GRUPO FORMACIÓN DE EDUCADORES AÑO DE FORMACIÓN DEL GRUPO : 1999	1.- Educación Superior 2.- Historia de la Universidad en Colombia 3.- La Educación Republicana 4.- La enseñanza de las Ciencias sociales 5.- Representaciones sociales, Universidad, trabajo académico e investigación 6.- Valores Ciudadanos y Democráticos 7.- Violencia y Conflicto en la educación
	GRUPO VIVENCIAS AÑO DE FORMACIÓN DEL GRUPO : 2000	1.- El discurso de la Institución de Educación Superior 2.- Identidades y Subjetividades 3.- Imaginarios y Representaciones 4.- Lenguaje e Interpretación Cultural 5.- Poder y Política 6.- Socialización Política
	GRUPO CIUDAD Y EDUCACIÓN AÑO DE FORMACIÓN DEL GRUPO : 2003	1.- Cultura Escolar y Ciudadanía 2.- Educación y Derechos Humanos 3.- Memoria y Conflicto 4.- Pedagogía e Interculturalidad 5.- Políticas Públicas en Educación
	GRUPO REPRESENTACIÓN, DISCURSO Y PODER AÑO DE FORMACIÓN DEL GRUPO : 1999	1. Identidades y subjetividades 2. Imaginarios y representaciones 3. Lenguaje e interpretación sociocultural 4. poder, política y construcción de los sujetos colectivos
	GRUPO CYBERIA AÑO DE FORMACIÓN DEL GRUPO : 2003	1.- Articulación de las políticas educativas distritales con la formación permanente de docentes del área de Ciencias Sociales. 2.- Enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL – BOGOTÁ	GRUPO ESPACIO Y TERRITORIO AÑO DE FORMACIÓN DEL GRUPO : 2006	1.- Geografía Urbana 2.- Geografía Escolar 3.- Teorías y métodos de investigación en geografía
	GRUPO SUJETOS Y NUEVAS NARRATIVAS EN LA INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	1. Conflictos, actores y construcción de paz 2. Cultura e instituciones educativas 3. Formación ciudadana y educación en valores

⁶¹ Para la elaboración de este cuadro se tuvo en cuenta el registro de Grupos de Investigación en SCienTi – Colciencias y las páginas web de las 14 Universidades. Antes de la Convocatoria de Medición de los Grupos

Universidades	Grupos de investigación	Líneas de investigación
	AÑO DE FORMACIÓN DEL GRUPO : 2000	4. Memoria, identidad y sujetos 5. Nuevas Narrativas en Ciencias Sociales
	GRUPO EDUCACIÓN Y CULTURA POLÍTICA AÑO DE FORMACIÓN DEL GRUPO : 1998	1. Educación y cultura política 2. Redes, movilizaciones por la educación y subjetividades políticas
	GRUPO TECNICE AÑO DE FORMACIÓN DEL GRUPO : 1996	1. Ayudas aumentativas para discapacitados 2. Ambientes digitales para el aprendizaje autónomo 3. Biotecnología y Biodiversidad 4. Comunidades virtuales de aprendizaje 5. Informática y Gestión de Conocimiento
	GRUPO GEOPAIDEIA AÑO DE FORMACIÓN DEL GRUPO : 1995	1. Enseñanza de la Geografía 2. Espacio y Cultura
	GRUPO CULTURA DEMOCRATICA EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR AÑO DE FORMACIÓN DEL GRUPO : 1999	1. Cultura democrática en la Institución Escolar 2. Educación comunitaria 3. Ética y valores 4. Socialización política
	GRUPO DE INVESTIGACION RED-CINE	
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICAY TECNOLÓGICA DE COLOMBIA – TUNJA	GRUPO ORDENAMIENTO AMBIENTAL DEL TERRITORIO - OAT- AÑO DE FORMACIÓN DEL GRUPO : 2000	1. Ordenamiento ecológico y eco sistémico 2. Ordenamiento territorial 3. Pedagogía y didáctica de las ciencias geográficas y ambientales 4. Problemas geográfico-ambientales
	GRUPO HISULA. HISTORIA Y PROSPECTIVA DE LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA AÑO DE FORMACIÓN DEL GRUPO : 1992	1.- Historia de la Universidad en América Latina 2.- Universidad Formación de Docentes e Interculturalidad 3.- Universidad, Ciudadanía y Nación
	GRUPO CONFLICTOS SOCIALES SIGLO XX AÑO DE FORMACIÓN DEL GRUPO : 2001	1.- Ciudadanía y violencia 2.- Conflicto agrario 3.- Educación para la paz y tratamiento de conflictos 4.- Fuentes para la investigación histórica 5.- Guerra civil, paramilitarismo y contrainsurgencia 6.- Territorio y Conflicto
UNIVERSIDAD EL VALLE – CALI	GRUPO CONVIVENCIA Y CIUDADANIA AÑO DE FORMACIÓN DEL GRUPO : 2004	1.- Ciudadanía y convivencia ciudadana 2.- Convivencia en espacios micro sociales 3.- Cultura ciudadana
UNIVERSIDAD DE CORDOBA - MONTERÍA	GRUPO SIC -SOCIEDAD IMAGINARIOS COMUNICACIÓN- AÑO DE FORMACIÓN DEL GRUPO : 2002	1.- Cultura Ciudadana 2.- Imaginarios Sociales
	TEXTCULTURATEXTO, DISCURSO Y CULTURA EN EL CARIBE COLOMBIANO	1.- Comprensión y producción de textos 2.- Discurso, reconocimiento e identidad
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA - MEDELLÍN	GRUPO COM-PRENDER -DIDACTICA DE LAS CI ENCIAS SOCIALES Y NUEVAS CIUDADANÍAS AÑO DE FORMACIÓN DEL GRUPO : 2005	1. Didáctica de las ciencias sociales. 2. Nuevas ciudadanías
	GRUPO DIDES DIDACTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR AÑO DE FORMACIÓN DEL GRUPO : 1996	1.- Didáctica de la Geografía 2.- La innovación en los procesos didácticos para la Educación Superior
	GRUPO DIVERSER PEDAGOGÍA Y DIVERSIDAD CULTURAL AÑO DE FORMACIÓN DEL GRUPO : 1999	1.- Aportes de los estudios de género y las teorías feministas a la educación 2.- Educación para el manejo del conflicto, la convivencia y el civismo 3.- Estudios Interculturales 4.- Formación en cultura investigativa 5.- Pedagogía, sistemas simbólicos y diversidad cultural
UNIVERSIDAD DE LA AMAZONÍA - FLORENCIA	GRUPO APRENDER INVESTIGANDO AÑO DE FORMACIÓN DEL GRUPO : 2001	1.- Currículo y región 2.- Pedagogía y didáctica

Universidades	Grupos de investigación	Líneas de investigación
UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO – BARRANQUILLA	GRUPO HISTORICAS SOBRE EDUCACIÓN E IDENTIDAD NACIONAL AÑO DE FORMACIÓN DEL GRUPO : 1996	1.- Historia Social de la Educación, la identidad y la cultura en el Caribe colombiano 2.- Historia de la Cultura Política y del Poder en el Caribe Colombiano 3.- Historia del Currículo y la identidad nacional 4.- Manuales Escolares en el Caribe Colombiano
	GRUPO CEDINEP -COLECTIVO DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA- AÑO DE FORMACIÓN DEL GRUPO : 2001	1.- Imaginarios colectivos 2.- Investigación Educativa y Pedagógica 3.- formación ciudadana 4.- formación investigativa Cultura física, recreativa y deportiva
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DEL CHOCÓ "DIEGO LUIS CÓRDOBA"	GRUPO EN DESPLAZAMIENTO FORZADO AÑO DE FORMACIÓN DEL GRUPO : 2000	1.- Comunidad y Medio Ambiente 2.- Cultura ciudadana 3.- Desplazamiento forzado
	GRUPO EDUCACIÓN Y MEDIOS AÑO DE FORMACIÓN DEL GRUPO : 1999	1.- Formación de maestros 2.- Medios, cultura y educación
UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI – CALI	GRUPO COMPLEXUS AÑO DE FORMACIÓN DEL GRUPO : 2000	Epistemología y Didáctica de las Ciencias Sociales

El proceso de selección de las ocho Universidades Públicas que conformarían la muestra de este estudio se complementó con la información existente en los Sistemas de Información Online, que tienen estas universidades. Sistemas que cada día se consolidan más (especialmente en las instituciones con mayores desarrollos investigativos) con información que da cuenta de la producción de conocimientos en el área. Aunque bien, es necesario reconocer las iniciativas y producciones de las 6 Universidades Públicas que no fueron seleccionadas y hacerles un llamado para que continúen con los esfuerzos que vienen haciendo por consolidar los Sistemas de Información para que se dé a conocer a nivel Nacional como Internacional las producciones.

Esto en cuanto a la recuperación de la información contenida en referencias bibliográficas de las Tesis de grado, pero en el caso de las investigaciones que se ejecutan desde los Grupos de Investigación se encontró que algunos grupos aportan directa o indirectamente desde su quehacer investigativo a la producción de conocimiento en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales y en torno a la Formación Ciudadana. A excepción de la Universidad de Cundinamarca de la cual no se logró recuperar información desde su sitio web, en COLCIENCIAS aparecen solo cuatro Grupos de Investigación registrados pero ninguno obedecía a los criterios de esta investigación.

En el caso de la Universidad de la Amazonía se logró recuperar algunas referencias bibliográficas según los criterios establecidos y se encontró la existencia de dos líneas de investigación⁶², las

⁶² “Las Líneas de Investigación en la Universidad de la Amazonia son aprobados por Acuerdos del Consejo Académico, están compuestas por proyectos de investigación, y son de corto, mediano o largo plazo, según el perfil del profesional definido por cada programa. Su grado de consolidación depende del número de proyectos terminados con productos. Dependiendo del caso, se tiene una línea consolidada o en proceso de consolidación. En la redefinición de las líneas de investigación en cada Facultad se han tenido en cuenta los retos de la educación superior en el marco de la globalización, los procesos de acreditación y las realidades locales. El siguiente paso se orientó a enriquecer la discusión para la formulación de líneas de investigación con mayor pertinencia, permitiendo la vinculación de los estudiantes a través de los semilleros de investigación y la realización de los trabajos de grado, en cada una de las facultades” Extraído el 28 de Octubre del 2009 de <http://www.uniamazonia.edu.co/v6/index.php?una=2&id=71>

cuales dependen de la Facultad de Ciencias de la Educación tiene; lo cual figura como iniciativa para propiciar el ejercicio investigativo en la Institución.

Tabla 7. De los Grupos de Investigación seleccionados y el número de producciones recuperadas

UNIVERSIDADES PÚBLICAS	GRUPOS DE INVESTIGACIÓN Y NÚMERO DE PRODUCCIONES	TOTAL
U. DE CALDAS	Territorialidades	1
UNIVERSIDAD DISTRITAL	Emilio 1	1
	Ciudad y Educación	4
	Formación de Educadores	1
	Vivencias	7
	Educación ciudadana, ética y política	4
	Representación, discurso y poder	3
	Cyberia	3
UPN	Sujetos y nuevas narrativas en la investigación y enseñanza de las ciencias sociales	9
	Educación y cultura política	5
	Tecnice	1
	Geopaideia	3
	Red-cine	1
	Cultura democratica en la institución escolar	2
UPTC	Oat-	2
	Hisula.	2
	Conflictos sociales siglo xx	1
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	Com-prender	1
	Dides	3
	Diverser	7
U. DE CORDOBA	Sic	2
	Textcultura	3
	Colciencias (centro de doc.)	6
	TOTAL	72

En términos generales, en cuanto a la producción investigativa se observa que hay aspectos que son pertinentes en el marco educativo, que hay unas temáticas que hacen parte de lo público, en alusión con la Didáctica de las Ciencias Sociales, pero que falta mayor grado de orientación o inclinación hacia ésta. La importancia del enfoque investigativo es indispensable para lograr la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

El conocimiento en torno al tema de la Didáctica de las Ciencias Sociales dentro del ámbito de la Universidad se viene produciendo por Grupos que no logran organizarse aún en redes o asociaciones y que aún no alcanza a formar una comunidad académica general; entre las razones existentes, la de mayor peso es la relacionada con el poco apoyo financiero para investigaciones en el área; como consecuencia de ello el reducido nivel de producción científica, la falta de tiempo dentro del plan de trabajo laboral para dichas actividades, las reducidas posibilidades de generalización de los trabajos de campo realizadas y de las conclusiones que no logran trascender al desarrollo de políticas públicas y de programas sociales.

Quedan abiertos varios desafíos en la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales los cuales se puntualizan en: construcción epistemológica, diálogos interdisciplinarios y transdisciplinarios, formación de docentes, el diseño de currículos, planes de estudio y tendencias pedagógicas en correspondencia con los contextos sociales. He aquí el reto de los docentes

investigadores, en intentar dar respuestas adecuadas a estos desafíos. El proceso investigativo desarrollado permite afirmar que hay una escasa visibilidad de fuentes de información que se divulguen la producción en Didáctica de las Ciencias Sociales, no obstante los avances de las tecnologías de la información y los esfuerzos de algunas instituciones de educación superior y de instituciones comprometidas con el desarrollo de la investigación, aún no se tiene la cultura de la circulación social de la información científica, y con ella la consolidación de comunidades académicas; esta situación nos obliga a realizar modificaciones y cambios en los procesos de administrativos, pedagógicos, curriculares y didácticos a nivel de la enseñanza y aprendizaje, que permitan un crecimiento más acelerado en la construcción de conocimientos con fundamento en la investigación y en el diseño de alternativas para la escritura y difusión de la innovación en la formación social y cultural de los colombianos.

Justamente uno de los objetivos de la investigación se orientaba a dar cuenta de ésta producción, en este sentido se realizaron los RIDCS, con el fin de para interpretar, analizar y comparar la producción en el área, y con ella mostrar que la de información que se ha reunido no es más que una parte limitada de la amplia gama problemática y temática que exploran en forma creciente los científicos sociales en Colombia; circunstancia esta que muestra un crecimiento sistemático, aunque todavía lento de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la primera década del siglo XXI.

Si bien en Colombia se encuentran algunas publicaciones seriadas cuyo eje son tales áreas, éstas, en algunos casos, no se encuentran indexadas en Sistemas de Información reconocidos (como PUBLINDEX, LATINDEX o REDALYC) y esto es ya un limitante para que la información que se divulgue en tales revistas llegue al alcance y al conocimiento de los investigadores y docentes dedicados a este saber.



Universidad De Antioquia, Medellín

CAPITULO SEIS: COLOMBIA EN CLAVE DE INVESTIGACIONES EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Dada la naturaleza de las investigaciones en Ciencias Sociales, la cual ha sido compleja y difícil, y quienes hacemos investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales sabemos que es doblemente complicado, podemos parafrasear la frase escrita por Simón Rodríguez (1828)⁶³: "La América Española es Original, como han de ser originales sus instituciones y su gobierno, como originales sus medios de fundar uno y otro. O Inventamos o Erramos". Este es todo un reto y una gran invitación para de scribir, explicar, interpretar o intervenir con nuevas soluciones desde la Didáctica de las Ciencias Sociales en el contexto regional y nacional, como una salida a los múltiples problemas que nos acompañan.

Reconocemos que producir conocimiento en un campo como la Didáctica de las Ciencias Sociales no es una actividad sencilla es, más bien, un proceso laborioso y delicado, ya que se estudia el objeto (enseñanza y aprendizaje) de la formación social y cultural, al mismo tiempo que los sujetos (profesores y estudiantes); así la materia prima para hacer investigaciones en el área son sujetos, que poseen opinión, una concepción ideológica y política y cuyos criterios pueden variar según circunstancias sociales o contextuales. Además, cabe dejar establecido que la noción de ciencia (tradicional) se puede aplicar más fácilmente a quien trabaja las ciencias exactas y naturales, pero para aquellos que trabajamos en las Ciencias Sociales y humanas esta situación no es tan clara.

Las revistas científicas (por ejemplo Scienci, Newsweek, Scientiarum, Scientia Et Technica, Med, entre otras) informan de la producción de invenciones en las ciencias experimentales cada año, pero no se alude a los descubrimientos y transformaciones de las Ciencias Sociales. Los hallazgos son recibidos con indiferencia o con controversia y pueden recibir más de una lectura o interpretación. Por ejemplo, en una investigación que se realice sobre "La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en una minoría étnica y su rendimiento escolar" suele suceder que los resultados obtenidos, pueden ir en contra corriente con las tendencias ideológicas y políticas de quienes tienen el poder, caso en el cual dichos hallazgos no tendrán eco o en caso contrario maximizarse los resultados con el objetivo de convertirlos en política pública.

Claro que los investigadores en esta área, sabemos que los productos que se originan son menos tangibles y resulta más complicado medir su impacto social; algunas veces sucede que los proyectos son conocidos y acceden a los lugares de poder en donde se toman las decisiones (Secretarías, Alcaldías, Gobernación) convirtiéndose en una actividad de agenda de cuidado en el que se requieren intercambios interinstitucionales; pero es mucho más frecuente que los resultados de las investigaciones favorezcan sólo su radio de acción, es decir, la muestra seleccionada, al mismo Grupo Investigador y a la Universidad en la que se realiza.

La mayoría de los resultados suelen convertirse en producción académica, sea, escritura de artículos (a veces se demoran meses o años para ser publicados) y/o capítulos de libros o libros

⁶³ Frase consignada en el Pródromo de la obra Sociedades Americanas en 1828, texto que insiste en la necesidad de buscar soluciones propias para los problemas de Hispanoamérica.

(con una edición única) que sirven para un ascenso en la Universidad, para una divulgación científica en un evento (nacional o internacional) o en una titulación para el docente en formación.

Los resultados e informes finales de los proyectos, generalmente, quedan inéditos y almacenados en diferentes Unidades de información llámese Centro de Documentación, Biblioteca Universitaria o COLCIENCIAS; esta información producida, si no es divulgada en su momento, pierde valor académico e impacto político y cultural y desafortunadamente la reputación de un investigador descansa más en su vinculación administrativa y acceso a las fuentes de poder político, que a su tasa de producción y de productividad. La producción investigativa de esta área se centra en los posgrados y Grupos de Investigación, pero falta mayor difusión de los proyectos terminados.

De acuerdo con los estudios realizados por el Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología – OCYT (2009) se revela que para el 2006, existen 219 jóvenes investigadores registrados, de los cuales 47 pertenecen al área de las Ciencias Sociales y Humanas, por otro lado se registran 13.242 investigadores activos (de ellos 4.815 son del sexo femenino y 8.427 del sexo masculino) y 10.806 investigadores no activos que se encuentran vinculados a Grupos de Investigación; así mismo se registran 3.381 Grupos de investigación activos, 2.353 no activos y 5.734 registrados y de los cuales, en el área de las Ciencias Sociales, existen 1.445 Grupos activos y 1.118 no activos en el área, según estos datos y considerando el número de Grupos de Investigación recuperados en esta investigación que se ocupan en del área de las Didáctica de las Ciencias Sociales o afines se notará que la cifra sigue siendo pequeña. Aunque manifestamos que en la última década han venido surgiendo otros Grupos de Investigación cuyos intereses investigativos se centran en algunos descriptores utilizados en este estudio.

De otro lado, y en el mismo OCYT se encuentra que para el 2006, en las Instituciones de Educación Superior Privadas hay 1.484 Grupos de Investigación activos y 1.083 no activos y en las Instituciones de Educación Superior Públicas se registran 1.794 activos y 1.095 no activos, a si mismo se diagnostica que desde las Instituciones de Educación Superior Privadas, un 39.33% de investigadores activos están vinculados a Grupos de Investigación y un 49.23% están vinculados a las Instituciones de Educación Superior Públicas, por lo cual es notorio que el trabajo investigativo en esta área esta en mayoría concentrado en las Instituciones de Educación Superior de carácter público; aunque bien desde ambas los Investigadores en el área tanto de las Ciencias Sociales como de la Didáctica de las Ciencias Sociales son profesores que tienen dentro de sus actividades misionales la extensión y la investigación.

En la sociedad del conocimiento las Instituciones de Educación Superior, sobre todo las Universidades Públicas, desempeñan un papel distinto, pues en vez de solamente entrenar profesionales se sienten en la obligación de producir conocimiento; esto redefine el propio concepto de la academia, puesto que se re-valora la relación entre empleo y trabajo, la naturaleza de la producción del conocimiento, el valor de los productos y, sobre todo, la noción de tiempo. Sin embargo, las Universidades en su origen fueron diseñadas para producir docencia y no para generar productos a través de la investigación, por tanto, es necesario crear unas condiciones administrativas y académicas diferentes y unas nuevas funciones de la sociedad del conocimiento para los investigadores.

Por todo ello, la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales se realiza más como una vocación hacia el ser maestro – investigador y como un compromiso político (tiene que ver con el

cambio de la realidad, sino es politiquería) que como un instrumento de interpretación de una realidad educativa o como una posibilidad de transformación de la enseñanza; sabemos que las Facultades de Educación han ido moviendo su eje hacia el número de egresados con mayor producción de nuevas ideas, reflexión investigativa e incidencia en las políticas públicas.

De las universidades colombianas

En la segunda mitad del siglo XX apareció, en el país, un conjunto de instituciones de Educación Superior, entre ellas las Universidades Públicas, que hicieron posible una visión más científica de la realidad social ofreciendo, verbigracia, para 1954 en Medellín, en la Universidad de Antioquia, la Licenciatura en Educación: Sociales y Filosofía⁶⁴.

En relación a las Universidades Públicas que ofrecen el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales y que, además, cuentan con Grupos de Investigación en el área existe preocupación por investigar asuntos relacionados, en primera instancia, con la Formación Ciudadana y en un segundo plano asuntos relacionados con las Didácticas Específicas como Geografía, Historia, Sociología, Antropología, Ciencias Políticas, Economía y Psicología y algunos otros conciben la investigación en el área como tal, a saber: Didáctica de las Ciencias Sociales.

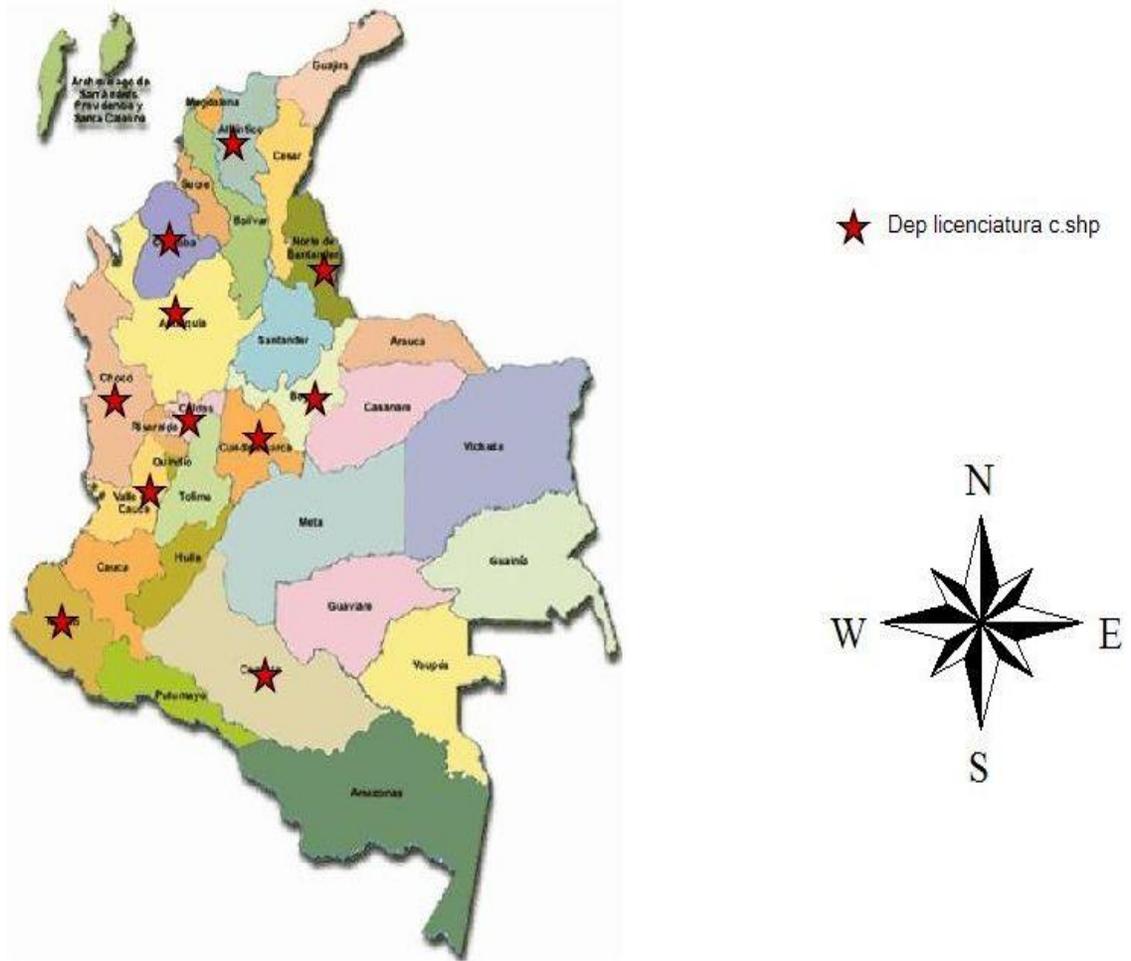
Dicha situación puede traducirse a que aún no existe una unificada percepción sobre lo que es la “Didáctica de las Ciencias Sociales” hay estudios que obedecen más a la construcción de una didáctica específica en una de las disciplinas sociales (Historia, Geografía, Economía etc.) o a intereses más generales que responde al currículo, manuales escolares y escolaridad desde la educación en Ciencias Sociales, estudios de las áreas específicas que pueden ser transferidos a la enseñanza (Antropología, Pedagogía, Didáctica General etc.) o podemos encontrar estudios que avalan la formación social y cultural como objeto de estudio de la Didáctica de las Ciencias Sociales⁶⁵.

Desde esta investigación se concibe a la Didáctica de las Ciencias Sociales como un campo del conocimiento que tiene, en su esencia, la enseñanza y el aprendizaje de la formación social y cultural de los individuos, y cuyos contenidos se fundamentan en valores y posturas teóricas, las cuales se construyen y se reconstruyen permanentemente, con la colaboración de las diferentes disciplinas sociales y la investigación tiene que ver con la búsqueda creativa de un conocimiento social, racional y confiable, estimulando a los Grupos de Investigación existentes, para romper esquemas de trabajo e intentar que cada vez más profesionales que estén interesados en trabajar en este campo.

⁶⁴ “La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Antioquia fue creada mediante decreto No 342 de Junio 19 de 1953, expedido por el Brigadier General Pio Quinto Rengifo, gobernador de Antioquia. El 28 de agosto del mismo año el Consejo directivo de la Universidad la creó como unidad académica con la aprobación de su primer pensum de estudios. El 1º de marzo de 1954 se iniciaron las labores de docencia con los programas de Biología y Química, Matemáticas y Física, Sociales y Filosofía; un año más tarde se abrieron los programas de Idiomas y Literatura. Una primera etapa que de acuerdo con el profesor Bernardo Restrepo Gómez, denominamos “generalista de áreas múltiples en los saberes específicos por enseñar”, asociada con un modelo económico y político promotor de una industria de tecnología no muy avanzada y en el campo educativo la tendencia a una formación profesional amplia y general en concordancia con las exigencias propias del desarrollo de los colegios, donde el profesor debía impartir y enseñar todas las asignaturas”. (Álvarez, M. N.; Henao, B. y Vélez, C. 2004).

⁶⁵ Pensamos que no es un asunto exclusivamente Colombiano, también es un problema epistemológico Iberoamericano. Véase Equipo de Postgrado de la Universidad Pedagógica Nacional.

Mapa 1. Universidades Colombianas que cuentan con el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales.



Mapa 2. Universidades que cuentan con especializaciones en las diferentes disciplinas sociales o afines a las Ciencias Sociales



Mapa 3. Grupos de Investigación rastreados bajo los descriptores seleccionados



Sobre la información recuperada siguiendo los criterios establecidos para la realización de la Investigación

Ahora bien, a través de este proceso investigativo se han desarrollado, con la información recuperada, una serie de estadísticas que se presentan a través de los capítulos del estado del conocimiento en relación al ejercicio investigativo y la producción del conocimiento en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales durante el periodo 1970-2006, en la Universidad Pública Colombiana que cuenta, inicialmente, con el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales y que cumple con los demás criterios contemplados en el rastreo de información. En este aparte pretendemos mostrar algunos cuadros y gráficos que dan cuenta del número de Grupos de Investigación e Investigaciones, Revistas Universitarias Indexadas y Artículos de revista producto de investigación o reflexión docente y de las Tesis generadas desde cada Universidad que se han logrado recuperar y que evidencian el estado de la Investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Pública Colombiana.

Se hace necesario dejar aquí, en evidencia, que inicialmente se revisaron ciento cuarenta y seis Universidades del país, entre públicas y privadas, que contaban con el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales o áreas afines; Universidades de las cuales se seleccionaron sólo aquellas Universidades de carácter Público que contarán con el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, para un total de catorce Universidades, de las cuales se rastrearon los Grupos de investigación que tuviesen líneas de trabajo competentes o afines al área de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Posteriormente, se hizo el rastreo de las investigaciones que contaban como productos del Grupo de Investigación y tesis y, por último, se rastrearon las Revistas Institucionales indexadas de cada Universidad cuyo eje temático fuera las Ciencias Sociales o que publicaran artículos de investigación de esta área o reflexión del docente, a través de los criterios establecidos.

Así mismo, como respuesta al criterio Utilización y agotamiento de Fuentes de Información posibles para la recuperación de información, las más utilizadas fueron: Centros de Investigación y Catálogos en Línea de las Bibliotecas Académicas de las catorce Universidades preseleccionadas, Bases de Datos como: Academic Onefile, Ebsco-Fuente Académica, DIALNET, LATINDEX, REDALYC, COLCIENCIAS (PUBLINDEX, SCIENTI), contacto vía e-mail con los Grupos de Investigación, Bibliotecas, Editoriales de las Publicaciones Seriadadas y ASCOFADE⁶⁶, aunque cabe destacar que pocas personas respondieron vía e-mail a la información requerida, y en muchos de los casos se podía acceder solo a la referencia bibliográfica y/o resumen de la información recuperada; cuestión que además de hacer difícil el rastreo de textos completos, principalmente en el caso de las investigaciones y tesis de pregrado, dificultó la realización de RIDCS bajo el formato contemplado desde la investigación, por lo cual se hizo necesario replantear algunos ítems en el estudio ya que no se logró recuperar toda la información.

⁶⁶ Sigla que significa Asociación Colombiana de Facultades de Educación.

Tabla 8. Universidades Públicas con los Grupos de Investigación registrados y el número de Grupos seleccionados

UNIVERSIDADES ESTATALES	Nº GRUPOS DE INVESTIGACIÓN REGISTRADOS EN COLCIENCIAS	GRUPOS DE INVESTIGACIÓN SELECCIONADOS
U. DE CALDAS – MANIZALES	53	2
U. DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS – BOGOTÁ	9	7
UPN – BOGOTÁ	52	6
UPTC – TUNJA	101	3
U. DE ANTIOQUIA – MEDELLÍN	204	3
U. DE CORDOBA – MONTERÍA	34	1
U. VALLE DEL CAUCA – CALI	152	1
U. DE PAMPLONA – PAMPLONA	40	0
U. DE CUNDINAMARCA – FUSAGASUGA	4	0
U. DE LA AMAZONÍA – FLORENCIA	18	1
U. DEL ATLÁNTICO – BARRANQUILLA	61	2
U. TECNOLÓGICA DEL CHOCÓ	28	2
U. SANTIAGO DE CALI – CALI	45	1
U. DE NARIÑO - SAN JUAN DE PASTO	28	0
TOTAL	912	29

Según los datos obtenidos se puede notar que aunque Universidades como la UPTC, Universidad del Valle y la Universidad de Antioquia tienen una considerable cifra de Grupos de Investigación registrados en COLCIENCIAS el número de Grupos de Investigación recuperados en esta propuesta es muy pobre. Igualmente es de notar que en las Universidades seleccionadas, en general, la existencia de Grupos de Investigación en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales no es representativa en relación al número de Grupos registrados en COLCIENCIAS, lo que conlleva a pensar que la preocupación directa por el asunto de la construcción epistemológica de la Didáctica de las Ciencias Sociales es aún pobre, es más, se puede decir que de los Grupos recuperados en esta investigación y algunos que han sido descartados existe una mayor preocupación por la consolidación de Grupos que se ocupan de tópicos generales que tocan de alguna manera la Didáctica en Ciencias Sociales pero no es su preocupación directa; cuestión que indica, a su vez, que hace falta mayor iniciativa y producción de conocimientos que consoliden un discurso de una Didáctica de las Ciencias Sociales o de las Didácticas particulares de las disciplinas sociales como la Economía, la Sociología, la Antropología, las Ciencias Políticas, en cambio con relación a la Didáctica de la Geografía y a la Didáctica de la Historia son de mayor tradición en Iberoamérica y tienen más investigaciones y discursos.

La Universidad que cuenta con un mayor número de Grupos de Investigación que se preocupan por el asunto investigativo en la Didáctica de las Ciencias Sociales es la Universidad Distrital Francisco José de Caldas con siete y le sigue la UPN con seis, aunque bien puede decirse que aunque estos Grupos producen conocimientos en el área, su preocupación es aún mayor por tópicos como la educación en relación al currículo, la escolaridad, la evaluación del aprendizaje etc., o, en torno a la enseñanza de la Geografía, la enseñanza de la Historia y a la Formación Ciudadana.

Los veintinueve Grupos de Investigación seleccionados en este estudio, están registrados en COLCIENCIAS o en la página web de la Universidad a la que pertenece y tienen algún interés o línea para investigar tópicos generales; tales trabajos en su mayoría evidencian más que construcción epistemológica, una construcción de experiencias sociales o educativas dadas en alguna Institución de educación básica o superior, o en otros casos de una Comunidad o de unos actores particulares.

Los Grupos de Investigación han centrado su atención en categorías como: la comprensión del Tiempo, el Espacio, la Formación, la Ciudadanía, los Grupos Humanos y los Actores Sociales; ésta producción privilegia una Didáctica dirigida a estudiantes de la básica secundaria, adolescentes y/o jóvenes (Carretero, 1991) pero también se puede agregar que falta producción académica sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales, en la educación preescolar, básica primaria y educación superior.

Ahora bien, toda esta situación muestra el tipo de discurso que se maneja desde las Universidades Públicas, es decir, hace falta unidad terminológica, definir la postura o a que se le apuesta cuando se habla de Didáctica de las Ciencias Sociales, pues es en esa medida que podrán conformarse comunidades científicas que consolidarán los discursos teóricos y diseños metodológicos del área. Por otro lado, es necesario dejar claro que aunque si bien no existe una comunidad académica constituida consolidada si existen intencionalidades y esfuerzos en ello, en tanto que algunos Grupos de Investigación trabajan mancomunadamente con otras Universidades Nacionales y Extranjeras, las cuales han venido formando redes.⁶⁷

Para el caso de las producciones obtenidas en cada uno de los Grupos de Investigación seleccionados bajo los criterios de esta investigación, se encontró que la cantidad máxima de producciones, entre investigaciones y tesis de pregrado en el periodo 1970 – 2006, respaldados por los Grupos de Investigación, se concentran en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la UPN y la Universidad de la Amazonía, pues en cada una existe por lo menos un Grupo de Investigación con una cifra de nueve productos de investigación entre Investigaciones y Tesis de grado, para un total de 27 producciones entre los tres Grupos; como se ha dicho líneas atrás, de estas tres Universidades las dos primeras son, a su vez, de las que más Grupos de Investigación tienen y, por ende, mayores producciones.

En el caso de las otras Universidades públicas consideradas en este estudio las cifras oscilan entre uno y ocho producciones por Grupo de investigación en cada Universidad, aunque como se ha dicho antes esto no significa que las producciones de conocimiento se concentren en la conformación de un discurso de la Didáctica de las Ciencias Sociales, puesto que muchas de las Investigaciones se fijan en asuntos generales del área de las Ciencias Sociales o en la enseñanza de la Geografía o de la Historia. Puede decirse que la producción de conocimientos en el área en el periodo 1970 – 2006 en Colombia, es significativo más no suficiente.

⁶⁷ Por ejemplo RIIEE Red Iberoamericana e interuniversitaria en ética y Educación ciudadana, Originada en Manizales 2006, con sede actual en la Universidad del Nordeste de Argentina y la Red de investigadores en ciudadanía los cuales han realizado tres coloquios en el país: Medellín (2007), Cartagena (2008) y Pereira (2009).

Tabla 9. De los Grupos de Investigación y el número de producciones obtenidas 1970-2006

UNIVERSIDADES	GRUPOS DE INVESTIGACIÓN	TOTAL
UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS	Emilio 1	7
	Ciudad y Educación	6
	Formación de Educadores	4
	Vivencias	9
	Educación Ciudadana, Ética y Política	5
	Representación, Discurso y Poder	4
	Cybería	3
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	Sujetos y Nuevas Narrativas en la Investigación y Enseñanza de las Ciencias Sociales	9
	Educación y Cultura Política	7
	Tecnice	2
	Geopaideia	6
	Cultura Democrática en la Institución Escolar	4
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA	Oat	2
	Hisula	2
	Conflictos sociales siglo XX	1
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	Com-prender	2
	Dides	3
	Diverser	8
UNIVERSIDAD DE CORDOBA	Sic	2
UNIVERSIDAD DE LA AMAZONÍA	Aprender investigando	9
UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO	Históricas sobre educación e identidad nacional	5
	Cedinep	2
Total de investigaciones rastreadas		102

Ahora bien, hay que tener presente que desde los Grupos de Investigación surgen otros productos como son: Artículos publicados en revistas científicas, Libros, Capítulos de libros, Textos en publicaciones no científicas, Procesos o técnicas, Trabajos técnicos, Normas, Cartas, mapas o similares, Cursos de corta duración dictados, Desarrollo de material didáctico o de instrucción, conferencias, coloquios, paneles entre otros⁶⁸; que no son considerados en este estudio, pero que igualmente aportan a la construcción de conocimiento en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Concentrándonos en las ocho Universidades de la muestra, a saber: Universidad de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad de Córdoba, Universidad del Valle, Universidad de Pamplona y la Universidad de Antioquia; el nivel promedio de los índices en producción del conocimiento en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales se encuentra un

⁶⁸ Esto visto desde los elementos que se consideran en el Gruplac – Colciencias.

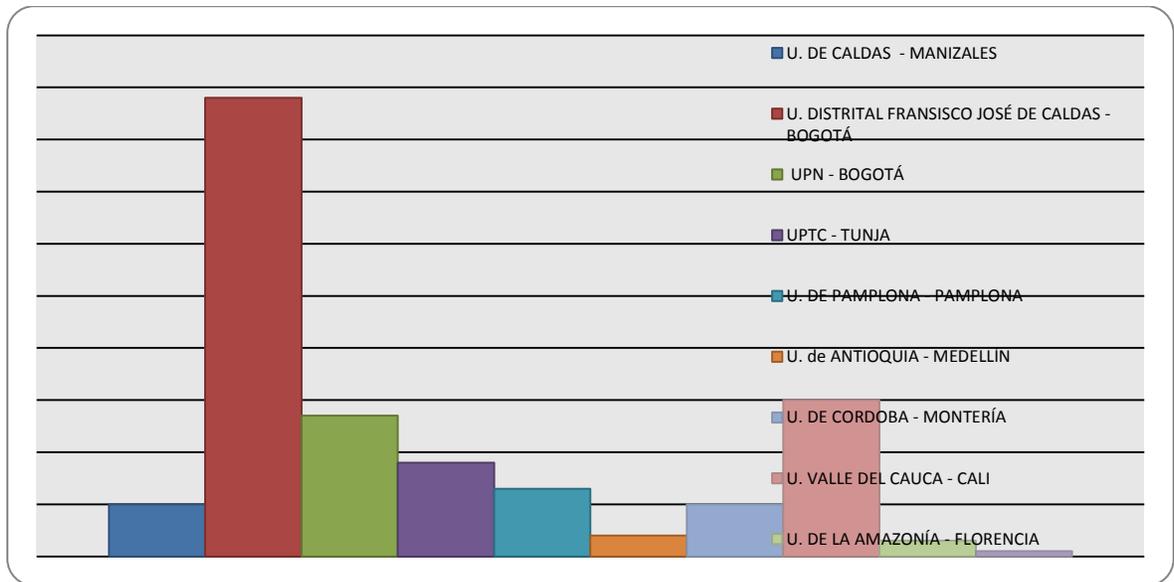
mayor porcentaje en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas que con sus siete Grupos suma un total de treinta y ocho producciones recuperadas, la Universidad Pedagógica Nacional con seis Grupos suma veintiocho producciones y la Universidad de Antioquia con tres Grupos suma trece producciones recuperadas cuestión que indica que en ellas hay un protagonismo o mayor difusión sobre lo que se investiga en el área.

Para el caso de la Universidad de Pamplona no se recuperó ni Grupo de Investigación, ni Investigaciones en el área, aunque tenemos sabido que esta trabaja con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en el Grupo de Investigación Vivencias, lo cual daría a entender su participación y preocupación por el asunto, además de que se recuperó un buen número de tesis de pgrado en el área. Para el caso de la Universidad del Valle, aunque si bien se recuperó un Grupo de Investigación no se recuperaron en las fuentes consultadas investigaciones o tesis de grado avaladas por Grupos de Investigación que tuvieran directa relación con la Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.

Es de recordar que la recuperación de las investigaciones y tesis de pregrado respaldadas por Grupos de Investigación, fue posible por medio de la información actualizada de cada Grupo de Investigación en COLCIENCIAS, las páginas web de los Centros o Vicerrectorías de Investigación de cada Universidad y en algunos casos, por medio de la colaboración de los mismos Grupos de Investigación vía e-mail con los líderes del grupo.

Las investigaciones que no figuren en este estudio se nos escapan, debido a asuntos como las políticas establecidas y recursos con que cuentan las Unidades de Información de cada Universidad para la difusión y accesibilidad de la información, como también al hecho de que el uso de las Tics y, en general, el proceso de automatización de la información, se viene dando, en Colombia, con mayor intensidad más o menos del 90. De ahí que, el acceso en red a la información de las investigaciones, sobre todo, del periodo del 70 al 90 se haya dificultado, por ello hubo necesidad de salidas de campo para recoger información. A ello se suma el hecho de que algunas Unidades de Información Universitarias aún no cuentan con Catálogos en línea bien consolidados; factores que inciden en el acceso restringido a la información de textos completos, pues en la mayoría de los casos se puede acceder sólo a la referencia bibliográfica y en otros casos pudo ser que alguna información no ha sido recuperada debido a que no se contemplaba bajo los descriptores usados en este estudio.

Gráfico 1. Número de Tesis de pregrado recuperados por Universidad



De las catorce Universidades se lograron recuperar en nueve de ellas 203 Tesis de Pregrado que cumplen con los criterios de Búsqueda establecidos en esta investigación. Para el caso de Universidades como: Universidad de Cundinamarca, Universidad del Atlántico, Universidad Tecnológica del Chocó, Universidad Santiago de Cali, Universidad de Nariño, no se lograron recuperar Tesis de grado, por cuestiones de accesibilidad a través de la web a dicha información.

Gráfico 2. Universidades y número de artículos de Revista

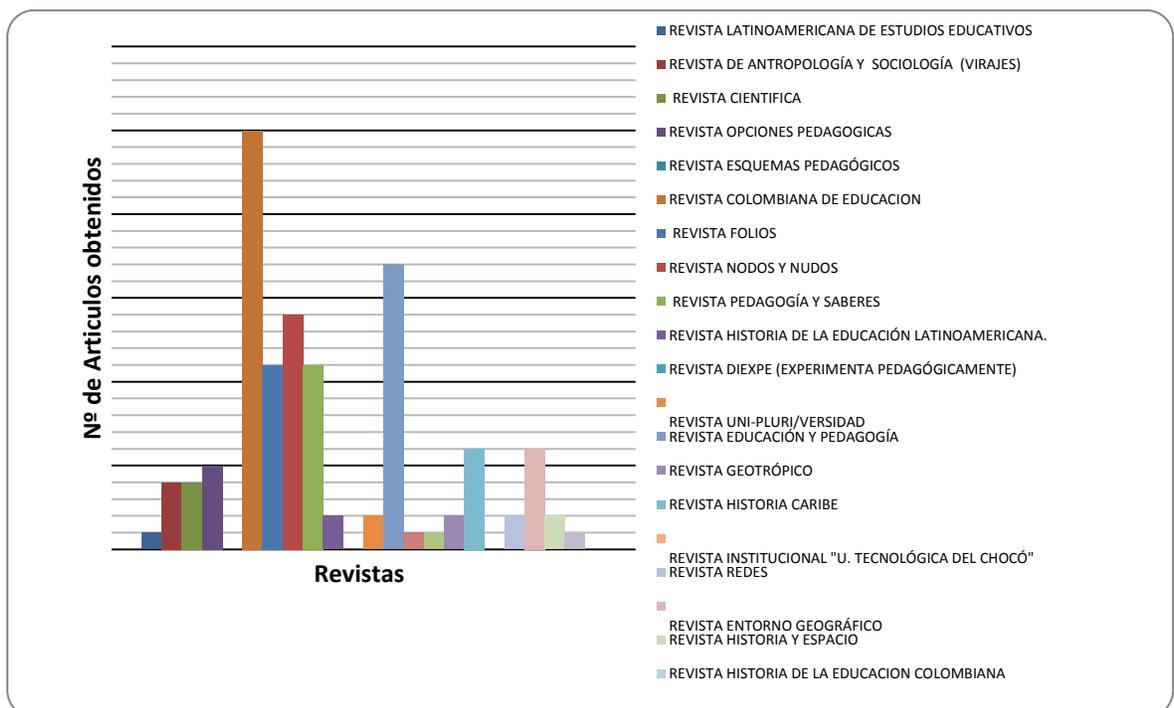


Tabla 10. De los Artículos de Revista recuperados (1970 – 2006)

UNIVERSIDAD ESTATAL	REVISTAS INDEXADAS POR UNIVERSIDAD Y NÚMERO DE ARTÍCULOS SELECCIONADOS	TOTAL
U. DE CALDAS - MANIZALES	REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EDUCATIVOS	1
	REVISTA DE ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA (VIRAJES)	4
U. DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS - BOGOTÁ	REVISTA CIENTIFICA	4
	REVISTA OPCIONES PEDAGOGICAS	5
UPN - BOGOTÁ	REVISTA COLOMBIANA DE EDUCACION	25
	REVISTA FOLIOS	11
	REVISTA NODOS Y NUDOS	14
	REVISTA PEDAGOGÍA Y SABERES	11
UPTC - TUNJA	REVISTA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA.	2
U. de ANTIOQUIA - MEDELLÍN	REVISTA UNI-PLURI/VERSIDAD	2
	REVISTA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA	17
U. DE CORDOBA - MONTERÍA	REVISTA GEOTRÓPICO	2
U. VALLE DEL CAUCA - CALI	REVISTA ENTORNO GEOGRÁFICO	6
	REVISTA HISTORIA Y ESPACIO	2
U. DEL ATLÁNTICO - BARRANQUILLA	REVISTA HISTORIA CARIBE	6
U. SANTIAGO DE CALI - CALI	REVISTA REDES	2
TOTAL ARTICULOS:		114

De las 20 Revistas Institucionales recuperadas se seleccionaron 114 Artículos, ya fueran productos de reflexión docente o informes de investigación, los cuales dan cuenta de asuntos competentes al eje temático y criterios de esta propuesta. La cifra más representativa se encuentra en la UPN que con cuatro revistas suma un total de 61 Artículos que dan cuenta del ejercicio de reflexión y difusión del conocimiento en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

En las demás Universidades se encontró un promedio de una a dos revistas que divulgan artículos que tocan el asunto de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Es de aclarar que algunos de los Artículos en muchas ocasiones no son publicados por los docentes y/o estudiantes de la misma Universidad a la que pertenece la revista, sino que son publicados por docentes y/o estudiantes de otras Instituciones.

Luego del proceso de búsqueda, recuperación, selección y análisis de información se puede afirmar que han existido algunos elementos que afectan la producción del conocimiento en la Didáctica de las Ciencias Sociales como son:

- ♦ Ausencia de comunidad académica por escasa vida intelectual, por falta de un mayor número de investigadores, mayor compromiso de las universidades y mejores condiciones materiales para los investigadores.

- ♦ Escasa capacidad de evaluación del producto científico social, habida cuenta de la ausencia de crítica razonada.
- ♦ No se referencian autores colombianos, en las universidades, por el colonialismo intelectual que padecemos, pues suele recomendarse autores extranjeros y menospreciarse a autores nacionales.
- ♦ Ausencia de un mercado consumidor por lo que obras importantes del pensamiento social colombiano no tiene mayor impacto en la vida académica, ni nacional.
- ♦ Los científicos sociales trabajan en Colombia en condiciones de insuficiencia de recursos, pero sobre todo en condiciones de insuficiencia de valoración y de cooperación colectiva.
- ♦ El trabajo de campo es poco estimado, además de que se opera en una cultura que los sujetos, se niegan a responder en la mayoría de las veces, a instrumentos o someterse a entrevistas. Los recursos son escasos para esta actividad y los investigadores viajan con pocos recursos.
- ♦ Existen enormes dificultades para el investigador consolidado y mucho más para el neófito, por los apoyos y avales personales y por la poca experiencia transmitida de unos a otros. Hay una excesiva burocratización de los procedimientos administrativos en las universidades, a los cuales se añade el principio del modelo docente y niega aquel de la investigación.
- ♦ La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales requiere de un ejercicio intelectual exigente y de un respeto por las obligaciones éticas de toda índole. Es un trabajo meticulado, que toma su tiempo pues cada fase del proceso de investigación está lleno de dificultades, requiere paciencia, coraje y se tiene que luchar con las presiones ideológicas o personales, que entorpecen la recuperación o la divulgación de la información.
- ♦ Debe pensarse como se enseña este conocimiento en el campo educativo, pues se cae en vicios tradicionalistas y vacíos metodológicos que no permiten la formación de seres críticos conscientes de la realidad, defendiendo el status quo una historia de vencedores y próceres y fragmenta el estudio de la realidad social.
- ♦ La investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales es un campo de problemas y por tanto un reto para crecer y fortalecerse, agudizando el juicio técnico y la razón crítica, son espacios de controversia, nunca ajenas al diario acontecer. No cabe la neutralidad. Se trata como perspectiva mantener un espacio de conceptualización al margen de la rutina y de la ideologización, se trata de encontrar un camino vigoroso y desafiante entre la reflexión y la crítica.
- ♦ Hacen falta estímulos estatales, el desarrollo de una cultura de la investigación que acoja amistosamente los esfuerzos de quienes recogemos datos e informaciones para poder elaborar explicaciones científicas del acontecer de las escuelas y de la estructura social y sobre todo una sociedad democrática que permita la disidencia y la resistencia. Una sociedad que acoja la esperanza y lo impensable, como parte esencial de aquello que debe también expresarse.
- ♦ En ocasiones los recursos que disponen las Bibliotecas Universitarias, Centros de Documentación o Bibliotecas Especializadas para fortalecer los Sistemas de Información - catálogos en línea por ejemplo- que posibilitan la accesibilidad al conocimiento que se genera desde las Universidades, son escasos, hacen falta esfuerzos mucho más rigurosos para garantizar dicho acceso de modo que se favorezca el ejercicio investigativo a nivel nacional.



Universidad de Córdoba, Montería

CAPITULO SIETE: DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA (D-EpC) ESTADO DEL ARTE EN COLOMBIA

Las prácticas discursivas ensamblan diversas disciplinas y ciencias o las atraviesan y las reagrupan en unidades inesperadas... son encarnadas en procesos técnicos, en instituciones, modelos de comportamiento general, formas de transmisión y difusión, y en formas pedagógicas que los imponen y conservan.
Foucault (1977)

A pesar del título del capítulo, aquí no se sustenta que hay una línea de investigación en D-EpC, de hecho, in stricto sensu, no la hay en Colombia, ni en los países de habla hispana.⁶⁹ Aquí tampoco se justifica, epistemológica y pedagógicamente, la configuración de un campo de reflexión con esa identidad o que esté dada la necesidad de denominar así a un nuevo problema de investigación en la didáctica. De hecho, este capítulo puede entenderse como una revisión crítica de esa noción. Entonces, ¿por qué hablar de un estado del arte de un campo, cuya existencia muchos podrían en duda y que, además, no tiene una línea de investigación?

Porque podemos reconocer que hay “algo” que se denomina D-EpC que aparece cada vez con mayor frecuencia en la educación escolar. Ese “algo”, desde nuestra perspectiva analítica (que explicaremos más adelante)⁷⁰, es una formación discursiva que tiene “parecidos de familia”⁷¹ con los campos de la didáctica de las ciencias sociales y de la EpC⁷², los cuáles, también tienen estrecha relación entre sí.

En el discurso de la didáctica de las ciencias sociales, objeto de esta investigación, lo relacionado con la EpC aparece de diferentes formas y con distintas tonalidades, a veces de forma marginal y otras veces de manera central, pero lo que sí es un hecho es que en la producción académica de la didáctica de las ciencias sociales esta relación aparece cada vez de manera más explícita y con mayor frecuencia. En la actualidad parece haber un consenso, y estamos de acuerdo con eso, que las ciencias sociales no se pueden enseñar sin que medie una formación ciudadana. Las posiciones contrarias, es decir, los que sustentan que la enseñanza de las ciencias sociales no deben relacionarse con la EpC provienen de ideologías políticas conservadora sin reconocimiento académico, aunque sí político⁷³.

⁶⁹ La afirmación se basa en la revisión que se realizó de las principales revistas de educación y ciencias de la educación editadas en castellano. Por supuesto hay menciones al tema, como se muestra más adelante, pero no una línea sistemática de investigación que se ocupe de indagar, específicamente, por una didáctica en la EpC (o simplemente didáctica de la ciudadanía). Incluso, en la revisión realizada no hay referencia a que en otras lenguas exista tal línea.

⁷⁰ La perspectiva analítica que nos permite ver algo denominado didáctica de la EpC es el Análisis Político del Discurso (APD), y en ese sentido, cualquier disciplina científica, o la didáctica, la didáctica de las ciencias sociales o la didáctica de la EpC son discursos, con sedimentaciones epistemológicas, pero que las desbordan. Por eso hablar de didáctica de la EpC no es una justificación de su validez epistemológica sino un reconocimiento de su existencia discursiva.

⁷¹ En Investigaciones Filosóficas, Wittgenstein habla de parecidos de familia como una complicada red de similitudes que se traslapan y se entrecruzan (1963:63)

⁷² También se reconocen semejanzas de familia con la educación moral y con la didáctica de la filosofía.

⁷³ Por ejemplo lo sucedido en España con la reacción de la iglesia católica y el Partido Popular ante la nueva ley de educación de que proclamó la EpC.

Con mencionar esta relación no estamos diciendo nada novedoso, de hecho se puede establecer que en el discurso de la didáctica siempre ha estado presente la formación ciudadana. Lo que queremos enfatizar es que en la producción académica de la didáctica de las ciencias sociales ahora es más visible y explícita esta relación con la EpC, lo cual, ha instalado incertidumbres y nuevas preguntas en este campo, que incluso han desplegado un sinnúmero de reflexiones sobre la precariedad o la potencialidad de dicha didáctica para enseñar la ciudadanía. Es en este entrecruzamiento que se dan las condiciones de posibilidad y de emergencia de un discurso de D-EpC, y es en ese terreno que nos vamos a mover en este análisis⁷⁴.

Así que cuando mencionamos en el título de este capítulo que se trata de un Estado del Arte de la D-EpC, estamos reconociendo, en primer lugar, que hay un discurso que responde a esa nominación, tal como lo acabamos de presentar. Y segundo, que hay un saber relacionado con ese discurso, sobre el cual se puede hacer un estado del arte. Al respecto deben hacerse ciertas precisiones. Ya se dijo que no se reconoce una línea de investigación en D-EpC. Esto es, no hay grupos ni investigadores reconocidos en el campo académico que se encarguen, de manera continua y específica, de dar una identidad teórica a este posible campo. Tampoco se presentan, de manera sistemática, resultados de investigación que respondan a observaciones rigurosas que permitan crear lo que sería este nuevo conocimiento específico.

Lo que se ha encontrado, tal como se mostrará en este capítulo, son investigaciones y publicaciones que tienen preguntas, unas centradas en el campo de la didáctica de las ciencias sociales y otras, en menor número, centradas en la EpC. En esas investigaciones viene apareciendo, implícita o explícitamente, la D-EpC⁷⁵, pero sin mayor desarrollo, por lo tanto, el conocimiento que se ha generado en la D-EpC no está nucleado alrededor de resultados de investigaciones científicas.

Ahora bien, si como estamos planteando hay un discurso en D-EpC y éste no se sustenta en la producción investigativa, entonces ¿desde que lugares se produce dicho saber? Obviamente por fuera de los resultados de investigación, como se mostrará. Al respecto digamos que hay muchas publicaciones que se han ocupado, así sea de manera marginal, de una D-EpC. Por ejemplo, desde la modalidad de ensayo (literario y académico) que aparece en libros y revistas, frecuentemente se justifica la pertinencia de este tema para la educación. También hay libros y artículos que revisan el tema desde los conceptos que trata de relacionar con este discurso. Igualmente hay tesis que han tratado de mirar, desde una perspectiva didáctica, la EpC. Además, abundan, en publicaciones, en libros de texto y en internet unidades didácticas en EpC. En conclusión, la pregunta que nos planteamos más arriba sobre la razón de hacer un estado del arte en D-EpC, la resolvimos, primero, aclarando en qué sentido entendemos la D-EpC: dijimos que desde el discurso. Y segundo, aclarando que éste es un discurso en el cual no vemos un campo

⁷⁴ Esta es una aclaración metodológica que vale destacar: aquí se indaga por la D-EpC desde la didáctica de las ciencias sociales. No se aborda una hipotética relación entre una D-EpC y la didáctica de la filosofía o con la educación ética y en valores, que también son discursos con larga tradición. Eso podría ser objeto de otra investigación.

⁷⁵ Para dar claridad a lo que sigue, señalemos brevemente un asunto que se tratará en profundidad más adelante. Lo que mencionamos como apariciones implícitas de la D-EpC tienen que ver básicamente con: enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía, enseñanza y aprendizaje de la cívica, enseñanza y aprendizaje de las competencias ciudadanas.

(no hay una línea de investigación), pero que ha producido un saber que, para el caso colombiano, es susceptible de ser organizado en este estado del arte.

¿Qué pretendemos entonces con este capítulo que versa sobre el estado del arte de la D-EpC? Mostrar por qué y cómo aparece el discurso de la D-EpC en Colombia y presentar los elementos centrales de una estrategia teórico metodológica que permita abordar, desde la investigación crítica, dicho discurso, en otras palabras, con este estado del arte⁷⁶ estamos dando los elementos que permitan plantear a la D- EpC como un problema de investigación. Creemos que esta problematización teórica aporta a la comprensión crítica de los procesos educativos, en particular, a la comprensión de los campos de la EpC y de la didáctica de las ciencias sociales⁷⁷.

Para lograr ese propósito, en este capítulo, primero se delimita la D-EpC como un discurso que se estructura a partir de dos campos constitutivos: la EpC y la didáctica de las ciencias sociales. Se termina la primera parte, señalando que la D-EpC es un significado flotante, que se encuentra en un proceso de fijación de su significación, lo cual es analizado, con el caso colombiano, en la segunda parte del capítulo. Allí se explora el proceso de constitución de una hegemonía discursiva que fija la significación de la EpC a las competencias ciudadanas y las implicaciones que suponen para la D-EpC. La tercera parte aborda el otro constituyente, la didáctica de las ciencias sociales, con la intención de encontrar el lugar de la D-EpC en la investigación, que a nivel internacional se ha realizado en ese campo. Finalmente, en cuarto lugar, se hace la aproximación a las que se podrían considerar las investigaciones en D-EpC en Colombia.

LA D-EpC: un significado flotante

El discurso de la D-EpC aparece en el entrecruce de los campos de la didáctica de las ciencias sociales y de la EpC, y de manera más amplia, dentro del campo discursivo de la educación, por lo cual su significado debe buscarse, de manera relacional, en estos campos. Sin entrar a describir detalladamente el Análisis Político del Discurso -APD- es necesario señalar en qué sentido es que esta analítica es la que nos permite configurar un saber disperso como un discurso, que si bien tiene sedimentaciones epistemológicas, las desborda. En el APD se entiende a la realidad social como un discurso con la especificidad que “se distingue de otras formas de análisis de discurso, precisamente por su interés en la dimensión de lo político” (Buenfil y Granja, 2002:64). APD es una analítica, en el sentido foucaultiano porque es un análisis contexto-dependiente, histórico y no objetivo de las formaciones discursivas (Torfing, 1991:33). “Como perspectiva cualitativa no involucra un método propio sino, en correspondencia con el interés

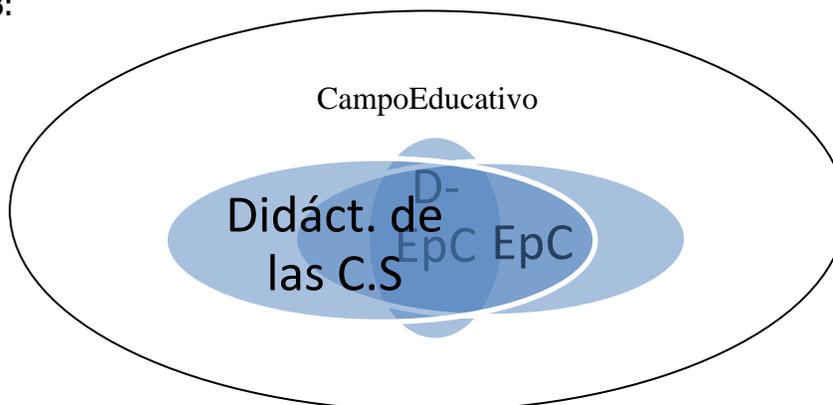
⁷⁶ La noción Estado del Arte se ha popularizado y, en cierto sentido, se ha banalizado, pues se ahora se nombra así a una somera revisión de lo que se ha dicho sobre un determinado tema, con una selección que muchas veces parece al azar. Aquí, como se ha planteó en la metodología de esta investigación aquí se entiende el estado del arte de una manera compleja y rigurosa que sobrepasa el balance y organización de una producción bibliográfica para llegar a la problematización teórica.

⁷⁷ La didáctica de las ciencias sociales y la EpC, en esta analítica, también son discursos, pero cada uno de éstos ha venido configurando un *campo* que le da cierta identidad y coherencia, es decir, tienen cierta estructura. En cambio, el discurso de la D-EpC no tiene identidad ni coherencia, y se caracteriza por su dispersión y por ser mucho más desestructurado, por lo cual, no nos referimos a él como un campo. Se infiere que hay una relación directa de dependencia, en el mundo académico, del campo respecto a la línea de investigación, dicho de otra manera no hay campo (pero si puede haber discurso) si no hay línea de investigación.

específico y la unidad analítica particular elegida, selecciona entre una caja de herramientas teóricas aquellas que sean apropiadas, siempre y cuando sean conceptualmente compatibles” Buenfil (2003:23). El APD se ha estructurado principalmente alrededor de los aportes de Laclau (1987, 1990, 1993) y Mouffe (1987). En el campo educativo se han destacado los aportes de Buenfil (1993,1995, 2002, 2007,2008). Queda claro, que hablar de D-EpC desde el APD, es decir, como un discurso no es justificar epistemológicamente dicha entidad, simplemente es un reconocimiento de su existencia discursiva.

Cuando le damos un carácter discursivo a una entidad (pueden ser objetos, procesos o cualquier configuración social -sin negar su materialidad-) estamos permitiendo su inteligibilidad (significación). Esta significación nunca es absoluta, al contrario es arbitraria, como lo planteó hace mucho tiempo la lingüística de Saussure (1960), para quien la significación es el proceso en el cual un significado es ligado a una imagen acústica, o sea, en la significación los conceptos se van fijando a los significantes pero no de una manera única y definitiva, sino que cambian de valor dependiendo del lugar que ocupan en un sistema más amplio de significaciones. Eso quiere decir que un significante como la D-EpC, no significa algo en sí mismo, no es una positividad, no tiene una significación connatural, sino que ésta, su significación, es construida de manera relacional. De acuerdo con lo anterior el significante D-EpC es significado al ser apropiado por los agentes educativos, lo cual, se hace de diferentes formas, dependiendo de la formación discursiva desde la cual se le nombra. En el gráfico 1 se representa que la D-EpC es significada desde las formaciones discursivas de la didáctica de las ciencias sociales y desde la EpC, ambas inscritas (inteligibles) en el discurso educativo.

Gráfico 3:



Ahora bien, la D-EpC, en tanto discurso es una configuración significativa que se caracteriza por ser diferencial, relacional e inestable. Diferencial porque, como se mencionó, ni el discurso como totalidad ni sus elementos discretos son positivities con una significación intrínseca sino que adquieren sentido por el lugar que ocupan dentro de cadenas o sistemas discursivos más amplios, debido a relaciones que establecen con otros discursos.

Esta característica de la D-EpC se puede visualizar en la polémica que desata la sola mención de este significante, ya que para algunos una didáctica que permita enseñar la ciudadanía es el mejor ejemplo de los avances educativos contemporáneos mientras que para otros es la evidencia del tecnificación y el declive de lo educativo.

Sin profundizar, y a riesgo de caricaturizar un poco esta polémica, veamos brevemente este carácter diferencial: estamos hablando de la polémica que se da en el marco de la tensión que supone que en la actualidad se está imponiendo, y que va en camino de convertirse en una hegemonía, un discurso instrumentalista y tecnicista de la educación que tiende a la didactización de todo lo educativo, lo cual, puede entenderse como la omnipresencia de la didáctica mediante el acondicionamiento de dispositivos para la enseñanza de manera que logren la eficacia y la eficiencia para la adquisición de aprendizajes (que en este discurso se entiende como competencias) por parte de los estudiantes, lo cual implica, que todos los propósitos de la enseñanza son convertidos en entidades que deben ser didactizadas y, de acuerdo con eso, el propósito, también hegemónico, de que la educación debe formar a los ciudadanos, es tomado por esta tendencia instrumentalista y tecnicista de la educación como una invitación a didactizar la ciudadanía.

En contraposición, hay otros discursos educativos que ven en la didáctica un complejo sistema de categorías y conceptos racionales, que incluso algunos lo califican como una ciencia, cuyo objeto es la enseñanza, y que ven con preocupación e indignación que se use la didáctica sólo como un recurso técnico, es decir, sólo con ese significante, lo cual a sus ojos es supremamente reduccionista o simplemente, muestra una ignorancia didáctica⁷⁸. En este otro sistema discursivo, con una identidad mucho más académica y pedagógica, no necesariamente todo lo que se enseña es susceptible de ser didactizado. Esta cadena discursiva, por su misma lógica epistémica, se plantearía, antes de comenzar a hablar de una D-EpC, cuestiones relacionadas con las condiciones de posibilidad de la EpC: ¿Es enseñable la ciudadanía? ¿Hay una enseñanza de la ciudadanía? ¿Cómo se enseña en EpC?⁷⁹

Por otro lado, fuera de esa polémica, pero tal vez como un elemento de mayor profundidad, aunque menos analizado en el discurso educativo y en la EpC, el carácter diferencial de la D-EpC también es posible visualizarlo en el carácter diferencial de la ciudadanía. Esta entidad, la ciudadanía, no es sólo una categoría abstracta, es una cualidad (estatus jurídico) concreta y normativa de las personas (la persona con la cualidad de la ciudadanía se convierte en ciudadano). La ciudadanía también es una práctica del sujeto político (y práctica también es un discurso), la cual adquiere su significación en un proyecto político. Es decir, son muchas las significaciones que toma el significante ciudadanía, resaltemos los tres que más nos interesan: como categoría, como estatus y como práctica (los tres se confunden el campo académico y también son usados en la cotidianidad).

Se visualiza pues, el carácter diferencial del discurso de la D-EpC, pues es claro que toma su significación, no como una positividad inmanente o por un significado interno, sino negativamente, por sus relaciones con los demás términos del sistema, es decir, su característica más exacta consiste en ser lo que los demás no son (Saussure, Cap IV, 2). Además, lo anterior también permite visualizar el carácter relacional del discurso de la D-EpC.

Se entiende el carácter relacional en el sentido de que la constitución de las identidades discursivas se da en y por la relación, es decir, lo relacional configura la identidad discursiva. En

⁷⁸ El respecto se puede ver Ángel Díaz Barriga (1992).

⁷⁹ Ese debate académico se tendrá que dar en otro momento, cuando tengamos una posición al respecto. Por ahora, vemos la D-EpC como un discurso.

ese sentido, para analizar la identidad del discurso de la D-EpC es necesario resaltar algo ya muy conocido y hasta obvio: la ciudadanía no se constituyó, en el discurso científico del siglo XIX y del siglo XX, como El objeto de estudio de una disciplina, como lo fue el espacio para la geografía, el tiempo para la historia, la sociedad para la sociología, la política para la ciencia política, la cultura para la antropología o la educación para la pedagogía.

Sólo fue en los años ochenta del siglo XX que la ciudadanía emergió como un referente y una categoría central en las ciencias sociales (aunque previamente de manera más o menos marginal hizo parte del campo de la ciencia y la filosofía política). Ese hecho permite plantear que la configuración de la identidad de la D-EpC no está dada históricamente ni sobredetermina por una disciplina científica.

Si bien no hay tradición de una D-EpC, sí la hay en la didáctica de la geografía y en la didáctica de la historia, las cuales, vienen siendo agrupadas en la didáctica de las ciencias sociales, tal como se aborda en otros capítulos de esta investigación. Lo más importante, en términos de una posible identidad lograda a partir de la diferencia con otros discursos (exterioridad constitutiva) y por el carácter relacional de la D-EpC, es resaltar que fue con esa unión de dos tradiciones didácticas bajo una misma entidad denominada didáctica de las ciencias sociales que comenzó a aparecer de manera más explícita un tercer elemento: la didáctica de la cívica y, de ahí la D- EpC.

El carácter relacional de este discurso de la D-EpC con la didáctica o con las didácticas específicas podrían buscarse en otras líneas discursivas, por ejemplo, en la didáctica de la filosofía, o la didáctica de la educación religiosa o, como no, en la didáctica de la educación moral. Incluso, mucho más recientemente, se ha comenzado a hablar de didáctica de la economía o de la didáctica del patrimonio, y se están estableciendo líneas de investigación en tal sentido. Lo cierto es que la relación didáctica en esta investigación la delimitamos a las semejanzas de familia con la didáctica de las ciencias sociales.

El carácter relacional y el problema de la construcción de la identidad del discurso de la D-EpC tiene que ver también con que la EpC, ya no en por el lado de la didáctica sino por el objeto de la enseñanza. La ciudadanía. Este discurso comenzó a popularizarse de manera reciente, después de que apareció en los años setenta del siglo XX como uno de los propósitos de la educación (Unesco) y llegó con fuerza a los currículos en los años ochenta pero se configuró como un discurso hegemónico en los últimos 20 años. Esa hegemonía del discurso de la EpC en la educación le viene con la emergencia de la categoría ciudadanía en la política y en las ciencias sociales (Kymlicka, 1997). Este planteamiento reconoce que la relación discursiva entre formación del sujeto político (como un pretérito de la formación ciudadana) y la educación escolar no comenzó con esta hegemonía que mencionamos, pues es bien conocido que siempre han estado intrincados (así lo plantearon con diferentes perspectivas pensadores de tan diferente signo como por Aristóteles, Comenio, Herbeart, Rouseau, Bautista de La Salle, Dewey o Durkheim). Es claro que lo que hoy atañe principalmente al discurso de la EpC, como instrucción, formación y constitución del sujeto político, otrora fue parte de discursos escolares como los de instrucción cívica, de educación religiosa, de educación en valores, de educación moral, además de lo ya mencionado de educación en ciencias sociales (geografía, historia y educación cívica).

Sobre el mismo asunto del carácter relacional de la D-EpC y su falta de identidad discursiva de su constitutivo EpC, hay que resaltar que también ha contribuido que en las universidades y centros

de formación del profesorado no se ha constituido una titulación profesional en EpC o en formación ciudadana, como se otorga para el profesorado de filosofía, de ciencias sociales (o en geografía o en historia, según el país) o de educación religiosa, para mencionar los que tienen un “parecido de familia”. Hay formación de posgrado y formación continua en ese sentido

Finalmente, también se debe entender el carácter relacional de este discurso de la D-EpC en relación con que en la mayoría de currículos de educación primaria y secundaria a nivel mundial, incluido el colombiano, la EpC no es una asignatura, por lo cual no tiene un espacio específico ni una carga horaria semanal, sino que se trabaja de manera transversal (como el caso colombiano) o es abordado dentro del área de ciencias sociales.

Ahora bien, la D-EpC, como discurso, por ser diferencial y relacional, es inestable. Esto es, que su significante no se fija de manera permanente sino de manera temporal en función del sistema discursivo dentro del cual ocupe un lugar. Esto permite plantear entonces que este discurso permanece abierto e incompleto.

El anterior carácter discursivo que le damos a la D-EpC, que venimos caracterizando como diferencial, relacional, inestable, abierto e inacabado no quiere decir que todo entra a ser D-EpC, es decir, si bien en principio una infinidad de significantes pueden entrar al discurso del que venimos hablando, sólo lo harán en la medida en que se establezcan ciertas relaciones con las configuraciones discursivas que le den sentido, es decir, el contexto es el que fija parcialmente significante a un determinado discurso.

La D-EpC es un discurso extremadamente inestable por su poca identificación y estructuración. Aunque cualquier discurso, tiene esas mismas características, algunos están más articulados en su estructura interna, con unas reglas definidas y con significantes más fijos. Son discursos con una mayor identidad, que por ejemplo en el campo académico se configuran como disciplinas o como campos. Para nuestro caso podemos decir que la didáctica de las ciencias sociales o la EpC son discursos con mayor estructura e identidad y se configuran como campos (dentro de lo académico) porque tienen líneas de investigación que se ocupan de darle esa misma estructuración e identidad. Son campos que son reconocidos desde sí mismos y por lo demás. Eso sin entrar a considerar otras discusiones esencialistas que se oponen a esta idea.

¿Por qué el discurso de la D-EpC es tan extremadamente inestable? Ya se ha mencionado algunos rasgos que lo caracterizan como tal y que hablan de su poca identidad y falta de estructuración. Sin embargo, la razón fundamental está dada por la inestabilidad de dos de sus elementos: la EpC y la ciudadanía, los cuales son entidades con significantes muy variados que se fijan según el contexto (son polisémico). Más aun, son ambiguos, es decir tienen diversos significados en un mismo contexto.

Esas dos características son constitutivas de la ciudadanía y de la EpC, y por lo tanto de la D-EpC, por lo cual lo podemos entender como significantes flotantes⁸⁰. Este concepto es usado por

⁸⁰ Aquí solo vamos a mostrar que la polisemia y la ambivalencia hacen de la D-EpC un significado flotante. Sin embargo, este análisis no va a tener suficiente profundidad porque no se analiza y no se relaciona con lo polisémico y ambiguos que son sus elementos constitutivos: la ciudadanía y en la EpC. Ese análisis está en construcción y hace parte de las disertaciones de la tesis doctoral del autor de este capítulo.

Laclau en el APD para dar a entender lo que pasa cuando una identidad es ambigua en la medida que no logra constituirse como diferencia precisa en el seno de una totalidad cerrada; ahí se constituye como significante flotante cuyo grado de vaciedad (*emptiness*) dependerá de la distancia que lo separe de su fijación a un significante específico (Laclau, 2001: 72).

Cuando decimos que D-EpC es un significante flotante, estamos diciendo que hay un exceso de significado pues representa cosas diferentes en las diferentes tendencias educativas. Esta flotación “nos indica ya una imposibilidad de cierre o sutura, una imposibilidad de completud” (Buenfil,2000:128). También se encuentra en la contingencia de ser fijado parcialmente a configuraciones significantes particulares. Cuando son fijados, es decir, cuando hay fijación parcial de la relación entre significante y significado, lo que aparece es lo que se denomina hegemonía (Laclau, 2004:15).

En conclusión, podemos decir que la D-EpC es un discurso que se está estructurando a partir del relacionamiento con los campos de la didáctica de las ciencias sociales y la EpC y que está encontrando una identificación y una fijación de su significación en el discurso de las competencias ciudadanas, como lo mostraremos más adelante.

Esa fijación se puede entender en la hegemonía que re-configura el campo de la educación desde la perspectiva neoliberal, no obstante, y eso es lo que estamos planteando, el carácter de contingencia y de indecidibilidad de los procesos hegemónicos no permiten que esta fijación sea absoluta. Se evidencia aquí un valor político, que puede potenciarse, en esta polisemia y ambigüedad (Buenfil, 2000:135), no solo de la D-EpC sino también de sus constituyentes, la EpC y la didáctica de las ciencias sociales.

La Educación para la Ciudadanía -EpC- en Colombia: contexto de la emergencia de la D-EpC

En el discurso de la educación escolar siempre ha estado presente, con diferentes significantes y significaciones, lo que hoy llamamos la formación ciudadana⁸¹. Para delimitar este discurso de la formación ciudadana al contexto actual de la escuela tenemos el significante EpC, que permite identificar las acciones escolares mediante las cuales se tiene la intención explícita de que un sujeto (el estudiante) sea articulado como sujeto del discurso de la ciudadanía, del cual estaba en falta.

Hay otras expresiones que se han usado en Colombia para dar a entender lo relacionado con la EpC. Veamos lo que se mencionó en una importante investigación:

Dentro de los conceptos más utilizados podemos hallar los siguientes: educación para la democracia -relacionado con la formación de sujetos que sean partícipes de un modelo político democrático-, educación cívica - con el cual se hace alusión a una educación para

⁸¹ En nuestra analítica la formación ciudadana es discurso pedagógico (*praxis y lexis*) que media en la constitución de los sujetos políticos. Por lo tanto es una categoría que permite entender procesos sociales y educativos escolares y extra escolares, y es mucho más amplia que la categoría EpC, con la que delimitamos algunos procesos de formación ciudadana en el espacio escolar. O sea, la EpC además de ser un campo, es una categoría intermedia que está contenida en la de formación ciudadana.

la vida pública, educación ética y valores -cercano a la educación moral, es decir, a la formación de una adecuada moral política y educación ciudadana - inscrita en una perspectiva más amplia y relacionada con los proceso de construcción de los sujetos sociales y políticos en diversos contextos educativo (Herrera, et al, 2004: 106).

Todas esas expresiones enunciadas por Herrera, con sus enormes diferencias y contradicciones mutuas, son formas de nombrar lo mismo ya que tienen en común que son intenciones educativas para articular (identificar) a un sujeto con un discurso político. En ese sentido, desde nuestra perspectiva analítica, cada una de estas expresiones son significantes, que en ciertas circunstancias históricas, políticas y culturales han ejercido presión para fijar la significación de la EpC en Colombia a sus respectivas cadenas de significación, es decir, hay una tensión inherente y contante por configurar una determinada hegemonía. En la actualidad esa tensión de fijación del significado a la EpC a un determinado significativo no se encuentra en ninguna de las expresiones mencionadas por Herrera, sino en el de las competencias ciudadanas.

Una mirada a la EpC antes de la Constitución de 1991

Advertimos de nuevo que aquí no abordamos todo el campo de la EpC, sino que nuestro propósito es mucho más concreto pues estamos tratando de evidenciar qué se entiende por D-EpC⁸², lo cual nos lleva a hablar de EpC en clave didáctica. Miremos el proceso previo a la Constitución del 91 para encontrar intentos previos de fijación de su significación, desde el currículo y las políticas públicas educativas.

Al respecto, la educación, como herencia de la Ilustración y de las ideas liberales que llegaron a las nacientes repúblicas decimonónicas americanas, tuvo toda clase de dificultades para su materialización, tal como lo han estudiado números historiadores y pedagogos⁸³. En Colombia, “desde las reformas adelantadas por Santander en la década de 1820 la educación fue un claro escenario de confrontación y apropiación privada por parte de los partidos tradicionales” (Herrera, et al 2004, p. 81) y, por supuesto, las tonalidades del discurso de la EpC fueron dadas históricamente por las tensiones entre las fuerzas que buscaron controlar al Estado.

Así, no es necesario un gran esfuerzo para darse cuenta de que en unos momentos de la historia nacional se entendió que la EpC era equivalente a la formación en los valores católicos, cuando lo que ha primó en la conducción del Estado fue la ideología conservadora; y en otros momentos se

⁸² Reiteramos que aquí la pregunta y el estado del arte que estamos tratando de plantear es por la D-EpC, no por la EpC en general. En este momento está en construcción un estado del arte más amplio sobre la EpC y sobre la formación ciudadana en Colombia (con esta misma perspectiva analítica de APD) como parte de la tesis doctoral “Los procesos de formación ciudadana y su relación con los proyectos políticos: el caso de una ciudad educadora- del estudiante doctoral Alejandro Pimienta Betancur con la tutoría de la Dra. Ruth Elena Quiroz.

⁸³ Para ver la relación histórica entre educación y ciudadanía remitirse a las publicaciones del Grupo de investigación Educación y Cultura Política de la Universidad Pedagógica Nacional. De manera incipiente también se ha comenzado a reflexionar al respecto en la Universidad de Antioquia, en el IEP (Hurtado, Álvarez) y en el Grupo de investigación Com-Prender y el doctorado en educación, línea formación ciudadana (Quiroz, Pulgarín, Bolívar, Zapata, Mesa, Pimienta). Se han publicado algunas memorias de eventos realizados en la Universidad Distrital de Bogotá y otros promovidos por el Ministerio de Educación Nacional -MEN- pero por su carácter de ponencias publicadas, tienen un carácter reflexivo más que una buena fundamentación en fuentes históricas.

entendió la EpC en términos de una ciudadanía liberal, que intentó que el individuo se constituyera como un sujeto de derecho. En otros momentos se buscó una ciudadanía republicana que promocionó el espíritu patriótico y el virtuosismo cívico⁸⁴. Todos estos tonos han dejado cierta impronta en el discurso actual de la EpC, incluso también han dejado huella las utopías de los movimientos sociales con las reivindicaciones indígenas, de género o de derechos humanos.

Los investigadores que realmente han analizado las fuentes históricas, más que repetir las obviedades, han señalado que en los primeros años de la República la formación política se entendía como instrucción cívica y en buena parte se difundía a través de catecismos políticos, los cuales tenían sus nexos con los catecismos católicos, organizados bajo la forma dogmática de preguntas y respuestas cerradas (Herrera, 2003). En ese momento, la EpC se presentaba con tres componentes, primero como una urbanidad, que a veces era materia específica que incluía aspectos referentes a la civilidad y a la sociabilidad; segundo, como educación moral, entendida como la formación en valores que competen al individuo, ligada al ideario de la religión católica; tercero, la denominada propiamente instrucción cívica, referente a la constitución de la comunidad política colombiana y sus diferentes normas e instituciones (Herrera, 2003).

En relación con la enseñanza, podríamos señalar que en ese primer momento ya aparecían en escena “materiales didácticos” por denominar así, estos catecismos políticos que menciona Herrera. Por demás se podría intuir que la enseñanza en el aula se basaba en recitar dichos catecismos tal como se hacía en la doctrina católica. Hay otro elemento significativo que apareció en ese momento fueron los actos cívicos, que desde sus inicios sirvieron como estrategias para educar y promover un ideal de ciudadanía de corte tradicional, limitado al conocimiento de las reglas formales de la democracia, el respeto por las tradiciones republicanas de patriotismo, el ejercicio del voto y la aceptación, sin crítica alguna, de instituciones tradicionales como la iglesia católica y el orden político establecido (Pulgarín y Bolívar, 2009). Estos eran rituales relacionados con la iconografía nacional, que buscaban honrar la bandera, el himno nacional y los héroes de la patria (Herrera, 2004).

Durante gran parte del siglo XIX se presentaron numerosas tensiones relacionadas tanto con los contenidos como con la idea de si urbanidad, cívica, educación moral y religiosa, hacían parte o no de un mismo programa, lo cual condujo a numerosos cambios en los planes de estudio, de

⁸⁴ Una historiografía de la EpC remite a fuentes como las siguientes: Ley del 18 de marzo de 1826 y su decreto reglamentario del 3 de octubre – incluía la enseñanza del catecismo político constitucional-; Decreto del 2 de noviembre de 1844 –instrucción moral, disciplina rígida, enmarcado en los valores de la iglesia católica-; Decreto Orgánico de Instrucción Pública 7 de enero de 1871 -educación laica, gratuita y obligatoria- (pero en el Estado de Antioquia se reclamó autonomía y se dictaminó que la instrucción moral y religiosa debía tener aprobación eclesiástica); Constitución de 1886 – control eclesiástico sobre la educación con la supremacía de los valores asociados al orden y la autoridad-; Ley 89 de 1892 y su decreto reglamentario 349 (Plan Zerda de Instrucción) –centralización y control de la educación-; Ley 39 de 1903 y su decreto reglamentario 491 de 1904 –organiza los diferentes niveles de la educación y establece los valores católicos como los pilares de la educación moral-; Resolución 03 de 1933 –integra la instrucción cívica con la historia y la geografía- ; Resolución 902 de 1938 –estructura los contenidos de la educación cívica- ; Decreto 2229 de 1947 -que institucionalizaba las izadas de bandera en la IE-; decreto 2388 de julio 1948 –que dispuso la intensificación de la historia en el currículo para promover las virtudes cívicas-; decreto 1710 de 1963 –modifica el plan de estudios y establece para la educación primaria la asignatura estudios sociales que comprende historia, geografía, cívica, urbanidad y cooperativismo-; Decreto 1002 de abril 25 de 1984 –enfoca las ciencias sociales de una manera integral.

acuerdo hacia donde se inclinaban las posiciones de los reformadores. Estas tensiones se disminuyeron hacia finales del siglo XIX con el comienzo de una hegemonía que duró hasta los 30 del siglo XX. Fue con el proyecto político de la Regeneración y la Constitución de 1886, con lo cual instauró un orden jerárquico centralizado, las relaciones entre el Estado y la Nación se concibieron sobre la base de la Iglesia Católica y los idearios hispanistas, tejiéndose una arraigada relación entre identidad nacional y religión católica, a la cual se le dio todo el control ideológico de la educación como parte del Concordato de 1879. A partir de allí, los derroteros de la formación ciudadana, se orientaron hacia el moldeamiento de hombres productivos, que fuesen al mismo tiempo devotos cristianos y servidores del Estado (Herrera, 2004).

La EpC en Colombia comenzó una transformación importante a partir 1933 cuando se unificó, como parte de los contenidos de la enseñanza primaria, la geografía, la historia y la instrucción cívica como saberes que atañían a la formación ciudadana, bajo la denominación de Estudios Sociales. Sobre ese momento histórico Quiroz plantea que la influencia de los principios liberales, por lo cual, la formación ciudadana se centraba en formar individuos de tal manera que cumplieran con los requisitos de trabajadores productivos y participativos a nivel electoral, cuyo propósito último era la búsqueda del progreso económico y el ascenso social. En relación con la enseñanza, plantea Quiroz que la enseñanza de la formación ciudadana se comprendía como un proceso de instrucción, de desarrollo y de socialización. Este discurso político fue promovido por las tendencias Pedagógicas Activas como ideal de formación⁸⁵.

Los estudios sociales, que hacia la década del 60 abarcaban historia, geografía, educación cívica y social, sociología, psicología, filosofía y ética, fueron de nuevo desagregados en los 70, persistiendo sólo las tradicionales historia, geografía y cívica. No obstante, en los años 80 se da un proceso de integración curricular, a partir del cual se constituye el área de ciencias sociales, la cual persiste hasta el momento presente.

Vemos pues que durante todo este tiempo, lo que va de la independencia a la Constitución de 1991 van surgiendo diferentes significantes, tanto en la política educativa como en los currículos, que van configurando diversas significaciones para la EpC. Apareció en un primer momento con la República una instrucción cívica, como urbanidad y como educación en valores, que acarrea una multiplicidad de significaciones; con la Regeneración llegó lo que podríamos denominar una primera hegemonía de la EpC en Colombia (hipótesis que deberá ser comprobada en un estudio histórico) porque comenzó un proceso de fijación del significante con la equivalencia que estableció la educación entre buen ciudadano y buen católico. Eso redujo la polisemia y la ambigüedad de la EpC, estructuró un discurso y le dio identidad, por un tiempo. Precisamente, con la influencia de las ideas liberales y con la entrada en escena de los estudios sociales en los años 30 del siglo XX, la especificidad se perdió y paulatinamente el discurso de la EpC perdió su estructura y su identidad. Otra hipótesis que nos aparece es que en la medida que las ciencias sociales se ocuparon de las EpC, esta perdió la identidad que le había dado la equivalencia mencionada. La Constitución de 1991 aparece en un momento en que la EpC solo aparece como cívica dentro de las ciencias sociales, de manera muy marginal. En ese momento, el significante era vacío, pues no había tensión por fijarlo ni aparecía un discurso que lo estructurara con una identidad.

⁸⁵ Sobre la relación que se ha establecido entre la didáctica de las ciencias sociales y la EpC ver Quiroz, 2009.

La EpC con la Constitución de 1991

Los antecedentes del discurso actual de EpC se encuentran, en primer lugar en la Constitución Política de Colombia de 1991, que obligó el estudio de la Constitución y la instrucción cívica, con lo cual se unió un viejo significativo con uno nuevo: la instrucción cívica (herencia del proceso de independencia) y el estudio de la reciente Constitución. Esta carta constitucional declaró al Estado como un Estado social de derecho, para enfatizar el respeto de la dignidad humana y la participación de la sociedad en el Estado. El artículo 67 plantea que "la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente".

Para adaptar el sistema educativo colombiano a ese espíritu constitucional se promulgó en 1994 la Ley 115 como Ley General de Educación, que transformó la educación en país. La Constitución y la Ley de Educación, tenían el propósito de apoyar la transición hacia la modernización económica y la necesaria adaptación a la globalización. En esta Ley de 1994 y en sus decretos reglamentarios, se entendió claramente que uno de los propósitos de la educación era ayudar a formar un ciudadano democrático; lo que supone que la educación forma para la vida y para la vida en sociedad, y no solo en conocimientos, lo que se lograría con una educación de calidad.

En esta Ley General de Educación de 1994 (art. 5, 13, 14, 21, 22, 23) se determinó la existencia de un área denominada Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. En este hecho se observa lo que se planteaba más arriba del entrecruce entre los discursos de la didáctica de las ciencias sociales y la EpC. Además, es importante mencionar que esta Ley instituyó el Proyecto Educativo Institucional -PEI-, cuya elaboración debía basarse en el diagnóstico del contexto local, y se recomendaba tener en cuenta la formación del estudiante en valores éticos y cívicos que correspondieran con la historia del país (Buenaventura, 1993).

Otra estrategia relacionada con la democratización de la escuela fue la regulación del gobierno escolar (decreto 1860 de 1994), conformado por el rector, el consejo directivo y el consejo académico. En el consejo directivo tienen asiento los diferentes miembros de la comunidad educativa, incluido un alumno. Este mismo decreto reglamentó lo concerniente al personero escolar y los manuales de convivencia.

Luego, con la Resolución 2343 de junio 5 de 1996 se reglamentó el diseño de los estándares y los indicadores de logro de cada área, incluida la de "Ciencias sociales, historia, geografía, constitución y democracia", y la de "Educación ética y en valores humanos"; Estos comenzaron a ser publicados 1998, con los lineamientos Curriculares en Constitución política y democracia, los cuales procuraron el retorno de la cívica y la ciudadanía como vivencia, a través de tres ámbitos: el de la constitución de sujetos, el de la relación con el otro y la construcción de la esfera pública, y

el ámbito de lo cognitivo⁸⁶. Con estos lineamientos, en los cuales no apareció aun la didáctica, el significante de educación cívica se trata de significar en relación con lo vivencial, con la democracia como modo de vida, por lo cual se podría enmarcar en la tendencia republicana de la ciudadanía.

Por su parte en los lineamientos curriculares en educación ética y valores humanos, aparecidos también en 1998, se resaltó la “crisis de valores” que tenía el país. Se hablaba de la crisis de la cultura política por el contexto signado por la violencia y de violación de los derechos humanos. En estos lineamientos el énfasis se hizo en la formación de la autonomía con el fin de desarrollar un sentido crítico.

Luego aparecieron en el 2002 los lineamientos curriculares de ciencias sociales. Aquí no profundizamos en ese sentido porque el tema se aborda en otros capítulos de la investigación. No obstante señalemos que entre los ocho ejes transversales que se propusieron para la enseñanza de las ciencias sociales, está el del reconocimiento de la diversidad cultural y país, las relaciones entre Estado y sociedad civil, y la promoción y respeto de los derechos humanos, el estudio de las estructuras políticas que diseñan y promueven cambios sociales, económicos y políticos.

Es interesante resaltar que hasta ese momento, antes de que publicaran los Estándares en Competencias Ciudadanas, el discurso de la EpC era bastante abierto con tres cadenas discursivas que le daban diferentes significaciones que, desde nuestra perspectiva, eran complementarias:

- ♦ EpC como educación cívica según los lineamientos de Constitución Política y democracia (1998).
- ♦ EpC como educación en valores (formación de la autonomía) en los lineamientos de educación ética y valores (1998)
- ♦ EpC como educación para la democracia (promoción de la participación y la crítica responsable) en los lineamientos de ciencias sociales (2002)

Queremos resaltar también que en esos discursos aun se entendía la ciudadanía con su inherente componente político y los derechos humanos eran centrales en el debate. Luego, con el discurso que se impuso después, el de las competencias ciudadanas, desapareció el debate, la ciudadanía se “despolitizó” (lo cual indudablemente es otra forma de politización) y los derechos humanos pasaron a un lugar secundario o a ser innombrables, quedando implícitos de manera transversal. La interpretación de Herrera (et al) fue que la legislación educativa que se había producido hasta el 2002 estaba inspirada “en una tendencia cívica, en tanto se propone la creación de ciudadanos virtuosos, portadores de deberes y derechos acordes con la moral de la democracia y conocedores de la constitución y la legislación y la democracia” (2004:116).

La EpC como competencias ciudadanas: la fijación del significante

A nuestro juicio hasta el 2002 aun no había una política explícita en materia de EpC, como tema específico, aunque ya estaba dado el enfoque general de entender la educación en relación con el

⁸⁶ Para ver un análisis de esos primeros lineamientos relacionados con la EpC ver Herrera, et al (2004:113 y ss). Se resalta que era explícito que la EpC se fijara como significación a las educación cívica

discurso hegemónico de las competencias⁸⁷. Fue explícito, como política educativa específica, en el 2002 con el plan de desarrollo sectorial denominado “La Revolución Educativa” (2002-2006) con el que el -MEN- comenzó a marcar una ruta al respecto. En dicho Plan se definió que para cumplir con las políticas educativas referidas al tema del mejoramiento en la calidad de la educación, y para responder a los requerimientos de una educación para la convivencia y la ciudadanía, se debían diseñar los estándares de competencias ciudadanas. Para eso se realizó un diagnóstico de la situación educativa que identificó que en “el país estaba muy clara la necesidad de abordar el tema de la educación para la convivencia como parte integral del proceso educativo y que, además, parecía claro que los docentes y estudiantes no tenían las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para abordar estas temáticas”⁸⁸. Obsérvese que desde el mismo diagnóstico se identificó la formación ciudadana como un sinónimo de educación para la convivencia.

Se trataba entonces de diseñar unos estándares en competencias ciudadanas que, según los mismos promotores del MEN, permitieran abordar la formación ciudadana de una manera integral, muy asociado a promover la convivencia y que brindara unos referentes teóricos y metodológicos a los docentes para abordar el tema en las instituciones educativas -IE-, acorde con el concepto de estándares, el cual fue definido como criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho todos los niños y niñas de todas las regiones del país en los distintos niveles de escolaridad.

Acorde con el discurso práctico y eficiente de la educación, en la nueva política educativa que fijaba la significación de la EpC a las competencias ciudadanas, la evaluación tendría un lugar preponderante. En ese sentido, es claro que uno de los principales objetivos que tenía el MEN con los Estándares, incluidos los de competencias ciudadanas, es que sirvieran de referencia para la evaluación.

La primera evaluación significativa, apoyada además por el MEN, para analizar lo relacionado con EpC en Colombia fue el de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), denominado Proyecto de Educación Cívica. Una primera parte de ese estudio, denominado estudio nacional de caso, fue publicada (Rodríguez Rueda, 1998). Resulta muy interesante observar, desde nuestra analítica, la contextualización que realizaron en este estudio sobre la educación cívica en Colombia, de lo que terminaron concluyendo “a partir de la Constitución del 91 la educación cívica se afianza como educación en y para la democracia, en contraposición al enfoque tradicional que abordaba la cívica como urbanidad y aprendizaje memorístico de la institucionalidad política”(1998:24). La didáctica no se mencionaba en ese estudio.

Hoy con perspectiva que nos da el tiempo, vemos que lo que Rodríguez denominó como un afianzamiento de la EpC derivado de la Constitución del 91, solo fue una apariencia temporal, pues comenzando el siglo XXI apareció el enfoque de la competencia ciudadana que fijó de una manera más certera la significación de la EpC en detrimento del avance que logró en ese sentido la educación para la democracia, los cuales, desde nuestra perspectiva son énfasis distintos.

⁸⁷ Para ver cómo cambió el enfoque de la educación hacia las competencias a nivel latinoamericano ver: Martínez Boom, Alberto. De la escuela expansiva a la escuela competitiva...

⁸⁸ Ver: <http://www.oest.oas.org/colombia/competencias.html>. ; <http://www.mineducacion.gov.co>.

Luego llegó la segunda parte de esa investigación (1997-2000), la prueba cuantitativa, que a nuestro juicio, tiene una relación muy importante con el enfoque posterior de las competencias ciudadanas. Estamos hablando de los fundamentos teóricos que tuvo, la psicología cognitiva y las teorías de la Gestalt (Herrera,2004:124). Sin entrar en una discusión disciplinar, desde la analítica discurso, es posible identificar que desde ese momento, en la perspectiva oficial del MEN, todo lo relacionado con la EpC, tenía un parecido de familia, a veces muy marcado, con el discurso y las nociones propias de la psicología. Sin entrar a hablar de los resultados de esta prueba, que no son de nuestro interés, mencionemos que éstos preocuparon mucho a las autoridades educativas porque Colombia ocupó el último puesto entre los 28 países estudiados. Después de esa prueba se realizó otra evaluación denominada “Comprensión y sensibilidad ciudadana” realizada por la Alcaldía de Bogotá (1999-2001) en esa ciudad⁸⁹. A nosotros nos resulta significativo este estudio porque fue el referente más inmediato, que sirvió de diagnóstico, para las competencias ciudadanas. Veamos en estas pruebas cuáles son los significantes que fijaban la significación de la EpC. Primero por medio de las tres dimensiones evaluadas:

- ◆ El desarrollo del juicio moral
- ◆ Las representaciones mentales y actitudes
- ◆ La información básica o conocimientos

Y segundo, en el concepto de ciudadanía que fundamentaba dicha evaluación: “un fenómeno esencialmente político valorativo y, por ende, moral, que se refiere a todos los aspectos de la vida cotidiana en comunidad en todos los escenarios posibles: la familia, la escuela, la calle y los espacios públicos” (Jaramillo, 2001:6).

Ya era posible identificar algunos de los rasgos que ahora son centrales en la EpC como competencias ciudadanas. Queremos resaltar varios: primero, la desaparición de la significación más política, que incluye al conflicto y al poder; segundo, la fuerza que toma, otra vez, lo moral (influencias de Kohlberg); tercero, una concepción individualista de la ciudadanía. Por su parte, Herrera (2004) interpretaba respecto a esa prueba que podía “contribuir al afianzamiento del individualismo de los enfoques sicologistas en torno a los procesos de formación ciudadana y legitimar, de paso, el tránsito de la lógica del mercado al escenario escolar, en donde se han convertido de uso común conceptos como calidad, eficiencia y competencia, entre otros” (130)

En 2002 y 2003, antes que salieran a la luz pública en el 2004 los Estándares en competencias ciudadanas, se realizó otra evaluación de la EpC. Esta vez fue realizada por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y se conocieron como las Pruebas Saber (2002 y 2003)⁹⁰. En el siguiente cuadro se visualizan los componentes de la evaluación del 2002-2003, para identificar con cuales significantes se estaba fijando la EpC:

⁸⁹ Conceptualmente la evaluación se plegó a los estándares internacionales de la EIA.

⁹⁰ Estas pruebas fueron presentadas en el mes de noviembre de 2003 por 1.034.049 estudiantes, de 31.335 colegios públicos y privados del país, de grados 5° (629.683) y 9° (404.366). No se han publicado muchos análisis sobre los resultados específicos de estas pruebas.

Tabla 11. XX. Componentes de la prueba de competencias ciudadanas 2002-2003⁹¹

GRADOS 5° Y 9°	
Grupo 1. Conocimientos en ciudadanía	Los conocimientos se refieren a la información que tienen los estudiantes sobre cada uno de los aspectos de la ciudadanía: la convivencia pacífica, la participación y responsabilidad ciudadana, la pluralidad y la identidad, enmarcados en el respeto y promoción de los derechos humanos y las formas en que usan estos conocimientos en sus vidas cotidianas.
Grupo 2. Actitudes hacia la ciudadanía	Se busca identificar qué tan comunes son ciertas creencias y actitudes relacionadas con cada uno de los tres grupos de los estándares de competencias: convivencia pacífica, la participación democrática y la valoración de la diversidad. Este análisis podrá llevar al desarrollo de actitudes y creencias alternativas que sean más favorables a una convivencia democrática y respetuosa de las identidades y derechos de todos.
Grupo 3. Acciones Ciudadanas	Se evalúa qué tan común es que los estudiantes realicen acciones que favorecen la convivencia pacífica, la participación democrática, el respeto a los derechos humanos y la diversidad.
Grupo 4. Ambientes Democráticos	Este componente no evalúa competencias de los estudiantes. En cambio, se trata de evaluar las percepciones que tienen los estudiantes sobre los contextos y ambientes en los que se desenvuelven en la cotidianidad. Por ejemplo, qué tanto los estudiantes consideran que en su familia, en su grupo de amigos, en su aula o en su institución educativa se promueven la convivencia, los derechos humanos, la participación democrática y la valoración de la diversidad.
Grupo 5. Procesos Cognitivos	Se busca evaluar algunas de las competencias cognitivas definidas en los estándares, tales como la toma de perspectiva y la interpretación de las intenciones. La toma de perspectiva es la habilidad para "ponerse mentalmente en la posición del otro" y comprender su punto de vista, permitiéndole tomar decisiones adecuadas en situaciones de conflicto al considerar las diversas perspectivas que todas las personas involucradas puedan tener sobre la misma situación. La interpretación de intenciones se refiere a la capacidad para identificar adecuadamente las intenciones que puede haber detrás de las acciones de los demás y no suponer, de manera errada, que las otras personas tienen la intención de hacer daño cuando no hay razones objetivas para pensarlo.
Grupo 6. Manejo de Emociones	Se pretenden evaluar las habilidades de los estudiantes para identificar sus propias emociones, controlar la intensidad de las mismas y expresarlas adecuadamente.
Grupo 7. Empatía	Se evalúa la capacidad del estudiante para experimentar sentimientos iguales o parecidos a los que está sintiendo otra persona (o inclusive un animal). Los estudiantes con puntajes altos en esta sección de la prueba comprenden los sentimientos de quienes sufren o están en desventaja, sienten compasión y se preocupan por el bienestar de los demás, se sienten mal cuando hacen daño o cuando no actúan para aliviar el sufrimiento de otros y se sienten orgullosos cuando actúan en beneficio de los demás o de la comunidad.

El discurso de estas Pruebas Saber es muy similar al usado en la prueba realizada en Bogotá, con la diferencia de que ahora eran con un carácter nacional, con lo cual se comenzaba a consolidar y a conocer a nivel nacional la noción de competencias para el discurso de EpC.

Precisamente poco después de realizadas esas Pruebas (pero publicadas mucho tiempo después), el MEN, por medio del Programa de Competencias Ciudadanas, presentó en el 2004 el

⁹¹ Fuente: documento componentes 2003. Disponible en: <http://menweb.mineducacion.gov.co/saber/componentes.php>

documento que contenía los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas⁹², los cuáles no enfatizan en los contenidos que se deben enseñar, sino en las competencias que se deben desarrollar para transformar la acción diaria. Los Estándares son el punto de referencia que establece, gradualmente, lo que los estudiantes deben saber y saber hacer, según su nivel de desarrollo, para ir ejercitando esas habilidades en su hogar, en su vida escolar y en otros contextos. Con estos Estándares se materializó un enfoque práctico de educación para la ciudadanía, ya que supone que el estudiante ha logrado una formación exitosa cuando adquiere la competencia ciudadana, es decir, cuando es competente, lo que significa que sabe y sabe hacer. Es una perspectiva marcadamente individualizante.

Según el MEN (2006), el qué, para qué y cómo de las competencias ciudadanas se puede resumir de la siguiente manera. En primer lugar, las competencias ciudadanas son el conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. En segundo lugar, la adquisición de las competencias ciudadanas permite que cada persona contribuya a la convivencia pacífica, participe responsable y constructivamente en los procesos democráticos, y respete y valore la pluralidad y las diferencias. Y en tercer lugar, la competencia ciudadana se adquiere con la toma de decisiones autónomas que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común, lo cual, tiene que ver con el desarrollo moral, entendido en esta perspectiva como el avance cognitivo y emocional previo a la toma de la decisión.

Para ver los significantes que a la postre van fijando la significación de la EpC, a continuación se presenta la estructura de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, que se dividen en tres grandes grupos de competencias:

Convivencia y Paz: se basan en la consideración de los demás y, especialmente, en la consideración de cada persona como ser humano.

Participación y Responsabilidad Democrática: se orientan hacia la toma de decisiones en diversos contextos, teniendo en cuenta que dichas decisiones deben respetar, tanto los derechos fundamentales de los individuos, como los acuerdos, las normas, las leyes y la Constitución que rigen la vida en comunidad.

Pluralidad, Identidad y Valoración de las Diferencias: parten del reconocimiento y el disfrute de la enorme diversidad humana y tienen, a la vez como límite, los derechos de los demás.

Según se plantea en el documento oficial de los estándares cada uno de esos grupos representa una dimensión fundamental para el ejercicio de la ciudadanía y contribuye a la promoción, el respeto y la defensa de los derechos humanos, presentes en la Constitución. En es sentido, los

⁹² Los Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas fueron conocidos por la comunidad educativa en el 2004 a través de la cartilla Formar para la ciudadanía ¡si es posible! (Serie Guías Nro. 6. MEN). En el 2006 el MEN publicó un documento que amplió los referentes conceptuales (Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Documento Nro. 3, 2006). Disponibles en: www.mineducacion.gov.co Las referencias que se hacen a continuación de los Estándares son tomadas de estos dos documentos oficiales.

derechos humanos quedaron indeterminados y vacuos en el discurso de las competencias ciudadanas.

Las competencias ciudadanas, además, son de diferente tipo:

- ♦ Conocimientos específicos: se refieren a la información que los estudiantes deben saber y comprender acerca del ejercicio de la ciudadanía. Si bien esta información es importante, no es suficiente para el ejercicio de la ciudadanía y se necesitan las demás competencias.
- ♦ Competencias cognitivas: se refieren a la capacidad para realizar diversos procesos mentales, fundamentales en el ejercicio ciudadano. Por ejemplo, la habilidad para identificar las distintas consecuencias que podría tener una decisión, la capacidad para ver la misma situación desde el punto de vista de las personas involucradas, y las capacidades de reflexión y análisis crítico, entre otras.
- ♦ Competencias emocionales: son las habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás. Por ejemplo, la capacidad para reconocer los propios sentimientos y tener empatía, es decir, sentir lo que otros sienten, por ejemplo su dolor o su rabia.
- ♦ Competencias comunicativas: son aquellas habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas. Por ejemplo, la capacidad para escuchar atentamente los argumentos ajenos y para comprenderlos, a pesar de no compartirlos. O la capacidad para poder expresar asertivamente, es decir, con claridad, firmeza y sin agresión, los propios puntos de vista.
- ♦ Competencias integradoras: articulan, en la acción misma, todas las demás. Por ejemplo la capacidad para manejar conflictos pacífica y constructivamente, que es una competencia integradora, requiere de ciertos conocimientos sobre las dinámicas de los conflictos, de algunas capacidades cognitivas como la habilidad para generar ideas y opciones creativas ante una situación de conflicto, de competencias emocionales como la autorregulación de la rabia, y de ciertas competencias comunicativas como la capacidad para transmitir asertivamente los propios intereses.

El discurso de los Estándares de las competencias ciudadanas no invita a una reflexión pedagógica sobre el sentido de la educación o de la formación en una sociedad como la colombiana sino que aporta unos significantes con unas significaciones fijas, muchas veces como definiciones concretas y cerradas, tal como se observa en lo citado en los grupos y tipos de competencia. Queda implícito que a los profesores, y en general a la comunidad académica, se les invitaba discutir y a plantear propuestas que permitieran de manera eficaz la adquisición de las competencias por parte de los estudiantes, y por esta vía fue que entró la discusión sobre una didáctica para formar en competencias ciudadanas, entendida la didáctica de manera restringida pues sólo se refería al “cómo”, dado que el “qué” y el “para qué” ya estaban dados por la política pública. Dicho de otra manera, con los estándares en competencias ciudadanas se proclamó el “qué” y el “para que” de la EpC, con lo cual además, se canceló el debate. Sólo faltaba el “cómo” de los cual se encargarían los programas específicos, las IE y los docentes, de acuerdo a los contextos específicos.

Sobre este discurso de las competencias ciudadanas en el 2004, Herrera y sus colaboradores mencionaban que:

las estrategias y estudios diseñados por el gobierno privilegian una mirada sobre la cultura política relacionada con la tradición cívica, es decir, el concepto más sobre saliente en estas estrategias sería el de educación cívica como base para la educación para la democracia. En este sentido, se evidencia un interés por formar en los sujetos valores propios de la normatividad -cívica o moral religiosa- diseñada por el Estado (p. 139).

Ampliando lo anterior, desde nuestra perspectiva vemos que en este discurso de las competencias ciudadanas hay un intento por fijar la EpC como una educación para que los estudiantes tengan “habilidades sociales” que permitan su comportamiento pacífico, con lo cual se está entendiendo que se debe moldear el comportamiento de las personas hacia lo que se espera que sea un buen ciudadano. Hay una lógica medios-fines que busca lograr un objetivo conductual, lo cual le da al enfoque un carácter fuertemente normativo y que no da suficiente importancia a las diferentes concepciones del mundo. Subyace en dicha concepción, la idea de la EpC como integradora social que aporta a la cohesión y reproducción.

Este proceso que estamos describiendo sobre la emergencia de las competencias ciudadanas en Colombia también ha sido analizado por diversos investigadores del país, desde perspectivas más amplias e integradoras, que coinciden con ciertos aspectos de nuestro análisis. Por ejemplo, Herrera mencionó que desde la década del noventa del siglo XX “se puede ver que buena parte de la documentación oficial sobre educación inspira cambios institucionales orientados, a la luz de los modelos neoliberales” (Herrera, et al. 2005:70). Otro investigador enfatizó que en la escuela se está bajo el modelo de patrones productivistas y empresariales que se apoyan en las teorías del capital humano (Martínez et al 1994, p. 164).

El discurso de las competencias ciudadanas sería un dispositivo renovado para lograr los fines de la educación que siempre han anunciado la sociología de la educación y la pedagogía crítica: la educación como una institución para la reproducción social, en este caso, por su aporte a la cohesión social, por intención (no explícita, por supuesto) de el individuo acepte y cumpla las reglas que la sociedad le presenta para no excluirlo o sancionarlo. Desde una perspectiva crítica, este enfoque, configura un cuestionamiento ético (aunque desde perspectiva pragmático no lo es), ya que esa búsqueda de adaptación del individuo en la sociedad conlleva al individuo a cumplir las leyes de la sociedad, sin importar si este actuar se hace por temor a la sanción o por un auténtico convencimiento personal. Por lo tanto, lo ético y lo moral se reducen a la legalidad.

Relacionado con lo anterior, vemos que en los planteamientos de los Estándares se relaciona que la competencia ciudadana está mediada por el desarrollo moral, el cual se logra por la vía de desarrollos emocionales y cognitivos cuyos fines están planteados a priori en términos conceptuales, lo cual, reduce el actuar bien a un cierto parámetro, y por esa vía se configura un racionalismo moral en este enfoque, que deja de lado ciertas subjetividades y condicionamientos culturales o económicos. Por tanto, más allá de ciertos enunciados desarticulados que rescatan las subjetividades, lo que subyace en los Estándares es un universalismo moral sin que medie una reflexión profunda acerca del sentido de los valores que se están propugnando, el carácter de sus contenidos, el lugar desde el cual se han construido y quiénes han contribuido en su construcción. Esta situación evidencia también que EpC en Colombia está estrechamente ligada con cierta significación de la educación en valores.

Después de publicados los Estándares en Competencias Ciudadanas y continuando con la lógica evaluacionista del discurso educativo hegemónico, en 2005 se realizaron de nuevo Pruebas Saber de las competencias ciudadanas. Estas tuvieron el objetivo de evaluar el grado en que los estudiantes del país son capaces de contribuir a la convivencia pacífica, de participar democráticamente y de respetar y valorar la diversidad y los derechos de los demás en su vida cotidiana⁹³.

Estas tuvieron una estructura totalmente diferente a las Prueba Saber del 2002-2003, por lo cual no fue posible, de manera juiciosa y académica, su comparación. La nueva estructura se definió de la siguiente manera⁹⁴:

Competencias Integradoras: articulan, en la acción misma, todas las demás. Tiene preguntas sobre Actitudes, Confianza, Acciones, Intimidación, Copia y piratería.

Ambientes democráticos: Estas preguntas buscan conocer las características de los contextos en que se desenvuelven los estudiantes – la escuela, la familia y el barrio o vereda - en cuanto a si favorecen o no el ejercicio de la ciudadanía.

Competencias emocionales: son las habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás. Sus preguntas son sobre Empatía y Regulación emocional (manejo de la rabia)

Competencias cognitivas: se refieren a la capacidad para realizar diversos procesos mentales, fundamentales en el ejercicio ciudadano. Estas preguntas evalúan, a partir de casos hipotéticos o reales, la capacidad de los alumnos para seleccionar una o varias perspectivas, ofrecer soluciones o considerar las consecuencias de diferentes actos. Sus preguntas son sobre la Toma de perspectiva y Interpretación de intenciones.

Para las Pruebas Saber del 2005 se hicieron una serie de revisiones y ajustes, frente a su referente de 2002-2003, según sus impulsores para dar cuenta del desarrollo que niños, niñas y jóvenes han alcanzado en algunas de sus competencias, así como de las condiciones que encuentran en la familia, la escuela y el barrio o la vereda, para potencializar o impedir la acción ciudadana⁹⁵.

El anterior esbozo de la trayectoria de las competencias ciudadanas quiso mostrar una perspectiva del proceso de fijación de la significación de la EpC al significante de las competencias ciudadanas, ya que esto resulta vital para entender la configuración de la línea discursiva en D-EpC⁹⁶. Así, dentro del discurso de la D-EpC hay una tendencia hegemónica compatible con las competencias ciudadanas, pero, a la vez, hay posiciones reticentes y que buscan minar la legitimidad de dicho discurso, como sucede en toda hegemonía.

⁹³ ICFES (2006) Pruebas Saber 2005. Marco de Interpretación. Disponible en: www.menweb.mineducacion.gov.co/saber/

⁹⁴ *Ibíd.*

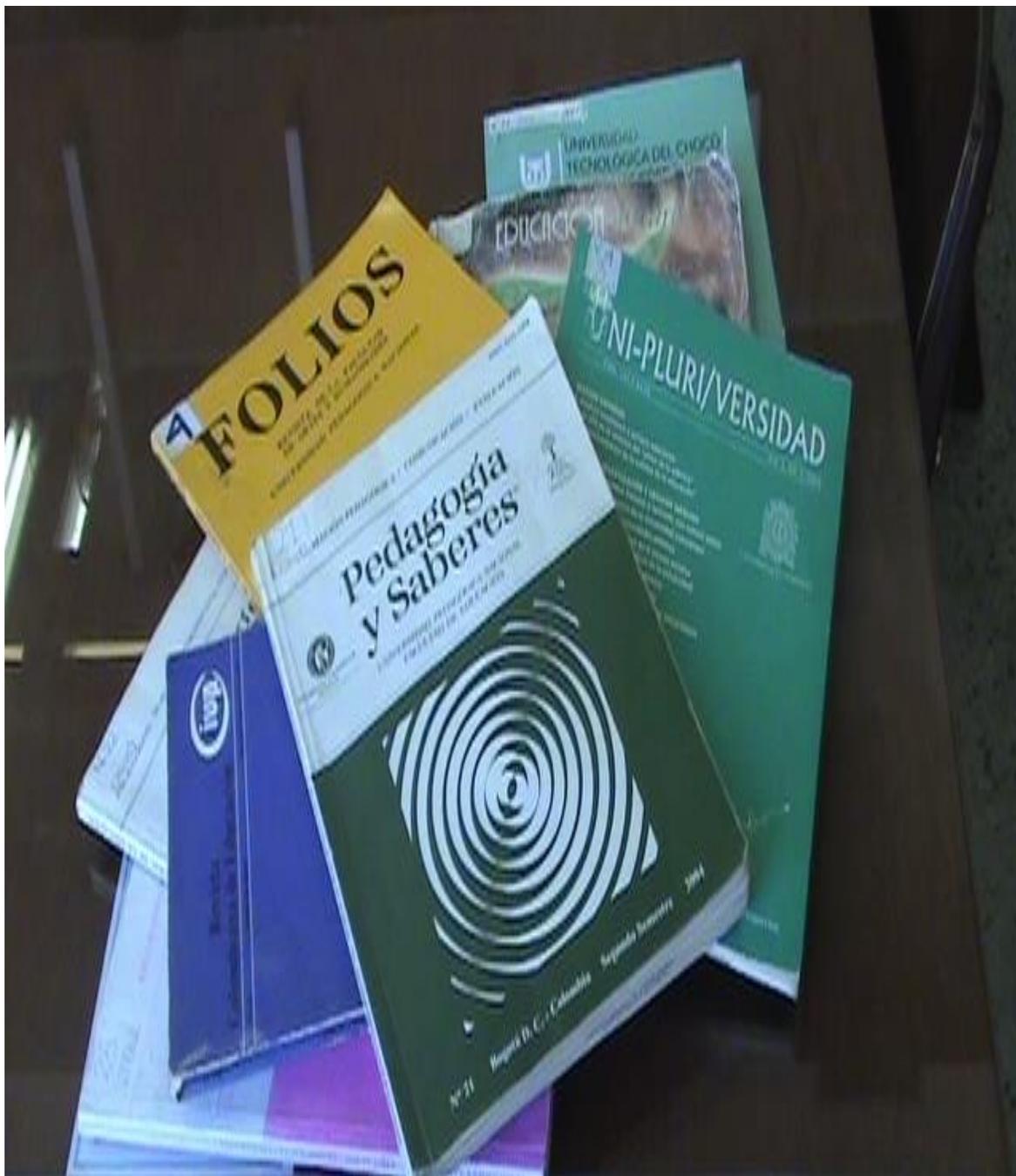
⁹⁵ Al tablero No. 38, ENERO-MARZO 2006

⁹⁶ En ningún modo el proceso en Colombia está desligado de lo sucedido en América Latina. Para ver la perspectiva más amplia y comparada: Levinson y Berumen (2007) Educación para la Ciudadanía Democrática en los países de América Latina: una mirada crítica (REISE, Vol. 5 Nro. 4);

Recapitulemos el camino recorrido para el logro del objetivo que nos propusimos al inicio de este capítulo: brindar una base analítica para hablar de D-EpC con la cual se pueda organizar de manera fundamentada el conocimiento producido en ese mismo discurso, siempre en relación con la didáctica de las ciencias sociales.

Para eso, en la primera parte delimitamos la D-EpC como un discurso, constituido por los campos de la EpC y la didáctica de las ciencias sociales. Caracterizamos ese discurso como diferencial, relacional e inestable lo que nos llevó a definirlo como un significado flotante, pero que está en proceso de fijación, es decir, de configuración de una hegemonía discursiva. Precisamente, en esta segunda parte del capítulo, tratamos de mostrar ese proceso de fijación del significante EpC a las competencias ciudadanas en el contexto educativo colombiano, con lo cual delimitamos la EpC en Colombia. Eso no sólo nos da el contexto de este estado del arte sino que nos permite comprender de manera relacional la D-EpC. Ahora en el tercer capítulo, vamos a abordar el lugar de la D-EpC en las investigaciones de didáctica de las ciencias sociales a nivel internacional, sin profundizar en el problema de la didáctica de las ciencias sociales, pues precisamente ese es el objeto de otros capítulos de la investigación⁹⁷. Con este abordaje, complementamos la cadena de significantes que le dan sentido al discurso de la D-EpC, para llegar finalmente, en el cuarto capítulo a aproximarnos a algunas investigaciones que se podrían relacionar con la D-EpC en Colombia.

⁹⁷ De cierta manera en este capítulo se toma un camino inverso, pero complementario ya que *grosso modo* toda la investigación se ocupa de analizar la didáctica de las ciencias sociales y, desde ese lugar, observa lo relacionado con la EpC y la formación ciudadana. Aquí tomamos el camino inverso, desde la EpC (en particular desde la D-EpC) miramos la didáctica de las ciencias sociales.



Revistas universitarias publicadas por las universidades en las que se hizo rastreo de información

CAPITULO OCHO: DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: UNA MIRADA DESDE SU PRESENCIA EN REVISTAS UNIVERSITARIAS NACIONALES

En una sociedad denominada de la información, del conocimiento y/o de la globalización es necesario atender a las exigencias que ello implica, pues de otro modo, la información que no se pone a circular para el conocimiento, crítica y/o retroalimentación tiende a desaparecer. En este sentido si la información que se genera en el área de nuestro interés no se encuentra en el circuito formal de la producción de información y conocimiento (producción y edición independiente del soporte (papel, electrónico) y formato (libro, revista, multimedia), es muy posible que en otros contextos no llegue a divulgarse, por tanto, no se adquiere un valor, ni se realiza una construcción epistemológica que fortalezca el quehacer pedagógico y didáctico.

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

La información en Didáctica de las Ciencias Sociales, especialmente, en relación a su enseñanza, aprendizaje y la formación ciudadana, tiene mucha importancia para los actores participantes, estudiantes y profesores, fundamentalmente, pero si no es conocida y utilizada, por "los otros" pierde valor social e impacto político; dado que lo divulgado o es conocido solo por el círculo de sujetos que publican y por los publicadores o, en su defecto, por los colegas y el colectivo de estudiantes a cargo del quien publica; fenómeno ocurrente en las instituciones de educación superior, en tanto que, lo que se publica tiene un alcance de lectura más interno que externo, cuestión que influye sobre el nivel de citación, especialmente, de nuevos autores de artículos de revista en el área; lo cual implica que el impacto social-académico de la difusión de los artículos de revista esta medido, particularmente, por el nivel de reconocimiento de quien publica y, en ocasiones, se desmeritan los esfuerzos de quienes apenas comienzan a publicar debido a ese "no reconocimiento académico". Esta situación convoca, entonces, a la implementación de estudios bibliométricos⁹⁸ que permitan medir el nivel de citación e impacto de lo que se publica en relación a las Ciencias Sociales y su Didáctica, lo cual requiere tiempo y recursos, con otro nivel de complejidad.

Ahora bien, desde los cuadros que se presentan a lo largo de la investigación es posible visualizar que los artículos que se publican en relación a las Ciencias Sociales y su Didáctica son difundidos en su mayoría en títulos de revista cuyo eje temático no es precisamente el del área, Cuestión que se da porque el eje temático de los títulos de revista universitarios, en este caso, a nivel nacional está dirigido a la publicación de artículos, en educación y pedagogía en relación con diferentes

⁹⁸ Los estudios bibliométricos tienen por objeto el tratamiento y análisis cuantitativo de las publicaciones científicas. Son indicadores utilizados para medir la actividad científica y se basan en los recuentos de las publicaciones y de las citas recibidas por los trabajos publicados, así como en el impacto de las publicaciones y de las revistas especializadas. (Callón, M. & Courtial, & Penan, H.1995).

disciplinas y la formación ciudadana; cuestión que en alguna forma hace evidente la necesidad de crear revistas especializadas en la difusión de artículos, ya sean productos de investigación o reflexión docente, en Ciencias Sociales (Antropología, Sociología, Historia, Geografía, Psicología, Derecho, Economía) y su didáctica.

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

Fuentes de información como las revistas permiten la recuperación del conocimiento en las diferentes áreas, para este caso en la Didáctica de las Ciencias Sociales. De ahí que, un medio de difusión científica como son los títulos de revistas, funcionen como un sistema regulador de la información, que describe un contenido, identificado, clasificado y, finalmente, puesto a disposición de los usuarios; proceso que, a su vez, permite comunicar resultados, sentar autoridad frente a fenómenos y procesos educativos, divulgar criterios de trabajo, conocer y promover nuevas investigaciones y hacer uso de una literatura pertinente, retrospectiva y actual de las temáticas tratadas. Los avances científicos y tecnológicos nos hacen cada vez más dependientes de las diferentes fuentes de información como monografías, literatura gris, sitios web, bases de datos, entre otros medios que contienen el conocimiento y permiten su divulgación. Así que, en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales es indispensable considerar la literatura o acervo documental que da cuenta de todo aquello que se produce al respecto y, sumado a ello se hace necesario estar alertas a los avances de las TIC⁹⁹, en tanto, que estas son indispensables para difundir lo que se produce, de manera que el acceso a dicho conocimiento generado sea mucho más ágil y que genera impacto social.

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

⁹⁹ Las TIC shan permitido acelerar el proceso de organización, recuperación, conservación y difusión de la información. Las colecciones (como las publicaciones seriadas), la diseminación selectiva de la información, la conmutación bibliográfica y demás servicios que se ofrecen en las Unidades de Información (Bibliotecas Universitarias o Especializadas, Centros de Documentación) son vehículos para la difusión de la información, por lo cual debe verse como un sistema complejo donde intervienen: la generación y gestión de conocimiento, las políticas de investigación, mercado editorial y de servicios.

Títulos de revistas nacionales en las universidades públicas

Como bien lo dice Jiménez (2004) para un estado del conocimiento es indispensable la revisión bibliográfica, en tanto que, “obliga a realizar rastreos de textos editados, como también de experiencias previas, en ocasiones no publicadas, que con diversas metodologías y aparatos conceptuales que han abordado el objeto de estudio”, para este caso el de la Didáctica de las Ciencias Sociales. De ahí que, para efectos de este estado del arte se haya hecho una revisión bibliográfica de los títulos de revistas universitarias nacionales que se encontraran indexadas principalmente en PUBLINDEX;¹⁰⁰ y que estuviesen disponibles en diferentes fuentes de información online, con la intención de visualizar en qué medida están siendo utilizadas las TIC como medio para difundir el conocimiento y garantizar mayor accesibilidad al mismo¹⁰¹; esto con miras a visualizar la existencia y número de revistas universitarias nacionales que se ocupan, directa o indirectamente, de la publicación de artículos que están relacionados con el área de las Ciencias Sociales y su Didáctica, artículos que bien pueden ser producto de investigaciones o de reflexión docente. Específicamente, con esta revisión bibliográfica es posible diagnosticar:

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

Incluir un estudio sobre el análisis del impacto social y académico de las divulgaciones con la aplicación de estudios bibliométricos que permitan verificar tal impacto; se piensa entonces en la necesidad de formular un nuevo proyecto de investigación que se concentre en ello, para así que medir el impacto social-académico de lo que se publica en Didáctica de las Ciencias Sociales.

Por tanto al ser éste un estudio que se enfoca en el rastreo de información a nivel de las instituciones de educación superior nacionales de carácter público se prioriza el rastreo de los títulos de revistas que aparecen en el principal sistema nacional de información: PUBLINDEX¹⁰² Igualmente, se hizo una búsqueda de las revistas publicadas por las universidades en otros sistemas de información como: Latindex, Redalyc¹⁰³, y el portal Dialnet que es integrador de

¹⁰⁰ PUBLINDEX es creado por COLCIENCIAS como un Sistema Nacional de Indexación y Homologación de publicaciones especializadas en ciencia, tecnología e innovación, con miras a dar cuenta de su producción. Este sistema hace posible el registro y la consulta en línea de la información bibliográfica respecto a las revistas. Para el registro de las mismas en tal sistema se debe cumplir con los siguientes criterios: “tener como mínimo dos años de publicación continua, contar con ISSN, tener comité editorial y contar con un editor responsable de la publicación, una periodicidad declarada y respetada, tener como función esencial la publicación de resultados de investigación, presentar instrucciones para los investigadores, los artículos deben ser sometidos a evaluación por árbitros especializados en el campo cubierto por la revista. Disponible en: <http://201.234.78.173:8084/publindex/EnArticulo/busqueda.do>

¹⁰¹ Según esto, cabe decir que el proceso de recuperación de información, desde bases de datos, catálogos o la Internet en general, ha permitido diagnosticar el estado de visibilidad y acceso a la información online, caso específico artículos de revista.

¹⁰² Las clasificaciones que asigna Publindex son: A1, A2, B y C; de acuerdo con la calidad, visibilidad, rigor científico y calidad editorial. Es de aclarar que aunque un título de revista se encuentre registrada en Publindex, esto no implica que esté clasificada en alguna de las categorías.

¹⁰³ Latindex es el Sistema Regional de Información online para las revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal; el cual es producto de la cooperación de la red de instituciones coordinadas que reúnen y diseminan información bibliográfica en relación a revistas científicas producidas en la región. Extraído de: <http://www.latindex.org/>

diversas fuentes de información como: revistas, libros y tesis reconocida como una de las principales bases de datos de contenidos hispanoamericanos. Por tanto, con el rastreo de títulos de revista en estos sistemas de información, se pretende visualizar el nivel de reconocimiento, y por ende, del registro de dichas revistas en sistemas de carácter internacional. De igual forma los requisitos que se tienen para incluir las publicaciones en los sistemas de indexación, son una muestra de la evidencia de su legitimidad, validez, compromiso y rigurosidad en relación con la difusión del conocimiento, tanto a nivel nacional como internacional.

Tabla12. Universidades públicas y sus títulos de revistas indexadas

UNIVERSIDAD PÚBLICA	TÍTULO DE REVISTA INDEXADA	SISTEMA DE INDEXACIÓN	CLASIFICACIÓN
U. DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS – BOGOTÁ	Revista Científica	PUBLINDEX	C (Act. 2007)
		LATINDEX	
	Revista Opciones Pedagógicas	PUBLINDEX	
		LATINDEX	
UPN – BOGOTÁ	Revista Colombiana de Educación	PUBLINDEX	B (Act. 2008)
		LATINDEX	
	Revista Folios	PUBLINDEX	A2 (Act.2008)
		LATINDEX	
	Revista Nodos Y Nudos	PUBLINDEX	B (Act. 2007)
		LATINDEX	
	Revista Pedagogía Y Saberes	PUBLINDEX	B (Act. 2007)
		LATINDEX	
U. DE CALDAS - MANIZALES	Revista Latinoamericana de Estudios Educativos	PUBLINDEX	
		LATINDEX	
	Revista de Antropología y Sociología. Virajes	PUBLINDEX	C (Act. 2009)
		LATINDEX	
U. DE PAMPLONA – PAMPLONA	Revista Diexpe (Experimenta Pedagógicamente)	PUBLINDEX	
		LATINDEX	
U. VALLE DEL CAUCA - CALI	Revista Entorno Geográfico	PUBLINDEX	
		LATINDEX	
	Revista Historia Y Espacio	PUBLINDEX	C (Act. 2008)
		LATINDEX	
U. DE CORDOBA - MONTERÍA	Revista Geotrópico	DIALNET	
		DIALNET	
UPTC – TUNJA	Revista Historia de la Educación Latinoamericana	PUBLINDEX	B (Act. 2009)
		LATINDEX	
		REDALYC	
		DIALNET	
U. de ANTIOQUIA - MEDELLÍN	Revista Uni-Pluri/versidad	PUBLINDEX	
		LATINDEX	
	Revista Educación y Pedagogía	PUBLINDEX	C (Act.2008)
		DIALNET	

Redalyc red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, es un proyecto impulsado por la UAEM –Universidad Autónoma del Estado de México desde el 2002 y contribuye a la difusión de la actividad científica editorial que se produce en y sobre Iberoamérica. Como producto se materializa la hemeroteca científica online. Para que una revista sea incluida en Redalyc debe cumplir con los requisitos “antigüedad, contenido científico, revisión por pares, exigencia de originalidad, cumplimiento de la periodicidad, datos básicos de identificación de la revista en su portada y página de presentación, generalidades de la revista, datos de la institución editora en la joda de presentación, tabla de contenido, identificación de los autores en cada artículo.” Extraído de: <http://redalyc.uaemex.mx/>

Dialnet es un portal integrador de recursos (revistas, libros, tesis...) constituido en una de las principales bases de datos de contenidos hispanos.

UNIVERSIDAD PÚBLICA	TÍTULO DE REVISTA INDEXADA	SISTEMA DE INDEXACIÓN	CLASIFICACIÓN
U. DE CUNDINAMARCA – FUSAGASUGA	Revista Esquemas Pedagógicos	PUBLINDEX	
		LATINDEX	
U. DEL ATLÁNTICO – BARRANQUILLA	Revista Historia Caribe	PUBLINDEX	C (Act. 2008)
		LATINDEX	
		REDALYC	
		DIALNET	
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DEL CHOCO "DIEGO LUIS CORDOBA"	Revista Institucional	PUBLINDEX	C (Act. 2008)
		DIALNET	
U. SANTIAGO DE CALI - CALI	Revista Redes	PUBLINDEX	
U. DE NARIÑO – PASTO	Revista Historia de la Educación Colombiana	PUBLINDEX	
TOTAL	14 UNIVERSIDADES Y 20 REVISTAS		A1: 0 A2: 1 B: 4 C: 6 NINGUNA:9

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

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

Por tanto, puede decirse que aunque existen títulos de revista cuyo eje temático es el de las Ciencias Sociales o contempla el área como uno de sus tópicos, es evidente que no existen títulos de revista cuyo eje temático específico sea la Didáctica de las Ciencias Sociales. Algunos de los títulos de revista hallados se centran en la publicación de artículos en Ciencias Sociales, o tópicos como: enseñanza, proceso educativo, aprendizaje, pedagogía, currículo, epistemología de la educación, historia, antropología, economía, psicología, sociología, ciencia política, derecho, geografía; pero no se encuentran títulos de revista indexadas en las fuentes de información consultadas en Colombia, cuyo eje único sea el de la Didáctica de las Ciencias Sociales y se publique en ellas todos los artículos de investigación o reflexión docente sobre dicho tópico, de manera que se consoliden como mecanismo especializado en la difusión del conocimiento que se genera en el área.

Artículos rastreados en Ciencias Sociales, su Didáctica y en Formación ciudadana

La información recuperada y sistematizada permitió el análisis crítico del estado del conocimiento sobre la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en el periodo 1970 – 2006 en la Universidad Pública colombiana, cuestión que no está muy alejada de los datos estadísticos que

nos ofrece el Observatorio de Ciencia y Tecnología - OcyT¹⁰⁴ al señalar que sólo hasta el 2006 se registran en PUBLINDEX 202 revistas, de las cuales 99 son de instituciones de educación superior de carácter público; 65 pertenecen a instituciones de educación superior de carácter privado y sólo 87 de esas 202 pertenecen al área de las Ciencias Sociales y Humanas. De los 87 títulos de revista registradas en PUBLINDEX se rastrearon 20 títulos que se relacionan con la Didáctica de Las Ciencias Sociales y/o demás descriptores bajo los cuales se hizo el rastreo de la información aquí presentada.

Según el rastreo realizado se encuentra que el número de revistas universitarias colombianas indexadas en los sistemas de información establecidos¹⁰⁵ oscila entre uno y cuatro revistas por Universidad, todas ellas se encuentran registradas en PUBLINDEX y solo nueve de ellas se encuentran en alguna de las categorías de clasificación. Categorías que indican, entre otras cosas, el nivel de producción intelectual, como también el compromiso social de dichas revistas con la difusión del conocimiento. En cada caso específico se encontró que, en la:

- ◆ Universidad Distrital Francisco José de Caldas existen dos títulos de revista que propician espacios para la divulgación del conocimiento generado desde un enfoque pedagógico y educativo de las diferentes áreas de conocimiento. Uno de estos títulos de revista se encuentra clasificada en la categoría C de PUBLINDEX.
- ◆ UPN hay cuatro títulos de revista, cuyo interés está en la difusión de información generado en el área de la Educación y la Pedagogía en relación con las diferentes áreas del conocimiento, y en las cuales las Ciencias Sociales es uno de los tópicos para la publicación de artículos. Tres de los títulos de revista se encuentran clasificados en las categorías A2 y B de PUBLINDEX.
- ◆ Universidad de Caldas hay dos títulos de revista indexadas cuyo eje temático es el de las Ciencias Sociales y la Sociología. Uno de estos títulos de revista se encuentra clasificado en la categoría C de PUBLINDEX.
- ◆ Universidad de Pamplona existe un título de revista indexada, generada desde la Facultad de Educación cuya eje temático es la pedagogía tratada desde las diferentes áreas del conocimiento.
- ◆ Universidad del Valle se encontraron tres títulos de revista cuyo eje temático es el de: Geografía, Historia, Ciencias Sociales y Educación. Una de estos títulos de revista se encuentra clasificado en la categoría C de PUBLINDEX.
- ◆ Universidad de Córdoba se encontró un título de revista cuyo eje temático es Geografía.
- ◆ UPTC se encontró solo un título de revista que contempla la publicación de artículos en el área de las Ciencias Sociales y se encuentra clasificada en la categoría B de PUBLINDEX.
- ◆ Universidad de Antioquia cuenta con dos títulos de revista, una directamente relacionada con la publicación de artículos en el área de las Ciencias Sociales y la otra la considera como uno de sus tópicos. Una de estas se encuentra clasificada en la categoría C de PUBLINDEX.

¹⁰⁴ Salazar Acosta y otros. (2009). Indicadores de ciencia y tecnología, Colombia 2008. Bogotá: Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología.

¹⁰⁵ Recuérdese que en este estudio se hace énfasis en PUBLINDEX y en un segundo nivel en LATINDEX, REDALYC y DIALNET

Se puede inferir que, la Didáctica de las Ciencias Sociales tiene un carácter multidisciplinario, ideológico, paradigmático y paradójico, por ello, este campo del conocimiento debe ayudar a comprender y a contribuir a la formación social y cultural, a través de la libre producción y divulgación de la información. Pero se han de proponer iniciativas que generen redes de investigadores y de Grupos de Investigación con proyectos interuniversitarios y transdisciplinarios con mayores fuentes de financiación como también desarrollar bases de datos que los respalden documentalmente y que puedan garantizar mejores procesos y productos, buscando un posicionamiento en la circulación y difusión de la información, reconociendo y valorando la Didáctica de las Ciencias Sociales de manera crítica, contextualizada y creativa.

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

Tabla 13. De las Revistas y los Artículos recuperados bajo los criterios establecidos

<p>REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EDUCATIVOS – UNIVERSIDAD DE CALDAS <i>AÑO DE CREACIÓN: 1971</i> <i>PERIODICIDAD: Semestral</i> <i>SITIO WEB:</i> http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/index.php?option=com_content&task=blogsection&id=5&Itemid=5 <i>EJE TEMÁTICO: "Presenta a la comunidad educativa los resultados de reflexiones y de proyectos de investigación en torno a los campos conceptuales de la educación, la pedagogía, el currículo y la didáctica".</i></p> <p>ARTICULOS RECUPERADOS: 3</p>
<p>REVISTA DE ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA VIRAJES - UNIVERSIDAD DE CALDAS <i>AÑO DE CREACIÓN: 1999</i> <i>PERIODICIDAD: Anual</i> <i>SITIO WEB:</i> http://virajes.ucaldas.edu.co/index.php?option=com_content&task=blogsection&id=6&Itemid=8 <i>EJE TEMÁTICO: "Generar un espacio académico de socialización de estudios de fenómenos sociales y culturales considerados de importancia estratégica"</i></p> <p>ARTICULOS RECUPERADOS: 6</p>
<p>REVISTA CIENTIFICA - UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS <i>AÑO DE CREACIÓN: 1999</i> <i>PERIODICIDAD: Anual</i> <i>SITIO WEB:</i> www.lalibriedelau.com/catalog/product_info.php/manufacturers_id/23/products_id/683 <i>EJE TEMÁTICO: "Medio que posibilita que los resultados de la actividad de los investigadores de la Universidad Distrital sean conocidos y debatidos por las comunidades académicas."</i></p> <p>ARTICULOS RECUPERADOS: 3</p>

<p>REVISTA OPCIONES PEDAGOGICAS - UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS AÑO DE CREACIÓN: 1989 PERIODICIDAD: Anual SITIO WEB: www.udistrital.edu.co/ EJE TEMÁTICO: "Construir un espacio de reflexión crítica que aportara, entre otros aspectos, al debate sobre la educación, la Universidad y la función de la academia en las sociedades contemporáneas"</p> <p>ARTICULOS RECUPERADOS: 4</p>
<p>REVISTA COLOMBIANA DE EDUCACION - UPN AÑO DE CREACIÓN: 1959 PERIODICIDAD: Semestral SITIO WEB: http://www.pedagogica.edu.co/index.php?inf=14 EJE TEMÁTICO: "Divulgación de trabajos de investigación educativa y estudios teóricos sobre el campo de la educación y la pedagogía"</p> <p>ARTICULOS RECUPERADOS: 31</p>
<p>REVISTA FOLIOS - UPN AÑO DE CREACIÓN: 1990 PERIODICIDAD: Semestral SITIO WEB: http://www.pedagogica.edu.co/portal/descri.php?revista=8&numero=15 EJE TEMÁTICO: "Publicación conjunta de los Departamentos de Lenguas y Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional dirigida a académicos interesados en las áreas de lingüística, literatura, ciencias sociales, filosofía y sus pedagogías"</p> <p>ARTICULOS RECUPERADOS: 11</p>
<p>REVISTA NODOS Y NUDOS - UPN AÑO DE CREACIÓN: 2000 PERIODICIDAD: Semestral SITIO WEB: www.pedagogica.edu.co/index.php?inf=1053&= EJE TEMÁTICO: "Divulga los trabajos pedagógicos de investigación, reflexión o revisión de tema que se desarrollan en las comunidades educativas colombianas e iberoamericanas y que hagan aportes teórico-prácticos en la construcción del saber, con el fin de contribuir en el proceso de cualificación de los docentes como sujetos sociales activos"</p> <p>ARTICULOS RECUPERADOS: 14</p>
<p>REVISTA PEDAGOGÍA Y SABERES -UPN AÑO DE CREACIÓN: 1990 PERIODICIDAD: Semestral SITIO WEB: http://www.pedagogica.edu.co/portal/ficha.php?revista=9 EJE TEMÁTICO: "Divulgación de las investigaciones y reflexiones que se desarrollan en el campo de la educación y la pedagogía con el propósito de contribuir con el desarrollo del pensamiento educativo y con los avances de las ideas"</p>

pedagógicas. [...]"

ARTICULOS RECUPERADOS: 10

REVISTA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA - UPTC

AÑO DE CREACIÓN: 1998

PERIODICIDAD: Semestral

SITIO WEB:

<http://www.rudecolombia.edu.co/Rhela/old/>

EJE TEMÁTICO: "El órgano de expresión de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA) y de los grupos de Investigación. Adscrita académica y financieramente a la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y al Doctorado en Ciencias de la Educación.

RUDECOLOMBIA".

ARTICULOS RECUPERADOS: 2

REVISTA UNI-PLURI/VERSIDAD – UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

AÑO DE CREACIÓN: 2002

PERIODICIDAD: Cuatrimestral

SITIO WEB:

<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/about/contact>

EJE TEMÁTICO: "Dar salida a las investigaciones, los debates y los planteamientos de profesores, investigadores, administradores, estudiantes y ciudadanos, sobre el quehacer en la Universidad, el conocimiento, las formas pedagógicas y técnicas de enseñanza, la administración de la educación, las relaciones alumno-profesor-administración, sujeto-saber, la ciencia crítica y la cultura universitaria"

ARTICULOS RECUPERADOS: 3

REVISTA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA – UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

AÑO DE CREACIÓN: 1989

PERIODICIDAD: Cuatrimestral

SITIO WEB:

<http://ayura.udea.edu.co/publicaciones/revistaedupedu.htm>

EJE TEMÁTICO: "Generar el diálogo entre todas aquellas tendencias que se aproximan a la construcción del campo pedagógico, como un campo con autonomía relativa en lo conceptual, experimental e histórico.

Prende responder a los retos que la enseñanza de las ciencias, la informática y las nuevas demandas culturales y sociales le hacen a la pedagogía, buscando crear unos principios de regulación entre el currículo, la tecnología educativa y las ciencias de la educación."

ARTICULOS RECUPERADOS: 16

REVISTA GEOTRÓPICO

AÑO DE CREACIÓN: 2003

PERIODICIDAD: Semestral

SITIO WEB:

<http://www.geotropico.org/>

EJE TEMÁTICO: "Dedicada a la difusión de estudios geográficos y afines relacionados con el espacio intertropical, seleccionados mediante evaluación por colegas"

ARTICULOS RECUPERADOS: 2

REVISTA HISTORIA CARIBE

<p><i>AÑO DE CREACIÓN:</i> 1997 <i>PERIODICIDAD:</i> Anual <i>SITIO WEB:</i> http://www.clena.org/aha/index.php?option=com_content&task=view&id=16&Itemid=20 <i>EJE TEMÁTICO:</i> "Especializada en historia editada por el grupo de investigaciones históricas en educación e identidad nacional, perteneciente a la Facultad De Ciencias Humanas De La Universidad Del Atlántico"</p> <p>ARTICULOS RECUPERADOS: 4</p>
<p>REVISTA REDES <i>AÑO DE CREACIÓN:</i> 2004 <i>PERIODICIDAD:</i> Semestral <i>SITIO WEB:</i> http://www.usc.edu.co/redes/Edit_04/edit_04.html <i>EJE TEMÁTICO:</i> "Recoger todas aquellas experiencias de investigación, de reflexión, de ensayos, entre otros, en torno a los fundamentos y problemáticas que tengan que ver con la educación y las humanidades en general, en marcadas bajo el proyecto educativo institucional, el cual se caracteriza por un servicio a la comunidad".</p> <p>ARTICULOS RECUPERADOS: 2</p>
<p>REVISTA ENTORNO GEOGRÁFICO <i>AÑO DE CREACIÓN:</i> <i>PERIODICIDAD:</i> <i>SITIO WEB:</i> http://entornogeografico.univalle.edu.co/index.htm <i>EJE TEMÁTICO:</i> Revista que nace en el departamento de geografía con miras a publicar lo que en el se produce.</p> <p>ARTICULOS RECUPERADOS: 6</p>
<p>REVISTA HISTORIA Y ESPACIO <i>AÑO DE CREACIÓN:</i> 1979 <i>PERIODICIDAD:</i> Semestral <i>SITIO WEB:</i> http://historiayespacio.univalle.edu.co/ <i>EJE TEMÁTICO:</i> "Este es un espacio abierto para nuestros invitados de otras instituciones y para todos aquellos que deseen publicar en nuestra revista, tejiendo de esta manera vínculos y redes que dinamicen la producción científica y tecnológica para bien de nuestras propias comunidades académicas, del país y de la región."</p> <p>ARTICULOS RECUPERADOS: 2</p>

De acuerdo con lo encontrado y como se aprecia en el cuadro anterior, se puede afirmar que el interés por la publicación de artículos en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales, su epistemología y sus saberes afines ha ido en aumento. De otro lado, se evidencia que el conocimiento en este campo se ha ido posicionando a partir de 1996, lo que se evidencia en el fortalecimiento y la preocupación mayor por esclarecer lo que a este asunto compete. Así mismo, en el análisis de información encontrada se evidencia mayor producción en la Didáctica de las ciencias experimentales (Física, Química, Matemáticas y ciencias naturales) que en la Didáctica de las Ciencias Sociales (Sociología, Antropología, Psicología, Economía, Derecho, Geografía, Historia) Formación Ciudadana y Educación, como lo muestran los registros encontrados en el Índice Bibliográfico Nacional¹⁰⁶ generado por PUBLINDEX.

¹⁰⁶ Disponible en: <http://201.234.78.173:8084/publindex/EnArticulo/busqueda.do>

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

Existe una dificultad en cuanto a los recursos informacionales y al conocimiento generado en cada Universidad, tanto para acceder desde la misma institución, como por fuera de ellas. Así mismo, una mejor y oportuna colaboración por parte de investigadores y del personal responsable del manejo y suministro de información en las Unidades de Información de las universidades a las que se ha accedido. En consecuencia, se encontraron dificultades para acceder a la información completa o detallada de todos los números publicados por las revistas desde la Web dificultades que permiten colegir que existe poco interés político y estratégico por resolver los problemas de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, lo mismo que de su socialización, comunicación y divulgación.

Tabla 14. De las revistas universitarias nacionales y el número de artículos seleccionados

UNIVERSIDAD	TITULO DE LA REVISTA	TOTAL
U. DE CALDAS - MANIZALES	REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EDUCATIVOS	3
	REVISTA DE ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA (VIRAJES)	6
U. DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS - BOGOTÁ	REVISTA CIENTIFICA	3
	REVISTA OPCIONES PEDAGOGICAS	4
UPN - BOGOTÁ	REVISTA COLOMBIANA DE EDUCACION	31
	REVISTA FOLIOS	11
	REVISTA NODOS Y NUDOS	14
	REVISTA PEDAGOGÍA Y SABERES	11
UPTC - TUNJA	REVISTA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA.	2
U. de ANTIOQUIA - MEDELLÍN	REVISTA UNI-PLURI/VERSIDAD	3
	REVISTA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA	16
U. DE CORDOBA - MONTERÍA	REVISTA GEOTRÓPICO	2
U. VALLE DEL CAUCA - CALI	REVISTA ENTORNO GEOGRÁFICO	6
	REVISTA HISTORIA Y ESPACIO	2
U. DEL ATLÁNTICO - BARRANQUILLA	REVISTA HISTORIA CARIBE	4

U. SANTIAGO DE CALI - CALI	REVISTA REDES	2
TOTAL REVISTAS:	20	120

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

Gráfico 4. De las Revistas Universitarias Nacionales y el Número de Artículos seleccionados.

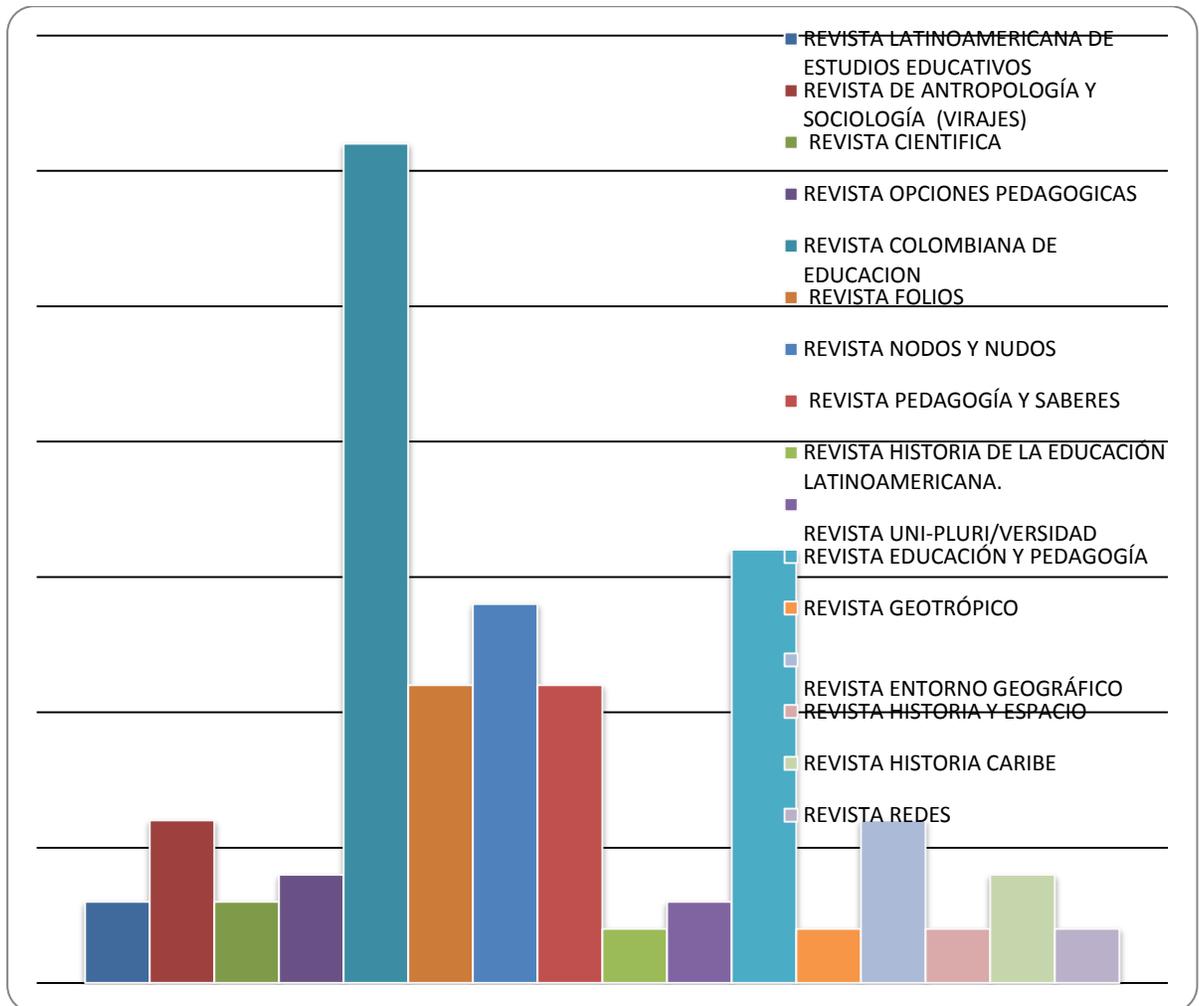
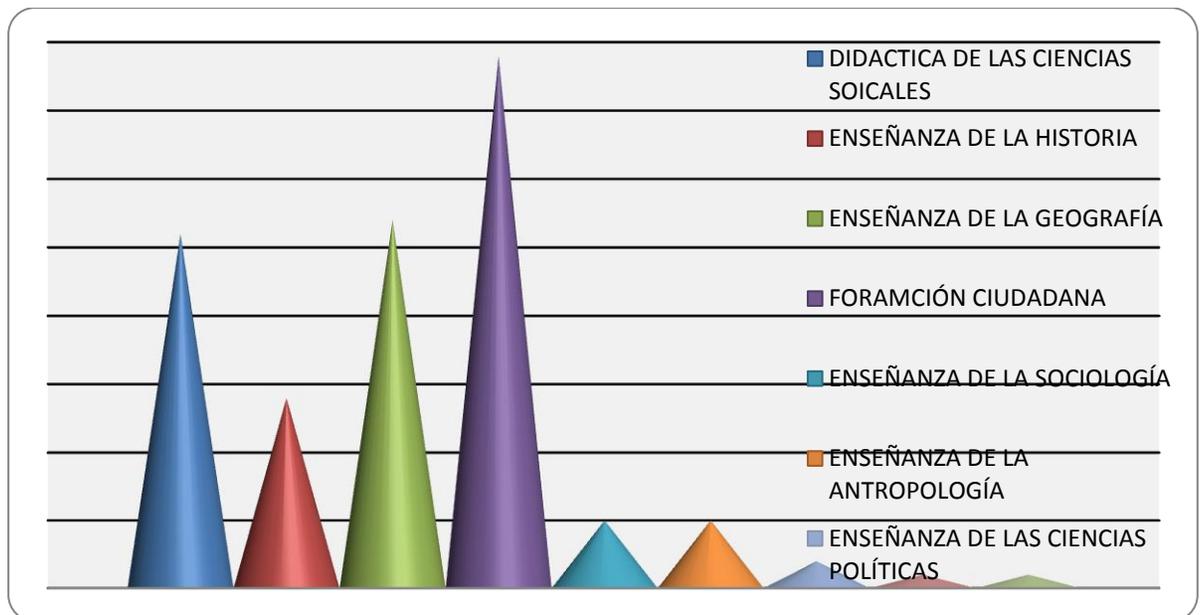


Tabla 15. De los descriptores y número de artículos publicados en los títulos de revista seleccionadas en el presente estudio.

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

Gráfico 5. De los descriptores y número de artículos publicados en las revistas seleccionadas en el presente estudio.



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

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

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

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

De otro lado, la Didáctica de las Ciencias Sociales contiene y se apoya en las demás didácticas de las disciplinas sociales¹⁰⁷; no obstante por la forma en que están escritos los artículos recuperados conllevaría a pensar que aún la construcción de conocimiento en el área esta subdividida, por tanto no hay un fuerte énfasis en la construcción de discursos practicas y relaciones en los procesos de enseñanza – aprendizaje tanto en la educación básica como en la educación superior en las Ciencias Sociales.



Universidad de Caldas, Manizales

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Este estado del arte de las investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Colombiana, 1970-2006 se realizó, a través, del uso de fuentes de información primarias recabadas en diversas unidades de información institucionales (fuesen bibliotecas universitarias y/o especializadas, centros de documentación, centros de investigación, sitios web) pertenecientes a las universidades de la muestra. Igualmente, se hizo uso de información hospedada en la red, bases de datos, sistemas de información como COLCIENCIAS, PUBLINDEX con miras a someter la información que se lograra rastrear a un proceso de interpretación y descripción, para así generar este informe final que viene siendo, en este sentido, una fuente de información secundaria, en tanto que se fundamenta en las fuentes primarias, ya enunciadas, para generalizar, analizar, categorizar, sintetizar, interpretar y/o evaluar lo hallado en relación a las investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales.

Según lo dicho, esta investigación ha tenido un carácter documental, en tanto, que el ejercicio investigativo se fundamenta en la inspección de fuentes de información primarias, cuyo objetivo fue el de recuperar sistemática y reflexivamente el conocimiento acumulado sobre la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y la Formación ciudadana en la universidad pública del país. De modo que, se ponen en escena diferentes prácticas investigativas que fueron sometidas a un trabajo de organización e interpretación para re-conocer asuntos competentes a:

Un balance general del área, para así dar cuenta de las posturas teóricas que se han retomado en la universidad colombiana para pensar, reflexionar y generar conocimiento; como también para visualizar cual podría ser el horizonte o, a que le apuesta el quehacer investigativo del país cuando de Didáctica de las Ciencias Sociales y Formación Ciudadana se trata. Por tanto, en ese orden de ideas, se hace indispensable la identificación de las tendencias y/o enfoques teórico - prácticos del área, que son a fin, de cuentas los que determinan los intereses académico - investigativos del estudiante de pregrado y/o posgrado; como también el trabajo de docencia, extensión e investigación de los docentes que laboran en cada universidad. Así mismo, la identificación de las líneas de trabajo, los modelos de formación y los saberes que se despliegan de esas unidades académicas; todo esto con el propósito de dar cuenta del cómo y en qué momento se entrecruzaron los fundamentos geográficos, históricos, pedagógicos y didácticos.

De las investigaciones y/o tesis de grado recuperadas y aquí registradas se estudio a partir de los RIDCS, elementos claves como: la referencia bibliográfica, la introducción, los objetivos, las palabras claves, los procedimientos teóricos y metodológicos, con miras a visualizar cuales son los intereses, el direccionamiento y que tópicos han sido los más frecuentemente trabajados; cabe señalar que en el rastreo de la información en las diferentes fuentes, no se logro extraer todos los elementos requeridos dado el difícil acceso a la misma. Lo cual implicó considerar la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales como una construcción social del conocimiento donde hubo rupturas, entradas de paradigmas y teorías que han adquirido estatus en el discurso de la investigación formativa.

Dicho proceso sostenido en los 36 meses de búsqueda que abarco esta investigación, se comprendió a partir de la institucionalización de las prácticas formativas e investigativas de los programas de licenciaturas con énfasis en Ciencias Sociales en cada una de las décadas (1970 - 1984; 1985 - 1994 y 1995 - 2006) estudiadas y desde sus procesos fundacionales e instituyentes.

Por tanto, la búsqueda convocó al dialogo entre el pasado y el presente de estas propuestas formativo-investigativas, desde donde se da cuenta de su construcción en la toma de decisiones para el desarrollo de un sentido compartido de lo que ha significado formar licenciados e investigadores en cada una de las universidades públicas de la muestra.

En relación a las líneas de trabajo de los Grupos de Investigación rastreados para el lapso de tiempo 1970-2006, se lograron recuperar Grupos a partir de 1988, de los cuales la mayoría están aun están vigentes, lo que indica que para el lapso 1970-1987 las posibilidades de obtener información relevante respecto a la generación de conocimiento en Grupos de Investigación Universitarios es escasa; dado que, como ya se ha dicho, los altos índices de investigaciones y/o productos de dichos Grupos de Investigación se encuentran desde 1990 en adelante, lo cual indica, que la preocupación o interés en investigar el asunto que convoca en esta investigación ha ido aumentando en los últimos años, como también evidencia que la preocupación por la divulgación de las investigaciones realizadas ha sido, a si mismo, un proceso que se ha enriquecido gradualmente, pero que hace falta mayores recursos e inversión.

Entre las líneas de trabajo de los grupos de investigación se encontró un énfasis en los siguientes tópicos de las diferentes Didácticas de las disciplinas sociales aquí contempladas o ejes:

Currículo; categorías didácticas; representaciones sociales; Formación/enseñanza ciudadana; Enseñanza de la Historia; Enseñanza de la Geografía; Enseñanza de las Ciencias Sociales. Aunque si bien la Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales se destaca como una categoría o tópico de entre las líneas de trabajo de los Grupos de Investigación se destacan aquí varios desafíos en relación a ella; los cuales en concreto se centran en: la construcción epistemológica, diálogos interdisciplinarios y transdisciplinarios, formación de docentes, el diseño de currículos, planes de estudio y tendencias pedagógicas en correspondencia con los contextos sociales.

Por tanto, las investigaciones y/o tesis de grado recuperadas desde los diferentes grupos de investigación de las Universidades de la muestra; evidencian que el trabajo en cada uno de los tópicos se inclinan más:

- ◆ Trabajos en torno al currículo dirigidos, especialmente, a la educación superior al avance y cualificación de la Licenciatura en educación en Ciencias Sociales. Los demás estudios dedicados al desarrollo curricular del área en la educación primaria y secundaria.
- ◆ Con relación a las categorías didácticas se evidencian estudios en torno a las estrategias didácticas, a la evaluación de los aprendizajes, a la forma de ser enseñados algunos contenidos, a mejorar los métodos de enseñanza etc.
- ◆ Se presenta un avance cualitativamente superior frente a la preocupación por la Enseñanza de la ciudadanía, sobre todo en la última década, todas las universidades evidencian logros a este respecto.
- ◆ Continúa siendo mayor el número de estudios dedicados a la enseñanza de la Historia con respecto a la enseñanza de la Geografía. La UPTC en especial, muestra un avance en la visión de las Ciencias Sociales Integrales.

Según lo expuesto en este informe de investigación se evidencia que hacen faltan más estudios en estas universidades sobre el tema de las representaciones sociales, a excepción de la Universidad Pedagógica Nacional es la que más ha avanzado en este tema.

En otras palabras, a partir de este estudio se trató de evidenciar el cómo las investigaciones encontradas hicieron parte de las condiciones concretas del periodo, del contexto histórico, de las necesidades de formación del país y de la construcción del discurso de la formación del licenciado en Ciencias Sociales. Las tesis, las monografías y los artículos analizados han sido la objetivación de prácticas curriculares y formativas que se organizan, a través de normas y procesos investigativos en el tejido de lo cotidiano en las instituciones formadoras del estudio y que se develan con este trabajo.

El estudio de esta área de investigación sugiere puntos de partida y puntos de cualificación para otros estudios, este estudio aportó una etapa previa para la acción de la construcción colectiva de proyectos de investigación comprometidos con la transformación, evidenciando vacíos respecto a categorías como: representaciones sociales y la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, lo cual refleja poco desarrollo a nivel del discurso teórico que se maneja en relación a los procesos de formación de acuerdo a las necesidades instauradas en la sociedad colombiana. Vemos con alegría que la producción biográfica se ha incrementado y han aparecido los primeros intentos de síntesis, por definir el objeto y los fines construyendo las soluciones estratégicas a los problemas de enseñanza y aprendizaje en los contenidos sociales y culturales.

Esta investigación en el contexto colombiano ha incorporado en la reflexión didáctica aparte de la Historia y la Geografía otras disciplinas como la Economía, la Antropología, la sociología y las Ciencias Políticas; ha vinculado la práctica profesional dentro del aula, junto con el análisis de las metodologías, y el trabajo etnográfico del profesorado de las Ciencias Sociales.

Ante la profunda crisis social en la que está inmersa la sociedad colombiana y con ello, las diferentes clases de violencia y de exclusión que degradan a los ciudadanos y a la misma ciudadanía, nos llevó de manera concertada a plantearnos esta investigación que aportara desde el aspecto académico en el balance que se puede hacer de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales reflexionando sobre alternativas posibles de solución.

Concluyendo que las investigaciones encontradas colaboran o aportan en analizar y criticar problemáticas sociales pero no se profundizan las categorías de análisis que requieren los estudiantes para afrontar los análisis de las complejas realidades que se viven hoy además que poco se incorpora los conocimientos previos de los estudiantes y se evidencian pocos estudios locales y estudios culturales.

Se observa que se le resta valor a los trabajos que puede encontrar el estudiante al trabajar con situaciones de recuperación de memoria oral a partir de personas de su barrio y de la ciudad. Mediante la revisión bibliográfica, comprendimos que la educación en Colombia ha experimentado cambios importantes en el área de Ciencias Sociales, en cuanto a las categorías didácticas de objetivos, métodos, medios, organización y evaluación a través de estos años, aunque falta todavía mucho por hacer y plantear.

En los estudios de intervención didáctica se evidencia como los materiales, como: los juegos de mesa, los avances tecnológicos, los mapas, los recursos audiovisuales, las salidas de campo, las obras de teatro y otras estrategias despiertan en los estudiantes el interés por aprender las Ciencias Sociales. Sobre todo si los materiales son actualizados, lúdicos e interactivos. Los medios de comunicación son utilizados mas como medios de entretenimiento que como recursos didácticos por ejemplo el periódico mural, la emisora escolar, los videos, los programas de televisión recomendados, Internet etc.

La socialización, la reflexión y los ejemplos cotidianos no hacen parte de la metodología del docente de alguna manera negando el valor pedagógico a estas actividades.

El taller tiende a ser la estrategia colectiva grupal mayormente utilizada. Se realizan poco excursiones, prácticas de campo, visita a museos y lugares históricos tal vez por los costos y por el riesgo de seguridad que ellos representan para las instituciones. Faltan estudios sobre comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en la enseñanza de las ciencias Sociales y sobre los aprendizajes y concepciones de los estudiantes frente a este tipo de conocimiento. Faltan investigaciones sobre la Didáctica de las Ciencias sociales que tenga que ver con el patrimonio cultural.

El estado en el que se encuentra la didáctica de las Ciencias Sociales no permite posiciones excluyentes por ello debemos insistir en no olvidar las diferentes concepciones que existen, pero intentar una posible convivencia o síntesis entre las distintas visiones de las Ciencias Sociales y su enseñanza, que posiblemente será más fructífera (Con lógicos peligros de incoherencia o eclecticismo) que las consecuencias del sectarismo intelectual, posición más estéril que puede haber en el panorama de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.

En este estudio se tenía como uno de los objetivos específicos realizar la evaluación crítica del impacto de dichas investigaciones en los diferentes niveles de formación básica, media y superior, pero este no pudo lograrse debido a que la consecución de la información fue muy lenta y era necesario hacer otro tipo de estudios para poder obtenerla dado que la información obtenida no arrojaba todos los datos para poder medir tal impacto; por tanto, se deja abierta la propuesta de formular un proyecto cuyo énfasis sea el dar cuenta de tal impacto. Aun así se logro notar según la información recolectada que el conocimiento que se genera a partir del ejercicio investigativo, de la práctica docente durante el pregrado y la generación de artículos de revista se concentra, como se evidencia en los RIDCS, en primera instancia en el Nivel de Educación de Básica Primaria, luego en Educación Básica con énfasis en Educación Secundaria este tipo de productos se generan con mayor frecuencia desde las practicas académicas de los estudiantes de pregrado; mientras que lo que se produce en relación a la Educación con énfasis en Educación Superior se da más que todo a partir de los Grupos de Investigación y/o estudios de posgrado

De otro lado, para los investigadores comprometidos con esta investigación la experiencia signífico nuevos enfoques, otras miradas y genero varios interrogantes y retos para avanzar hacia un conocimiento más riguroso y sistemático en la cualificación de la enseñanza y del aprendizaje de las Ciencias sociales. Nos unimos a la postura española que considera a la Didáctica de las Ciencias Sociales como un saber científico universitario, que recibe aportaciones de otras ciencias sociales y elabora conceptos e incluso teorías descriptivas o explicativas a partir de los resultados de la investigación.

Como saber científico se apoya en modelos y diseños progresivamente rigurosos, con evaluación de resultados, cuya aplicabilidad los sitúan en una relación dialéctica con la práctica que se nutre de normas derivadas de los diversos saberes implicados, abriendo ámbitos de trabajo en:

- ◆ Concepciones que se tienen de investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales, lo cual lleva a que se piense en investigación básica, aplicada o en consultorías.
- ◆ Contextos educativos e investigaciones al margen.
- ◆ Comunidad académica docente, que logre unirse y trabajar en equipos de trabajo interdisciplinarios y transdisciplinarios.
- ◆ Desarrollo y cualificación del currículo de la Licenciatura en Educación Ciencias Sociales.
- ◆ Visión para cada uno de los investigadores

A partir de la consideración final de los hallazgos encontrados en esta investigación se puede afirmar que el estado del arte de la investigación en Didáctica de las Ciencias sociales en Colombia da cuenta de que existe una preocupación por parte de los maestros investigadores que buscan comprender, transformar y mejorar este campo de conocimiento; hay que admitir que la comunidad científica que produce conocimiento sobre Didáctica de las Ciencias Sociales en Colombia es reducida y heterogénea; sin embargo gracias al empeño y dedicación de estas personas y de sus grupos de investigación poco a poco esta área se ha ido institucionalizando como un espacio de conocimiento en las universidades colombianas, creciendo en número de personas, y en número de investigaciones.

Durante este proceso investigativo quedan muchos aprendizajes, sobre todo, en relación a las exigencias, el compromiso, la responsabilidad, que ha de tenerse para generar nuevos conocimientos en el área; como también queda en evidencia que el trabajo en equipo y el trabajo colaborativo entre diferentes sistemas de información son indispensables en tanto que se posibilita el enriquecimiento de los procesos de rastreo, recuperación y, posterior análisis de la información.

De otro lado, en relación a futuras investigaciones en esta línea de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales del Grupo Com-prender se recomienda:

Inicialmente, considerando al investigador como un sujeto social e intelectual que con su quehacer busca, en alguna forma, permear diferentes ámbitos académico-laborales con los conocimientos que genera; es necesario, entonces, de parte de los investigadores que conformen el equipo de trabajo, un excelente compromiso con el quehacer investigativo, de modo, que se evidencie en la producción intelectual ese esfuerzo mancomunado por generar conocimiento útil a toda la comunidad investigativa. Cuestión que implica hacer aportes y críticas constructivas a los procesos que se emprendan, de manera, que sea posible aportar en su cualificación, tanto al inicio, como durante y al final del proceso.

Tras haber acompañado el proceso de ejecución de la investigación varias cosas se visualizan para emprender desde la línea de investigación. Algunas de ellas son:

- ♦ Crear un glosario especializado en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, que aporte a la construcción epistemológica del área.
- ♦ Realizar estudios Bibliométricos o análisis estadístico de datos bibliográficos, en especial de la literatura científica y técnica que se produce en el área, de modo, que sea posible mostrar el panorama de la comunicación científica y que se sucede en el país. Así será posible el rastreo de citas, para así, comprender las tendencias en su contexto y tomarlo como elemento clave para la evaluación del impacto y la influencia de cada investigación. Todo esto con el fin último de monitorear analices de la estructura de la evolución del área, además de mejorar o ampliar la obtención de información, registrando no sólo la información bibliográfica de los artículos, sino también las referencias citadas en él.
- ♦ Crear una revista cuyo fin último sea el de difundir la información que se genera en relación a la Didáctica de las Ciencias Sociales
- ♦ Generar redes de investigación en las que se incentive el trabajo colaborativo entre diversas instituciones de educación superior, centros de investigación, o demás organizaciones para que la generación de conocimiento sea mucho más valiosa y logre permear todos los espacios formativos.

De manera general, se espera, haber realizado una contribución a los procesos de cualificación de la investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales que vienen adelantando, con compromiso y buen juicio, distintas individualidades y colectividades en el país. Un ámbito de conocimiento que, sin duda, guarda fuerte influencia para la construcción de una convivencia en la que los conflictos y problemas sociales brinden la posibilidad de desarrollar lucidas reflexiones que le aporten a la Dignidad Humana y al conocimiento social para que guarden una fuerte responsabilidad con el presente y con el futuro de nuestro país.

BIBLIOGRAFIA REFERENCIAL

Amat, A.F. (2005) Educación para la participación. Universidad Autónoma de Barcelona, tesis Doctoral, Barcelona.

Arnold, M. (2006). Fundamentos de la observación de segundo orden. En: Canales, M. (Edit.) Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios. Santiago: lon ediciones

Audiger, F. (2004). La formation du citoyen aux prises avec les échelles du temps et d'espace. En: Vera Muñoz, M. I. y Pérez, D. (Comp.). Formación de la ciudadanía: las TIC y los nuevos problemas. X Simposio Internacional de la didáctica de las Ciencias sociales. Alicante.

Ávila, R.M.; López Atxurra, R.; Fernández de Larrea, E. Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de la Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización. 353-367. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales / Universidad del País Vasco.

Baca, L. (1995). La concepción del intelectual en Bobbio. Análisis Político (25), 24-33.

Bachelard, G. (1973). La formación del nuevo espíritu científico. Madrid: Siglo XXI.

Bagú, S. (1993). Economía de la sociedad colonial. México: Grijalbo.

Barcena, F.; Gil, F. y Jover, G. (1999). La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política. Bilbao.

BBC Mundo (2002). Enron: radiografía de un escándalo. Extraído el 21 de mayo de 2010: http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/news/newsid_1803000/1803224.stm

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

Bergounioux, A. (2007). L'éducation civique au collège et au lycée En: Éducation & formations, 76

Binde, J. (1997). "Complexité et crise de la représentation". En Mendes, O. (Org.) &

Bobbio, N. (2000). Ciencia Política. En Bobbio, N.; Matteucci, N. y Pasquino, G. (Dir.), Diccionario de Política (pp. 218-224). Madrid: Siglo XXI Editores.

Bolívar, A. (2008). Competencias básicas y ciudadanía. Caleidoscopio, revista de contenidos educativos del CEP de Jaén, Universidad de Granada, 1

Bolívar, A. (2007.). Diversidad cultural y construcción de la ciudadanía desde la educación pública. Revista Éxodo, (94), 12-17.

Bonal, X. y Jorge, C. (2004) De la hegemonía a la dominación. Documento

Bushnell, D. (1996). Colombia una nación a pesar de sí misma: de los tiempos precolombinos hasta nuestros días. Bogotá: Planeta Colombiana Editorial.

Calderón, C. y Romero, F. (1995). Los paradigmas del desarrollo. En Calderón, C. Romero, F. y Gómez, L. (Comp.), Salud Ambiental y Desarrollo, (pp. 21-40). Bogotá: Eco solar.

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

Caminal, M. (1996). El Nacionalismo. En Caminal, M. (Coord.), Manual de Ciencia Política (pp. 154-176). Madrid: Editorial Tecnos.

Campos, M. A. (1997). Ensayos escogidos.: Maracaibo: Universidad de Zulia.

Cardoso, F. (1995). "El pensamiento socioeconómico latinoamericano". En: Revista Nueva sociedad (139)

Carretero, M. (1995). Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia, Buenos Aires: Aique.

Casas, M. (2004). Algunas reflexiones sobre formación para la ciudadanía democrática. Pensar en el futuro partiendo del presente. En: Vera Muñoz, M. I. y Pérez, D. (Comp.). Formación de la ciudadanía: las TIC y los nuevos problemas. X Simposio Internacional de la didáctica de las Ciencias sociales. Alicante

Casas, M; Dolors, B y González, N. (2005). Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar. Enseñanza de las Ciencias Sociales,(4), 39-52.

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

Castells, M. (1998). La era de la información economía, sociedad y cultura volumen I: la sociedad en red. Madrid: Alianza Editorial.

Castorina, J.; Barreiro, A. y Toscano, A. (2007). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. En Castorina, J. (Coord.), Construcción conceptual y representaciones sociales: el conocimiento de la sociedad (pp. 205-238). Buenos Aires: Dávila Editores.

Castro-Gómez, S. (1999). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". Programa ciencia, tecnología, sociedad e innovación de la organización de estados iberoamericanos. Extraído el 14 de Junio del 2008: <http://www.campus-oei.org/salactsi/castro1.htm>

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

Cerejido, M. (1997). Por qué no tenemos ciencia. México: Siglo XXI.

Cetto, A.M. y Vessuri, H. (1998). América Latina y el Caribe. En: UNESCO World Science Report. UNESCO, París, Francia, 57-77,

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

Comisión Gulbenkian para la Reestructuración de las Ciencias Sociales. (1996). Abrir las Ciencias Sociales: informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las Ciencias Sociales. Wallerstein, I. (Coord.). México: Siglo XXI editores.

Consejo de Redacción Salud Mental y Cultura. (1996). Entrevista con Jean-Pierre Vernant. Salud Mental y Cultura, 57, 107-126. Extraído en Septiembre de 2009: <http://documentacion.aen.es/pdf/revista-aen/1996/revista-57/11-entrevista-con-jean-pierre-vernant.pdf>

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

De Sousa Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée

De Sousa Santos, B. (2006). *Conhecimento prudente para uma vida decente. 'Um discurso sobre as ciencias' revisitado*. Sao paulo: Cortez Editora.

Dejaeghere, J. G. (2008). *Citizenship as Privilege and Power: Australian Educators' Lived Experiences as Citizens Electronically published*. *Comparative Education Review*, 52, 3.

EFE. (2007). *Drummond dió dinero paramilitares que asesinaron trabajadores, según abogado*. Extraído el 24 de mayo de 2010: <http://terranoticias.terra.es/articulo/html/av21706687.htm>

Esteva, G. (2000). *Desarrollo*. En Andreu Viola (Comp.), *Antropología del desarrollo: teorías y estudios etnográficos en América Latina* (pp. 67-101). Barcelona: Paidós.

Eurydice. (2005). *La Red europea de información en educación La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*.

Fals Borda, O. (2003). *Ante la crisis del país. Ideas-acción para el cambio*. Bogotá: el áncora editores; Panamericana editorial.

Fernández, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Ediciones Morata.

Fernández. (2007). *La escuela y su compromiso con el fortalecimiento de la democracia*. En: *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura. Los retos de la institución educativa*. Ediciones Octaedro

Gantiva Silva, J. (1991). *Principios y fines de la educación pública*. En: *Revista Educación y Cultura*. (25)

García-Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Giddens, A. (2000). *En defensa de la sociología*. *Revista Colombiana de Sociología*. 05, (02), 7-14

Gleick, P. y Porter, E. (1990). *Nature's Chaos*. Viking Penguin.

Gómez Rodríguez, E. (2009) Ciudadanía y enseñanza de las ciencias sociales. Universidad de Málaga.

González Casanova, P. (1998). "Reestructuración de las ciencias sociales: hacia un nuevo paradigma". En Briceño León, R. y Sonntag, H. (Edit.). Pueblo, época y desarrollo: la sociología de América latina. Caracas: Nueva Sociedad.

Gregory P. (May., 2008). Fairbrother Rethinking Hegemony and Resistance to Political Education in Mainland China and Hong Kong. Electronically published. Comparative Education Review, 52, 3.

Guinzburg, C. (1976). El queso y los gusanos: el cosmos, según un molinero del siglo XVI. Barcelona: Muchnik Editores.

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

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

Hobsbawm, E. (1995). Historia del Siglo XX, 1914-1991. Barcelona: Crítica.

_____. (1997). La era de la revolución, 1789-1848. Barcelona: Crítica.

Ibáñez, J. (1993). El centro del caos. Archipiélago cuadernos de crítica de la cultura, 13, 14-26.

Ibáñez, J. (1990). Nuevos avances en la investigación social, la investigación de segundo orden. Barcelona: Anthropos.

Jennings, J. (Oct., 2000). Citizenship, Republicanism and Multiculturalism in Contemporary France. British Journal of Political Science, 30, 4, pp. 575-597

Jimenez Becerra, J. A. (2004). Bioética, complejidad y economía; hacia una visión bio-antropo-social del desarrollo Colombia. Ponencia del primer congreso internacional de pensamiento complejo. Bogotá.

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

Kendall, N. (Jul., 2007). Education for All Meets Political Democratization: Free Primary Education and the Neoliberalization of the Malawian School and State Electronically published. *Comparative Education Review*, 51, 3.

Koyre, A. (1977). *Estudios de historia del pensamiento científico*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Lander, E. (1998). "Eurocentrismo y colonialismo en el pensamiento social latinoamericano", En Briceño León, R. & Sonntag, H. (Edit.). *Pueblo, época y desarrollo: la sociología de América latina*. Caracas: Nueva Sociedad.

Lander, e. (Compil.). (2000 Jul.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de ciencias sociales. Extraído el 28 de mayo de 2010:: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lopez1.rtf>

Lerner, D. (1996). *La enseñanza y el aprendizaje escolar: alegato contra una falsa oposición*. En Castorina, J. *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.

Lewellen, T. (2000). *Introducción a la antropología política*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

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

López Segrera, F. *Abrir, impensar, y redimensionar las ciencias sociales de América latina y el caribe. ¿Es posible una ciencia social no euro céntrica en nuestra región?* En: Luhmann, N. (1995). *Poder*. Barcelona: Anthropos.

Mardones, J. (1991). *Filosofía de las Ciencias Sociales y Humanas: materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos.

Marletti, C. (2000). *Intelectuales*. En Bobbio, N.; Matteucci, N. y Pasquino, G. (Ed.), *Diccionario de Política* (pp. 819-824). Madrid: Siglo XXI Editores.

Martínez, M. (1993). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Barcelona: Gedisa.

Martínez, M. y Baxarrais, R. (comps) (1995). *Educación en valores y desarrollo moral*. OEI

Maturana, H. (1997). La realidad: ¿objetiva o construida? fundamentos biológicos del conocimiento. Barcelona: Anthropos.

Maturana, H. y Varela, F. (1984). El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano. Buenos Aires: Editorial Universitaria.

Max-Neef, M. (1996). Desarrollo a Escala Humana: una opción para el futuro. Medellín: Proyecto 20 editores.

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

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

Morín, E. (1995). Sociología. Madrid: Tecnos.

Morín, E. (2000). Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro. Paris: Le Seuil.

Mosca, G. (1984). La Clase Política. México: Fondo de Cultura Económica.

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

Novak, J. D. y Gowin, B. (1990). Aprendiendo a aprender. Madrid: Morata.

Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología; Mónica Salazar Acosta y otros. (2009). Indicadores de ciencia y tecnología, Colombia 2008. Bogotá: Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología. Extraído el 24 de junio de 2010:
: <http://www.ocyt.org.co/COLOMBIA2008.pdf>

Pagés, J. (2002). VIII Audiència Pública per als nois i noies de Barcelona. COM VOLEM LA BARCELONA DEL FUTUR? Del passat que tenim present a un futur per al passat.

Pagés, J. (Asesor). Proyecto Youth Polis. (2004). Comunidad Transnacional de Aprendizaje sobre ciudadanía europea activa de los y las jóvenes: nuevo enfoque pedagógico.

Parsons, T. (1978). Autobiografía intelectual, elaboración de una teoría del sistema social. Bogotá: Ediciones tercer mundo.

Prats J. y Raventos, F. (Dir.) (2005). Los Sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación? Barcelona: Fundación "La Caixa".

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

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

Prigogine, I. (1997). El fin de las certidumbres. Madrid: Taurus.

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

Quijano, A. (2001). Colonialidad del poder, globalización y democracia. Utopías, nuestra bandera: Revista de debate político (188), 97-123.

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

Redhead, M. (Oct., 2002). Making the Past Useful for a Pluralistic Present: Taylor, Arendt, and a Problem for Historical Reasoning. American Journal of Political Science, 46, 4, pp. 803-818.

Rodriguez, E. (Ed.). Représentation et complexité. Rio de Janeiro : EDUCAM, UNESCO, ISSC.

Romero, J. L. (1995). La Edad Media. México: Fondo de Cultura Económica.

Ruiz Calderón, H. y Parra Sandoval, M. (Comp.). (2003). Las ciencias sociales en Venezuela a inicios del siglo XXI. Mérida: Universidad de los Andes, CDCHT

Salazar A. y otros. (2009). Indicadores de ciencia y tecnología, Colombia 2008.

Sankatsing, G. (1990). Las ciencias sociales en el Caribe. Caracas: UNESCO, Nueva Sociedad.

Santisteban, A. (2008). La educación para la ciudadanía económica: comprender para actuar. *Iber*, 58,

Santisteban, A. (2004). Formación de la Ciudadanía y educación política, en Vera, M.I. y Pérez, D. La Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas, 377-388. Alicante: AUPDCS.

Santisteban, A. y Pagés, J. (2007) El marco teórico para el desarrollo conceptual de la Educación para la Ciudadanía, En Pagés, J. y Santisteban, A. (coord.). Educación para la ciudadanía. Madrid: Wolters Kluwer. Guías para Educación Secundaria Obligatoria.

Santisteban, A.; Pagés, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía.

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

Sen, A. (2000). Desarrollo y Libertad. Santafé de Bogotá: Planeta Colombiana Editorial.

Seoane, J. (2007). Ilustración escocesa, sociedad civil y la Europa que podemos soñar. *Pensamiento; Revista de Investigación e Información Filosófica* 63, (237), 397-412

Siede, I. (2007). La educación política: ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Buenos Aires: Paidós.

Stiglitz, J. (2002). El malestar en la globalización. Santafé de Bogotá: Taurus.

Stoppino, M. (2000). Poder. En Bobbio, N.; Matteucci, N. y Pasquino, G. (Dir.), *Diccionario de Política* (pp. 1190-1202). Madrid: Siglo XXI Editores.

Tilly, C. (1990). Coerción, capital y los estados europeos 990-1990. Madrid: Alianza Editorial.

Tilly, Ch. (2007). Violencia colectiva. Barcelona: Editorial Hacer.

Torres, G. y Santisteban, A. (2004). Formación para la ciudadanía: capacidades para la argumentación. En: Vera Muñoz, M. I. y Pérez, D. (Comp.). Formación de la

ciudadanía: las TIC y los nuevos problemas. X Simposio Internacional de la didáctica de las Ciencias sociales. Alicante

Unesco. (1999). El pensamiento social latinoamericano en el siglo XX, unidad regional de ciencias sociales y humanas para América Latina y el Caribe. Caracas: 2 volúmenes

Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Molina, A. (2005). RAE's - Resúmenes Analíticos Educativos. Tomo I y II. Bogotá: IEIE, UDFJC p. 1109

Universidad Pedagógica Nacional: Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional -CIUP-. (2001). Cuadernos del seminario. RAE N° 30, 31, 32. UPN. CIUP. REDUC. Bogotá.

Vernant, J.-P. (1985). Mito y pensamiento en la Grecia antigua. Barcelona: Ariel.

Vesuri, H., (1998). La investigación y desarrollo en universidades de América Latina. Caracas: Fondo Editorial FINTEC.

Wallerstein, I. (1996). Abrir las Ciencias Sociales. Revista Colombiana de Educación, 32, 113-125.

_____. (1998). Análisis de los sistemas mundiales. En Anthony Giddens y Jonathan Turner (compiladores), La teoría social, hoy (pp. 398-417). Madrid: Alianza Editorial.

_____. (1998). Impensar las ciencias sociales. México: Siglo XXI.

_____. (1999). El moderno sistema mundial: la agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el Siglo XVI. Madrid: Siglo XXI Editores.

_____. (2001). Conocer el mundo, saber el mundo: el fin de lo aprendido, una ciencia social para el siglo XXI. México: Siglo XXI Editores.