



**El análisis didáctico de los contenidos de enseñanza en las ciencias sociales escolares en
prospección del ser histórico**

Simón Hernández Patiño

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Ciencias Sociales

Asesor

Esteban Montoya Marín, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Ciencias Sociales
Medellín, Antioquia, Colombia
2023

Cita	(Hernández Simón 2023)
Referencia	Hernández Patiño, S. (2023). <i>El análisis didáctico de los contenidos de enseñanza en las ciencias sociales escolares en prospección del ser histórico</i> . [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A mi madre, a quien debo toda mi formación.

Tabla de contenido

Contenido

Resumen.....	10
Abstract.....	11
Introducción	12
Planteamiento del problema.....	13
Las apuestas de la enseñanza de ciencias sociales en Colombia.....	15
La enseñanza material y la necesidad de ajustar las finalidades de la enseñanza	16
3. Objetivos	21
3.1 Objetivo general	21
3.2 Objetivos específicos	21
4. Antecedentes	22
Criterios de Búsqueda.....	22
Clasificación.....	22
Categorías de Análisis	25
La Enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia Particular y Alternativas de Formación en General.	25
Sobre la Evaluación de los Aprendizajes en la Enseñanza de las Ciencias Sociales Escolares.	27
Nociones y finalidades formativas en la enseñanza de las ciencias sociales.	29
5. Marco Conceptual	31
Los Contenidos Como Fines en Sí Mismos	31
Enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia y el Lugar de los Contenidos.....	31
Análisis Didáctico del Contenido (ADC)	34
Constitución del Ser Histórico	35

Didáctica Crítico-Constructiva y Formación Categorical	37
6. Metodología	39
Caracterización Institucional.....	39
Población	40
Consideraciones Éticas	40
Tipo de Investigación: Cualitativa.....	41
Perspectiva o corriente de pensamiento (crítico/constructiva).....	44
Método: Estudio de Caso Simple e Integrado Desde un Enfoque Explicativo y Descriptivo ...	45
Técnicas de Recolección de Información	47
Análisis Documental	48
Observación Participante	48
Entrevista Semiestructurada.....	49
Cuestionarios.....	49
Instrumentos de Análisis de Resultados	49
Comentario de Documento	49
Diario Pedagógico	50
Ficha de Análisis Iconográfico	50
Ficha de Análisis Documental	50
Análisis de la Información	51
7. Resultados	58
Carácter Formativo de los Contenidos de Enseñanza a Partir del ADC.....	58
Significado Ejemplar del Contenido	59
Importancia Para el Presente/Futuro	62
Accesibilidad del Contenido	65

Aproximación al Ser Histórico en las Producciones de los Estudiantes	67
Interpretación Crítica de la Realidad	68
La Historia No Percibida Como Mera Contingencia	75
Reconocimiento de la Necesidad de Construir Una Democracia Social.....	81
Formas Emergentes del Ser Histórico	84
Estudiantes Que se Aproximaron al Ser Histórico a Partir de lo General.....	84
Estudiantes Que se Aproximaron al Ser Histórico a Partir de lo Particular	86
8. Conclusiones	88
9. Recomendaciones	93
Referencias.....	95

Lista de tablas

Tabla 1 Clasificación de las investigaciones consultadas en antecedentes	22
Tabla 2 Codificación de datos	52
Tabla 3 Ejemplo de transcripción y documentación de la información para la entrevista semiestructurada	53
Tabla 4 Ejemplo de transcripción y documentación de la información producto del análisis documental	53
Tabla 5 Archivo y organización de la información en matriz	54
Tabla 6 Ejemplo de codificación e interpretación de la información para las entrevistas semiestructuradas	55
Tabla 7 Esquema para la sistematización y ADC producto de las obras leídas..	56
Tabla 8 Presentación de los objetivos de investigación y sus correspondientes categorías y atributos para el desarrollo de resultados	58
Tabla 9 Principios básicos y conceptos ejemplares emergentes producto del ADC	60
Tabla 10 Importancia para el presente/futuro consignada en la unidad didáctica	62
Tabla 11 Accesibilidad del contenido consignada en la unidad didáctica	65
Tabla 12 Ejemplo: Ejercicio de análisis e interpretación de fuentes en ficha (producto)	82

Lista de imágenes

Imagen 1. Ejemplo de collage elaborado por estudiantes	68
Imagen 2. Caja de situaciones ejemplares (cuestionario)	70
Imagen 3. Respuesta de entrevista semidirigida. Elaboración de estudiantes	72
Imagen 4. Elaboración de collage. Producción de las estudiantes	75
Imagen 5. Elaboración de collage con enfoque de género. Producción de las estudiantes	76
Imagen 6. Respuesta de entrevista semidirigida. Elaboración de estudiantes	77
Imagen 7. Producto socialización de grupo sobre el taller de citas. Elaboración estudiantil y colaborativa	78
Imagen 8. Elaboración de collage's. Producción de los estudiantes	80

Siglas, acrónimos y abreviaturas

ABAC	Aprendizaje basado en el análisis y discusión de caso
ABC	Análisis basado en la creación

ADC	Análisis didáctico del contenido
MSc	Magister
PSR	Problemas socialmente relevantes
UdeA	Universidad de Antioquia

Resumen

Esta investigación se desarrolló en la Institución Educativa Hernán Toro Agudelo, donde a partir de la observación de clase en ciencias sociales se problematizó un tipo de enseñanza/aprendizaje que develaba una finalidad formativa que se agotaba en lo enciclopédico/academicista, razón por la cual, surgió una pregunta de investigación encaminada a indagar de qué manera la implementación del análisis didáctico del contenido (ADC) en la enseñanza de las ciencias sociales del grado séptimo contribuiría a una formación que aproxime al ser histórico. Por ello, los objetivos planteados giraron alrededor de la exploración del carácter formativo de los contenidos de enseñanza y sus aportes en aproximación al ser histórico.

En lo metodológico, se abordó desde un enfoque cualitativo, instalado en una corriente de pensamiento crítico/constructiva y se desarrollado desde un estudio de caso simple e integrado. Los resultados fueron procesados a través de diferentes fichas de documentación y análisis, a partir de las cuales emergieron diferentes hallazgos en relación al análisis didáctico del contenido como núcleo de la preparación de la enseñanza expresado en lo ejemplar del contenido, la importancia formativa del mismo para la vida del estudiante en el presente y en el futuro, así como la accesibilidad del contenido para que fuera significativo. Tras la implementación de la investigación se percibe en las producciones de los estudiantes una aproximación al ser histórico expresado en principios como la interpretación crítica de la realidad, la historia no percibida como mera contingencia y la apuesta por construir una democracia social.

Palabras clave: ser histórico, análisis didáctico del contenido, contenidos de enseñanza, didáctica crítico constructiva, teoría crítica en educación.

Abstract

This research was developed at the Hernán Toro Agudelo Educational Institution, where from the observation of social sciences classes, a type of teaching/learning that revealed a formative purpose that was exhausted in the encyclopedic/academic was problematized, for which reason, a research question arose aimed at investigating how the implementation of the didactic analysis of content (ADC) in the teaching of social sciences in seventh grade would contribute to a formation that approaches the historical being. Therefore, the proposed objectives revolved around the exploration of the formative character of the teaching contents and its contributions in approaching the historical being.

Methodologically, it was approached from a qualitative approach, installed in a critical/constructive thinking current and developed from a simple and integrated case study. The results were processed through different documentation and analysis files, from which different findings emerged in relation to the didactic analysis of the content as the core of the teaching preparation expressed in the exemplary nature of the content, its formative importance for the student's life in the present and in the future, as well as the accessibility of the content to make it meaningful. After the implementation of the research, it is perceived in the students' productions an approach to the historical being expressed in principles such as the critical interpretation of reality, history not perceived as mere contingency and the commitment to build a social democracy.

Keywords: historical being, didactic content analysis, teaching content, constructive critical didactics, critical theory in education.

Introducción

La presente investigación parte de problematizar que, en la enseñanza de las ciencias sociales de la Institución Hernán Toro Agudelo, a menudo se prioriza la transmisión simple de conocimientos disciplinares propios de los contenidos de enseñanza, sin tener en cuenta su potencial formativo y su capacidad para fomentar la crítica, proposición y la reflexión en los estudiantes. En este sentido, la investigación que se presenta se enfoca en explorar de qué manera la implementación del análisis didáctico del contenido puede contribuir a una formación categorial que permita una aproximación al ser histórico.

La pregunta central que guía esta investigación es: ¿cómo puede el análisis didáctico del contenido en la enseñanza de las ciencias sociales del grado séptimo favorecer una formación categorial que aproxime al ser histórico? Para responder a esta pregunta, se plantean tres objetivos específicos que buscan explorar el carácter formativo de los contenidos, analizar los modos en que se puede aproximar al ser histórico a través del análisis didáctico del contenido, y caracterizar las formas emergentes del ser histórico en las producciones de los estudiantes. Al ser, el *ser histórico* una finalidad de formación como categoría filosófica a la cual se le da un tratamiento pedagógico, desde los propósitos fijados por Klafki (1986), se infiere que la didáctica crítico constructiva se recoge tres elementos principales: Lo crítico en referencia al interés didáctico por fomentar la autodeterminación, la determinación y la solidaridad; lo constructivo como una apuesta por superar manifestaciones y razones presentes en los obstáculos que se oponen a la enseñanza/aprendizaje y, finalmente, la formación categorial como la posibilidad de apropiarse de una realidad y en ese mismo movimiento abrirse igualmente a esa realidad.

El enfoque de investigación adoptado es cualitativo, y se utiliza un método de estudio de caso integrado para analizar los datos recopilados a través de diversas técnicas como la observación, la entrevista, cuestionarios y el análisis de documentos. Los resultados obtenidos a través de la investigación permiten concluir que develar lo formativo de los contenidos implica un ejercicio hermenéutico sobre su importancia desde un punto de vista didáctico y pedagógico, lo cual permite a los estudiantes aproximarse al ser histórico a partir de una interpretación crítica de la realidad, la acción transformadora en la historia y la apuesta por una democracia social.

Planteamiento del problema

La experiencia de visitar la escuela como observador me permitió generar ciertas inquietudes sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en la Institución Educativa Hernán Toro Agudelo, con lo visto allí la situación que se plantea, es cómo los contenidos de enseñanza de las ciencias sociales escolares predominan en su objetividad disciplinar sin un tratamiento didáctico y al parecer terminan convertidos en fines en sí mismos como propósitos de aprendizaje a través de una enseñanza material¹, generando un proceso de enseñanza-aprendizaje ligado generalmente a sus presupuestos teóricos y descriptivos, dando espacio a una posible falta de análisis didáctico² con respecto a los contenidos de enseñanza y de la búsqueda del potencial formativo de los mismos.

Las impresiones iniciales en la institución fueron las de una relación maestro alumno marcada por la verticalidad en la comunicación, expresada en una voluntad de orden y organización del aula muy explícita por parte del docente. Con los días empezó a ser recurrente percibir que al iniciar la clase no había una aparente actividad de introducción o encuadre pedagógico intencional, una contextualización del para qué de lo enseñado, las clases generalmente se componían de imponer un orden y un silencio para posteriormente dictar de un libro guía algunas definiciones, datos, o características del contenido de enseñanza trabajado, para en un segundo momento proponer a los estudiantes responder un taller de acuerdo a lo escrito. Estas definiciones, datos, características, nunca fueron un medio para desarrollar/problematizar los talleres sino un propósito final, un simple ejercicio de transcripción.

En las sesiones de clase observadas -donde los contenidos escolares que se abordaron fueron: sistemas políticos, formas de gobierno, constitución y democracia- fue constante que el profesor al realizar actividades evaluativas, hiciera preguntas sobre los contenidos trabajados del

¹ En Velilla (2018). Es el tipo de enseñanza que se enfoca en el enciclopedismo, entendiendo la formación como una apropiación de muchos saberes, en la medida en que su punto focal son los contenidos.

² Análisis didáctico del contenido: Es la búsqueda por lo formativo de los contenidos, de su significado y configuración interna con posibles fines formativos, de lo importante desde un punto de vista pedagógico realizado a través de un ejercicio hermenéutico.

tipo enciclopédico/academicista, desde Velilla (2018) este tipo de enseñanza “se enfoca en el enciclopedismo, entendiendo la formación como una apropiación de muchos saberes, en la medida en que su punto focal son los contenidos” (p.119). Lo cual desemboca en concebir los contenidos de las disciplinas como fines en sí mismos, por ejemplo; ¿qué es la política?, ¿qué es el gobierno?, ¿qué es un partido político?, ¿quiénes conforman el gobierno?, ¿quiénes conforman un partido político?, o defina: liberalismo, conservadurismo, socialismo, comunismo / monarquía absoluta, parlamentaria, constitucional, república, colonia.

Es decir, en el proceso se identificaron finalidades de aprendizaje aparentemente fijadas alrededor de lo anteriormente expuesto; la memorización y la definición precisa, dando cuenta de que, esta forma de enseñar y evaluar, determinó la forma de estudiar y aprender del lado de los estudiantes, al respecto sobre este tipo de enseñanza descrita Benejam (2002) menciona que

De acuerdo con estos supuestos, la didáctica se propone enseñar al alumno un saber válido, fiable y aplicable y centra su interés en delimitar sus objetivos, acomodar la conducta del alumno a lo pretendido y alcanzar con ello el aprendizaje deseado. (p.35)

El sentido y el uso de los contenidos de las ciencias sociales escolares como fines en sí mismos producto de la enseñanza academicista y ejemplificado en las situaciones y preguntas anteriormente descritas se basaron en muchas ocasiones en el mismo procedimiento; previamente el profesor dictaba algunos párrafos donde se definían los contenidos por trabajar y donde la futura acción de los estudiantes era dar una respuesta evidentemente condicionada por la definición y caracterización previa de estos contenidos, lo que se traducía en un traslado de las mismas palabras expuestas por el profesor a una nueva hoja pero escritas por los estudiantes, siendo lo único necesario para responder las actividades propuestas. Esto se percibió como lo más significativo, la tendencia de parte del profesor por buscar respuestas cortas, sin lugar a proposiciones, valoraciones, reflexiones o argumentación.

Lo que se considera problemático no es el mecanismo mediante el cual se obtiene la nota, el problema es que lo que se pide no refleja necesariamente una apuesta formativa³ que vincule al

³ Lo formativo, en clave de Gallo (2005), se concibe como la capacidad que tenemos los hombres y mujeres de ser formables y capacitables dada nuestra necesidad de educación, necesidad que a su vez hace que como seres humanos

estudiante y su realidad social para problematizarla o actuar en ella. A partir de lo cual surgen preguntas ¿puede contribuir la enseñanza descrita a un ser autónomo, que participa de lo público y en capacidad de proponer cambios? ¿cuál es el lugar que históricamente han ocupado los contenidos de las disciplinas en la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia? ¿este tipo de enseñanza refleja un discurso sobre la enseñanza de las ciencias sociales común en el panorama nacional?

Si bien lo humano no se aprehende y el aula es la viva expresión de esa multiplicidad, el maestro ha de proponer/generar/mediar desde una concepción crítica de la enseñanza, sobre unas condiciones tanto subjetivas como objetivas para cumplir las finalidades de formación si las hubiera, por ello, en palabras de Benejam (2003).

La escuela crítica afirma que lo importante no es el comportamiento del alumno como en el conductismo, ni el desarrollo de la personalidad del alumno como en los humanistas, lo relevante para este tipo de enseñanza es que el alumno sea cada vez más consciente de su propio sistema de valores, sea capaz de hacer una reflexión crítica de lo que piensa y quiere, y pueda pensar posibles alternativas. (p.41)

Ante lo cual se percibe que la superación de las formas precedentes alumbró el camino sobre el cual debe caminar una práctica docente que ponga en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje la posibilidad de fomentar la emergencia de un sujeto que participa en su contexto, rechaza lo injusto y se encamina hacia la transformación positiva de la sociedad.

Las apuestas de la enseñanza de ciencias sociales en Colombia

Con base en esta experiencia de observación surgió el interés de indagar y vincular esta situación con investigaciones que se hubieran interesado en aproximarse o problematizar las nociones de enseñanza de las ciencias sociales que se han materializado en las aulas de clase en Colombia y las narrativas o fundamentaciones a que estas responden. En palabras de Silva. (2017),

tengamos posibilidad de perfectibilidad, o capacidad de perfeccionarnos, subjetivarnos, autorrealizarnos, hacernos cargos de sí, descubrir nuestras posibilidades y desarrollarlas

si se plantea una mirada temporal sobre los modos de educación, se percibe que estos han tenido una configuración y consolidación de la enseñanza que es relacional y compleja, que mezcla en sí misma acontecimientos sociales, históricos, políticos y económicos, por ello plantea 4 periodos en la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: 1. Desde 1936-1948 periodo en el que emerge la enseñanza de las ciencias sociales, 2. 1948-1976 donde se consolidan discursos científicos y se vincula al desarrollo de estudios sociales, 3. 1976-1994 periodo de consolidación del área de ciencias sociales como disciplina escolar, y 4. Entre 1994-2014 que la nombra como etapa de reestructuración de las ciencias sociales e interdisciplinarización de la enseñanza de las ciencias sociales escolares en el marco de la globalización.

A través de dicho abordaje se puede identificar cómo entre la consolidación del área de ciencias sociales como disciplina escolar (1976-1994) y la reestructuración de las ciencias sociales e interdisciplinarización de la enseñanza de las ciencias sociales escolares (1994-2014), hay un giro en los tipos de formación en licenciados de ciencias sociales, lo cual implicó el paso de una tendencia científicista (licenciados en ciencias sociales, 1976-1994) a una tendencia más centrada en la pedagogía (licenciados en educación básica con énfasis en ciencias sociales, 1994-2014). El periodo de tendencia científicista en la formación de los docentes se reflejó en el aula dándole una importante presencia a los contenidos conceptuales y a las didácticas específicas derivadas de las propias ciencias, lo cual puede plasmar en parte lo que han sido los fundamentos que dan lugar a prácticas docentes como la descrita en la institución educativa Hernán Toro Agudelo, al respecto, Arias (2016) expone que

Los profesores que enfatizan en su quehacer docente en la centralidad del conocimiento disciplinar trasladan al aula la vieja tensión por la que atraviesan las ciencias sociales escolares. Además, persiste el afán por ofrecer a los estudiantes un conjunto de saberes acabados que deben asimilar. (p.29)

La enseñanza material y la necesidad de ajustar las finalidades de la enseñanza

Estas aproximaciones a las realidades del aula, producto de mi estancia como observador, me permitieron considerar que, si los objetivos de formación en general o de una sesión de clase en particular no están claros, ni tampoco sus consideraciones pedagógicas y didácticas, será más

difícil lograr unas finalidades de aprendizaje explícitas que contribuyan a una formación categorial, al respecto, Klafki (1995) plantea que

Puesto que la formulación de los objetivos de la educación representa necesariamente una anticipación del futuro, de orientaciones del actuar humano no realizadas todavía suficientemente, las ciencias de la educación pueden y deben examinar, en qué medida están o pueden estar unidas tales anticipaciones a afirmaciones, bajo qué condiciones puede ser esperado el cumplimiento de las fijaciones de objetivos. (p.46)

Integrando lo que fueron el uso de los contenidos de enseñanza, los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación descritos en el desarrollo de las clases, se caracteriza una concepción de enseñanza/aprendizaje que, por su recurrencia, será objeto de problematización en la actual investigación.

Estas situaciones llevaron a caracterizar este tipo de experiencia escolar como una predominancia de los contenidos, entendidos como fines, para lograr los objetivos de formación a través de una enseñanza material, donde parece ser que la escuela se enfoca en buscar que los estudiantes obtengan unos conocimientos que se enclaustran en sus particularidades teóricas y son antagónicos a las finalidades formativas en ausencia de un análisis didáctico del contenido⁴ entendido desde Velilla (2018) como un ejercicio donde se realizan preguntas de orden didáctico sobre los contenidos de enseñanza (inhat) con el propósito de develar su carácter formativo (bildungsehat). Por lo cual se establece que no trabajar lo formativo de los contenidos impide proyectar una formación categorial⁵ que permita la emergencia de sujetos críticos, de su tiempo, propositivos y en capacidad de fomentar cambios, por ello, mi interés con relación al problema identificado es buscar superar estas dificultades formativas a través del análisis didáctico del contenido (ADC) y la implementación de unidades didácticas que tengan como fin contribuir a la emergencia del ser histórico, el cual, en Marcuse (2019)

⁴ En adelante ADC

⁵ En palabras de (Runge 2008) los seres humanos se forman categorialmente cuando se apropian de una realidad cultural para, en ese mismo movimiento, abrirse igualmente a esa realidad.

Es el portador de la posibilidad histórica de la acción transformadora, que debe abrir el camino hacia una nueva realidad necesaria en cuanto realización del hombre completo. Su portador es el ser histórico consciente, su único campo de acción es la historia, que es descubierta como categoría fundamental de la existencia humana. (p.141)

Al exponer lo que en la práctica pedagógica se ha evidenciado como la posible finalidad en la enseñanza de las ciencias sociales del grado séptimo en la institución educativa Hernán Toro Agudelo, como alternativa, se propone revisar de qué manera el ADC puede contribuir a la formación de unos seres humanos en capacidad de comprender su mundo social y actuar críticamente en él conforme a sus temporalidades y posibilidades de transformación. Para lograrlo, se ha propuesto que el ADC de las ciencias sociales escolares sea el mecanismo que permita proyectar en los procesos de enseñanza-aprendizaje su sentido y su valor formativo en función de la importancia que estos tendrían en el presente y el futuro, para el mundo de la vida.

Estableciendo una relación de esa experiencia escolar con la obra: "El viejo y el mar" de Ernest Hemingway, hay correspondencia porque, así como la esencia del viaje en la obra, lo que la posibilita, sería el mar, la esencia del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela serían los contenidos de enseñanza en las ciencias sociales escolares, subestimar su grandeza, en parte inexplorada, su complejidad, nos puede llevar a la actitud de querer obtener cualquier cosa por el desgaste del viaje. La lógica de la escuela no parece contemplar la complejidad de los contenidos, no se aventura a la duda o la comprensión de lo que estos tienen por decir y los asume como fines, primando la búsqueda superficial sobre características, datos, fechas, que ignoran una profundidad donde se podría encontrar lo formativo de los mismos.

En ese sentido, la presa que se busca es la obtención de un conocimiento (academicista/enciclopédico) y cuando este es el único objetivo no se aprecia el viaje, el contexto, los acompañantes, no tener en cuenta todo lo que implica puede generar errores de planeación, decepción y desconfianza sobre los resultados finales. Algo así como lo que hoy le sucede a la escuela, donde cada vez se abren más las brechas entre su deber ser (el para qué de su creación) y el impacto que finalmente terminan generando quienes pasan por allí en la sociedad.

Para concluir, mi apuesta ético-política proyectada en el presente problema de investigación se engloba en considerar que existe un compromiso de la educación con la transformación social y que, para proponer alternativas, se debe partir de las condiciones que impone la realidad, al respecto, Marx (2003) dice que

Por una parte, se exige un cambio en las condiciones sociales para crear un sistema de enseñanza correspondiente y, por otra parte, se exige un correspondiente sistema de enseñanza para poder cambiar las condiciones sociales. Por esto debemos partir de las condiciones existentes. (p.164)

A partir de lo cual emerge la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera la implementación del análisis didáctico del contenido en la enseñanza de las ciencias sociales del grado séptimo contribuye a una formación categorial que aproxime al ser histórico en la institución educativa Hernán Toro Agudelo?

2. Justificación

La didáctica crítico-constructiva basada en la teoría de la educación propuesta por Wolfgang Klafki busca transformar la educación en un proceso emancipador, solidario y democrático, haciendo énfasis en la comprensión de los contenidos de enseñanza como herramientas que permiten a los estudiantes desarrollar su capacidad de autodeterminación, crítica social y prácticas sobre la realidad.

Partiendo de este marco, la presente investigación busca explorar cómo la implementación del análisis didáctico del contenido puede contribuir a una formación categorial que permita una aproximación al ser histórico desde una perspectiva crítico-constructiva. Esta investigación es relevante en tanto que cuestiona la transmisión de conocimientos disciplinares aislados de su potencial formativo, en un contexto histórico-social en el que se hace necesario formar ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con la transformación social.

La pregunta central de la investigación busca identificar cómo el análisis didáctico del contenido puede favorecer una formación categorial que permita a los estudiantes aproximarse al ser histórico de una manera crítica y reflexiva. Para ello, se plantean objetivos específicos que permitan explorar el carácter formativo de los contenidos, analizar los modos en que se puede aproximar al ser histórico a través del análisis didáctico del contenido, y caracterizar las formas emergentes del ser histórico en las producciones de los estudiantes. Por lo cual, los resultados obtenidos producto de la investigación permiten contribuir a la reflexión sobre el lugar de la didáctica de las ciencias sociales en los procesos de enseñanza/aprendizaje y su capacidad para fomentar la crítica, proposición y la reflexión en los estudiantes.

En resumen, esta investigación se justifica por su relevancia para la formación crítica y transformadora, en un contexto en el que se hace necesario repensar la enseñanza de las ciencias sociales y su potencial para la formación de ciudadanos comprometidos con la transformación social. Además, la adopción de un enfoque crítico-constructivo, basado en la teoría de Klafki, puede permitir la identificación de prácticas pedagógicas significativas y transformadoras para la enseñanza de las ciencias sociales.

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

- Analizar de qué manera la implementación del análisis didáctico del contenido en la enseñanza de las ciencias sociales del grado séptimo en la IE Hernán Toro Agudelo favorece la aproximación al ser histórico

3.2 Objetivos específicos

- Explorar el carácter formativo de los contenidos de ciencias sociales de séptimo y su posible contribución al ser histórico a partir del análisis didáctico del contenido.
- Analizar los modos en que la exploración del carácter formativo de los contenidos devela una aproximación al ser histórico en las producciones de los estudiantes.
- Caracterizar las múltiples formas emergentes del ser histórico a partir de una enseñanza que recurra al análisis didáctico del contenido.

4. Antecedentes

Criterios de Búsqueda

Para la elaboración del estado del arte se consultaron 32 fuentes documentales en diferentes repositorios institucionales de universidades: Francisco José de Caldas, Universidad Nacional, Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional y de otros como : Biblioteca digital Colombiana, Dialnet y Clacso, el propósito en la búsqueda ha sido reconocer aquello que se ha querido enseñar en las ciencias sociales escolares en Colombia desde el siglo XX hasta la actualidad, también lo que se termina enseñando a partir de las problematizaciones-experiencias-limites-conclusiones que se hacen explícitas en los trabajos y que a su vez presentan alternativas que se podrían relacionar con lo crítico-constructivo.

Con base en la experiencia de observación de clase también se hacía necesario buscar fuentes que tuvieran un interés explícito en la evaluación de los aprendizajes para la enseñanza de las ciencias sociales escolares (como pregunta auxiliar) y, otras que hicieran explícitos unos ideales de formación, sus fundamentos, así como el proceso mediante el cual se propone lograrlo a partir de la enseñanza, esto con el ánimo de reconocer similitudes, diferencias, dificultades, valoraciones, diagnósticos y conclusiones en correspondencia con el interés por el ser histórico como ideal de formación en la presente investigación.

Clasificación

De las 32 fuentes consultadas se consolidaron 20 en correspondencia con los objetivos de búsqueda justificados anteriormente, estas están ubicadas espacio-temporalmente entre los años 2004 – 2022 y se presentan a continuación:

Tabla 1

Clasificación de las investigaciones consultadas en antecedentes. Elaboración propia.

Título	Autor (a) (es)	Año de publicación	Clasificación
La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber.	Arias, Diego.	2015	Enseñanza de las ciencias sociales en Colombia en particular y alternativas de formación en general

Evaluación de los aprendizajes desde el enfoque constructivista	Martínez, Tatiana.	2007	Evaluación de los aprendizajes en la enseñanza de las ciencias sociales escolares
Debates y discursos en torno a las ciencias sociales escolares entre 1984 y 2010 en Colombia.	Sánchez, Nubia A.	2013	Enseñanza de las ciencias sociales en Colombia en particular y alternativas de formación en general
Teoría de la formación categorial: ruta de análisis didáctico para la educación física. educación física y deporte	Gallo, Luz Elena.	2005	Nociones o finalidades formativas en la enseñanza
El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía.	Paredes, Diana Melisa.	2017	Enseñanza de las ciencias sociales en Colombia en particular y alternativas de formación en general
El concepto de formación (bildung) en la didáctica de las ciencias.	Velilla, Helbert.	2019	Enseñanza de las ciencias sociales en Colombia en particular y alternativas de formación en general
Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales: una propuesta didáctica.	Arias, Diego.	2005	Enseñanza de las ciencias sociales en Colombia en particular y alternativas de formación en general
Una mirada a la didáctica desde la formación categorial. Perspectiva de análisis didáctico para la educación física.	Gallo, Luz Elena.	2005	Enseñanza de las ciencias sociales en Colombia en particular y alternativas de formación en general
Fomento de competencias comunicativas para la promoción de los pensamientos crítico y reflexivo en el área de ciencias sociales	Arias, Hugo. Cañaverl, Luis. Taborda, Jeny.	2009	Nociones o finalidades formativas en la enseñanza de las ciencias sociales
Los problemas sociales relevantes y el desarrollo de competencias geográficas en el estudio del territorio.	Ocampo, Luisa.	2021	Nociones o finalidades formativas en la enseñanza de las ciencias sociales
El desarrollo del pensamiento crítico a partir de las estrategias comunidad de indagación y aprendizaje basado en problemas.	Buitrago, Diana. Higueta, Andrés. Moreno, Luisa.	2010	Nociones o finalidades formativas en la enseñanza de las ciencias sociales

La formación de pensamiento social desde problemáticas justo-espaciales: otros aportes para una enseñanza crítica de las ciencias sociales.	Franco, Esteban. Hernández, Mónica.	2014	Nociones o finalidades formativas en la enseñanza de las ciencias sociales
Propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. Una aproximación desde relatos docentes.	Arias, Diego.	2017	Enseñanza de las ciencias sociales en Colombia en particular y alternativas de formación en general
La enseñanza de las ciencias sociales desde del enfoque de problemas sociales relevantes: una propuesta de integración interdisciplinar para la comprensión de la realidad social en la escuela.	Ocampo, Luisa. Valencia, Santiago.	2016	Enseñanza de las ciencias sociales en Colombia en particular y alternativas de formación en general
Diálogos entre civilidad y autonomía/heteronomía: una propuesta encaminada hacia la formación sociopolítica desde la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales	Marín, Magally. Ulloa, Daniela.	2016	Nociones o finalidades formativas en la enseñanza de las ciencias sociales
El pensamiento histórico como aporte a la formación de un ciudadano que afronta los desafíos globales	Marín, Carlos.	2017	Nociones o finalidades formativas en la enseñanza de las ciencias sociales
Desenterrando al muerto colonizado: una propuesta para un plan de área de ciencias sociales desde la pedagogía decolonial	Meneses, José. Ramírez, Uber. Misas, Jaiber.	2016	Enseñanza de las ciencias sociales en Colombia en particular y alternativas de formación en general
Prácticas de evaluación escolar, conocimiento escolar y construcción de subjetividad en la enseñanza de las ciencias sociales.	Cano, Jessica. Gómez, Yonatan.	2013	Evaluación de los aprendizajes en la enseñanza de las ciencias sociales escolares
El aprendizaje de conceptos y la explicación causal. Una relación complementaria.	Jaramillo, Yulieth. Pérez, Juan.	2011	Enseñanza de las ciencias sociales en Colombia en particular y alternativas de formación en general
Configuración y consolidación de la	Silva, Orlando	2017	Enseñanza de las ciencias sociales en Colombia en

enseñanza de las ciencias sociales como campo de saber -poder- en Colombia 1976-1994.			particular y alternativas de formación en general
---	--	--	---

Categorías de Análisis

Con base en las fuentes consultadas y la información más explícita y relevante han surgido 3 tópicos caracterizados así:

A. La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia particular y alternativas de formación en general

B. Sobre la evaluación de los aprendizajes en la enseñanza de las ciencias sociales escolares.

C. Nociones o finalidades formativas en la enseñanza de las ciencias sociales.

Con relación al problema de investigación, en el tópico 1, se hizo énfasis en fuentes que tienen como guía unas nociones de enseñanza que basan sus principios en presupuestos teórico-formativos, en la formación constructivista, así como los propósitos de enseñanza y el lugar de los conceptos en las ciencias sociales escolares en Colombia. El tópico 2 ha surgido de fuentes que permiten establecer criterios básicos de observación y comprobación de los aprendizajes desde una perspectiva significativa, situada y que aporte a la autonomía, así como las dificultades derivadas de la misma. El último tópico (3), emerge de las finalidades de formación que son explícitas en las propuestas, permitiendo establecer recurrencias, diferencias y similitudes en su desarrollo con la apuesta por el ser histórico.

La Enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia Particular y Alternativas de Formación en General.

A la luz del problema se inició considerando investigaciones sobre el lugar que han tenido los contenidos de las disciplinas en las ciencias sociales escolares, el tipo de maestro que se ha buscado formar en la historia de nuestro país, así como las reformas institucionales y las finalidades formativas que se han adoptado para la enseñanza de las ciencias sociales. Se logró reconocer el papel de la escuela en función de la constitución de estados modernos, la matriz de la mayoría de textos escolares durante el siglo XX y el lugar de los contenidos en las ciencias sociales escolares,

los modelos didácticos en los cuales se basaron los procesos de enseñanza, así como las reformas que en el marco de la renovación curricular iniciada en 1984 nos llevaron hacia la vigente integración de las ciencias sociales en la escuela.

A partir Arias (2017), se podría hablar de tres tipos de enseñanza de las ciencias sociales en Colombia para finales del siglo XX hasta el siglo XXI estas son: enseñanza hacia lo disciplinar, enseñanza hacia los valores y enseñanza hacia la transformación social, cuyos propósitos han de conciliar con aquello que Sánchez (2013) concibe como las nuevas fuerzas que irrumpen para imponer determinados significados sobre el deber ser de esta enseñanza: los lineamientos curriculares del área (Ministerio de Educación Nacional, MEN 2002), los estándares básicos (MEN 2004), la cátedra por la paz en mayo del 2015 y finalmente, la publicación de los derechos básicos de aprendizaje para el área de ciencias sociales por parte del Ministerio de Educación Nacional. Conjugación que permite una aproximación a la comprensión de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia a través del tiempo, sus tensiones y transformaciones.

Posteriormente y en consecuencia con la intencionalidad de tejer una propuesta que sirva como alternativa de enseñanza a lo observado en la institución, se buscaron fuentes que tuvieran como propuesta una enseñanza de las ciencias sociales en contravía de procesos de enseñanza-aprendizaje donde problematicen la no existencia de una formación significativa, que aporte a la autonomía, a la solidaridad y a la transformación positiva de la sociedad. Allí se encontraron propuestas que se encaminaban hacia la formación sociopolítica, la enseñanza decolonial y los problemas socialmente relevantes, siendo de vital importancia elementos conceptuales, pedagógicos, didácticos, de finalidades de formación, hallazgos y problemas de implementación enunciados en apuestas como;

“La enseñanza de las ciencias sociales desde del enfoque de problemas sociales relevantes: una propuesta de integración interdisciplinar para la comprensión de la realidad social en la escuela” (Ocampo, L y Valencia, S 2016) donde a partir de las políticas de integración y las finalidades de la enseñanza para las ciencias sociales reflejadas en los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias de ciencias sociales, se propone una enseñanza que a partir de problemas sociales relevantes (PSR) que atienda a la integración de las ciencias sociales pero también se fomente una comprensión de la realidad social.

“Desenterrando al muerto colonizado: una propuesta para un plan de área de ciencias sociales desde la pedagogía decolonial” (Meneses et al., 2016), investigación que refleja el interés por formas de educación “otras” que se han planteado aportes y propuestas modificatorias a algunos planes de área de ciencias sociales en instituciones públicas, el desplazamiento de los contenidos disciplinares de su centralidad en estas apuestas, plantean como alternativa la posibilidad de eliminar la segregación, invisibilización y subalternización, (lo que sería en sentido positivo sería promover la autodeterminación y la solidaridad) en lo propuesto.

Un tercer momento estuvo dirigido a dar cuenta de la relación, conexión o correspondencia existente en investigaciones que se enmarquen en principios didácticos y en la búsqueda de asuntos formativos en correspondencia con la apuesta que se busca construir en este mismo marco.

Resulta relevante cómo existe un trabajo importante sobre la didáctica teórico-formativa en clave de Klafki para la enseñanza de la filosofía, allí se proponen elementos para la comprensión de los contenidos, el análisis didáctico, las nociones formativas y un marco procedimental donde se justifica cada aspecto del proceso (Paredes 2017), también en cuanto a la formación de inspiración constructivista se han desarrollado trabajos en clave de la educación física como lo propuesto por (Gallo 2005), donde se problematiza la separación del cuerpo y la mente, para concluir que el cultivo de ambas nos lleva a la formación categorial. Estos elementos ejemplificantes comunican aspectos relevantes en otras áreas escolares que se hace necesario tener en cuenta e igualmente motivan a explorar caminos en áreas como las ciencias sociales, donde se narran otras fuentes de fundamentación y se establecen intencionalidades formativas que le son propias, por ello, en este caso, el péndulo gira para estructurar una propuesta crítico-constructiva para la enseñanza de las ciencias sociales.

Sobre la Evaluación de los Aprendizajes en la Enseñanza de las Ciencias Sociales Escolares.

Dado el interés por estructurar una propuesta que tenga en cuenta la forma de evaluar y, teniendo en cuenta la influencia que termina teniendo esta última con las formas en que los estudiantes se apropian de unos saberes, se consultaron fuentes que podrían resultar aportantes en la intención de identificar dificultades, diferencias, similitudes, verificar y establecer criterios en

función de la comprobación de los resultados obtenidos al trabajar con un grupo de estudiantes desde enfoques alternativos.

Lo propuesto por Cano y Gómez (2013) en Prácticas de evaluación escolar, conocimiento escolar y construcción de subjetividad en la enseñanza de las ciencias sociales y por Martínez (2007) en Evaluación de los aprendizajes desde el enfoque constructivista plantean que ante una evaluación escolar que se enfoca en la memorización de información y reproducción de conocimientos, que limita la capacidad de construir el conocimiento propio y el desarrollo de habilidades críticas, se debe considerar, por el contrario, al estudiante como constructor activo de su propio aprendizaje, Martínez (2007) menciona como alternativa y en correspondencia con la búsqueda de un aprendizaje significativo, que este tipo de evaluación (constructivista) en el aula se enfoca en fomentar la comprensión profunda y significativa del conocimiento por parte de los estudiantes, lo cual permite aplicar lo aprendido a situaciones reales y a reflexionar críticamente sobre su propio aprendizaje.

La consideración de los aspectos anteriormente mencionados es importante ya que, para los propósitos de este trabajo, se busca que los resultados evidencien una correspondencia con las finalidades establecidas tras la implementación del ADC. Es preciso señalar que la apuesta por la constitución de un ser histórico crea la necesidad de buscar formas de evaluación que promuevan la emergencia de un estudiante con la capacidad de interpretar críticamente la realidad, fomentar cambios y actuar en el mundo social.

Los aportes de las fuentes consultadas han trabajado sobre la evaluación como un proceso mediante los cuales los sujetos aprendemos a impartir significados, realizar procedimientos y resolver problemas, sin establecer necesariamente una lógica de premio/castigo (Martínez 2007). Así mismo, se plantea la posibilidad de superar la evaluación estandarizada como reflejo único de aprendizaje, ya que esta refuerza estereotipos y prejuicios (Cano y Gómez 2013), lo cual desencadena en una resistencia al proceso de enseñanza aprendizaje y también niega la posibilidad de participación porque margina a quienes no cumplen esa medida. Permitiendo reconocer un marco de situaciones relevantes para problematizar la realidad más próxima del estudiante, evitar que su participación se vea coartada o marginada, así como las posibilidades que están expuestas como alternativa y que aplicándolo en consecuencia no van en contravía del potencial formativo, en ese mismo sentido, en la búsqueda de apuestas investigativas que propendan por un aprendizaje

significativo se han reconocido elementos dentro de las fuentes consultadas para su implementación y comprobación desde una perspectiva formativa, mismos que permitan vincular los contenidos de enseñanza con aspectos cercanos, de interés, de su experiencia, de su contexto inmediato, y representativos para sí.

Sin embargo, dichas investigaciones también guardan una distancia con mi apuesta de investigación en la medida en que las formas de evaluación no son mi pregunta central, existe un interés por un aprendizaje que pueda ser significativo -la pregunta por el cómo-, pero esta es antecedida por otras cuestiones didácticas como lo es el -qué y el para qué- de esos contenidos, en esa medida, la presente propuesta recoge los elementos que le permitan fomentar una evaluación constructiva pero no esencializa la evaluación como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nociones y finalidades formativas en la enseñanza de las ciencias sociales.

Teniendo en cuenta la concepción sobre lo formativo, cuando se habla de una finalidad de formación se está entonces promoviendo un tipo o un ideal de formación específico dada esa capacidad de perfectibilidad que poseemos como seres humanos, por eso, dentro de las formas de abordar las fuentes, las que específicamente se han referido a la formación categorial se han abordado como un (*ideal de formación*), lo que en correspondencia sería -la categoría del ser histórico-, y también, se han considerado otras que se podrían concebir como partes de lo que en conjunto estructuran o son partes de lo que constituyen un ideal de formación que es más general, y son las investigaciones que tienen como objetivo fomentar/caracterizar/emergir el pensamiento crítico (Buitrago et al., 2010), el pensamiento social (Franco, E y Hernández, M 2014) o el pensamiento histórico (Marín 2017), como habilidades/competencias. Tratamiento justificado en la medida en que la formación categorial y el ser histórico -como ideales de formación-, absorben o integran en sí mismos dichas habilidades/competencias.

En Marín (2017) se plantea el pensamiento histórico como una herramienta que permite comprender a los estudiantes procesos históricos en el contexto presente y por lo tanto proponer soluciones a problemas locales y mundiales, por lo cual propone una secuencia metodológica que consiste en identificar fuentes, realizar una contextualización de lo estudiado, analizar y finalmente

sinetizar. En Buitrago et al., (2010) se busca fomentar el pensamiento crítico a partir de la comunidad de indagación y el aprendizaje basado en problema como estrategias de enseñanza, resaltando el dialogo, la participación de los estudiantes y la indagación como vehículos que llevan a su constitución.

Sin embargo, es importante marcar un umbral en cuanto a correspondencia la actual investigación, en la medida en que la pregunta por el ser histórico no es un interrogante por el -cómo- en un sentido metódico, ni se agota en hacer explicito un procedimiento mediante el cual aparece tal o cual cosa. Lo que sí guarda correspondencia y se recoge en función del trabajo presente es que dicho fomento de habilidades/competencias explicitas en los trabajos abogan por una interpretación crítica de la realidad, un reconocimiento de que las condiciones materiales e inmateriales deben ser más justas para todos, la necesidad del control social, así como el uso de las instituciones democráticas y la necesidad de transformar positivamente la historia.

En esa medida, se percibe que si se exploran y se busca resolver preguntas de orden didáctico -que es donde no tienen un amplio desarrollo las propuestas consultadas- estas resultan valiosas como estrategias para fomentar unas habilidades/competencias que aproximen un ideal de formación previamente definido, como en la presente investigación, donde no se ha definido el -cómo- sin el -qué- y el -para qué-, por lo cual se deben tener en cuenta sus aportes en la medida en que correspondan a las finalidades formativas que sean explicitas pero analizadas en un amplio orden didáctico como se piensa realizar en la presente apuesta.

5. Marco Conceptual

Los Contenidos Como Fines en Sí Mismos

Retomando a Klafki (1986), el contenido no es importante per se, sino en tanto transmite un sentido que él mismo guarda y mantiene de forma particular. La intencionalidad propiamente pedagógica y la tarea del didacta consiste precisamente en trabajar sobre estos y explotar su aspecto formativo, cuando *no* se busca este aspecto formativo que el propio contenido guarda es cuando se utilizan como fines en sí mismos, agotándose en las descripciones, definiciones, datos y características del fenómeno, proceso o hecho estudiado.

Concebir los contenidos de enseñanza como fines en sí mismos es no tomar en cuenta que la apuesta formativa puede estar encaminada en fomentar unos principios que le permitan al estudiante abrirse al mundo, apropiarse de él y transformarlo, por el contrario, se basa en la obtención de unos conocimientos propios de las disciplinas, y cuando el objetivo parece ser manejar dichos conceptos económicos, políticos, históricos, geográficos, aunque sea de forma muy superficial, se desdibuja la finalidad formativa y se crea la primera dificultad en el proceso y es no poder explotar lo formativo de los mismos.

Por consiguiente, no hay un vínculo entre lo que se enseña y el para qué se enseña desde una perspectiva crítico-constructivista “el aprendizaje, tal como se entiende en la didáctica crítica-constructiva debe ser básicamente aprendizaje comprensivo, descubrir y dotado de sentido con ayuda de temas ejemplares, en el que debe integrarse la adquisición productiva de conocimientos” Klafki (1986, p.72), obviando los mundos cotidianos, el contexto local, sus procesos de aprendizaje, su opinión, juicio, capacidades, conocimientos y esperanzas, ampliando la brecha y generando dificultades de formación puesto que los contenidos se conciben como alejados, sin vínculo y sin importancia para la vida, como fines en sí mismos.

Enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia y el Lugar de los Contenidos

Se pretende ubicar el lugar de los contenidos de enseñanza de las ciencias escolares en Colombia, averiguar sobre el qué y el para qué de estos en la escuela en el tiempo, sobre esta base edificaremos la reflexión sobre su lugar los procesos de enseñanza/aprendizaje o ideales de formación.

La escuela moderna como institución al servicio de la nación y como instrumento para desarrollar en los ciudadanos los conocimientos y habilidades necesarias para su sostenimiento y reproducción inicia en Colombia en el siglo XIX, hablamos de una enseñanza forjadora de identidad y valores patrios, con una predominancia de la historia y la geografía, pero con una primacía de la primera. Ya en la primera mitad del siglo XX la repetición de un conjunto de ideas, prácticas y comportamientos creados por el estado contó con la escuela como principal aliado. La devoción a la patria, el himno nacional, la bandera, la fe católica, hicieron parte del currículo escolar con el que crecerían las generaciones del siglo XX, solo con algunos matices producto de procesos políticos y tensiones con actores implicados.

La matriz de la mayoría de textos escolares de ciencias sociales se construyeron a partir de la conmemoración del primer centenario de independencia por Jesús Henao y Gerardo Arrubla y se mantienen hasta 1970 aproximadamente, se manifiesta sobre el tema que dicho compendio era perpetuador de las ideas conservadoras, para Arias (2017), desde el punto de vista de la didáctica el manual de este compendio para bachillerato estaba cargado de datos, fechas, lugares y nombres de personajes destacados, no había lugar para el desarrollo de actividades por parte de los estudiantes, tal modelo didáctico copiaba la fórmula de los catecismos religiosos elaborados para transmitir verdades doctrinales.

Por lo tanto, sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la historia es posible mencionar que hasta la década de los setenta del siglo pasado se asistió a una enseñanza memorística, de corte conductual y repetitiva. Convirtiendo los contenidos en datos, fechas, lugares, en verdades que deben ser transmitidas al estudiante y sin la participación activa de los mismos, siendo un antecedente de lo observado en clases y expresado en el presente, importante para rastrear el problema abordado en esta investigación.

Ya en el año 1984, en el marco de una renovación curricular y por cuenta de una reglamentación oficial basada en el decreto 1002 del 24 de abril de 1984, se estipula no solo la integración de las tradicionales áreas de historia y geografía en la escuela, sino su fusión con otras disciplinas, dando nacimiento a lo que denominamos hoy el área de ciencias sociales. En este contexto existía una presión por modernizar la escuela, el sistema escolar y los contenidos

tradicionales de la enseñanza, representantes de la nueva historia editaron textos para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, pero nos manifiestan en las fuentes encontradas a la luz de lo que acá prima en interés que pese a que los nuevos contenidos mostraban otros sujetos sociales, ofrecían lecturas más densas y se reivindicaban posturas contrahegemónicas, los manuales seguían transmitiendo verdades cerradas y poco desarrollaban el análisis histórico Arias (2015). Por lo cual, se podría manifestar que el proceso de enseñanza/aprendizaje desarrollado en la Institución Educativa Hernán Toro Agudelo, ocupa un lugar en las formas de concebir la profesión y de la permanencia de estas nociones didácticas en el tiempo, incluyendo las modificaciones y renovaciones pedagógicas propuestas.

Si se plantea que el modelo didáctico hasta la década de los 70 fue basado en una enseñanza memorística y de transmisión de verdades y que a partir de los 80 hubo una nueva mirada sobre el pasado y sobre las ciencias sociales en general ¿qué pasó?, pese a los nuevos contenidos la intencionalidad seguía siendo la de una transmisión de verdad doctrinal que antes buscaba la memorización de Arrubla y Henao para posteriormente memorizar a las nuevas corrientes de historiadores.

Sánchez (2013) plantea que todo este proceso de integración, actualización y renovación ha generado innumerables debates y tensiones, y que con la promulgación por parte del MEN de los lineamientos curriculares de ciencias sociales (2002) dados como guías en el proceso de enseñanza y con los estándares de ciencias sociales (2004) establecidos como un marco para la evaluación se presentan claras diferencias, contraposiciones de enfoque y acercamiento pedagógico. A partir de lo cual se deduce que mientras el primero propone una enseñanza integradora a partir de problemas y ejes generadores, el otro enfatiza en los contenidos específicos por ciclo académico con un interés de apropiar al estudiante un sin fin de contenidos.

En medio de la confusión, la pregunta sobre lo que se enseña en la escuela no tiene una base homogénea y está más ligada a la experiencia, la tradición y lo que evalúan los estándares “porque es lo que sale en las ICFES”, así como las fortalezas y la formación del maestro en su tiempo, que por las políticas públicas educativas, predominando entonces en los procesos de enseñanza

aprendizaje observados el uso de los contenidos disciplinares de las ciencias sociales escolares como verdades doctrinales sin un análisis del mismo.

De esta manera podríamos afirmar que estas formas de enseñanza no han abandonado la escuela de hoy, por el contrario, en el momento de observar la práctica del docente prevalecen estas tendencias en la enseñanza, asumiendo los contenidos como una verdad y transmitiéndolos sin dar lugar a preguntas abiertas o actividades que buscaran construcciones propias de los estudiantes, esto es lo que sería una enseñanza hacia lo disciplinar y que pone los contenidos disciplinares de las ciencias escolares en el centro, situación que acá se entiende como considerar los contenidos como fines en sí mismos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Análisis Didáctico del Contenido (ADC)

Para Klafki (1992) cuando un contenido (Inhat) tiene contenido formativo (Gehalt), allí hay una base hermenéutica de su para qué, de su finalidad desde un punto de vista formativo. Lo cual recoge Paredes (2017) al mencionar que el didacta crítico-constructivo debe determinar los objetivos didácticos considerando el significado del contenido y la configuración interna de los fines formativos, por ende, manifiesta, que se le debe dar más importancia a la reflexión por los contenidos y los objetivos que a las metodologías. Así pues, se referencia la didáctica como el resultado de un proceso hermenéutico que presupone la comprensión y la capacidad de transmitir, en ese sentido el maestro se debe apropiarse entonces de un contenido, de tal manera que reconozca en él lo significativo y pueda transmitirlo con el fin de que, a partir de esa mediación, tenga lugar el proceso formativo.

A la luz del problema y la observación de las clases, según Klafki (1970) citado por Paredes (2017), en el análisis didáctico para la preparación de las propuestas formativas y sus métodos de enseñanza se deben tener en cuenta: en primer lugar, los objetivos de formación y los contenidos; en segundo lugar, el tipo de clase al que se enfrenta (frontal, individual), en pareja, en grupo, etc.; en tercer lugar, las formas de enseñanza y aprendizaje del educando; por último, las condiciones técnicas y los medios de la enseñanza.

De esta manera y en relación con lo que expone como primer aspecto a tener en cuenta (objetivos de formación y contenido), me interesa investigar lo que se podría tipificar como una alternativa de análisis didáctico ante la predominancia de los contenidos, convertidos en sí mismos como fines en la institución, ya que se evidencia una ausencia de objetivos de formación buscados a través de los mismos y del posible análisis didáctico que podría acercarse a la constitución del ser histórico u otras categorías de formación.

Con estas nociones básicas nos permitimos acercarnos a la idea de cómo la ejecución de un análisis didáctico de los contenidos podría tratar de dilucidar lo formativo que los contenidos de enseñanza guardan y superar lo que hemos denominado como la consideración de los mismos como un fin, esto porque precisamente el análisis didáctico busca o permite según Paredes (2017), que las decisiones didácticas no se saquen de la materia de conocimiento y por ello la pregunta debe girar sobre ¿cómo reducir los conocimientos disciplinares a contenidos formativos?, por eso se proponen unas preguntas para trabajar los contenidos educativos, estas son: 1) el significado ejemplar de los contenidos, 2) la importancia para el presente, 3) la importancia para el futuro, 4) la estructura del contenido en 3 dimensiones pedagógicas y, 5) la asequibilidad del contenido, en otras palabras es la búsqueda de la superación de los contenidos entendidos como fin.

En clave didáctica, son dichos procesos propuestos para la enseñanza de la filosofía los que nos llevan a pensar que, en un mismo sentido, un análisis didáctico del contenido con respecto a la enseñanza de las ciencias sociales escolares permitirá explorar sus aspectos formativos y superar su saber disciplinar como un fin., por ello se propone una primitiva ruta de análisis didáctico para los contenidos de enseñanza presentes en la enseñanza de las ciencias sociales y cuya búsqueda es la posibilidad de superación de los mismos para explorar sus aspectos formativos, el sentido que estos mismos guardan, y su aporte a la constitución del ser histórico.

Constitución del Ser Histórico

El ser histórico como concepto referencial, parte de del entendimiento que hace Marcuse (2019) en clave de la filosofía de la vida de Wilhelm Dilthey “aquí entendemos por filosofía de la vida solo aquellas investigaciones filosóficas que han explorado y reconocido el ser de la vida humana como necesario para la fundamentación de la filosofía”

(p.122). En dicha interpretación las problemáticas en torno al ser-conciencia, idea-realidad, ser-sujeto y todo lo que implique una separación se asume como ya superado, el ser se plantea como una unidad, al respecto Marcuse (2019) lo recoge así “lo que aquí se muestra como ser de la vida no es simplemente el acontecer sino un modo de acontecer, la historicidad” (p.130). El modo de acontecer es histórico, y quien lo encarna es el ser, emergiendo el ser histórico como el portador, el que encarna y ejecuta este concepto central. De ahí emerge y en ese sentido se entiende.

La búsqueda por la constitución del ser histórico versa sobre forjar una identidad de sí, el acontecer en la existencia se entiende como un actuar y un reconocer las posibilidades o determinaciones de la unidad social en la que se vive, a la luz de ello el ser debe estar en capacidad en cada situación de determinar lo que es valioso, lo que se debe o no hacer, lo que aprueba y a lo que se opone. Tratándose entonces de un principio filosófico como ideal de formación al cual se le da un tratamiento pedagógico, es un principio guía considerar lo que Marcuse (1985) plantea que “se acerca a la meta en la medida que se libera al pensamiento de la esclavización por parte del universo establecido del discurso y la conducta, demuestra la negatividad del sistema establecido y proyecta alternativas” (p.226)

Y en ese sentido, quien encarna o encamina dicha acción y propone alternativas se entiende como ser histórico, lo cual implica la capacidad de adoptar una postura y actuar conforme a ella, entendiendo el actuar desde una perspectiva crítica como lo plantea Giraldo (2019)“la praxis es la actividad humana, que es real y que transforma, que cambia las cosas. Y el hombre se afirma y enriquece en la medida en que esa actividad es libre y consciente” (p.71)

El ser histórico que se propone es que como humanidad podamos negar las condiciones injustas de la sociedad actual, estar en capacidad de realizar una crítica ideológica, y luchar contra toda forma de opresión social que impida la libertad, la justicia social y la edificación de una democracia social, pues como lo plantea Adorno (1984):

Luego de lo que pasó en el campo de Auschwitz es cosa bárbara escribir un poema, y este hecho corroe incluso el conocimiento que dice por qué se ha hecho hoy imposible escribir poesía. El espíritu crítico, si se queda en sí mismo, en

autosatisfecha contemplación, no es capaz de enfrentarse con la absoluta cosificación (p.248).

Didáctica Crítico-Constructiva y Formación Categorical

En cuanto a la idea de didáctica plantea Klafki (1991) que:

Entiendo la ciencia de la educación en general y la didáctica en especial como una teoría crítico-constructiva. Dicho brevemente, se trata de una teoría relacionada con la praxis, que se sirve de planteamientos y métodos hermenéuticos, empíricos y críticos-ideológicos y por otra parte de una teoría que no permanece en la simple descripción e investigación, sino que avanza hacia propuestas constructivas a partir de la investigación de la praxis didáctica presente y de las propuestas teóricas existentes. (p.87)

Con respecto a la formación categorial, tiene esta denominación porque los estudiantes se apropian de (ideas, experiencias y vivencias), de conceptos fundamentales, que sirven como presupuestos básicos para comprender el mundo, y que pueden utilizar y aplicar autónomamente. En palabras de (Runge 2008) los seres humanos se forman categorialmente cuando se apropian de una realidad cultural para, en ese mismo movimiento, abrirse igualmente a esa realidad. Al respecto Klafki (1987) define formación categorial en este sentido:

La educación como apertura exige una tarea, -un ir hacia- entre lo que se es y lo que podría -llegar a ser-, en este sentido implica hacerse hombre-mujer y por ello la formación lleva consigo conceptos como autodeterminación, libertad, emancipación, autonomía, mayoría de edad, razón y autoactividad. (p.51)

Por otro lado, en referencia a Klafki (1991) lo constructivo pretende interpretar las manifestaciones y razones presentes en los obstáculos que se oponen a la enseñanza-aprendizaje en cuanto a capacidad de formación. El término hace referencia a una praxis continua, al interés por la acción y la configuración, así como los preceptos, concepciones, y formas que se deben tener en cuenta y en ese mismo sentido, lo crítico hace referencia al interés que tiene esta didáctica por constantemente fomentar en niños y jóvenes una creciente capacidad de autodeterminación,

determinación y solidaridad. También hace referencia a los cambios orientados en busca de enfrentar resistencias y contradicciones sociopolíticas que lo impiden.

Siendo entonces este el marco general que desde los propósitos de la didáctica crítico-constructiva dan sentido a sus principios y a la formación categorial como finalidad formativa.

6. Metodología

Caracterización Institucional

La Institución Educativa Hernán Agudelo Toro se encuentra ubicada en la comuna 3 (Manrique, ver Mapa 1), una de las 16 comunas de Medellín, al extremo nororiental de la ciudad, Manrique cuenta con un área de 549 hectáreas, correspondientes al 34.79% de la zona 1 de la ciudad de Medellín; que comprende las comunas: 1 (Popular), 2 (Santa Cruz), 3 (Manrique) y 4 (Aranjuez).

Está ubicada sobre la carrera 45 la cual es una zona comercial, teniendo como característica que desde el 26 de diciembre del 2011 esta vía es ruta del servicio de Metroplús del sistema de transporte Metro de la ciudad de Medellín, condición que determina el constante flujo de personas con distintas actividades económicas y sociales que se encuentran en estos puntos específicamente cerca las estaciones de Metroplús. La institución educativa se encuentra al frente de la estación Gardel de Metroplús, cuenta con un perímetro de 138.14 metros y un área de 1,052.71 metros cuadrados. Inició sus operaciones en el año 1975 con un grupo de primero de bachillerato, la escuela “Los Sagrados Corazones” jugó un papel importante para la creación de la I.E. ya que, en las primeras etapas de esta, la escuela prestó dos de sus aulas para que allí se realizarán las labores académicas, posteriormente con la ayuda de la comunidad de Manrique se crea la institución que es conocida hoy producto del esfuerzo comunitario. La I.E. no estuvo lejos de estos primeros pasos religiosos, en sus inicios el padre Alberto Gallo fue el rector lo que dejó un apego ideológico como fue usual en la mayoría de instituciones educativas

El estrato socioeconómico de los estudiantes es medio bajo y bajo, lo cual indica una tasa de estratos 1,2 y 3 elevada. Apenas un 30% de los estudiantes cuentan con familias extensas, lo que quiere decir: padres, abuelos, tíos, etc. Por otra parte, 35% de las madres son cabeza de hogar quienes desarrollan labores domésticas y buscan de qué manera pueden generar ingresos para llevar alimento a sus casas, lo que las deja como empleadas de centros de confecciones, secretarias, vendedoras o incluso comerciantes.

En los hogares que cuentan con padres, estos tienen trabajos como conductores, mecánicos, vigilantes o constructores. Hay quienes son independientes y ejercen labores como vendedores ambulantes, cargadores, vendedores de dulces y boletas (economía informal).

En la guía para el mejoramiento institucional se dice que el plan de estudios debe estar organizado alrededor de las áreas fundamentales determinadas para cada nivel, y las asignaturas optativas en función del énfasis del PEI, los lineamientos curriculares, estándares básicos en competencias, además de poder responder a características y necesidades derivadas de la diversidad y la vulnerabilidad de las poblaciones. La metodología de trabajo en la Institución Educativa Hernán Toro Agudelo, dice en sus documentos que está en concordancia con el modelo pedagógico social y con un enfoque de aprendizaje colaborativo, ligado a la identificación de unas problemáticas a intervenir y en donde se desprenden preguntas problematizadoras, desde cada área del saber, impartida en la institución. Estas problemáticas y preguntas problematizadoras han de estar articuladas con las líneas de desarrollo institucional a saber: formación en valores, convivencia ciudadana, competencias laborales y responsabilidad social.

Población

Para el desarrollo de esta investigación se trabajó con niños y niñas de la institución educativa Hernán Toro Agudelo del grado séptimo 3 entre los 12 y 15 años de edad. Este grupo estaba integrado por un total de 27 estudiantes, con una asistencia promedio entre los 22 y 23 por clase. Este mismo segmento poblacional incluía 5 niños provenientes de Venezuela, el resto era colombianos; siendo todos residentes de la comuna 3 de la ciudad de Medellín (Manrique). En este sentido, el estrato socio-económico oscilaba mayoritariamente entre el 1 y 2. Solo una de las estudiantes tenía un diagnóstico por riesgo psico-social. También es importante señalar que 4 de los estudiantes eran repitentes del grado séptimo.

Consideraciones Éticas

La presente investigación se desarrolló con la participación de los estudiantes de la institución educativa Hernán Toro Agudelo del grado séptimo, al ser dirigido a una población menor de edad se les informó desde un primer momento lo siguiente: el tiempo que estaría como docente de Ciencias Sociales con ellos en la institución, cuál sería mi papel como

docente/investigador y también, la recolección y el uso que haría de la información brindada por ellos en el transcurso de las clases producto de las actividades y aportes realizados. De igual manera, se les envió un consentimiento informado a los padres de familia en un formato impreso con todas las claridades requeridas, el cual fue devuelto con la firma de por lo menos 1 responsable de cada menor, siendo la totalidad de los acudientes quienes autorizaron de manera libre, consciente e informada la participación y el uso de la información recolectada producto de mi estancia como docente para fines académicos.

De igual manera, al ser el contexto de investigación un lugar donde toma sentido y se materializa el consentimiento informado, el comportamiento ético por parte de quien investiga presenta una garantía de confidencialidad, privacidad y uso de la información sin poner en riesgo a los participantes.

Tipo de Investigación: Cualitativa

La naturaleza de este ejercicio investigativo concuerda con lo que Denzin y Lincoln (2012) definen como investigación cualitativa. Ya que esta al ser un campo de indagación que entrecruza disciplinas, campos y problemáticas permite un abordaje integral en el escenario de indagación. Denzin & Lincoln (1994) plantean de forma general y como definición inicial

Que la investigación cualitativa es un multimétodo focalizado, incluyendo interpretación y aproximaciones naturalistas a su objeto de estudio. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su situación natural, tratando de entender o interpretar los fenómenos en términos de los significados que la gente les otorga. (p.2)

Para la presente investigación, y en el mismo sentido de los autores citados anteriormente, la aproximación al objeto de estudio está directamente relacionada con una apuesta ético-política de quien investiga por lo cual hay un papel activo y participativo en la misma, y también, la naturaleza de la misma exige que sean diferentes disciplinas, técnicas, ideas, proposiciones e instrumentos quienes permitan una amplia y variada aproximación a temas esencialmente humanos del orden de los sentidos, significados, discursos, creaciones y acciones de los investigados.

Las investigaciones que se constituyen como cualitativas no tienen como principal objetivo aprehender lo social para producir un conocimiento objetivo sin la participación activa de quien investiga, esta tradición no se agota en la mera observación empírica ni tampoco busca prescribir

tendencias, por el contrario, comprende que el ser humano es singular en un mundo social “común a todos” donde procesos económicos, históricos, políticos, psicológicos, educativos y culturales interfieren, condicionan y nos crean un significado para todas las experiencias vividas, siendo entonces los comportamientos, los sentimientos, la comunicación y el sentido que se le da a las acciones lo que tiene predominancia para la posterior interpretación y análisis, al respecto, Denzin y Lincoln (1994) plantean que

La palabra cualitativa implica un énfasis en procesos que no están rigurosamente examinados o medidos (si es que son medibles) en términos de cantidad, monto, intensidad o frecuencia. Los investigadores cualitativos hacen hincapié en la construcción social de la realidad, la íntima relación entre el investigador y lo que estudia y las constricciones del contexto que condicionan la investigación. (p.6)

En ese mismo orden los procesos no buscan ser medidos o evaluados sin la participación o la intencionalidad propuesta por el investigador, la pregunta por el ser histórico desborda cualquier pretensión de estandarización o sistematización objetiva de una información, en correspondencia, es el enfoque de investigación cualitativa quien permite poner a los investigados en un lugar privilegiado y con ello sus ideas, expectativas, esperanzas, su subjetividad irreductible reflejada en una realidad material y experienciales en el centro del tratamiento de los datos.

En Denzin y Lincoln (2012), la investigación cualitativa, al traer consigo la recolección y el uso estudiado de una variedad de materiales empíricos —estudios de caso, experiencia personal, introspección, historias de vida, entrevistas, textos de observación, históricos, de interacción y visuales— que describen la rutina, los momentos problemáticos y los significados en la vida de los individuos, lo cual implica que en la postura del investigador como bricoleur⁶, de creación a un bricolage⁷, el cual se presenta como un conjunto de piezas unidas para dar solución a una situación específica. En ambos (bricoleur y bricolage) la combinación es un proceso de creación emergente mediante el cual se profundiza en el problema, se generan procesos de reflexión y se aplican herramientas y técnicas sobre el objeto de investigación.

⁶ El investigador como un bricoleur teórico, trabaja entre y dentro de un contraste y superposición de perspectivas y paradigmas.

⁷ El bricolage se percibe como un conjunto de piezas unidas, un tejido de prácticas que dan soluciones a un problema, es una construcción emergente que cambia y toma nuevas formas a medida que se aplican herramientas, métodos y técnicas al rompecabezas.

Es dicha riqueza teórica y metodológica en la investigación cualitativa la que permite una constante retroalimentación, contraste, superposición e integración de perspectivas de investigación para buscar una comprensión profunda dada la complejidad de lo humano, misma que permitirá desarrollar las actividades propias de un bricoleur como investigador cualitativo, donde se espera que su actividad esté en función de unir y tejer diferentes prácticas que den solución a demandas y problemas en específico del proceso.

Surge entonces la pregunta: ¿por qué esta investigación es cualitativa? principalmente porque la atención esta puesta en asuntos del orden de la significación humana, sobre lo cual Marcuse (2019) plantea que

La vida es un nexo de efectos que está determinado en sí esencialmente por la categoría de -significado-. Nexos de efectos es el concepto fundamental de las ciencias del espíritu y significado es de manera completamente general la categoría específica de la vida y del mundo histórico. (p.127)

Siendo entonces necesario focalizar de manera variada cómo se concibe la emergencia de dichos significantes y cómo al dar cuenta de múltiples realidades, estas deben ser recolectadas en su variedad de sentido. Pues como plantea Schutz (1974)

Desde el comienzo, nosotros los actores en el escenario social, experimentamos el mundo en que vivimos como un mundo natural y cultural al mismo tiempo; como un mundo no privado, sino intersubjetivo, o sea, común a todos nosotros, realmente dado o potencialmente accesible a cada uno. Esto supone la intercomunicación y el lenguaje. (p.5)

Lo cual hace necesario preguntarse a la luz de un abordaje cualitativo; ¿qué sentidos de significación evidencia lo que comentan, escriben, suponen, valoran, proponen y argumentan los estudiantes? y ¿cómo lograr una aproximación al objeto de estudio y en coherencia con el interés propuesto a las situaciones relevantes que se evidencien?

Cuando hablamos de los significados que los individuos les dan a sus acciones se debe recurrir a una gran variedad de técnicas de recolección e instrumentos de análisis de esa información en la aproximación al objeto de estudio, todo con el fin organizar, categorizar e integrar la información obtenida en función de los objetivos propuestos. En ese sentido, dado el volumen de información obtenida a partir de los instrumentos aplicados (unidad didáctica, análisis

documental, cuestionario, observación participante, entrevista semidirigida) y los documentos abordados (Plan de estudios, norma técnica curricular, diarios pedagógicos, revistas, artículos y ensayos), se hace necesario posibilitar una selección de elementos vinculantes y significativos a partir de los argumentos, suposiciones o valoraciones recibidas.

Perspectiva o corriente de pensamiento (crítico/constructiva)

En (Guba, 1990) una estructura interpretativa es un conjunto básico de creencias que guían la acción. Por lo que, partiendo de esto, se podría mencionar que lo crítico tiene un a priori ontológico y epistemológico que demanda que toda teoría crítica social debe propender porque la vida humana debe y puede vivirse mejor, esto es, mejorar las condiciones materiales de existencia y eliminar todas las formas de opresión e injusticia social, Marx (s.f) plantea que “es mostrar el mundo y el pensamiento como pensables, como posibles” (p.108). Por otro lado, el aporte del constructivismo está ligado a que la intencionalidad no es prescribir grandes relatos fundacionalitas o teleológicos, sino abogar por una comprensión de las posibilidades en función de la crear y la reconstruir de forma autónoma y colectiva.

En ese sentido, al ser esta una apuesta de investigación que se basa en concebir el mundo como posible y realizable. Parte de la teoría crítica y aboga por un ser humano consciente de su existencia y de la necesidad de transformación material e inmaterial del mundo social percibido y vivido, al respecto, Giraldo (2019) plantea sobre lo crítico que, al abogar por que la realidad tienda hacia la realización del pensamiento, se busca que esta sea transformada propendiendo la realización del mismo en contraposición de las condiciones/limitantes injustas que impiden lograrlo (sean históricas, sociales, culturales, económicas o educativas), la crítica de lo existente implica en sí misma un crear y actuar.

Postura que a su vez reconoce que, para llegar a ello en el campo de la pedagogía, es necesaria una perspectiva complementaria en función de generar habilidades interpretativas, actitudinales, procedimentales y prácticas, donde los aportes del constructivismo se hacen más acordes por la naturaleza de sus técnicas e instrumentos al trabajar con sujetos en contextos de investigación/acción como la escuela. Strauss y Corbin (1990) plantean que el paradigma constructivista asume una ontología relativista (existen múltiples realidades), una epistemología subjetivista (el que conoce y el sujeto [investigado] crean el conocimiento) y un conjunto de

procedimientos metodológicos naturalistas (tomados del mundo natural), donde términos tales como credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad reemplazan los usuales criterios positivistas de validación interna y externa, confiabilidad y objetividad.

Por ello, la perspectiva o conjunto de ideas desde donde se estructura la investigación y la pregunta que la guía responde a un interés por lo crítico y por plantear alternativas en el campo de las prácticas de enseñanza/aprendizaje en las ciencias sociales escolares.

Esta perspectiva es, en resumen, una apuesta de integración, al respecto Denzin y Lincoln (2012) plantean que si los teóricos críticos trabajan en programas para organizar la comunidad y son conscientes de la necesidad de que esos miembros o participantes tomen el control de su futuro, los constructivistas desean que los participantes asuman un papel cada vez más activo en la postulación de preguntas de interés para cualquier investigación y en el diseño de canales para que los hallazgos se compartan en la comunidad. Donde dichas formas de investigación cualitativa al ser conmensurables en sí mismas (lo crítico y lo constructivo) expresan la intencionalidad proyectada, la búsqueda de factores afines entre ambas tradiciones como lo es la crítica a la modernidad, sus instituciones y su racionalidad y los procedimientos mediante las cuales se encamina la emergencia de un estudiante crítico y propositivo, de su tiempo.

Para finalizar, y a modo de complemento, es importante tener presente que la apuesta por lo crítico y lo constructivo en un sentido didáctico se define por Klafki (1986) como la apuesta por fomentar el constante crecimiento de la autodeterminación, codeterminación y solidaridad, así como la superación de los obstáculos que se oponen a dicha finalidad para en sentido positivo encaminar y construir las condiciones que posibiliten la autorrealización de los sujetos.

Método: Estudio de Caso Simple e Integrado Desde un Enfoque Explicativo y Descriptivo

El fenómeno que se pretende investigar aborda la escuela como una institución de la modernidad que tienen una función social, y a su vez reconoce que esta, es cada día más señalada por los resultados que reflejan en sociedad quienes pasan por allí. Al intentar indagar sobre si la escuela podría estar en correspondencia con unas finalidades formativas y a la luz de unas proposiciones teóricas previas que tienen en cuenta un ideal de formación y un abordaje didáctico ADC, se encuentra la existencia de múltiples variables, evidencias y datos cualitativos y

cuantitativos necesarios de ser recolectados en el contexto de implementación, por eso el estudio de caso emerge como estrategia de investigación comprensiva.

Por ello en consecuencia con el abordaje previamente descrito es necesario establecer algunas características del estudio de caso para posteriormente justificar este método con base en las expectativas, criterios y finalidades expuestas para el desarrollo de la investigación.

Yin (1994) plantea que un caso simple se justifica y se presenta cuando se busca una prueba crítica sobre una teoría existente, un evento raro y único, o cuando sirve como propósito revelatorio. Y que este, (caso simple) puede ser estructurado a partir de dos tipos de diseño (Holístico o Integral). El primero es caracterizado por planes holísticos y el segundo por usar unidades integradas de análisis para su desarrollo. En el primero los grandes aspectos holísticos del caso son tenidos en cuenta como significantes para el análisis extenso. Y en el segundo, las subunidades de análisis incorporadas se empiezan revisar con mayor detalle Yin (1994).

En ese sentido, la actual apuesta se presenta *como un caso simple diseñado de forma integral*:

Simple porque se basa en presupuestos de la didáctica teórico-formativa, busca dar cuenta de si los contenidos de enseñanza pueden contribuir a un ideal de formación a partir del ADC o no. Integrado porque los hallazgos de las diferentes actividades implementadas (collage, interpretación crítica de fuentes, caja de situaciones-cuestionario-, aprendizaje basado en el análisis y discusión de casos) se toman en cuenta como subpartes que se integran en una generalidad, sobre lo cual se permite dar respuesta al caso a partir de un abordaje estructurante o edificante de las partes.

Dado que en el contexto de implementación surgen situaciones de diferente orden sobre lo propuesto, se requiere partir de esta diversidad para que las acciones y significados de los investigados puedan ser descritos y explicados de manera rigurosa, lo que a su vez permite comprender asuntos del orden de lo general teniendo en cuenta lo particular, Platt (1992) plantea que "la información sobre cada individuo pertinente se coleccionaría, y tales varios individuos o " casos " podrían ser incluidos en un estudio de caso" (p.14).

También se plantea con relación al abordaje teórico previo que el estudio de caso parte de sí mismo para mediante situaciones hipotéticas producir teoría o generalizaciones donde la aproximación al caso general busca proyectar el entendimiento particular de una realidad social. Si el abordaje teórico debe ser previo al empírico para que este pueda dar cuenta o no de la finalidad

proyectada, se evidencia una coherencia entre lo propuesto, el objeto de investigación, el contexto y los diversos resultados que emergen través de la implementación Yin (1994) menciona que “una teoría previamente desarrollada se usa como una plantilla con la que se comparan los resultados empíricos del estudio de caso” (p.20).

En ese sentido, esta propuesta de investigación que tiene como fin último la revisión de como aportaría el ADC al ser histórico a través de lo formativo de los contenidos de enseñanza escolar en las ciencias sociales, encuentra en el estudio de caso una posibilidad de fundamentar su abordaje teórico previo para buscar proyectar o producir esa intencionalidad en la enseñanza, donde una serie de técnicas e instrumentos propios del método permitirán construir unos mecanismos de tratamiento e interpretación (generalización analítica) de lo observado, vivido y experimentado en su desarrollo.

El estudio de caso simple e integrado permite que la información recibida en el marco de la investigación sea tratada en su particularidad para luego ir estructurando lo general en medio de su misma divergencia, esto posibilita que durante el proceso cada singularidad expresada en las respuestas y acciones de los estudiantes esté presente en detalle sin pretensiones de homogeneización, siendo una situación naturalmente necesaria para el tipo de investigación realizada donde se busca que emerjan valoraciones, sentidos, apropiaciones y juicios subjetivos sobre situaciones concretas. En correspondencia, Yin (1994) en referencia a Lipset., et al (1956), plantea que el estudio de caso es generalizable a las proposiciones teóricas y no a poblaciones o universos. El estudio de caso no representa una "muestra", el objetivo del investigador es extender y generalizar las teorías (generalización analítica) y no enumerar las frecuencias (generalización estadística). En otras palabras, se realiza un "análisis generalizado" de los hallazgos y no un "análisis particularizado" de estos para poder dar respuesta al caso.

Técnicas de Recolección de Información

Fueron técnicas de recolección de información para la presente investigación dada su importancia en la generación, sistematización y documentación de la información:

Análisis Documental

En Letourneau (2009) esta técnica permite realizar un ejercicio muy funcional para profundizar en una buena selección e interpretación de los elementos obtenidos más vinculantes y significativos, el objetivo es que se pueda contextualizar, ordenar, sistematizar y organizar coherentemente la información obtenida, convertida en fuentes primarias en función del problema de investigación aquí abordado.

Dicha unidad de análisis permite categorizar una información que se proyecta con doble propósito, por un lado, se posibilita una lectura y recolección confiable de las perspectivas, opiniones, ideas, propósitos y valoraciones mencionadas por unos sujetos individuales en sus elaboraciones propias con relación a lo propuesto, de ahí se puede determinar qué de eso me sirve de acuerdo con los propósitos fijados, lo esencial y más relevante que fue hallado a través del instrumento seleccionado. En segundo momento, este ejercicio de documentación, lectura, interrogación e interpretación de la información permite un establecimiento de unidades, palabras claves y categorías que pueden ser más generales, dicientes y significativas al ser grupadas como pequeñas unidades, la información se recoge desde una óptima complementaria que conlleva la creación de un segundo organizador de información documentada, su fuente indispensable son los hallazgos del primer instrumento.

Observación Participante

La observación participante requiere de la implicación del observador en los acontecimientos, ya que permite obtener percepciones de la realidad estudiada, que difícilmente podríamos lograr sin implicarnos de una manera afectiva. Percepciones, valoraciones, juicios, comentarios, acciones y sentidos que fueron recolectados a través del diario pedagógico.

En Monsalve y Pérez (2012), esta implicación consiste en una inmersión en la vida, la lengua y las costumbres del grupo que se pretende estudiar, con el objetivo de familiarizarse con la perspectiva de estas personas y con su interpretación del mundo, lo que implica un conocimiento de las normas, valores y pautas de comportamiento que explican el entorno de estas personas.

Entrevista Semiestructurada

En Vincent (2009), es el método más utilizado para discernir el conocimiento de una persona acerca de un aspecto específico de su vida cotidiana. Esta constituye una mayor eficacia cuando se requiere constituir un corpus de datos comparables y analizables desde una perspectiva sociolingüística.

Lo cual permite evitar los efectos de cuestionarios cerrados que no permiten explorar temas, con respuestas predeterminadas y cortas, siendo fundamental para la presente investigación que en lo comunicado se expresen percepciones, juicios y proposiciones con relación al fenómeno estudiado sin restricciones. Esta información se recolectó a través de una caja de situaciones ejemplares.

Cuestionarios

Los cuestionarios permiten obtener una información detallada sobre los argumentos, suposiciones y motivaciones presentes en las personas. Según Álvarez (2003), buscan entender completamente un tema, asunto o problema desde la perspectiva individual del sujeto.

Siendo implementados a través de estrategias de enseñanza como: el aprendizaje a través de casos, la elaboración del collage, y la interpretación crítica de fuentes. Anexo (1)

Instrumentos de Análisis de Resultados

Los instrumentos de análisis de resultados seleccionados para la presente investigación dada su importancia y correspondencia con la información recibida fueron:

Comentario de Documento

En coherencia con la técnica de análisis seleccionada el comentario de documento se convierte en un mecanismo procedimental muy completo que permite la lectura, documentación e interpretación de la información obtenida producto de la búsqueda de información recibida. En Letourneau (2009), el comentario de documento se realiza en cuatro etapas principales que se suceden de manera lógica. Tales etapas se hallan precedidas de un trabajo crítico de interrogación, lectura y documentación. En conjunto, este trabajo incide de manera decisiva en la calidad del comentario final.

El comentario de documento permite la lectura, documentación e interpretación profunda de lo expresado y comprende

1. Lectura del documento, descripción de sus partes significantes, asociación al problema de investigación y argumentación.

2. Presentación de las partes principales y análisis de las particularidades. Y balance de la información en función de lo que explica y revela algo. (anexo 2)

Diario Pedagógico

Según Carrasco (2009) este instrumento recoge las experiencias de clase e institucionales en diferentes direcciones, el sentido en su creación es permitir una descripción detallada de la experiencia educativa, de las actividades realizadas, así como el balance de los propósitos con que se propusieron y su materialización, lo cual convierte al diario pedagógico en una especie de evaluación de las actividades realizadas que comprende descripción, problematización e interpretación de lo vivido (anexo 6).

Ficha de Análisis Iconográfico

Para Latourneau (2009) este instrumento permite una identificación de los componentes del documento iconográfico por fases, inicialmente se desarrolla una sistematización y organización de lo observado para pasar a una significación de conjunto que exprese actitudes, emociones, fuentes de inspiración y simbología en la creación. El desciframiento de la información comprende lo general y lo particular, para finalizar con un balance sobre la creación con respecto a los objetivos de investigación. (Anexo 3)

Ficha de Análisis Documental

En Latourneau (2009) a partir de este se permite realizar un trabajo de lectura e interpretación en 3 fases, inicialmente se contextualiza sobre los temas de clase, los objetivos de aprendizaje y la descripción de las ideas principales expuestas en el texto creado, la fase dos se caracteriza por buscar un contraste entre lo general y lo particular del texto, finalmente, se busca caracterizar las posibles formas de emerger el ser histórico y las conclusiones, límites y alcances del problema de investigación. Esta ficha se elabora con respecto al objetivo número 3. (Anexo 4)

Análisis de la Información

Al respecto de cómo analizar la información recibida, Álvarez, Gayou. (2003) propone que, para realizar el análisis de información cualitativa, y buscar una mejor interpretación y explicación de lo estudiado se debe:

1. Obtener la información: A través del registro sistemático de notas de campo, de la obtención de documentos de diversa índole, y de la realización de entrevistas, observaciones o grupos de discusión. En la investigación desarrollada la información se obtuvo a partir de diferentes técnicas: la recepción de información para el objetivo número uno se hizo principalmente producto del análisis documental de obras leídas que fueran funcionales para los contenidos de enseñanza trabajados, la información correspondiente a los objetivos número dos y tres se obtuvo a partir de la aplicación de entrevistas (18, cuestionarios (16) y las actividades de clase realizadas por los estudiantes (elaboración collage, interpretación crítica de fuentes, resolución del caso)

2. Capturar, transcribir y ordenar la información. Se hace a través de un registro (grabación o video) o en papel (notas tomadas por el investigador). En el caso de documentos, a través de la recolección de material original o la realización de fotocopias o escaneo de esos originales. Y en el caso de las notas de campo, a través de un registro en papel mediante notas manuscritas. Esta se hizo a través de unas fichas de elaboración propia que permitía la lectura, documentación y organización de la información, por lo cual se crearon unos formatos que posibilitaban organizarla y ficharla (ver tablas 3, 4 y 5). También se realizó a partir del registro escrito en los diarios pedagógicos, toda vez que con base en la participación activa de las actividades de clase y en los momentos investigativos fue un insumo de archivo muy importante.

3. Codificar la información. Es el proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador, los códigos son etiquetas que permiten asignar unidades de significado a la información descriptiva o inferencial compilada durante una investigación. Para la codificación de la información se etiquetaron las diferentes técnicas producto de las cuales se obtenía la información para ir organizándola en función de dar respuesta a los objetivos fijados, luego la

información recibida y organizada de manera individual se archivaba en las fichas de análisis y codificación creadas para cada uno de los objetivos, de la aplicación de estas fichas emergía lo que revelaba algo o era importante para la investigación, los atributos de las categorías de análisis. (ver tablas 6 y 7)

4. Integrar la información. La codificación fuerza al investigador a ver cada detalle, cada cita textual, para determinar qué aporta al análisis. Una vez que se han encontrado esos conceptos y temas individuales, se deben relacionar entre sí para poder elaborar una explicación integrada. La integración se realizó a partir de la documentación, selección e individualización de la información recibida como anteriormente lo mencioné, una vez se tenía la información que se había obtenido organizada y separada se identificaron las permanencias y situaciones relevantes en cada una de ellas para reunir las según tal o cual característica o el objetivo a que correspondían, ya integradas dieron respuesta a los objetivos de investigación partir de lo que más permaneció por parte de cada estudiante en sus valoraciones, expresiones y argumentos expresados.

Para analizar la información, se creó un formato que buscaba codificar la información producto de las técnicas aplicadas, entre los elementos identificatorios se buscaba: documentar la fecha en que se recibió la información, los sujetos que aportaron la información, la identificación de cada uno y una descripción.

Tabla 2.

Codificación de datos. Elaboración propia.

Técnica	Ejemplo de codificación
Análisis documental	A.D # 1
Entrevista semiestructurada	E.S # 1
Cuestionario	C # 1
Observación participante	O.P # 1

A modo de ejemplo se mostrarán dos fichas utilizadas para la mencionada documentación y archivo de la información, correspondientes a la entrevista semiestructurada y el análisis documental:

Tabla 3.

*Ejemplo de transcripción y documentación de la información para la entrevista semiestructurada.
 Elaboración propia.*

Situación contextual	
E.S # 1 Tema: Revolución Francesa y Liberalismo Estudiante: N 001 Objetivo a que corresponde: 1 y 2 Fecha:	Transcripción y descripción documentada del texto (ideas principales, palabras claves, valoraciones, suposiciones, objetivos de comunicación):

Tabla 4.

*Ejemplo de transcripción y documentación de la información producto del análisis documental.
 Elaboración propia.*

Texto:		A.D # 1	
Editorial:	Tema:	Fecha publicación:	
Objetivo a que corresponde:		Nº. Págs. Texto:	
Elaborada por:			Palabras clave:
Resumen			

Una vez realizado el procedimiento de análisis de información en función de los criterios establecidos se organizó la información en la matriz propuesta por: Blaxter, Hughes y Tight (2005) para cotejar la información disponible así:

Tabla 5.

Archivo y organización de la información en matriz. Elaboración propia a partir de los autores referenciados.

Datos Cualitativos	Cantidad	De dónde vienen	Cómo obtuvo los	Fiabilidad	Qué puedo hacer o decir de ellos
Unidad didáctica (anexo 7)	1	Elaboración propia	N. A	Si	Las producciones de los estudiantes y lo observado en clase refleja aproximación a los objetivos de aprendizaje
Análisis documental	5	Documentos consultados	Fichas de lectura	Si	Surgen elementos relevantes (conceptos-ideas-descripciones) del contenido para que este se vuelva contenido de enseñanza
Cuestionario	16	Estudiantes de la I.E Hernán Toro Agudelo	Practica pedagógica	Si	Los estudiantes en sus creaciones dan cuenta de las categorías que aproximan al ser histórico
Observación participante	N.A	Inserción del maestro de formación en el aula	A partir del desarrollo de la clase y las actividades propuestas	Si	Para que no sea una abstracción su aporte central se concentra en los diarios de campo elaborados
Entrevista semidirigida	18	Estudiantes de la I.E Hernán Toro Agudelo	Practica pedagógica	Si	Los estudiantes evocan diferentes contextos y situaciones para poner en cuestión lo problematizan,

					cuestionan y proponen.
Diarios pedagógicos	6	Reflexión del maestro en formación	Practica pedagógica	Si	Permiten una descripción, abordaje problémico y reflexión de lo acontecido en clase en función del problema de investigación.

Luego, en función de las diferentes técnicas aplicadas se crearon fichas para trabajar la información recibida: de análisis iconográfico, comentario de documento y análisis documental, estas daban cuenta de las situaciones expuestas, las valoraciones que hacían, qué asociación tenía con el problema de investigación, qué argumentos se presentaban, en que tiempos, cuáles eran sus particularidades, así como el balance de la información en función de lo que daba respuestas o revelaba algo. Lo cual permitían la codificación de la información de manera individual, y así se cotejaron todas sus diferentes producciones/creaciones en función responder a los objetivos 2 y 3.

Tabla 6.

Ejemplo de codificación e interpretación de la información para las entrevistas semiestructuradas. Elaboración propia.

Código: E. SC. # 1			
Estudiante: N			
Instrumento de análisis: comentario de documento			
Desarrollo del comentario			
1. Asociación del documento con el problema de investigación:		2. Sobre los contenidos de enseñanza: (Argumentos, conceptos, temporalidades)	
3. Análisis del documento		4. Balance de la información	
A. Presentación de las partes principales del texto:	B. Análisis de las particularidades del texto:	A. Juicio sobre lo que vale la pena, da respuestas, revela cosas o explica algo.	

El objetivo 1 se desarrolló a partir de dos momentos, primero se leyeron obras de literatura científica que abordaran de manera central los contenidos de enseñanza trabajados, estos textos se ficharon de manera individual como se ejemplificó anteriormente. Posteriormente, la información recolectada en estos como más relevante se sometió al esquema de planeación de clase propuesto por Klafki (1995) mostrado a continuación y en el cual se establece el contexto de fundamentación del contenido (importancia para el presente/futuro del estudiante y la importancia ejemplar que tiene ese contenido) así como su estructura temática, las posibilidades de comprobación de lo aprendido, su accesibilidad y presentación en función de que emerja lo formativo del contenido.

Tabla 7.

Esquema para la sistematización y ADC producto de las obras leídas. Elaboración propia.

A. Contexto de fundamentación	B. Estructura temática	C. Determinación de posibilidades de acceso y presentación	D. Estructuración metódica
1. Importancia para el presente:	4. Estructura temática: (incluidos objetivos de aprendizaje y objetivos sociales de aprendizaje)		
2. Importancia para el futuro:	5. Probabilidad y posibilidad de comprobación:	6. Accesibilidad/ Presentación: (eje: a través de medios)	7. Estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus variables: (organización, implementación, sucesión, ayudas-medios de interacción)
3. Importancia ejemplar expresada en los objetivos de enseñanza:			



7. Resultados

La documentación, practica y posterior recolección de datos en la institución educativa Hernán Toro Agudelo se organizó en función de los objetivos específicos emergentes, de este ejercicio surgen categorías, y a partir de estas categorías macro se desprenden sus atributos o subpartes que son relevantes para el propósito de investigación:

Tabla 8.

Presentación de los objetivos de investigación y sus correspondientes categorías y atributos para el desarrollo de resultados. Elaboración propia.

Objetivo 1.	Objetivo 2.	Objetivo 3.
Explorar el carácter formativo de los contenidos de ciencias sociales de séptimo y su posible contribución al ser histórico a partir del análisis didáctico	Analizar los modos en que la exploración del carácter formativo de los contenidos devela una aproximación al ser histórico en las producciones de los estudiantes	Caracterizar las múltiples formas emergentes del ser histórico a partir de una enseñanza que recurra al análisis didáctico del contenido.
Categoría	Categoría	Categoría
Carácter formativo de los contenidos de enseñanza a partir del ADC	Aproximación al ser histórico	Formas emergentes del ser histórico
Subcategorías/Atributos	Subcategorías/Atributos	Subcategorías/Atributos
Significado ejemplar del contenido	Interpretación crítica de la realidad	Estudiantes que aprenden a partir de lo particular
Importancia para el presente-futuro	La historia no percibida como mera contingencia	Estudiantes que aprenden a partir de lo general
Asequibilidad del contenido	Reconocimiento de la necesidad de construir una democracia social	

Carácter Formativo de los Contenidos de Enseñanza a Partir del ADC

Lo realizado por el docente al explorar el carácter formativo de los contenidos en función de caracterizar, comprender la estructura de sentido y las posibilidades de propósitos formativos a partir del contenido de enseñanza se sistematizó a partir de lo propuesto por Klafki en Análisis didáctico como núcleo de la preparación de la enseñanza (1995), lo cual una vez materializado en

la unidad didáctica y en la tabla de sistematización de análisis documental construida, permitió el surgimiento de los resultados que compartiré alrededor del significado ejemplar del contenido, la importancia formativa de los contenidos para el presente/futuro y su accesibilidad en función de una apropiación que sea significativa al estudiante, como subcategorías de resultados⁸, y en consecuencia con el análisis didáctico del contenido planteado, al respecto, Velilla (2018) plantea que “así las cosas, el modo para buscar lo formativo de los contenidos es la hermenéutica” (p.124).

Significado Ejemplar del Contenido

Para dar cuenta del significado ejemplar del contenido como una categoría emergente que es necesaria en la exploración de lo formativo de los contenidos, se debe tener en cuenta las preguntas didácticas⁹ y el plan de estudios de la institución educativa correspondiente, que para el caso del periodo académico correspondiente a mi práctica pedagógica fueron; Revolución Francesa y Liberalismo (como concepto ideológico, económico y político), y a partir de ahí se deriva la necesidad de explorar lo formativo de los mismos para que estos permitan comprender al estudiante otras situaciones, problemas y realidades a partir de las relaciones que pueden establecer con lo ejemplar de ese contenido de enseñanza.

A partir de lo cual se deduce que quien quiera explorar el significado ejemplar del contenido en función de sus propósitos formativos, le es muy pertinente realizar algunas preguntas generales, que para el caso particular de mi práctica fueron; ¿Qué ideas (desde una perspectiva formativa) podrían expresar las actuaciones, hechos y procesos estudiados? ¿Cuál es su esencia? (si es que podría establecerse alguna a partir de las permanencias encontradas) Y ¿A través de qué sentidos/argumentos/medios lograr que el contenido se vincule a la realidad del estudiante para problematizarla?¹⁰, con lo cual se evidencia que para lograr dichos propósitos surgidos se hace necesaria una búsqueda y análisis de material teórico y literario que tome como referencia los

⁸ Son subcategorías de resultados del objetivo número 1: A. Significado ejemplar del contenido. B. Importancia del contenido para el presente/futuro. C. Accesibilidad del contenido.

⁹ Al respecto, Velilla (2018), expone con base en el artículo *Análisis didáctico como núcleo de la preparación de la enseñanza (1995)*, lo que sería en palabras de Wolfgang Klafki su propuesta para profundizar en las preguntas didácticas, las cuales responden a: 1 Significado ejemplar del contenido. 2 importancia para el presente. 3 importancia para el futuro. 4. Estructura del contenido. 5. Asequibilidad del contenido.

¹⁰ Estas preguntas corresponden al ejercicio hermenéutico en función de develar las posibilidades formativas del contenido a enseñar.

contenidos objeto de enseñanza, mismos que al ponerlos en correspondencia con las preguntas de orden didáctico, permiten la emergencia de categorías de sentido/principios básicos, a través de los cuales los contenidos de enseñanza se pueden vincular a la realidad de los estudiantes de manera ejemplar a partir del trabajo realizado previamente por el docente.

En ese sentido, la exploración del siguiente material documental:

A. Artola, Miguel. Pérez, Manuel. La historia desde 1776. Capítulo 1. La crisis del antiguo régimen. Madrid, 2014. Pp. 23-38.

B. Fontana, Josep. Capitalismo y democracia 1756-1848. Capítulo 1. Un mundo en proceso de cambio. 2019. Pp. 8-27.

C. Rosenblatt, Helena. La historia olvidada del liberalismo. Capítulo 2. La Revolución Francesa y los orígenes del liberalismo, 1789-1830. Pp. 38-67. Capítulo 3. El liberalismo, la democracia y el surgimiento de la cuestión social, 1830- 1948. Pp. 68-94.

D. Villares, Ramón. Bahamonde, Ángel. El mundo contemporáneo, del siglo XIX al XXI. Capítulo 2. Libertad e igualdad. Las transformaciones políticas del siglo XIX. Madrid, 2001. Pp. 46-80.

Lo cual, permitió al docente establecer permanencias y similitudes en función de hallar una correspondencia con las preguntas de orden didáctico (1) y con las preguntas generales¹¹ que se establezcan para cada contenido en específico que sea trabajado, que para el caso de la presente práctica producto de este proceso referenciado se logró establecer algunos principios básicos¹² y conceptos ejemplares¹³ que se comparten en la siguiente tabla y que dan cuenta de lo ejemplar del contenido:

Tabla 9.

¹¹ Son preguntas emergentes que se derivan de la lectura y documentación de los textos referenciados: ¿Qué ideas (desde una perspectiva formativa) podrían expresar las actuaciones, hechos y procesos estudiados? ¿Cuál es su esencia? (si es que podría establecerse alguna a partir de las permanencias encontradas) Y ¿A través de qué sentidos/argumentos/medios lograr que el contenido se vincule a la realidad del estudiante para problematizarla?

¹² Los principios básicos son a partir de los cuales se pueden comprender de manera ejemplar aspectos formativos en relación con el contenido a enseñar.

¹³ Los conceptos ejemplares son aquello que permiten que los estudiantes se aproximen a otros fenómenos más complejos y abarcales a partir de la ejemplificación de los mismos.

Principios básicos y conceptos ejemplares emergentes producto del ADC. Elaboración propia.

Principios básicos (emergentes a partir del ADC)	Conceptos ejemplares (emergentes a partir del ADC)
La libertad e igualdad como principio inalienable de la condición humana en un sentido jurídico, social y político.	Solidaridad: entendida como la conjunción de esfuerzos humanos que concurren hacia un fin político, social o económico. Se trata de la unión de personas hacia un fin legítimo en cualquiera de los órdenes indicados
La capacidad humana de trabajar individual y colectivamente para transformar las condiciones injustas de una sociedad.	Injusticia social: entendida como la desigualdad de condiciones que se presenta en una sociedad como resultado de la discriminación que sufre un grupo respecto a otro. La injusticia social, puede ser vista como un déficit en el acceso a los derechos.
El respeto por la dignidad humana sin distinción de clase social, grupo étnico, raza o género.	Libertad: extraída como la capacidad que posee el ser humano de poder obrar según su propia voluntad a lo largo de su vida, por lo que es responsable de sus actos. En general es la carencia de limitación para obrar y elegir en perspectiva individual, colectiva, social y política.

Con lo cual se establece -para dar cierre a esta subcategoría-, que solo una vez agotado el procedimiento expuesto y con base en los resultados obtenidos del proceso de documentación e interpretación, el docente logrará definir algunos conceptos y principios básicos que puedan ser tomados como ejemplares para el proceso formativo, mismos que van a permitir fomentar unos entendimientos particulares y generales de la realidad (lo formativo de los contenidos expresados en lo ejemplar). En Velilla (2018)

Los ejemplares no son contenidos aislados y restringidos, sino que permiten expandir el campo de posibilidades para dar apertura a otros contenidos. Aquí se logra un aprendizaje formativo toda vez que los educandos mediante los ejemplos elegidos consiguen elaborar conocimientos generales, habilidades y actitudes que se dejan generalizar y mediante los cuales los educandos se pueden acercar a la solución de fenómenos más complejos que tienen una estructura similar. (p.127)

Mismos que para el caso particular de esta investigación han dado una claridad a la hora de construir unos objetivos de aprendizaje en función de su posible contribución a la emergencia del ser histórico.

Importancia Para el Presente/Futuro

La información expuesta proviene de la implementación de la unidad didáctica, en la cual las preguntas didácticas sobre el presente y futuro emergieron producto del análisis documental y de la esquematización de la información en función de lo propuesto por Klafki (ver tabla 7) para dichos apartados, quedando así:

Tabla 10.

Importancia para el presente/futuro consignada en la unidad didáctica. Elaboración propia.

Contenido	Pregunta por el presente	Pregunta por el futuro
Revolución francesa y Liberalismo	Uno de los objetivos transversales de la unidad es fomentar la capacidad humana de valerse de su propio entendimiento para actuar libremente y confrontar lo que nos impide dicho logro desde una perspectiva crítica y solidaria, siendo un principio clave en la búsqueda de fomentar categorías que le permitan abrirse al mundo y actuar en él. Esta noción parte del reconocimiento de que la vida humana en sociedad es un asunto complejo, pero siempre es dotado de sentido por las personas de su tiempo y en unas circunstancias históricas específicas, por ello es siempre transformable. Esto podría permitir problematizar su mundo social, abrirse a él y alcanzar categorías de formación.	Enfocados en la importancia del reconocimiento de que el mundo social es transformado por los seres humanos en la historia y que estos pueden elevar su espíritu para evitar la destrucción y vivir bien y mejor en solidaridad, aquí encuentran relevancia algunas ideas formativas que se buscan impregnar en las decisiones futuras de los estudiantes. La apuesta por la emergencia del ser histórico y el encuentro con el reconocimiento del mundo social como una construcción histórica que puede ser transformada ideológica y materialmente, y de la cual ellos deberán ser actores activos en función de una interpretación crítica de la realidad y su responsabilidad en la construcción de un posible futuro, son directamente vinculantes con el interés formativo de encaminar unas futuras acciones de ese niño que se convertirá en adulto.

Los resultados presentados dan cuenta de cómo la pregunta por lo formativo va tomando sentido con relación a un procedimiento general, en ese sentido, la emergencia de la categoría importancia para el presente/futuro surge porque partir de lo realizado anteriormente se pudo establecer qué; A. Era necesario fomentar la importancia de reconocer que el mundo social es transformado por los seres humanos de su tiempo en la historia y que esto puede elevar su espíritu para evitar la destrucción,(construir una sociedad más justa en el futuro/presente), noción que no pudo ser posible establecer sin el proceso que lo antecede y que a su vez se constituye como un momento en que empiezan a tomar sentido los contenidos de enseñanza, sus posibilidades de apropiación y lo formativo que estos guardan, con lo cual se establece que en la búsqueda del sentido formativo de los contenidos realizado por el docente no se puede dar respuesta a una pregunta de orden didáctico sin tener en cuenta las otras. Ante lo cual se puede decir que las preguntas no tienen un orden vertical y por el contrario se deben trabajar de forma horizontal dada la importancia que tienen a la hora de buscar el sentido formativo de los contenidos.

Razón por la cual, es importante tener en cuenta por parte del docente que a la hora de realizar el ADC es importante propender porque este logre dar cuenta a través de los diferentes objetivos de aprendizajes propuestos y de las nociones de aprendizaje derivadas de este análisis, que cada objetivo de aprendizaje esté en relación con los otros y guiado de unas nociones formativas propias a partir de los principios fijados para cada objetivo. Con lo cual se infiere que la ruta alrededor de asuntos orden didáctico puede partir de lo ejemplar, los principios básicos y las nociones formativas construidas, para luego ahondar en las nociones que tienen énfasis en la vida social presente y, en las futuras acciones de los estudiantes.

A partir de los principios básicos y los conceptos ejemplares que emergieron¹⁴ se fijaron los vehículos a través de los cuales se establecería una relación entre las realidades sociales, económicas y políticas de las gentes de la temporalidad estudiada en el contexto de procesos y hechos históricos que dan sentido a lo que se nombra como Revolución Francesa y Liberalismo y

¹⁴ Conceptos ejemplares emergentes: **A. Solidaridad:** entendida como la conjunción de esfuerzos humanos que concurren hacia un fin político, social o económico. Se trata de la unión de personas hacia un fin legítimo en cualquiera de los órdenes indicados. **B. Injusticia social:** entendida como la desigualdad de condiciones que se presenta en una sociedad como resultado de la discriminación que sufre un grupo respecto a otro. La injusticia social, puede ser vista como un déficit en el acceso a los derechos. **C. Libertad:** extraída como la capacidad que posee el ser humano de poder obrar según su propia voluntad a lo largo de su vida, por lo que es responsable de sus actos. En general es la carencia de limitación para obrar y elegir en perspectiva individual, colectiva, social y política.

la realidad propia, donde diferentes situaciones que están allí expresan criterios que pueden ser leídos a partir de la injusticia social, la limitación de la libertad o la expresión de solidaridad (conceptos ejemplares).

Por ello, el primer objetivo de aprendizaje que se fijó fue; “Identificar las características sociales, económicas y políticas del antiguo régimen”, a partir de lo cual se empezaron reconocer similitudes, cambios y permanencias con las actuales injusticias sociales, formas del poder político, organización de la economía, los derechos individuales y colectivos por parte de los estudiantes.

Posteriormente, para establecer una conexión representativa entre lo trabajado en el primer objetivo y el segundo, (ya puesto más en función de su importancia para el presente), se partió de concebir la humanidad y lo humano como un asunto complejo y heterogéneo dotado de sentido por las personas de su tiempo, pero siempre cambiante, transformable. Para lo cual emergió un segundo objetivo de aprendizaje: Reconocer el papel y la función social de los humanos en las transformaciones sociales, políticas y económicas en la historia. Klafki (1995) menciona que la importancia para el presente se pregunta por lo que podría contribuir dicho contenido a la vida espiritual del estudiante, así como qué importancia debe tener ese contenido desde el punto de vista pedagógico, logrando la integración entre lo representativo del contenido, la realidad material del estudiante y la noción de presente. Es lograr comprender que tenemos limitaciones de distinto orden, pero que estas también están sujetas de ser transformadas por el ser consciente -histórico-.

Se concibió que, en clave de la misma lógica propuesta, problematizar el pasado, aprehender de él lo significativo y dudar de las condiciones actuales para cambiarlas, es a su vez es pensar en la posibilidad de construir un futuro, por ello se piensa su relación con el presente, toda vez que como se indicó anteriormente al ser el mundo social una construcción histórica, la transformación ideológica y material se debe concebir como la “semilla a largo” plazo, y es en ese principio donde toma relevancia la importancia para el futuro de los contenidos de enseñanza.

En ese sentido, emergió el tercer objetivo de enseñanza para dar cuenta de esta intencionalidad, del cual se desprende entonces que es fundamental; Reconocer la permanencia de múltiples injusticias en la sociedad colombiana, evaluar críticamente sus causas y proponer cambios para el futuro, donde Klafki (1995) plantea que la importancia para el futuro busca que los contenidos trabajados desempeñen un papel fundamental en las acciones futuras de los estudiantes. Donde la apuesta por la emergencia del ser histórico y el encuentro con el

reconocimiento del mundo social como una construcción histórica que puede ser transformada ideológica y materialmente -y de la cual ellos deberán ser actores activos en función de una interpretación crítica de la realidad y su responsabilidad en la construcción de un posible futuro- toman sentido y son directamente vinculantes con el interés formativo de encaminar las futuras acciones de ese niño que se convertirá en adulto.

A partir de lo cual se puede establecer con base en el ejercicio realizado que es importante desde un punto de vista pedagógico, que el maestro que tenga como principio buscar que los contenidos sean representativos para que los estudiantes logren una una comprensión crítica del mundo que apunte al futuro, y que recurra al ADC para develar a través del mismo sus posibles finalidades formativas.

Accesibilidad del Contenido

La información expuesta proviene de la implementación de la unidad didáctica, en la cual la pregunta didáctica sobre la accesibilidad del contenido emerge en función del análisis documental y de la esquematización de la información en función de lo propuesto por Klafki (ver tabla 7) para dicho apartado quedando así:

Tabla 11.

Accesibilidad del contenido consignada en la unidad didáctica. Elaboración propia.

Contenido	Accesibilidad del contenido
Revolución Francesa y Liberalismo	<p>La fase introductoria-inicial se realizará a partir de una discusión guiada, la interpretación de imágenes y el acercamiento a un corto material audiovisual, este proceso de selección se justifica en esencia porque permiten introducir la temática a partir de lo que los estudiantes conocen, les evoca o suponen, de forma informal y participativa, donde posteriormente se pueden reunir varios elementos que resultan interesantes en función los posteriores desarrollos.</p> <p>El posterior reconocimiento y desarrollo de los objetivos de aprendizaje a través de la realización de actividades del orden creativo, interpretativo, problémico y comparativo serán presentadas con el fin de que el acceso a lo presentado se torne relevante, contrastante y cercano a el estudiante.</p>

La pregunta por la accesibilidad del contenido igualmente tuvo una relación jerárquica e integrada con aspectos de otro orden didáctico (importancia para el presente-/futuro, importancia ejemplar del contenido, estructura-accesibilidad y posibilidad de comprobación) sin lo cual no hubiera sido posible su emergencia. Para definir las rutas mediante las cuales quería que el estudiante comprendiera, cuestionara y accediera al contenido de manera significativa era necesario definir a partir de qué sucesos y propuestas se iba a promover dicho aprendizaje.

Una vez definidos los objetivos de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y los criterios de evaluación en función de un tipo de aprendizaje que promoviera el ser histórico, se comprendió que ya se podían definir algunos aspectos que iban a permitir el acceso al contenido y a su carácter formativo, lo cual indicó que para la fase introductoria era necesaria una actividad de encuadre pedagógico que permitiera establecer un antes y un después, un y diagnóstico de nociones previas, una introducción a lo estudiado y una apertura a proponer un reconocimiento de la importancia formativa del mismo, para ello se propuso; Una discusión guiada, una actividad de interpretación de imágenes y un corto material audiovisual, lo cual iba a permitir que los estudiantes de manera informal y participativa hablaran a partir de lo conocían, suponían o les evocaba lo propuesto.

Esto indicaba que a partir de allí se podría iniciar el posterior reconocimiento y desarrollo de los objetivos y finalidades de formación, para encaminarlo, fue necesario establecer cuáles eran los mecanismos mediante los cuales se iba a mediar el acceso a unos contenidos de formación para que tornaran relevantes, significativos, contrastantes, críticos de la realidad y cercanos al estudiante, para lo cual se implementaron algunos métodos como el aprendizaje basado en el análisis y discusión de casos (ABAC), el aprendizaje basado en la creación (ABC), y con ellos algunos procedimientos como las analogías, la creación iconográfica y la crítica de fuentes y de imágenes. Los cuales permitieron vivencias dicentes que proyectan cognición, sensación y motivación (ABC) (Ackermann, 2008), pusieron a los estudiantes en contacto con las dificultades, posibilidades y decisiones en un proceso histórico a partir del reconocimiento historiográfico (Interpretación de fuentes y literacidad crítica) (Bloome. 2014), permitieron una comparación intencionada entre eventos/contenidos que estábamos trabajando y la realidad social, histórica y política vivida, percibida y conocida (analogías) (Curtis & Reigeluth. 1984), y puso a los estudiantes como protagonistas de las situaciones planteadas, alrededor de problemas relevantes

donde se fomenta una actividad fuerte actividad cognitiva, colaborativa, explorativa, explicativa y de indagación (ABAC) (Wasserman. 1998).

Una vez realizado todo el proceso de indagación, análisis y caracterización del contenido en clave de las preguntas didácticas, me percaté que para definir cómo abordar un contenido de enseñanza se deben anteceder situaciones del qué y para qué de esos contenidos, es decir, haber realizado previamente un trabajo que permita interpretar lo formativo que tienen esos contenidos de enseñanza para ponerlos en función de las finalidades de formación que se tenga, a través de los sucesos y situaciones que sean más convenientes, si se hace al revés, no es claro de dónde emergen los propósitos de aprendizaje ni a donde se dirigen dichas finalidades, pues tal como lo plantea Klafki (1991)

Los elementos existen sólo como caminos hacia determinados objetivos y el hecho de que un camino sea correcto o falso, adecuado o inadecuado, exitoso o no, depende de si conduce al objetivo; se debe conocer el objetivo para poder decidir sobre el camino (p. 89).

Por ello, cuando se seleccionaron las estrategias de aprendizaje y se definieron sus propósitos a la hora de generar una accesibilidad al contenido ya se contaba con una aproximación en clave didáctica al contenido de enseñanza.

Aproximación al Ser Histórico en las Producciones de los Estudiantes

Con relación al ser histórico como la posibilidad histórica de la acción transformadora que debe abrir el camino hacia una nueva realidad, emergieron tres atributos o subcategorías¹⁵ que pueden dar cuenta de una aproximación a este y que fueron rastreadas en las producciones de los estudiantes como un acercamiento a dicho propósito. Con base en las fichas de análisis de información aplicadas a las elaboraciones de los mismos, se comparten las siguientes aportaciones presentes en las producciones de los estudiantes:

¹⁵ Son subcategorías del ser histórico: A. Interpretación crítica de la realidad. B. La historia no percibida como mera contingencia. C. La apuesta por la constitución de una democracia social.

Interpretación Crítica de la Realidad

De manera general existe la enunciación de unos problemas sociales, políticos y económicos que explican que hay un interés por evaluar situaciones de la vida cotidiana que antes no habían percibido como injustas, problemáticas o cuestionables. Por ejemplo, con la ficha de análisis de imágenes aplicada a los collages (ver anexo 3), se concibe cómo los estudiantes exponen ideas en referencia a múltiples hechos, casos y situaciones sociales, económicas y políticas como la compartida a continuación:



Imagen 1. Ejemplo de collage elaborado por estudiantes.

Donde de manera general, se percibe cómo los estudiantes lograron apropiarse de algunos de los conceptos ejemplares y a partir de allí hicieron valoraciones del mundo social, sacando su sentido del aula y llevándolos a la vida cotidiana, al respecto, Gallo (2005) menciona que “los objetivos, en esta teoría de la formación, deben estar dotados de sentido en tanto sean significativos para la formación del individuo, que ayude, a la autorrealización, autodeterminación, a la comprensión de sí mismo y a tener conciencia social” (p. 17).

Lo anterior se expone dada la permanencia encontrada después de documentar y analizar los trabajos de los estudiantes, donde hubo una tendencia al relacionar -por parte de los estudiantes- la injusticia social, solidaridad y las proposiciones de cambio con las siguientes nociones presentadas (en orden de recurrencia):

1. Los actos de discriminación hacia una persona por su origen, características o situación personal. Se expresa un rechazo hacia la discriminación que soportan los extranjeros venezolanos en nuestro país, también hacen referencia a los limitantes para acceder al derecho a la salud para esta población y el prejuicio que existe para insertarlos en dinámicas laborales.

2. La discriminación por género, donde, expresan como el prejuicio en la sociedad permanece aun cuando estas personas han evidenciado integrarse a las dinámicas sociales, se mencionaron los malos tratos físicos y psicológicos que se reciben por parte de compañeros y la discriminación que esto genera en los colegios, donde mencionan -sobre los centros educativos- que al parecer son lugares donde el maltrato hacia las personas homosexuales pareciera estar normalizado.

3. Algunas menciones en específico pueden ser categorizadas bajo el manto de que reconocen que la sociedad está inmersa en prácticas excluyentes, discriminatorias y diferenciales que pueden estar basadas en relaciones poder, históricas y políticas hegemónicas que privilegian unos en detrimento de la dignidad, la libertad y los derechos de otros.

Por ejemplo;

A. Los estudiantes parten de un caso sucedido en la capital del país donde hubo abuso sexual en una instalación pública para posteriormente rechazar y problematizar la inoperancia con que la justicia protege las víctimas. Advierte que entonces “si no hay penetración la ley no hace nada”. Dando cuenta de una apertura problematizar la realidad social y con ello sus instituciones.

B. Otro grupo de estudiantes partieron de la constancia con que ven población indígena en la ciudad en unas condiciones muy deplorables para mencionar la permanencia de las condiciones de injusticia en que viven diferentes grupos sociales en diferentes temporalidades, donde es importante considerar que el discurso denota una apropiación sobre lo que consideran “deben ser” las condiciones dignas de existencia para cualquier ser humano, lo cual mencionaron como “tener derecho “y rechazan que esto sea tan común. Lo cual denota una apertura al mundo exterior, a

partir de percibir una situación, -que al ejemplificarla- la denuncian como injusta, vinculando todo el tiempo las injusticias del pasado con las injusticias del presente.

C. Manifestaciones con un enfoque de género, a partir del cual suponen en su narración que “un hombre abogado tiene mejor salario que una mujer que ejerza la misma profesión”, lo cual consideraron que denota una injusticia que se percibe en el presente. Siendo estas situaciones presentes en la vida social, laboral y cultural de las personas, las que nombran como una de las violencias del hoy, lo cual denota un interés en criticar y dudar de la que la sociedad ha normalizado u ocultado y que no debe ser así desde una perspectiva de derechos.



Imagen 2. Caja de situaciones ejemplares (cuestionario). Elaboración propia.

En el mismo sentido, en la recepción de la información producto de aplicar las entrevistas, la información recibida y que da cuenta de manera general de un pensamiento crítico (abrirse al mundo y problematizarlo) aplicado a diferentes situaciones de la vida nacional, se refleja en mencionar que los principales problemas sociales, económicos y políticos abordados por los estudiantes fueron:

A. Con relación a lo político:

Fue recurrente por parte de los estudiantes mencionar que “los políticos son el problema del país ya que no saben gobernar y por eso el país cada vez está peor”, mencionan que estos no son capaces de velar por los más desposeídos, ya que para ellos “lo único que reflejan es corrupción a la hora de la implementar y distribuir los recursos públicos”. Por ello existe la noción generalizada de que hay candidatos que compran votos, oficiales de la ley que roban y no protegen, o jueces que

dejan libre al culpable por dinero. Motivo por el cual los estudiantes mencionaron que los gobiernos que representan el estado colombiano no garantizan la vida digna, ya que estos por corrupción y políticas en contravía de los intereses de las mayorías, roban y defienden sus propios privilegios, por lo que el pueblo en su soberanía los debería remover.

B. Con relación a lo social:

En este sentido, lo referente fueron los homicidios a líderes sociales y ambientales, a través de lo cual enfatizaron en rechazar que no se respete el derecho a la vida de las personas por no pensar de la misma manera o no tener los mismos criterios que quienes les asesinan. Matan campesinos, indígenas y comunidades solo por tierras -mencionan-. Según lo cual exponen que la violencia se da principalmente en las regiones olvidadas y con extrema pobreza donde los grupos armados imponen las condiciones, generalmente en poblados que se componen por campesinos y a donde el gobierno no llega. “Durante el 2018 y 2022 se han presentado cerca de 21 masacres con 877 víctimas mortales aproximadamente, donde muchos de los asesinados eran líderes sociales” citan los estudiantes. En menor medida nombró la institución “Policía Nacional” como institución corrupta que abusa de su poder y el desempleo, ante lo cual el estado no hace “nada” en sus palabras.

C. Con relación a lo económico:

Se mencionó que el precio del dólar y ser un país dependiente de otros hace que todo lo que mínimamente necesita una persona para vivir esté muy claro, por lo que adjudican una responsabilidad a los gobernantes mencionando que deberían actuar rápido para apoyar, -ya que su función es esa- y en estos momentos algunas familias no tienen los mínimos ingresos monetarios para vivir dignamente. Situación de la cual dudan, ya que, consideran que “el gobierno no garantiza la vida de cada uno de los ciudadanos ya que no les importa tanto la vida de por así decirlo un cualquiera”.

También se referenció que al tener el país tantas deudas se requiere subir los impuestos para poder pagarlas y de esta manera las personas pierden la capacidad de comprar ciertas cosas por la falta del mismo, donde inmediatamente se relacionó dicho problema con los políticos como autores intelectuales y materiales de tal decidía.

Con respecto a los contenidos de enseñanza trabajados, se manifestó que, en función de los cambios, permanencias y similitudes, que nos podríamos encontrar en la actualidad y en el futuro

se mencionó que en el antiguo régimen se daba importancia a lo económico y a la fuerza de trabajo disponible sin importarles la vida y la dignidad de los trabajadores (3er estado). Mientras el primer y segundo estado gozaban de privilegios, el 3ro tenía una vida de humillación injusta con un trabajo explicativo y desigualdad de derechos. Por lo cual, al establecer relación a la luz del presente con la vida nacional y cotidiana se expresaron como condiciones del “tercer estado” colombiano:

La gran cantidad de impuestos que deben pagar las personas de menos recursos en todo lo que adquieren, el hambre y la falta generalizada de derechos fundamentales en los territorios olvidados por los gobiernos, las crisis económicas -falta de empleo- -tenencia de la tierra- y sociales -conflicto armado- -desplazamiento- a las cuales se enfrentan a diario personas en el territorio, Colombiano lo cual es el reflejo de una economía que niega la vida, donde importa la fuerza de trabajo, no la gente ni su posibilidad de una vida sin humillaciones y justa.

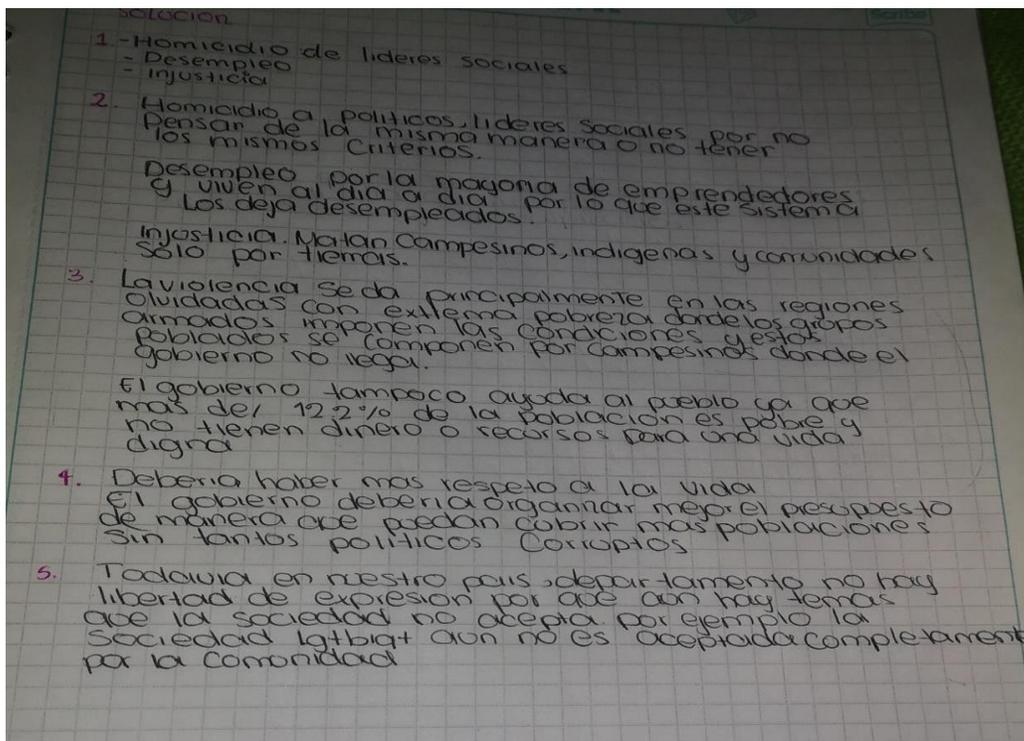


Imagen 3. Respuesta de entrevista semidirigida. Elaboración de estudiantes.

Igualmente, producto de que los estudiantes seleccionaron temas alrededor de los cuales elaborarían el collage emergieron algunos tópicos que dan sentido a sus creaciones, estos temas giraron alrededor de fenómenos históricos como el lugar de la mujer en el mundo-nación, procesos

sociales y políticos como el paro nacional en Colombia o el proceso de Paz entre el estado Colombiano y las Farc-EP, y de forma exclusiva uno sobre el proceso de abolición de la esclavitud en Colombia, a partir de los cuales se extrapolan las siguientes nociones- presentadas en el mismo orden expuesto-:

-Las representaciones graficas demuestran reunión, planificación, racionalización de una causa y acción colectiva, lo cual refleja un aprendizaje de un tema, pero no dado como externo y lejano, natural, si no como cercano a su existencia y su propia historia como mujeres.

De manera general estas expresan un rechazo al mencionar que las mujeres eran concebidas en el mundo solo para cuidar al hombre y engendrar hijos, considerando esto una humillación para ellas, reconocen que como mujeres han tenido limitaciones en el acceso a derechos políticos como lo fue el derecho al voto. Se referencia un mundo que prohíbe la participación política de las mujeres como injusto, donde es un deber de las mujeres exigir sus derechos dadas las condiciones de desigualdad.

Se realiza una evaluación critica de la realidad en la medida en que se reconoce que el mundo tal como lo concebimos responde a intereses que limitan los derechos de otros (en este caso las mujeres, donde reconocen que como mujeres han tenido desigualdad en el acceso a derechos políticos como lo fue el derecho al voto.

Por lo cual se expresa un entendimiento de las consecuencias de la política en la sociedad y a su vez las consecuencias de la actuación de la sociedad en la política, desde una perspectiva crítica que se recogen en el documento iconográfico y se reconoce el escenario de la vida pública como una disputa por el poder.

De manera general se presentaron elementos explícitos del contexto seleccionado como el rechazo a la reforma tributaria pero también se hace referencia a otros acontecimientos como lo fueron los denominados “falsos positivos”, lo cuales como crímenes de lesa humanidad ascendieron hasta 6402 personas aproximadamente y se incluye una referencia al gabinete presidencial de su momento como un reflejo de la corrupción y decidía de los gobernantes con las mayorías.

Lo expresado como injusto estuvo reflejado en las reformas propuestas por el gobierno de su momento, para los estudiantes, esto generó una movilización de personas en contra de estas, ya que afectaban a la mayoría de personas de clase media y baja mientras mantenía privilegios los

ricos y para la “política hegemónica”. Dando cuenta de que, los estudiantes reconocen en el ejecutivo (sin necesidad de llamarlo así) la capacidad de decidir sobre aspectos fundamentales para la vida en sociedad, vinculando la acción/responsabilidad de las personas en general con un control al poder dirigente, que no es absoluto, donde se asume la soberanía en los ciudadanos como elemento constituyente del estado y a su vez se rechaza quienes limitan o niegan estos derechos bajo la imagen del gobierno como lo son las instituciones policiales, que generalmente van en contra vía de los intereses de la ciudadanía.

-Con relación al proceso abolicionista en Colombia, se mencionó como un menester la organización social y política de los ciudadanos para la transformación de la sociedad, todo esto en clave de ejercer un poder colectivo que rompa las cadenas de la esclavitud -para ese caso-, lo cual expresa un interés por reivindicar la igualdad y superar practicas excluyentes.

A modo de síntesis, se percibe que los estudiantes hacen referencia a la existencia material e individual en correlación con acciones colectivas, políticas e históricas que permiten detener o generar cambios en las condiciones de vida, esto es, dudar de lo dado, al respecto, Marx (2014)

Si la construcción del futuro y la perfección para todos los tiempos no es nuestro asunto, tanto más evidente resulta lo que debemos realizar en el presente, la crítica implacable de todo lo existente, implacable en el sentido de que la crítica no se asusta frente a sus propios resultados ni mucho menos frente al conflicto con los poderes existentes. (p.2)

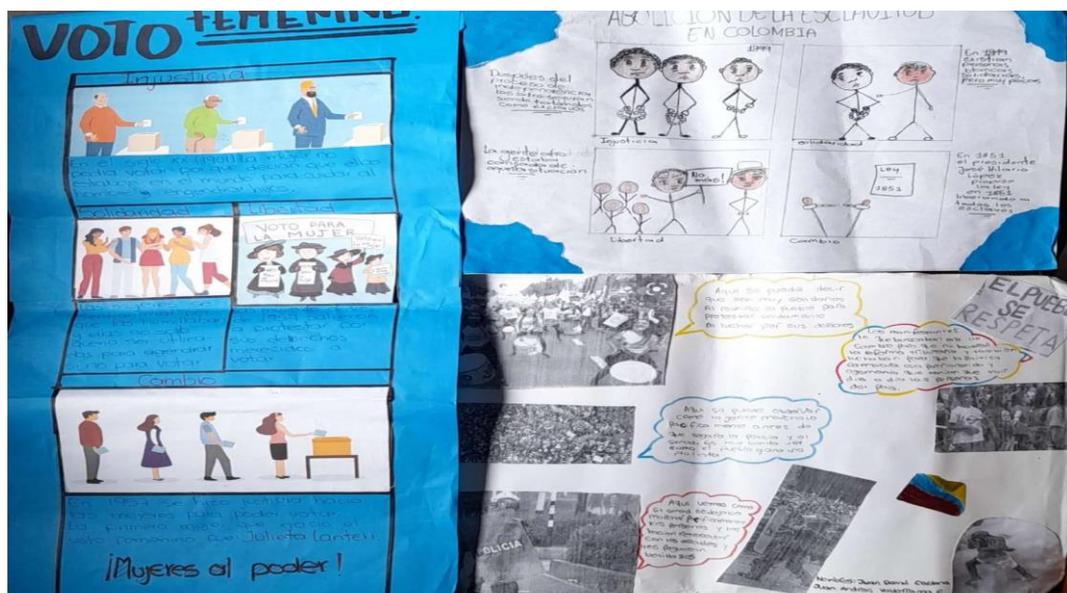


Imagen 4. Elaboración de collage. Producción de los estudiantes.

La Historia No Percibida Como Mera Contingencia

La enunciación de diferentes situaciones contextuales fue el insumo mediante el cual se proyectaron críticas y alternativas a esas prácticas problematizadas. En ocasiones el caso puede ser uno, pero refleja un interés por proyectar una reflexión y un llamado más abarcante al considerar que como pasa en un contexto específico pasa en otros, por ejemplo, y haciendo énfasis en que estas problemáticas sociales deben ser sujeta de transformación para establecer relaciones más asertivas, solidarias y humanas.

En ese sentido, en referencia a la Xenofobia/Homofobia/VBG, se revela que el interés no estaba puesto en la nacionalidad, el sujeto, la temporalidad o el hecho particular exclusivamente, si no que partieron de ahí, para plantear que nadie debe ser violentado en su libertad y su dignidad en ninguna parte del mundo por ninguna condición específica, donde se expresa la igualdad como un principio universal y el hombre (humano) como el portador de materializar dicho principio.

Los estudiantes al recoger en una perspectiva temporal o en un caso en específico, las transformaciones que hemos logrado como seres humanos, las regresiones y las permanencias de situaciones injustas, exponen la emergencia o reconocimiento de los humanos como seres históricos, Marcuse (1985) plantea que

En el grado en que la conciencia está determinada por las exigencias e intereses de la sociedad establecida -carece de libertad-; en el grado en que la sociedad establecida es irracional. La conciencia llega a ser libre para la más alta racionalidad histórica sólo en la lucha contra la sociedad establecida. (p.251)

Dejando en claro que la acción del ser humano es transformadora de las condiciones de injusticia, ya se ha experimentado, y se deben seguir haciendo cosas sobre las injusticias que permanecen.

Ejemplificado -por mencionar alguno- en el caso específico de la simetría entre hombres y mujeres, donde se pone de manifiesto una postura de duda y exigencia hacia las autoridades públicas de cumplir su función constitutiva, dando muestras de un sujeto consciente de sí en el mundo vivido y del para qué de las instituciones de su tiempo.



Imagen 5. Elaboración de collage con enfoque de género. Producción de las estudiantes.

Por ello, la analogía de situaciones particulares con problemas relevantes como la xenofobia, el racismo, la homofobia, permitió recoger su voluntad comunicativa y de sentido. Hallando que los estudiantes enfatizan en que en pleno siglo XXI permanecen maltratos, violaciones, discriminaciones, privilegios/limitaciones, que, aunque hemos transformado algunas todavía hay tareas por realizar.

En ese sentido, las apreciaciones de los estudiantes en función de una práctica transformadora, se relacionaron con ideas concretas como:

-Realizar veedurías ciudadanas, vigilar la contratación pública y el cumplimiento de los proyectos, programas y actividades que deben ejecutar los gobiernos en favor de los ciudadanos.

-Transitar hacia formas de organización económica que privilegien la producción nacional, contrario a la dependencia que se presenta hoy de algunos productos que estamos en capacidad de producir, lo cual fue considerado como una posibilidad de comercio y consumo local, reducción de desempleo y “desarrollo” del país.

-Al mencionar las tensiones que generan los gobiernos para beneficiar a unos en detrimentos de otros, los estudiantes propusieron principalmente ejercer el derecho a la movilización social para detener las reformas que afecten o lograr los cambios que requieren como

mayorías. Por lo cual, hablaron de actuar conforme al principio de solidaridad social, unirnos como pueblo para hacer valer derechos y transformar lo injusto.

-Par el caso de las VBG los estudiantes referenciaron que en nuestro país no se materializan varios derechos, siendo el más mencionado, la “libertad de expresión”, haciendo referencia a la violencia ejercida en contra la mujer y particularmente de las comunidades LGBTIQ, ya que conciben que, al no ser aceptados completamente por la comunidad, es momento de empezar a realizar esos cambios para que no se reproduzcan en el futuro.

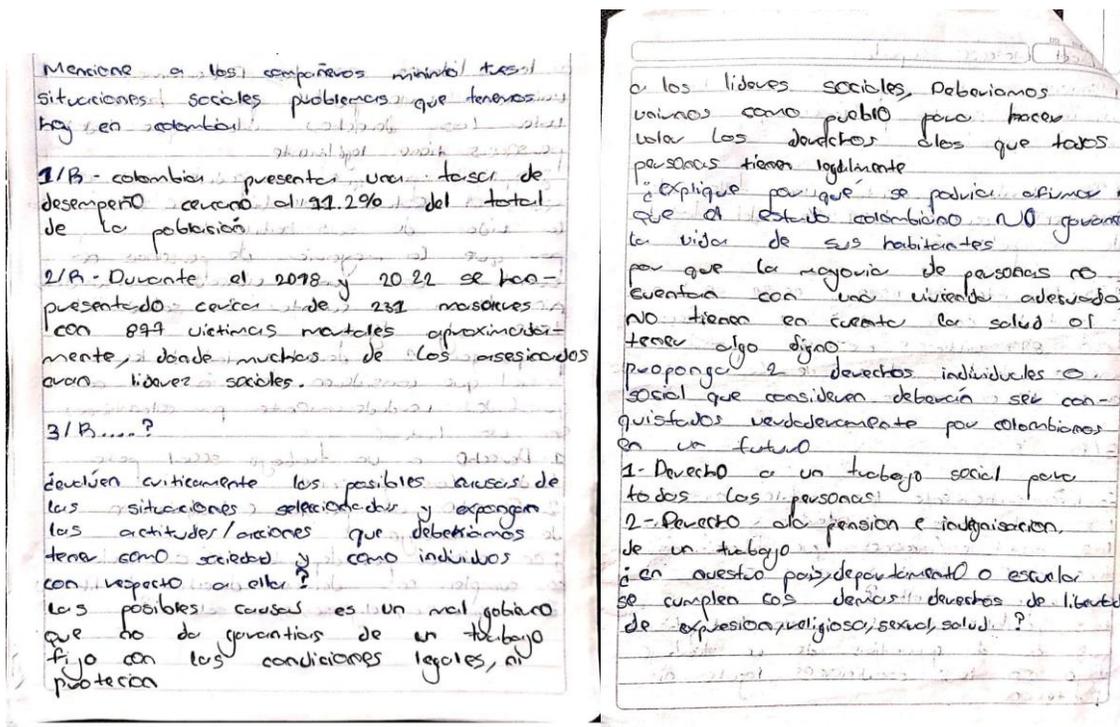


Imagen 6. Respuesta de entrevista semidirigida. Elaboración de estudiantes.

De igual manera, realizando el ejercicio de interpretación crítica de fuentes, mencionan que el pueblo francés entro a la historia para exigir derechos, tomar sus propias decisiones, ser escuchados y liberarse de la explotación del primero y segundo estado, la gente se basó en sus sentimientos, necesidad, frustración, angustia y decepción en función del cambio.

Por ello, en correspondencia con la existencia en el presente y la construcción de futuro, los estudiantes manifestaron en clave de lo propuesto que ser históricos es;

-Exigir derechos, organizarnos como miembros de una sociedad, colectivo, comunidad, para fomentar cambios, lo que a su vez es, tomar decisiones políticas, teniendo como principio que los cambios se generan solo porque los humanos los hacemos.

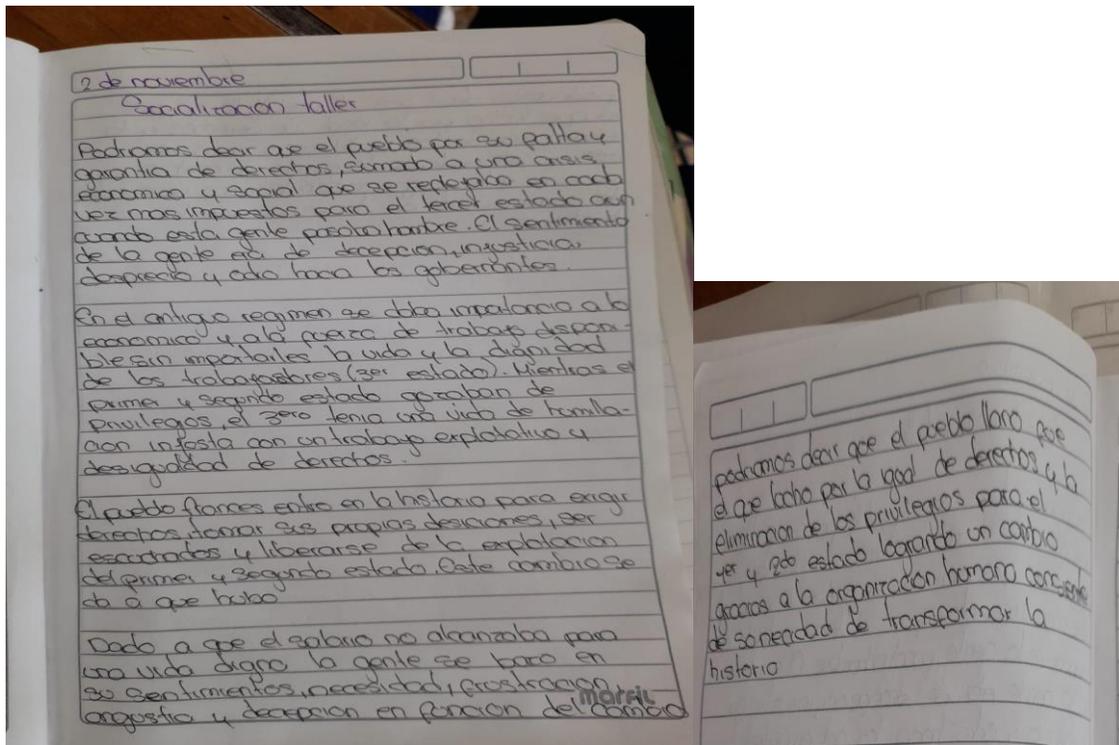


Imagen 7. Producto socialización de grupo sobre el taller de citas. Elaboración estudiantil y colaborativa.

Lo cual evidencia que se puede profundizar en los elementos que exponen tensiones y disputas en referencia al poder que afectan la vida común, dando cuenta de que reconocen en la acción individual y colectiva una responsabilidad dadas las posibilidades de detener-transformar esas condiciones. Por ello el ser histórico, se refleja cómo alguien en capacidad de valorar críticamente todas situaciones y circunstancias políticas e históricas que lo rodean para que su práctica sea consciente y coherente con la búsqueda de formas de sociedad más justas.

Estableciendo una conexión de sentido con la evaluación crítica de la realidad, se expresa que a partir de acciones colectivas y con tensiones que implican participación en lo público se han logrado cerrar brechas., por lo cual se hace referencia en establecer como necesario la necesidad de la acción colectiva para legitimar los cambios y detener lo injusto.

El poder de la población y el poder de los gobernantes expresado en las fuerzas policiales simbolizó un contraste de fuerzas, donde se rechaza la represión, lo cual expresa por parte de los estudiantes que una aproximación a problemas estructurales y una práctica transformadora que los resuelva debe estar por encima de la posible represión derivada de esta voluntad, lo cual también es una valoración crítica de los gobiernos, sus intereses y del papel de los ciudadanos en establecer límites y ejercer un contrapoder y también reconocer que en la historia la acción transformadora de los sujetos es la que ha permitido ejercer derechos y desafiar los órdenes vigentes cuando estos van en contra de la dignidad humana.

-Sobre la negociación de paz, el acuerdo entre la guerrilla y el gobierno colombiano: expresan que el documento “acuerdo final para la terminación del conflicto”, daría pie a reducir la violencia y hacer del país una sociedad más justa y unida según lo expresado.

-Sobre lo cual se expone una apropiación de la realidad social para proponer cambios, reflejando una conexión entre lo que en clave de los contenidos de enseñanza se denominó como injusticias sociales, limitación a la libertad, solidaridad, y el sentido de estas en lo presentado, para mencionar que estas acciones entre las partes reflejan en las personas que se pueden cambiar situaciones de orden nacional, también si son cercanas espacio temporalmente y más si es en referencia directa a la población infantil (como ellos).

-Sobre los collages con enfoque de género la multitud reflejada en marchas femeninas donde sus banderas dicen que; “las mujeres están unidas” y que “tienen poder”, de entrada, exponen dos principios 1. Que para transformar esas condiciones (denunciadas) que no son naturales se debe actuar individual y colectivamente, 2. que para hacerlo se debe realizar desde una praxis consciente. Por ello, al hacer referencia constante a un derecho conseguido en la historia (voto femenino) valoran esta conquista como producto de lo que esas mujeres consideraron como relevante en la historia, historia en la que ellas también viven y deben afrontar para eliminar las modernas prácticas de exclusión y enajenación, logrando elaborar unas proposiciones de práctica transformadora alrededor de la expresión “feminismo”, lo cual exponen como estar al tanto de la situación para no retroceder ni perder los derechos ganados hasta hoy como votar, lo cual ejemplifica todo lo anterior y los cambios logrados en la historia producto de sus luchas, expresando que, a partir de una denuncia de lo injusto, una movilización constante y organizada, las acciones colectivas pueden generar cambios, en Marcuse (2019) “el existir en su concreción como -acontecer- es

permanentemente un modificar, un transformar las circunstancias, un obrar, precisamente un actuar” (p.45).

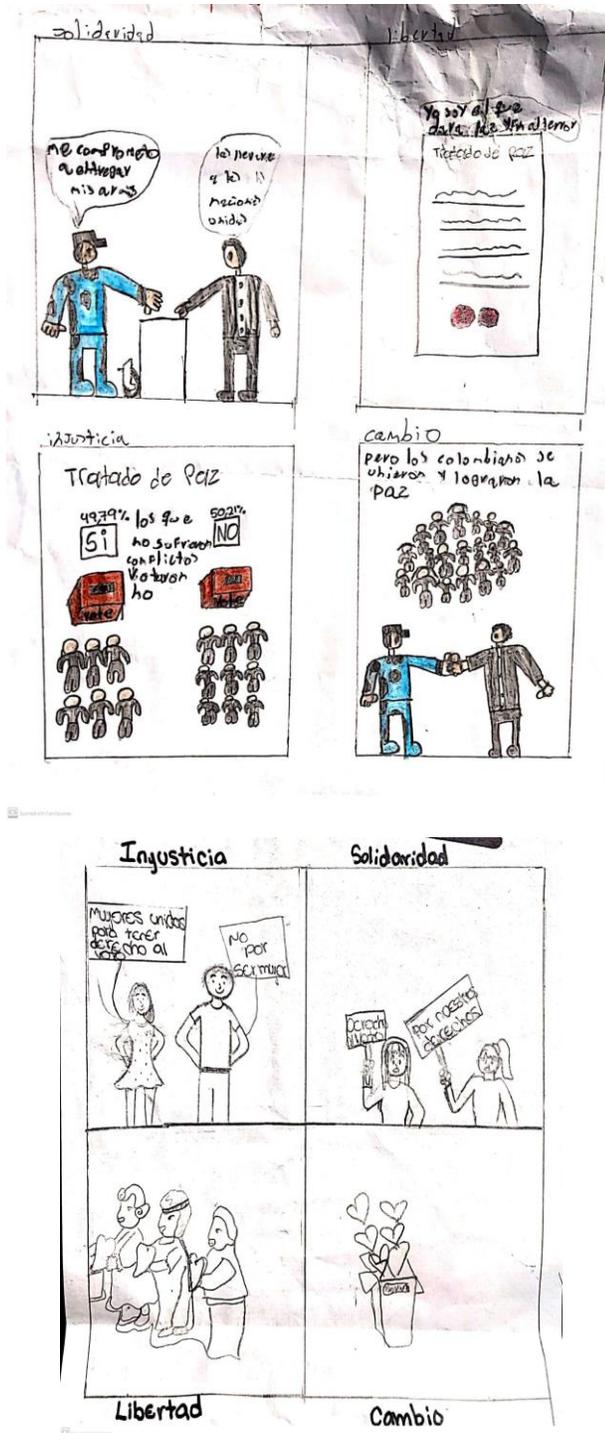


Imagen 8. Elaboración de collage's. Producción de los estudiantes.

Reconocimiento de la Necesidad de Construir Una Democracia Social

De manera general se hace una valoración de situaciones, hechos y procesos para nombrar y no normalizar lo visto, el interés es manifestar que no se puede guardar silencio ante los comportamientos excluyentes, violentos o por la falta de derechos, siendo propositivos a la hora de superar dichos obstáculos y actuar -según su apropiación/sentido- en favor de construir una verdadera democracia social, al respecto Marcuse (2019) menciona que “la verdad debe por tanto intervenir en la esfera propia del existir; la existencia debe poder orientarse en su comportamiento según la verdad” (p.36).

Dicha apropiación se refleja en aspectos como; 1) Hacer llamados a que nadie debe ser violentado en su dignidad por su lugar de procedencia, clase social, sexo, o religión y, 2) desde la perspectiva de un derecho fundamental como lo es la salud, se rechazan los limitantes que existen para acceder a él debido a las posibilidades económicas o la procedencia, 3) Comportan el entendimiento y practicidad de la igualdad (y las garantías que conlleva) un derecho sin distinción de grupo poblacional género u origen. Y 4) denuncian que permanecen injusticias con respecto a los derechos de la mujer y toma en cuenta que estos cambios necesarios, de no realizarse reflejan una incompleta democracia social -tarea para el futuro-.

En general, estos principios considerados como constitutivos de la democracia social, se proyectaron a otros sentidos sociales, políticos y culturales, los cuales tienen mucho potencial como constitutivos de un ser de su tiempo, que busca cambiar lo injusto y reconocer positivamente la diferencia.

Se plantea que una democracia social es aquella que protege el derecho a ser diferentes, expresar nuestras voluntades y actuar sin temor a perder la vida. También es aquella sociedad que permite acceder al derecho a la salud, vivienda, trabajo digno, educación y pensión con garantías y con respeto del ser humano que lo demanda, de igual manera se expuso que esta debería permitir que sea el joven quien decida prestar o no el servicio militar, como también dejar de recibir represión a la hora de exigir derechos, al fin y al cabo, en una democracia social, la soberanía reside en la ciudadanía.

En cuanto a los contenidos de enseñanza, se reflejó en que podríamos decir que el pueblo llano fue el que luchó por la igualdad de derechos y la eliminación de privilegios para el 1er y 2do

estado, logrando un cambio gracias a la organización humana consciente de su necesidad de transformar la historia, siendo dicha organización y praxis las que construyen democracias sociales.

Tabla 12.

Ejemplo: Ejercicio de análisis e interpretación de fuentes en ficha (producto).

Elaboración propia.

Estudiantes: N 005 y 017 Grado: Séptimo	
Transcripción del documento	
Preguntas	
1. A. ¿Qué situación pasaba el pueblo? B. ¿Cuál era el sentimiento del pueblo hacia sus gobernantes y jefes?	2. A. ¿Qué importancia tenían para las autoridades la muerte de una persona del común? B. ¿Qué trabajos desempeñaban los asesinados en el saqueo?
3. A. ¿Cómo era la vida de la corona y la alta nobleza en comparación con el pueblo llano? B. ¿Es justo que la sociedad francesa estuviera obligada a esa “cadena alimentaria”?	4. A. ¿Qué quiere decir la expresión? La voluntad del pueblo acaba de entrar en la historia. B. Entre quienes son las tensiones expresadas y qué representan?
5. A. ¿Era posible alimentarse en condiciones teniendo en cuenta el salario expresado? B. ¿Qué sentimientos, motivaciones, ideas, anhelos, creen que llevaron al pueblo francés a luchar hasta las últimas consecuencias aun sabiendo que estaban en condición de inferioridad ante las fuerzas de la corona?	6. A. ¿Quiénes eran las personas que acudían a las jornadas revolucionarias en Francia? ¿Por qué cree que eran este tipo de personas? B. ¿Cuál creemos que fue el papel y participación de la mujer en las jornadas revolucionarias? C. ¿Se hubiera logrado el cambio de régimen sin los esfuerzos de toda una multitud decidida a transformar la historia?
Palabras y frases clave / significación de conjunto	
1. A. -Mucho impuesto -Mucha hambre -Falta de derechos -Crisis económica y social B. -Desesperación, abuso.	2. A. -Importa lo económico/ se niega la vida. -Importa la fuerza de trabajo no la gente. B. Obreros, campesinos (Tercer estado)

<ul style="list-style-type: none"> -Decepción, injusticia. -Desprecio-odio. 	
<p>3.</p> <p>A.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desigualdad social -Trabajo explotativo -Desigualdad de derechos -Dominio del territorio y la gente <p>B. No, - humillación y una vida injusta-.</p>	<p>4.</p> <p>A.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ser escuchados -Exigir derechos -Organización y cambio -Toma de decisiones políticas -Liberación (Monarquía). <p>B.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Entre el primer y segundo estado en contra del tercero.
<p>5.</p> <p>A.</p> <ul style="list-style-type: none"> -No. Desnutrición y muerte. <p>B.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sufrimiento/Necesidad -Frustración/Cambio -Angustia/Rabia/Decepción/Desesperación 	<p>6.</p> <p>A.</p> <ul style="list-style-type: none"> -El pueblo llano. <p>B.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Lucharon en igualdad con los hombres. <p>C.</p> <ul style="list-style-type: none"> -No, los cambios se generan porque los humanos los hacemos.
<p>Creación de texto producto de la significación de conjunto</p>	
<p>Podríamos decir que el pueblo por su falta y garantía de derechos, sumado a una crisis económica y social que se reflejaba en cada vez más impuestos para el tercer estado aun cuando esta gente pasaba hambre. El sentimiento de la gente era de decepción, injusticia, desprecio y odio hacia los gobernantes.</p> <p>En el antiguo régimen se daba importancia a lo económico y a la fuerza de trabajo disponible sin importarles la vida y la dignidad de los trabajadores (3er estado). Mientras el primer y segundo estado gozaban de privilegios, el 3ro tenía una vida de humillación injusta con un trabajo explotativo y desigualdad de derechos.</p> <p>El pueblo francés entro a la historia para exigir derechos, tomar sus propias decisiones, ser escuchados y liberarse de la explotación del primero y segundo estado. Este cambio se da porque el salario no alcanzaba para una vida digna y los gobernantes eran abusivos, la gente se basó en sus sentimientos, necesidad, frustración, angustia y decepción en función del cambio.</p> <p>Podríamos decir que el pueblo llano fue el que lucho por la igualdad de derechos y la eliminación de privilegios para el 1er y 2do estado, logrando un cambio gracias a la organización humana consciente de su necesidad de transformar la historia.</p>	

Con lo cual se puede decir que los estudiantes reconocen que el escenario social, político y económico es un campo de luchas y tensiones donde unos quienes beneficiarse a costa del sacrificio de la mayoría, lo cual les permite reconocer que en diferentes tiempos y en diferentes contextos entre gobiernos, fuerzas políticas y ciudadanía debe haber un control y una acción encaminada a reducir las injusticias sociales y no permitir que avancen quienes las quieren reproducir.

Reconocen la historia como un escenario de tensión y disputa, pero construido en medio de las acciones humanas. Por ello, se evidencia una aproximación a esta, en la medida que se

reconocen los espacios vitales de los sujetos como construidos históricamente y transformables, y por ello recae una responsabilidad en quienes se ven afectados por las decisiones políticas, siendo un deber entonces de los sujetos en sociedad afrontar dichas decisiones que afectan los derechos de las mayorías y ejercer su soberanía (señor ministro el pueblo lo despide), reflejando un análisis crítico de una situación que se puede transpolar a demás asuntos de la vida presente-futura de los estudiantes.

Formas Emergentes del Ser Histórico

En el presente apartado se expondrán aspectos de sociales, políticos, económicos e históricos, que reflejan una apropiación del sentido formativo de lo estudiado reflejado en; valoraciones, suposiciones, expresiones y problematizaciones que van de lo particular a lo general y de lo general a lo particular en lo realizado por los estudiantes, siendo recogido en las respectivas fichas de análisis de información creadas (ver anexo 2 y 4) para interpretar las producciones de los estudiantes.

Estudiantes Que se Aproximaron al Ser Histórico a Partir de lo General

Se pudo visibilizar en los trabajos de los estudiantes (elaboración del collage, desarrollo de la entrevista, resolución del caso, etc.) que un grupo significativo de estudiantes -como se evidenció en los resultados precedentes- en su aproximación a la constitución del ser histórico partieron de fenómenos, procesos o hechos de carácter mundial-nacional, para posteriormente a partir de ellos expresar sus juicios, apropiaciones o sentidos encontrados a partir de lo trabajo, lo cual muestra que una de las formas en que se posibilita dicha aproximación es a partir de situaciones que van más allá de lo local, y que, posteriormente pueden ser apropiadas en función de una realidad más próxima al estudiante. En ese sentido, al tomar diferentes referencias; casos-situaciones-procesos para explicarse, se toman estos como un reflejo de lo que podría pasar en su contexto más próximo, ante lo cual evidencian un conocimiento de lo propio a partir del conocimiento del mundo, sobre este tipo de aprendizaje Dewey (s.f) expresa que

La enseñanza y el aprendizaje deben ser actividades inteligentes, no pasivas. Deben ser actividades de exploración y descubrimiento y no de mera repetición. En lugar de dar

información, se debe proporcionar a los estudiantes la oportunidad de descubrir información por sí mismos, mediante un proceso deductivo. (p.30)

Ejemplos:

-Estudiantes parten del contexto continental en referencia a Julieta Lanteri como activista por los derechos de la mujer y fundadora del Partido Feminista Nacional en Argentina -primer partido feminista del continente- , para posteriormente hablar del derecho al voto femenino en Colombia y el contexto histórico en que este fue conquistado, ante lo cual finalizan cuestionando el papel -presente- de la mujer con relación a su cotidianidad vivida y percibida, “se cree que la mujer está dada solo para el hogar y tener hijos y no es así”.

-Presentan el proceso de paz para la terminación del conflicto social, político y armado entre las Farc-EP y el gobierno colombiano, las temporalidades en que este se desarrolló y algunos datos en específico sobre desmovilizados, personas asesinadas, masacres ocurridas y la firma del acuerdo final, para posteriormente particularizar el proceso en global en relación con sus valoraciones individuales, entre ellas, que los jóvenes de su edad no sigan siendo reclutados por grupos armados y tengan el derecho a acceder a la educación.

Los estudiantes de este tipo de aproximaciones, partieron de dichos casos-situaciones-procesos a partir de los cuales se fueron descomponiendo unos sentidos particulares para establecer consecuencias, valoraciones y conclusiones que se experimentan en realidades concretas. Logrando que en dicha apertura a lo exterior se encaminen sentidos propios del interior, lo cual sería en clave del ser histórico, reconocer, valorar críticamente y tener una voluntad de transformar esas realidades del presente a partir de una praxis consciente.

Se debe tener presente que los estudiantes, en las diferentes producciones que se caracterizan acá, utilizaron los conceptos ejemplares para aproximarse a las denominaciones expuestas en un sentido más particular, lo cual da cuenta de este tipo de razonamiento, donde a partir de una idea principal o estructurante se penetra en asuntos de diferente orden, pero dando cuenta siempre de que se ha comprendido lo particular a partir del sentido general y la apropiación resultante de este.

Estudiantes Que se Aproximaron al Ser Histórico a Partir de lo Particular

En contravía con la forma emergente anteriormente expuesta, para este caso, la aproximación al ser histórico ha emergido a partir de experiencias, sentidos particulares, memorias y particularidades de la existencia individual y social a partir de lo propuesto para emitir juicios, valoraciones y apropiaciones en un sentido más general y global. En estos casos se parte de una experiencia personal para establecer unas categorías más amplias y problematizar aspectos de la vida social, lo cual muestra que una de las formas en que se posibilita dicha aproximación es a partir de situaciones individuales, que, posteriormente pueden ser apropiadas en función de una realidad exterior al estudiante. En ese sentido, al tomar diferentes referencias; casos-situaciones-experiencias, se extrapolan como un reflejo de lo que pasa a nivel ciudad, departamento o país, ante lo cual evidencian un conocimiento del mundo a partiendo del conocimiento de lo particular. En palabras de Vygotsky (s.f)

En este tipo de aprendizaje en lugar de transmitir información o instrucciones a los estudiantes, los maestros deben ayudar a descubrir el conocimiento por sí mismos a través de preguntas, tareas y actividades que promuevan el pensamiento crítico y la reflexión. Plantea que el enfoque inductivo en el aprendizaje implica comenzar con experiencias concretas y específicas para luego generalizar y abstraer a partir de estas. (p. 118)

Ejemplos:

-Un grupo de estudiantes parten de su experiencia personal en la institución educativa Hernán Toro Agudelo, mencionan unas acusaciones de las cuales vienen siendo objeto por parte de docentes y administrativos, los cuales condicionan su defensa y generan juzgamientos injustos. Para una vez establecer el contexto, mencionar que así mismo les pasa a otros “afuera”, reconociendo que la sociedad está inmersa en prácticas que son excluyentes, discriminatorias y diferenciales, que favorecen a unos en detrimento de otros, a lo cual llaman “relaciones de poder”. “Luego de nombrarse nombran lo exterior, ejemplificando como en la sociedad mucha gente por prejuicios y en similares condiciones discriminan los negros, los indígenas, los homosexuales y la población extranjera”.

-Los estudiantes dan cuenta de aproximación al ser histórico en la medida en que expresan una observación y no sólo una mirada, de diferentes situaciones que suceden en la vida cotidiana con las personas que habitan su territorio, ante lo cual, a partir de lo expuesto se genera una apertura

al reconocimiento o posibilidad de profundización en problemáticas más estructurales. Dentro de este grupo hay varias referencias a la población indígena en la ciudad, ante lo cual, a partir de lo anecdótico, los estudiantes comportan el entendimiento de diferentes principios y derechos inalienables que se deben materializar en toda la sociedad sin distinción del grupo poblacional, genero, clase social u origen.

Los estudiantes de este tipo de aproximaciones, partieron de dichas experiencias y situaciones individuales a partir de las cuales se fueron integrando esos sentidos particulares en la estructuración de problemas más generales, emitiendo juicios, valoraciones y apropiaciones en un sentido global. Lo cual es, en clave del ser histórico, reconocer que la realidad histórica percibida no es una mera contingencia, y que a partir de un reconocimiento critico de la realidad más próxima se pueden interpretar y emprender caminos que permitan transformar las realidades colectivas.

Los estudiantes que se categorizaron a partir de las diferentes producciones que se caracterizan acá, partieron de una serie de observaciones/situaciones a partir de las cuales establecieron unas conclusiones generales que exponen un entendimiento del sentido formativo de los conceptos utilizados de forma ejemplar y una apertura al mundo exterior a partir de lo que estas reflejan.

8. Conclusiones

“El interés por la liberación y por la emancipación
es básico para comprender la naturaleza del ser humano:
La aspiración a la libertad es la expresión más fiel
Del ser racional del hombre”.

En la génesis del proceso de investigación se hizo explícito la voluntad de plantear una alternativa al tipo de enseñanza observada en la institución educativa Hernán Toro Agudelo, misma que se denominó como una enseñanza que, al predominar los contenidos disciplinares de las áreas de conocimiento como fines en sí mismos, no ahondaba en las posibilidades formativas que podrían tener estos mismos contenidos desde una perspectiva del ADC en clave de lo propuesto por Klafki para la didáctica crítico-constructiva. En ese sentido, los alcances de la propuesta tomaron sentido alrededor de unos objetivos que buscaban ahondar en los contenidos de enseñanza para explorar su posible carácter formativo y contribuir a través de su sentido formativo a la constitución del ser histórico.

Uno de los aspectos esenciales que emerge de la presente investigación es el reconocimiento de que los contenidos de enseñanza deben ser abordados de forma juiciosa en su complejidad para que puedan develar lo formativo que guardan, las disciplinas para el caso de las ciencias sociales (Geografía, Historia, Sociología, Ciencia Política) tiene sus propias narrativas y por ende, se debe trabajar en función de que se vuelvan enseñables desde una objetivación pedagógica y un tratamiento didáctico. Siendo relevante en la medida en que de forma sucinta busca aproximarse a interpelar e interpretar los contenidos de enseñanza, lo cual es un asunto vital y central para la práctica docente en cualquier lugar del contexto colombiano -La pregunta por el qué- de los contenidos. ¿Qué me dicen y qué puedo decir yo de ellos?

En otro sentido, la presente investigación es una invitación para atreverse a integrar y acoger de manera interdisciplinar los discursos, ideales de formación o categorías que están inscritas en otras líneas de pensamiento, siendo las ciencias sociales, ciencias de la vida y el espíritu, es posible que desde la praxis pedagógica se asuma el reto de alimentar nuestras nociones pedagógicas en función de los contenidos de enseñanza a partir de categorías filosóficas o de otro orden, donde

hay un mundo por explorar y un potencial de formación constante para el maestro en el presente y en el futuro.

También, a partir del mismo se puede inferir que en los procesos de enseñanza/aprendizaje se deben integrar diferentes habilidades/competencias del maestro ya que para el establecimiento de objetivos pedagógicos no se puede partir de una sola pregunta (responder al qué sin responder al cómo, por qué y para qué) , es más bien un proceso donde una respuesta no emerge sin la otra, lo cual implica que el profesor de ciencias sociales tenga el conocimiento teórico, pedagógico y didáctico necesario que le permita comprender lo formativo del contenido y el vehículo a través del cual ese contenido de enseñanza es desarrollado, si se utilizan los medios apropiados y se fijan posibilidades de comprobación, lo cual daría cuenta de una formación docente integral.

Los resultados, al guardar correspondencia con los objetivos en función del caso general propuesto han propiciado algunos elementos vinculantes, a través de los cuales y a modo de conclusión se podría mencionar que:

A. En la búsqueda, caracterización y análisis de los contenidos de enseñanza realizado y en la función de comprender qué es lo formativo de los contenidos por enseñar, hay un rol predominante de las 3 primeras preguntas didácticas, las cuales hacen parte del contexto de fundamentación *-el qué del contenido-*. Misma que se evidenció a la hora de dar respuesta al objetivo número 1, en función de la reflexión por la importancia formativa del contenido a la luz de las preguntas didácticas presentadas en el esquema propuesto. Dichas preguntas que cobraron predominancia y evidenciaron una correspondencia necesaria entre ellas a la hora de hacer el ADC fueron las denominadas preguntas del *contexto de fundamentación del contenido*, las cuales son; Importancia para el presente, importancia para el futuro e importancia ejemplar expresada en los objetivos de enseñanza. Lo cual indica que, si el ADC es un ejercicio hermenéutico, resultan ser las anteriores preguntas las más acordes a la hora de interpretar los posibles sentidos formativos que estos contenidos guardan en sí.

B. Una vez realizadas las correspondientes acciones en función de caracterizar y analizar los contenidos de enseñanza con el propósito de encontrar sus aspectos formativos, y en contraste con los ideales de aprendizaje fijados en las clases observadas, se identificó cómo a través del ADC se logra que el lugar de los contenidos de enseñanza se desplace de su centralidad una vez se realiza el procedimiento y se establecen los propósitos o finalidades de aprendizaje en la unidad didáctica,

cumpliendo un papel determinante no tanto por su saber enciclopédico/academicista/disciplinar sino por la función que cumplen al encaminarlos hacia propósitos formativos.

C. A medida que se avanza en la secuencia didáctica y en los propósitos de aprendizaje fijados, es más probable que emerja la constitución del ser histórico o la finalidad de formación fijada, se debe tener en cuenta que un ideal de formación (ser histórico) no se logra producto de la primera actividad que se proponga en el aula, hay una especie de evolución. Lo cual refleja, en este caso, que el ser histórico no viene nado, las primeras creaciones no dan cuenta de su aparición completamente, este emerge a partir de la intencionalidad formativa en lo propuesto y toma forma a partir del avance, secuenciación e implementación de la unidad didáctica.

D. En las creaciones de los estudiantes se percibe que existe un interés por parte de estos en asuntos de diferente orden: político, económico, histórico, social. Lo cual es importante considerar por parte de un maestro en Ciencias Sociales, ya que al fomentar la posibilidad de valorar, argumentar, proponer y problematizar diferentes hechos, procesos y fenómenos es importante que previamente se haya atendido al ADC para que todo esté encaminado hacia propósitos formativos, y que, para ello, es importante la búsqueda de asuntos ejemplares.

Para el caso del collage, y a modo de ejemplo, los estudiantes seleccionaron unos temas (pie de página de los temas propuestos) de manera autónoma, funcionales al objetivo de aprendizaje propuesto y a la finalidad formativa en general, y propuestos a la luz de los conceptos ejemplares. Lo cual evidenció que, en la posibilidad de elegir sobre sus intereses, los contenidos de enseñanza encuentran una conexión con situaciones de la vida cotidiana, personal y social, donde ellos se enfocan en las particularidades de sentido que encuentran (lo que reflejaba lo injusto, la búsqueda de libertad, lo que refleja cambios) y las similitudes, permanencias o cambios en la realidad vivida y percibida. Con relación al ser histórico, se parte de que reconocen una realidad que es experienciable y su posibilidad de transformación en la historia, nombrándose a través de su interés en lo seleccionado, pero a partir de ahí abriéndose al mundo.

E. Los conceptos ejemplares cuando logran su apropiación de sentido y cumplen su función de abarcar un sentido del mundo o un criterio básico a partir del cual se pueda relacionar el contenido aprendido con este, y se utilizan por parte de los estudiantes en diferentes situaciones y con diferentes predominancias e intenciones, existe evidentemente una conexión de estos con la

vida cotidiana de los estudiantes y las situaciones que consideran, por ejemplo, injustas, haciendo alusión a situaciones que describen y problematizan con referencias vivenciales diferentes.

Las particularidades de cada relato pueden empezar a ser categorizadas en líneas generales que expresan lo recurrente en medio de la diferencia, para el caso de la resolución del cuestionario, emergieron: A) El rechazo al trato diferencial y xenófobo hacia la población extranjera principalmente venezolana, B) La discriminación por orientaciones sexuales no heteronormativas y, C) diferentes situaciones como el racismo, el rechazo al diferente, la indiferencia con nuestros pueblos nativos, el hambre, que, se aglomeran en la categoría “problemas sociales”, a partir de los cuales se puede corroborar si estos dan cuenta de los propósitos de aprendizaje fijados en función del sentido que reflejan los conceptos ejemplares.

F. En el ADC cuando se tiene en cuenta el principio Klafkiano de buscar una “apertura del estudiante al mundo y del mundo al estudiante”, se hace recurrente que los estudiantes, a la luz de lo propuesto, partan desde su lugar de enunciación y desde donde ven-actúan en el mundo para enunciar, valorar críticamente y proponer cambios alrededor de unos temas en específico (Homofobia, Xenofobia, Feminismo, Racismo) para este caso, y a partir de diferentes experiencias vividas, logrando que estos estudiantes vayan más allá de memorizar un concepto para comprender y problematizar la realidad en la que vive.

G. Los contenidos disciplinares de las disciplinas específicas no atienden a las necesidades didácticas, es una tarea específica del maestro buscar por medio del ADC que emerja lo formativo de los contenidos y del -para qué- de estos desde una perspectiva formativa. Por ello y de manera contraria a los maestros que no consideran la importancia de la búsqueda de lo formativo en los contenidos, es importante, si se quiere plantear una alternativa de enseñanza que aporte al pensamiento crítico, la solidaridad y la codeterminación que los maestros consideren el ADC como una alternativa a la enseñanza material.

Por lo tanto, quien busque una fundamentación de los contenidos de enseñanza para encaminar los aspectos formativos de los mismos, debe tener presente que se parte de un ejercicio hermenéutico a partir del cual se develan sus significantes desde un sentido didáctico, situación a partir de la cual se podrá comprender que los contenidos disciplinares dejan de ser relevantes en torno a su presunta objetividad y por el contrario, toman relevancia por sus aportes significantes para la vida social y personal del estudiante. siendo entonces tarea del profesor en función de

fomentar el ideal de formación que se tenga -mientras guarde correspondencia con los propósitos aquí fijados- que la secuencia didáctica implementada este encaminada lógicamente y coherentemente en función de dar emergencia a dicho ideal ya que este no será constituido de manera automática, sin intencionalidades y sin objetivos claros, en el proceso de enseñanza/aprendizaje en el tiempo se podrán identificar dificultades, fortalezas y formas de mejorar la aproximación a dicho ideal formativo.

En consecuencia, develar lo formativo de los contenidos también permitirá que los contenidos de enseñanza no se encierren en sus particularidades teóricas o descriptivas, dando espacio a que siempre y cuando se esté encaminando lo realizado en función de los objetivos de formación se pueda recurrir a otros temas, hechos o fenómenos (como en el collage), donde los estudiantes lograrán apropiarse del contenido ejemplar del contenido a partir de creaciones de distinto orden y de la elección libre de temas económicos, sociales, históricos y políticos. Lo cual generara que los estudiantes se apropien de unos elementos que le permiten abrirse al mundo, valorarlo críticamente y proponer acciones de cambio para transformarlo.

Para finalizar, se debe tener muy presente con base en el problema de investigación aquí desarrollado que los contenidos de las disciplinas al no corresponder a las preguntas de orden didáctico, tienen otra fundamentación y otros objetivos, por lo cual, se establece que la didáctica, al darle un tratamiento en su campo es la madre de la fundamentación de su -para qué-, lo cual es convertir los contenidos en contenidos de enseñanza, para que estos sean vivos, significativos, cercanos al estudiante y su realidad vivida, es la posibilidad a través del ADC de *ser histórico*.

9. Recomendaciones

Si se tiene un interés explícito en seguir desarrollando investigaciones que se fundamenten en la didáctica crítico-constructiva se recomienda inicialmente abordar investigaciones que en clave de esta misma corriente se hayan desarrollado en diferentes áreas disciplinares, ya que con respecto a las ciencias sociales no existe una amplia aproximación desde una perspectiva de análisis a los contenidos escolares de la misma, por lo cual se recomienda realizar un rastreo general que le permitan al investigador establecer similitudes, recurrencias y diferencias que puedan ser funcionales al campo particular.

Con respecto al ADC de enseñanza en las ciencias sociales escolares, se debe tener presente que dicha propuesta estuvo encaminada a develar lo formativo de unos contenidos de enseñanza en específico (Revolución Francesa y Liberalismo), por lo cual quien esté interesado en contribuir a dicha línea de investigación debe tener presente el sentido particular de este análisis y proyectarlo en otros. También se recomienda una familiarización con los aportes teóricos centrales y los conceptos que son claves en una investigación crítico-constructiva para que la proyección sea coherente con sus supuestos y lo resultantes se acomode a sus preceptos.

En lo que respecta a la categoría al ser histórico, al ser fundamentalmente una categoría que viene del marxismo heterodoxo encuentra la posibilidad de ser complementada desde diferentes enfoques, en esta investigación dicha categoría se ha concebido como un ideal de formación, mismo que se puede abordar a partir de las últimas generaciones de la escuela de Frankfurt ya que la presente investigación estuvo basada solo en la primera generación, y de las precedentes se puede reconstruir o complementar otro caminar, otro ideal formativo.

Razón por la cual, al darle un tratamiento pedagógico a una categoría de orden filosófico, del presente trabajo surgen las siguientes preguntas: ¿Qué otras categorías de las diferentes escuelas de pensamiento filosófico pueden ser integradas a la enseñanza de las Ciencias Sociales en particular y a la educación en general? ¿Existen otras categorías que pueden ser más tramitables en función de los objetivos pedagógicos de las ciencias sociales? ¿Qué relación desde un punto de vista didáctico podrían tener la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela y algunos presupuestos filosóficos? ¿Puede el ser histórico permanecer como ideal de formación en la educación básica y media? ¿Es posible contribuir al ser histórico desde la infancia? ¿Cómo puede

ser complementado el ser histórico como categoría extraída de la primera generación de Frankfurt a partir de las nuevas generaciones y contribuciones?

Referencias

Ackermann, E. (2008). *Beyond technology: Children`s learning in the age of digital culture*.

Adorno, T (1984). *Crítica cultural y sociedad*. Editorial SARPE.

Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Fundamentos y metodología.

Arias Gómez, D. (2017). Propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. Una aproximación desde relatos docentes. Una aproximación desde los relatos docentes. *Revista Aletheia*, 9(1), 18-37.

Arias, D (2005). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales: Una propuesta didáctica*. Cooperativa editorial magisterio.

Arias, D (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de estudios sociales*. 134-146.

Bloome, D. (2014). Lenguaje, raza y poder en la escuela: Una etnografía crítica. *Fondo de cultura económica. México*.

Curtis Y, . y Reigeluth. , . (1984). Estrategias para mejorar la integración constructiva entre los conocimientos previos y la nueva información por aprender. *Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos*. P 126-132. Facultad de educación, centro de documentación. Universidad de Antioquia.

Denzin, N. Lincoln, Y. (1994) .Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. en *Handbook of Qualitative Research* 1-31.

Denzin, N. y Lincoln Y. (s,f). *Manual de investigación cualitativa. Volumen II*. Gedisa editorial.

Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona*

Gallo, C. (2005). Teoría de la formación categorial: ruta de análisis didáctico para la educación física. *Educación física y deporte - Universidad de Antioquia*, 24-1

Giraldo, J (2019). *Marx después del marxismo*. Editorial Universidad de Antioquia.

Guba, E. G. (1990). The alternative paradigm dialog. (págs. 17-30). *Newbury Park, CA: Sage*.

Institución Educativa Hernán Toro Agudelo (s.f.). *Proyecto Educativo Institucional. Versión 3*

Karl Marx (2014). Carta a Arnold Runge. En Marxists internet Archive.
<https://www.marxists.org/index-mobiles.htm>.

Karl Marx. (2003). Mensaje a la Unión Obrera nacional de los Estados Unidos. En Marxists internet Archive. <https://www.marxists.org/index-mobiles.htm>.

Klafki, W (1991). Sobre la relación entre la didáctica y la metódica. *Revista educación y pedagogía 85-108*.

Klafki, W. (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva. *Revista de Educación, teoría crítica y educación. Publicaciones de la Secretaría General de Educación. CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Publicaciones del MEC. 280, 37-79.*

Klafki, W. (1992). ¿Pueden contribuir las ciencias de la educación a la fundamentación de objetivos pedagógicos? *38-50*.

Klafki, W. (1995) Didactic analysis as the core of preparation of instruction. *Journal of curriculum studies 13-30*.

Klaus, A. (2008). *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Editorial Universidad pedagógica nacional de Colombia.

Letourneau, Jocelyn (2009). *La caja de herramientas del joven investigador. Guía de iniciación al trabajo intelectual*. La carretera editores.

Lipset, Trow, & Coleman. (1956). Comparación del estudio de casos con otras estrategias de comunicación. *En investigación sobre estudio de casos -Diseño y métodos- Robert Yin*.

Marcuse, H. (1985). *El hombre unidimensional*. Editorial planeta De Agostini.

Marcuse, H. (2019). *Entre fenomenología y marxismo. Escritos filosóficos 1928-1933*. Editorial Universidad de Antioquia.

Monsalve, A. Pérez, Eliana. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. *Cibereducación de la fundación universitaria Católica del Norte*. 1-12.

Montoya, E. (2022). La didáctica crítico constructiva y la formación. (*documento en construcción*) 1-10.

Paredes, D. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y saberes*, (47), 31-47

Platt, J. (1992). Tipos diferentes de estudios de caso, pero una definición común. (P 8-12). *En investigación sobre estudio de casos -Diseño y métodos- Robert Yin*.

Sánchez, N. (2013). Debates y discursos en torno a las ciencias sociales escolares entre 1984 y 2010 en Colombia. *Universidad de Antioquia. Unipluriversidad*, Vol. 13, (2)

Silva Briceño, O. (2017) *Configuración y consolidación de la enseñanza de las ciencias sociales como campo de saber-poder en Colombia 1976-1994*. [tesis de doctorado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].

Velilla Jiménez, H. (2018). *El concepto de formación (bildung) en la didáctica de las ciencias*. La relación entre la didáctica teórico-formativa de Wolfgang Klafki y los estudios metacientíficos [tesis de maestría, Universidad de Antioquia Medellín]. Repositorio institucional de la Universidad de Antioquia Colombia.

Vincent, D. (2009). Cómo adelantar una investigación mediante entrevistas. *Caja de herramientas del joven investigador: guía de iniciación al trabajo intelectual*. Jocelyn Létourneau ; traducción José Antonio Amaya.-- Medellín: La Carreta Editores, 2007.

Wasserman., . (1998). Estrategias para promover una enseñanza situada. *Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos*. P 153-158. Facultad de educación, centro de documentación. Universidad de Antioquia.

Yin, Robert. (1994). Investigación sobre estudios de casos. Diseños y métodos. *International educational and profesional Publisher*, 1-35.

