

Relaciones entre currículo y didáctica de las ciencias sociales: encuentros en la encrucijada

Relations between curriculum and the teaching of social sciences: crossroad encounters

María Alejandra Taborda Caro*

Ruth Elena Quiroz Posada**

Resumen

Entre los grandes debates teóricos que se plantean hoy en el campo de las didácticas, nos seducen particularmente aquellos que se refieren a la relación entre la didáctica y el currículo, con especial referencia a la didáctica de las ciencias sociales. En tal sentido, este artículo intenta trabajar algunas posturas sobre estas conexiones: en primer lugar, se presentan las concepciones existentes hoy sobre cómo lo curricular y lo didáctico se interpelan;¹ se ahonda en el estado de la conceptualización de cada una de estas categorías con el propósito de mirar su punto de intersección, y finalmente se llega a un acercamiento frente a lo que en la didáctica de las ciencias sociales podría estar haciéndose al respecto. En general, este escrito permite otras miradas necesarias para quienes construyen los currículos de las ciencias sociales y para quienes se preguntan por el día a día de su enseñanza.

Palabras clave: currículo, ciencias sociales, didáctica, maestros, enseñanza.

* Docente de la Universidad de Córdoba, Candidata a Doctora en la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: alejandrata67@yahoo.com.

** Docente de la Universidad de Antioquia, Doctora en Ciencias Pedagógicas. Correo electrónico: rquiroz.udea@gmail.com

¹ Este artículo es producto de la reflexión establecida en la investigación doctoral “La geografía escolar en Colombia: configuración de su invisibilidad en la segunda mitad del siglo XX” de la Universidad Pedagógica Nacional, del grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas y Educación Comparada. Doctorante: María Alejandra Taborda. Asesor: Doctor Alejandro Álvarez Gallego.

Recibido: 21 de noviembre de 2013 **Aprobado:** 20 de diciembre de 2013

Abstract

Among the major current theoretical debates in the field of teaching, the ones that particularly seduce us refer to the relationship between teaching and curriculum, especially those concerning the teaching of social sciences. This article is then intended to analyze some positions on such connections: it first presents the current concepts on how curriculum and teaching question each other, then it delves into the state of the conceptualization of each of these categories in order to analyze their point of intersection, and finally it approaches the current developments on this field within the teaching of social sciences. Overall, this article provides other perspectives that are necessary for social sciences curricula designers and for those who wonder about their daily teaching.

Keywords: curriculum, social sciences, didactics, teachers, teaching.

Sumario: 1. El currículo y la didáctica: diálogo de sordos o encuentro de desconocidos, 2. ciencias sociales, currículo y didáctica: comentarios para reflexionar, 3. Algunas conclusiones, 4. Referencias bibliográficas.

1. El currículo y la didáctica: diálogo de sordos o encuentro de desconocidos

Entre el currículo y la didáctica se han presentado una enorme variedad de encuentros y a la vez una mínima posibilidad de diálogo; podría pensarse que existe una marcada diferencia de lugar y de tiempo en la procedencia de cada una de estas categorías, las cuales, además, se han conformado con intencionalidades diferentes. Es decir, si de manera simplista tomamos las bases del concepto de currículo de algunos autores recopilados por Lafrancesco (2005), tendríamos, por ejemplo, a Lundken (1992) respecto a fines, contenidos, destrezas y métodos de la enseñanza; a Arredondo (1981) con contextos, fines, objetivos educativos, recursos y medios para lograrlos, y a Apple (1986) con su propuesta de selección, organización y evaluación de conocimientos, y podríamos pensar que la mayoría de ellos hacen referencia a algunas de las categorías didácticas que circulan actualmente.

Por otro lado, autores como Díaz (2005) argumentan que desde principios de los años ochenta se viene proponiendo que los programas escolares viabilizan una articulación entre el campo del currículum y el ámbito de la didáctica. En este sentido, asume que la didáctica no da las respuestas que requiere la educación del ser humano de cara a la industrialización, y por ello en el proceso de conformación de los sistemas educativos se dio un desplazamiento de una disciplina por otra. No duda Díaz en afirmar que este desplazamiento es la razón por la cual, en el marco del pragmatismo estadounidense, se conformó en el campo del currículum.² El autor concluye que si la didáctica no atiende a los intereses del docente, el currículum se abocará a analizar y a realizar esta labor al considerar para ello los intereses de la institución educativa.³

La sospecha queda instaurada frente a este supuesto desplazamiento, cuando el mismo Díaz (2005) al presentar uno de los primeros clásicos de este nuevo campo, *The curriculum* de Bobbitt (1918), resalta la discusión que plantea el autor frente a la existencia de un aprendizaje enciclopédico —sólo para saber— y un aprendizaje útil para resolver los problemas que a un ciudadano se le presentan en el mundo cotidiano. Quedaría entonces la duda de si, al referirse a estos tipos de aprendizaje en los términos planteados, el autor se estaría desligando de las preocupaciones propiamente didácticas de la época. Esta postura muestra un desplazamiento de lo didáctico frente a lo curricular.

Otras miradas asumen lo didáctico como un componente de lo curricular, bajo la denominación de *fuerza psicológica del currículum*, que para Zabalza (2012) no es más que una consideración frente al tipo de individuo que hace parte del proceso de enseñar y aprender con sus particularidades intrínsecas y extrínsecas. Todos estos rasgos tienen un lugar relevante en la elaboración de los currículos escolares, ya que en la medida en que se tenga claridad respecto a las características de los sujetos a los cuales deben dirigirse los contenidos, el currículum tendrá éxito. Este postulado está presente en las teorías didácticas desde Comenio en adelante, y no distan de lo que se conoció en la didáctica tradicional como las tres facultades del alma, que corresponden a tres cualidades: el

² No fue un nuevo vocablo, pues este existía desde el siglo XVI.

³ Incluye el sistema educativo y el sistema escolar.

intelecto o entendimiento; la voluntad, que escoge entre lo útil y lo nocivo; y la memoria, que almacena para el futuro todo cuanto han asimilado el intelecto y la voluntad. Adicionalmente, se asume que el diseño curricular siempre debe considerar la puesta en marcha de ese currículo en un entorno particular y sobre unos individuos específicos.

Ahora bien, el programa será entonces el diseño del currículo a partir de los parámetros de un tipo de estudiante al que irá dirigido, es decir, requiere de un modelo idealizado de formación para replantear objetivos que lo conduzcan a tal fin. Pensar un ideal de estudiante para una sociedad idealizada es impreciso, ya que desconoce los contextos y las características de los sujetos. Por lo anterior, no sería impreciso hablar de un momento homogeneizador del desarrollo curricular.

Siguiendo a Zabalza, es claro afirmar que desde la perspectiva psicológica se pueden señalar cuatro aspectos fundamentales que deben considerarse a la hora de elaborar los currículos escolares, a saber: las necesidades, los intereses, la motivación y las habilidades de los sujetos a quienes están dirigidos.⁴

Sin duda, el currículo y la didáctica apuntan a que si se pretende tener éxito, se deberá saber atender las necesidades de cada individuo para darles respuesta mediante los recursos y la experiencia disponibles que tenga la escuela. Por ello no se puede diseñar un currículo, ni una acción didáctica, si se desconocen las necesidades particulares que presentan los sujetos a los cuales se dirige la educación en un momento concreto y un lugar específico. Por tanto, se hace imperativo garantizar un equilibrio entre las exigencias culturales que la sociedad demanda de la escuela, del currículo y de las necesidades reales de los sujetos. Esta tríada es algo así como “la joya de la corona” para la didáctica.

Retomando a Zabalza (2012), se puede comprender la escuela como un lugar de socialización y transmisión de la tradición, que cumple a la vez una función de innovación y facilita el progreso de la sociedad. De ahí que, para potenciar las facultades de los sujetos, sea de gran importancia

⁴Para ampliar la discusión sobre la elaboración de los currículos escolares se recomienda el análisis de cada uno de los aspectos tomados por Moreno (1977) que servirá para visualizar los elementos que constituyen la fuente psicológica y conocer los ejes de la actividad didáctica que presenta en su libro clásico “*Didáctica, fundamentación y práctica.*” cuyas once ediciones realizadas para el año 2003 han circulado ampliamente en Colombia, México y Perú.

incorporar sus intereses, motivaciones y aspiraciones. El equilibrio entre los requerimientos sociales y las necesidades especiales de los estudiantes se soluciona mediante la integración correcta de los intereses y las necesidades.

Otro elemento clave en esta postura es el de la diversidad curricular, referida al principio ineludible de ofrecer itinerarios alternativos dentro del plan de trabajo. Esta idea puede plantearse, a su vez, a juicio de Zabalza (2012), desde dos puntos de vista. El primero comprende los itinerarios alternativos a los que cada estudiante se inscribirá en función de sus intereses o preferencias y en los que todos los estudiantes están sometidos al mismo nivel; el segundo comprende los itinerarios alternativos en los que se contemplan diversos niveles, en cuyo caso cada estudiante opta o intenta entrar en aquel que mejor se ajusta a sus intereses, posibilidades y expectativas; esa flexibilidad a la hora de elegir es lo que en términos de lo didáctico se denomina “escogencia del proceso didáctico”. Un buen ejemplo de esto lo proporciona Zabalza:

Cada uno va confeccionando su propio currículo en función de la oferta que hace cada escuela y de las cosas que más le apetece trabajar a cada uno. La única sujeción es el horario: uno/a tiene que adaptarse a aquellas posibilidades que le ofrece su propio horario (2012: 3).

En últimas, lo que se ha venido señalando como la fuente psicológica del currículo se traduce, en términos didácticos, según Schubauer (2004), como concepción fundamentalmente social del desarrollo de cada individuo generado por la dinámica didáctica. Esto no es otra cosa que el rol central que ejerce la dimensión colectiva en los procesos de aprendizaje y desarrollo de toda persona, que, como miembros de un colectivo, nos incita a focalizar los saberes o conocimientos en tanto actividad humana, con necesidades de motivación, escogencias, habilidades y voluntad de aprender.

Por otro lado, una tercera postura conduce a una ambigüedad, que se hace evidente en autores como Díaz (2002), quien en su texto *Currículo y didáctica* señala que la importancia de la didáctica radica en la búsqueda de estrategias adecuadas acerca de cómo enseñar en la dimensión del

aprendizaje. Este autor se centra en definir la didáctica desde un rango científico y con un objeto de estudio, la enseñanza, a la cual sitúa dentro de las ciencias de la educación en relación con otras ciencias afines como la psicología, la sociología y la filosofía de la educación. Por eso para este autor la enseñanza, el aprendizaje y la instrucción son el fin último de la didáctica. Siguiendo la misma línea discursiva, la segunda parte del texto de Díaz presenta lo que se entiende por currículo, sus componentes y los factores que lo determinan, pero señala que en general no se presenta una relación o vínculo entre estados o categorías estudiadas.

La cuarta postura se deriva de las pedagogías constructivistas, que miran con cierto recelo el hecho de que las propuestas psicológicas sean tomadas con un agudo determinismo individualista por algunos autores, por el simple hecho de asumir solo lo curricular y desconocer lo didáctico. Por lo anterior, conviene recordar que los grandes debates del constructivismo se dieron después de la década de los ochenta, momento en el cual las discusiones curriculares y didácticas desencadenadas por este enfoque seguían siendo controversiales, porque algunos autores ubicaron lo constructivista dentro de lo netamente didáctico, hecho que fue criticado por algunos investigadores porque vieron permeado este campo con políticas neoliberales disfrazadas tras sus postulados.

Más allá de estas candentes polémicas, se podría afirmar que no se dio un diálogo fructífero entre lo didáctico y lo curricular; en su lugar, lo constructivista generó, según autores como Varela (2007), un gran sismo que pudo haber generado para la didáctica un desplazamiento de la enseñanza por el aprendizaje, un cambio de estudiante por aprendiz y de maestro por instructor, aunque es claro que todas estas modificaciones no pueden ser consideradas como simples hechos semánticos, pues hacen parte de profundas variables dentro de la educación que no son apreciadas a profundidad.

Sole y Coll (1995) consideraron que el constructivismo no era, en sentido estricto, una teoría, sino más bien un movimiento, una corriente, o mejor aún un marco explicativo que parte de la consideración social y socializadora de la educación escolar para integrar aportes diversos. Es por esto que el principal aporte del constructivismo a la didáctica tuvo

que ver con el cambio de una clase pasiva a una activa, lo que desde el punto de vista del proceso de la enseñanza se traduce en el paso de un enfoque basado en la enseñanza a otro basado en el aprendizaje, y el paso de una clase planeada conductista a otra cognoscitiva, en la cual se ponen en ejecución las habilidades superiores y se consideran los componentes socio-afectivos, como facilitadores del acto de aprender de manera comprensiva. Hasta este punto, para los autores que defienden este hecho es fundamental la necesidad de entregar al estudiante herramientas que le permitan crear sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo cual implica que sus ideas se modifiquen y continúe su proceso de aprendizaje.

Igualmente, la noción constructivista no se limitó al aprendizaje de los estudiantes sino que incluyó la intervención de la enseñanza que han de ofrecer los profesores y, por tanto, al diseño curricular, cuyo propósito es establecer la mejor forma de seleccionar, estructurar, organizar y secuenciar los contenidos de la instrucción de manera que se facilite su óptima adquisición, retención y transferencia. Para Coll (1995), el diseño curricular constructivista consiste en generar progresivamente actividades de planificación y adecuación para el currículo y las tipologías de los niveles escolares, para lograr procesos de pensamiento. Un buen diseño curricular, sostiene Coll (1995), no es el que les ofrece a los profesores soluciones hechas, cerradas y definitivas, sino el que proporciona elementos útiles para que puedan elaborar en cada paso las soluciones más adecuadas en función de las circunstancias particulares en donde tiene lugar su actividad profesional. Estimular la innovación y la creatividad pedagógicas gracias a un marco integrador y coherente es, sin lugar a dudas, la finalidad que debe perseguir todo diseño curricular.

Autores como Rodríguez (2011) y Varela (2007) se manifiestan contra las posturas anteriores, aduciendo que en muchos de los países en desarrollo se han emprendido importantes reformas educativas después de los años noventa, con el objetivo de adaptar a los ciudadanos a un mercado global que involucra las nuevas tecnologías de información y los cambios educativos requeridos por las políticas neoliberales. Por ello, en relación con el currículo, la mayoría de esas reformas, a juicio de estos autores,

recurrieron al constructivismo como un instrumento crucial para llevar a cabo tales propuestas.

Las diferentes denominaciones dadas a las metodologías que efectuaron estos cambios, según Rodríguez (2011), fueron el “desarrollo de pensadores críticos”, la “enseñanza para el significado”, la “enseñanza transformadora” o las “pedagogías centradas en el niño”, cuyo eje central era la búsqueda de un estudiante autónomo e independiente, capaz de hacer frente a los retos planteados por los regímenes democráticos. Bajo este análisis, se argumenta que el constructivismo sirvió como el principal agente de la agenda neoliberal de la época, al “psicologizar” al aprendiz y conceptualizar el cambio educativo como un proceso confinado a los límites del estudiante.

Según Rodríguez (2011), las aspiraciones de los maestros en la década de los ochenta —momento en el cual se introduce el constructivismo—, como el conocimiento y la integración de los medios, la búsqueda de un modelo formativo para la evaluación de los estudiantes, o las salidas al entorno para estudiar las realidades sociales, geográficas y culturales, iban de la mano de las intenciones de la didáctica de ese momento y establecían el impacto de este entorno en el desarrollo intelectual y físico, por medio de la estimulación a la participación de los estudiantes, a su agrupamiento flexible y al comienzo de la investigación-acción; sin embargo, resalta enfáticamente Rodríguez, los fundamentos del currículo se desplazaron casi en exclusiva hacia el terreno de la psicología educativa. Visto así, podría inferirse que la didáctica crítica es todavía una propuesta en construcción a la espera de su configuración, de ahí que Morán (1996) arguya que los temas de su interés se referían inicialmente al estudio crítico de la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello.

Volviendo a Rodríguez (2011), se asume que el aprendizaje pasó a comprenderse como un acto de emprendimiento personal despojado del contexto en que habría de ocurrir. Así entonces, el centro de atención ya no era el currículo que los aprendices debían dominar, sino sus habilidades para organizarse, percibir y emplear sus circunstancias como oportunidades de aprendizaje. A propósito de esta idea, resalta el mismo autor que las bases psicológicas del currículo oficial no permitieron un análisis del aprendiz

como un sujeto histórico, ni un análisis de la enseñanza como parte de diferentes discursos de poder y de resistencia.

Ahora bien, frente a las mutaciones del aprendizaje que estaban tensionando a la didáctica, las corrientes críticas proponían no desvincular el dúo enseñanza-aprendizaje, sino aceptar el aprendizaje como un proceso que manifiesta constantes momentos de ruptura y reconstrucción, y resaltar como hecho más importante el proceso, mas no el resultado. En esta relación pedagógica lo que se aprende no es tanto lo que se enseña, sino el tipo de vínculo educador-educando que se da en la relación (Morán, 1996). A juicio de Coll (1991), desde una perspectiva constructivista, la meta última de la intervención pedagógica es el desarrollo de la habilidad del estudiante para producir aprendizajes significativos dentro de un rango de situaciones y circunstancias que faciliten el aprender a aprender, mientras que para la didáctica crítica, las acciones didácticas o de la enseñanza y del aprendizaje son acciones transformadoras de situaciones sociales, organizativas y de realidades físicas.

Puede afirmarse que entre la didáctica y el currículo se da esa extraña relación de “juntos pero no integrados”, donde los límites entre uno y otro son difusos, ya que los procesos curriculares aún no contemplan a la didáctica como eje de construcción del conocimiento escolar.

2. Ciencias sociales, currículo y didáctica: comentarios para reflexionar

Asumimos que la didáctica elabora los principios teórico-metodológicos necesarios para resolver eficazmente los problemas del contenido, los métodos y la organización de la enseñanza, así como las dinámicas del aprendizaje. En este proceso, la necesidad de la “adaptación pedagógica” sigue teniendo actualidad, por ello en un problema didáctico importante se correlacionan la tradición y la buena experiencia del maestro, además de las innovaciones, la actualización y la resignificación de los métodos para estructurar las materias de estudio. Por eso se insiste en que la didáctica no debe estudiar solamente los métodos de enseñanza de las distintas materias, sino los saberes propios de estos métodos, independientemente del contenido específico de las distintas disciplinas.

En sus investigaciones, la didáctica utiliza ampliamente los datos de la psicología general, de la psicología de la educación y de la psicología genética, pero no se reduce a éstas, lo que delimita el campo de acción entre la psicología del aprendizaje y la didáctica. Es por ello que el objeto de la didáctica no lo constituyen los caracteres y los procesos psíquicos estudiados por la psicología, sino las actividades correlacionadas de la enseñanza y el aprendizaje, junto con los principios del proceso educativo y las categorías didácticas.

Algunas decisiones, como intensificar y estimular las actividades cognitivas de los estudiantes con el ánimo de que la duración de la enseñanza primaria pueda eventualmente reducirse de cuatro a tres años, constituyen un problema de corte curricular, por cuanto mueven estructuras de la vida escolar, y son a la vez un problema cognitivo de la psicología del aprendizaje, por cuanto se requiere de otras estrategias de aprendizaje y de reflexiones sobre lo que implica, por ejemplo, la rapidez al pasar a los niños de un pensamiento operatorio y empírico a un pensamiento científico para la práctica. Son además un problema didáctico, por cuanto implican categorías y procesos de enseñanza y de aprendizaje unidos a situaciones del contexto social y académico.

Cuando los autores de los programas de historia han decidido no separar la historia nacional de la de las naciones extranjeras y ofrecer un programa donde no se escinda el mundo de lo local y se intente dar una imagen justa del papel de nuestro país en la evolución del mundo, han asumido criterios didácticos, tiempos, momentos e intencionalidades del aprender y enseñar currículos en relación con el lugar, la complejidad y la correlación de esa temática con la búsqueda de un tipo de estudiante en una sociedad determinada. Es por eso que el estudio cronológico de la evolución de la sociedad, desde los tiempos más remotos hasta nuestros días, busca dar a los estudiantes una idea racional del devenir histórico, entendido como movimiento no anecdótico ni accidental, sino ligado a una formación socioeconómica.

La eficacia del proceso curricular didáctico se manifiesta claramente en la personalidad intelectual y moral del individuo, que a su vez depende en gran medida de la buena asimilación de los conocimientos indispensables

para todos los miembros de la sociedad, así como de la satisfacción y el desarrollo de las necesidades intelectuales, de los gustos y de las aptitudes de cada estudiante concreto.

En efecto, al referirse a la didáctica, Zambrano (2006) estipula que ésta se dedica a la reflexión, es decir, a la génesis del saber y su circulación en la escuela, y para que esto ocurra debe estar apropiada de unos referentes epistemológicos importantes. En primer lugar, podría mencionarse el saber disciplinar como forma de comprensión del quehacer de la ciencia, pues explica su actividad y los resultados que arroja; en segundo lugar, el análisis de los conceptos que la ciencia produce y que se desplazan hacia la escuela para ser enseñados; en tercer lugar, la creación de una gramática para pensar las condiciones sociales y políticas del saber científico y de la escuela; en cuarto lugar, en la búsqueda de lo específico de cada saber, para construir a partir de ellos los medios que faciliten su divulgación y pueda finalmente crear un cuerpo teórico capaz de forjar un territorio de explicación y de técnicas necesarias para los aprendizajes.

Por otro lado, la didáctica, a diferencia de la psicología, trabaja con dos conceptos fundamentales. El primero de ellos es la transposición que permite el paso del saber científico al saber enseñado y funciona como un contrato pedagógico-didáctico resultante de las expectativas que surgen de la relación profesor-estudiante, saber y objetivo-obstáculo, que hace referencia a las estrategias que el didacta crea para que el estudiante pueda aprender una situación de un área disciplinar; el segundo es el de especificidad, categoría con la cual se intentan rescatar los saberes y conocimientos que la escuela crea y que no hacen parte de la disciplina científica, sino de las tradiciones del profesorado que a través de los años se han mantenido como válidos y eficaces.

La pertinencia es un concepto de doble entrada, usado con el mismo valor por el currículo y la didáctica; infortunadamente, gran parte de lo que se enseña no es “pertinente”, en cuanto resulta ajeno a la experiencia del estudiante. Esta afirmación se podría ejemplificar con ciertas ideas abstractas que, aunque no han sido asimiladas ni siquiera por geógrafos expertos, son enseñadas a estudiantes de colegio, como las nociones de espacio abstracto, espacio subjetivo y espacio local globalizado, pues el

hecho de querer llevar a la escuela las últimas discusiones epistemológicas de un campo, sin medir la complejidad que estas puedan presentar respecto a la edad, los contextos y los intereses de los estudiantes, es algo que va en contra del sentido común.

Otro elemento que suele crear confusión, en términos de las ciencias sociales, es el referido a los conceptos de integración e interdisciplinariedad. Beane (2005) llama la atención sobre la confusión que puede generar la integración curricular con la simple reorganización de las asignaturas, y aclara que al respecto que debe hacerse una diferenciación entre la integración de las experiencias, la integración social, la integración de los conocimientos y la integración en sí mismo como diseño curricular. Expone además que los dos principales errores asociados con el uso actual de este concepto son, por una parte, la confusión entre la integración curricular y los enfoques multidisciplinares, y por otra parte la confusión sobre las fuentes de los centros o temas organizadores utilizados en la integración curricular, destacando que las dos fuentes más claramente vinculadas a la integración son los problemas o los temas sociales de interés para los estudiantes.

Por otro lado, es común que se manifieste la predominancia disciplinar, y frente a esto se presentan dos elementos para la discusión. El primero de ellos es que resulta innegable que la historia y la geografía, como disciplinas del mundo escolar, tienen una larga tradición formativa y gozan de didácticas específicas en comparación con las demás disciplinas, como la sociología y la antropología, sin mencionar otras que hoy en día se encuentran en un periodo de ajuste y de acomodamiento en la escuela. Sin embargo, es común que, a juicio de Vargas (2009), y poniendo como ejemplo el sistema educativo costarricense, la enseñanza de la geografía se asocie tradicionalmente a la de la historia, ya que por razones de comodidad administrativa se generan dudas porque se enseña mal o porque los educadores tienen grandes limitaciones epistemológicas; en este sentido, la geografía será percibida por los estudiantes como poco útil, aburrida y dominada por la historia.

Además, en Colombia hay variadas y contrastantes posturas sobre la presencia de lo disciplinar y la enseñanza de las ciencias sociales, y por eso

dicha enseñanza debe centrarse en el problema del sujeto social y buscar la formación de ciudadanos híbridos y plurales con formación ética y política (Gómez, 2007: 15); debe también contemplar el desarrollo del pensamiento social, capaz de cuestionar lo local, global, universal y nacional, y generar la apertura de las ciencias sociales a nuevos lugares de enunciación.

Desde una posición de la disciplina fundante, Delgado (1999) les llama la atención a quienes elaboran los planes de estudio. Según este autor, a ellos se les acusa de no dar a la geografía la suficiente importancia, de reducirla a un marco físico en donde se desarrollan los acontecimientos históricos, económicos, políticos, sociales y culturales, y de diluir sus fundamentos científicos en una falaz integración en el área de Sociales. Para Pulgarín (2011), la enseñanza de las ciencias sociales se desarrolla a través de un grupo de conceptos, como espacio geográfico, tiempo y cultura, dotados de métodos y técnicas que son mediadoras en la observación, descripción, interpretación, análisis y síntesis del mundo. Estos conceptos son procedentes o estudiados en el contexto de disciplinas como la geografía. Finalmente, Taborda (2013) considera que las disciplinas escolares guardan una dinámica propia *sui generis*, diferente a las disciplinas académicas; por lo tanto, sus contenidos y sus formas de enseñar y aprender tiene una dinámica propia. En tal sentido, los problemas epistémicos de las ciencias sociales no son de pertinencia absoluta para el mundo escolar.

Existe otro principio de gran dimensión curricular y didáctica: la contextualización temática de los problemas abordados, que implica tener cuidado con la aplicación acrítica de los principios curriculares y didácticos de otras experiencias. En este momento, según lo plantea Ali (2009), en el contexto canadiense existe una tensión en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales para las escuelas secundarias de Ontario, ya que dichos lineamientos ignoran, en gran medida, las identidades, las afiliaciones y las visiones del mundo de los jóvenes de origen no europeo que asisten a la escuela. Su principal objetivo es promover el nacionalismo, y su aproximación a los asuntos globales se limita a poner de relieve el rol que desempeña Canadá en los asuntos mundiales.

Para otros currículos, el reclamo estaría en el excesivo localismo en momentos en que se habla de una ciudadanía global. Sobre esta idea, Osler

y Starkey (2006) afirman que el centro de la formación en las ciencias sociales converge hoy día en la educación para la ciudadanía democrática a escala mundial, como resultado de: a) la preocupación por las desigualdades mundiales que han sido evidenciadas por los movimientos terroristas; b) los esfuerzos para equilibrar la diversidad y la unidad dentro de los Estados-nación; c) el deseo de fomentar el compromiso político, especialmente entre los jóvenes; d) la necesidad de reducir la violencia juvenil y los comportamientos antisociales; e) el deseo de introducir la ideología y las prácticas democráticas a los Estados-nación recientemente establecidos, y f) los esfuerzos por desalentar el racismo y las ideas de supremacía. Todo esto implica que se deben re contextualizar en tiempo y espacio los contenidos del mundo social. Sin embargo, la ciudadanía como herencia siempre presente de la educación cívica en Colombia es ilustrada por Melo (2002) como la restauración de una nación que solicitaba cambiar las lealtades de los ciudadanos y aprender formas de participación política, a través de procedimientos electorales, y había que enseñarle a la población que la norma de la ley prima sobre la voluntad de cualquier ciudadano y revive la ciudadanía desde conductas socialmente aprendidas en un momento en el que el país ha dejado de enseñar en la escuela lo primordial de lo que compone la diversidad nacional en medio de una pobre educación histórica.

Por otro lado, tenemos los currículos de los exámenes que nacieron en el marco de proyectos de gran envergadura, como TIMSS y PISA, que han presionado la existencia de campos de investigación como el estudio empírico comparado del rendimiento escolar, que hoy opera en la Universidad Humboldt y cuyo enfoque se propone, por medio de mediciones del rendimiento empírico-comparativas, ejercer influencia sobre la definición de lo que se debe imponer mundialmente como currículo básico. Es de esperar que los resultados de las pruebas censales y el tipo de preguntas implementado presionen estrategias didácticas y reformas curriculares que propendan por la adaptación a estas mediciones, y lleven a pensar en las implicaciones que trae un currículo y una didáctica supeditados a un sistema de evaluación estándar que requiere de estudios sistematizados bajo la metodología de la educación comparada.

Por último, el valor de la toma de decisiones como un objetivo final de la enseñanza de las ciencias sociales es trabajado por Pagés (2004), para quien formar a un profesor de historia, es decir, enseñar a enseñar historia, implica educar a un profesional para que tome decisiones y sepa organizarlas y llevarlas a la práctica sobre los conocimientos históricos que debe enseñar en un aula de un centro determinado. Debe tener claro que enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad, intervengan en él con conocimiento de causa y quieran ser protagonistas del devenir histórico. Todo esto permite reflexionar sobre los fines últimos de una intención curricular.

3. Algunas conclusiones

La nueva concepción curricular implica cambios en la forma de sentir, pensar y actuar la educación en las instituciones educativas, lo que genera nuevos procesos y proyectos frente al ser, el saber y el saber hacer de las mismas, como un concepto que no está completamente desligado de la didáctica.

Las implicaciones del dúo currículo y didáctica dentro de las ciencias sociales forman un conocimiento atado a problemas actuales o a su origen, lo que genera complicadísimos inconvenientes que se interceptan con la didáctica, el currículo, el conocimiento científico, la ideología y la opinión. Estas circunstancias determinan la relatividad del mundo social, en cuanto a objeto de conocimiento y, sobre todo, de los resultados de las investigaciones.

Las diferentes concepciones del currículo y los efectos de su interrelación con las didácticas evidencian una relación que se ha movido desde la funcionalidad al sistema hasta su contrario: una posición crítica y emancipadora. Al dejar de lado la triada pedagogía, currículo y didáctica, el aprendizaje se convierte en un detonante de los aspectos curriculares y se establece la primera gran relación con la psicología, es por ello que en esta lógica priman las características de los sujetos a los cuales deben dirigirse los contenidos, así como sus necesidades, los intereses, la motivación y

las habilidades, y se asume que la importancia de la didáctica se concentra en la búsqueda de estrategias adecuadas acerca de cómo enseñar en la dimensión del aprendizaje.

La pertinencia y la interdisciplinariedad son los temas gruesos en la conexión con la enseñanza de las ciencias sociales, su didáctica y su currículo; al respecto, no se tienen claros hoy, sobre todo en Colombia, los puntos de encuentro y de contradicción entre lo que se ha llamado la integración curricular, la interdisciplinariedad, en relación con los contenidos adecuados, las metodologías apropiadas y las estrategias desarrolladas.

Finalmente, se puede afirmar que la tan nombrada fusión de currículo con didáctica en la escuela anglosajona resulta ser más compleja y contradictoria que lo aceptado de forma simplista hasta hoy, y que las formas instrumentales de los diseños del plan de estudio y del currículo han relegado una de las funciones vitales de la didáctica: la correlación entre la enseñanza-el aprendizaje, el contexto y el contenido.

5. Referencias bibliográficas

- Ali, M. (2009). Preparing citizens for a globalized world: the role of the social studies curriculum, *International Journal of Education for Democracy*, 2 (2), 238- 256.
- Beane, J A. (2005). *La integración del currículum*. (R. Filella, Trad.).España: Morata.
- Bobbitt, B. (1918). *The Curriculum*. Houghton Mifflin Company Universal Digital Library [en línea]. Disponible en: <http://www.archive.org/details/curriculum008619mbp>. Consulta: 21 de octubre de 2013.
- Coll, C. (1991). Concepción constructivista y planteamiento curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 8-11.
- _____(1995). Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Buenos Aires: Santillana.
- Delgado Mahecha, O. (1999). La importancia de la enseñanza de la geografía [en línea]. Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/20_09pole.pdf. Consulta: 16 de noviembre de 2013.
- Díaz Barriga, Á. (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México: Pomares.

- Díaz, F. A. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. Universidad de Castilla La Mancha. España: Ministerio de Educación y Ciencia/Ediciones Morata.
- Díaz Monsalve, A. y Quiroz Posada, R. (2005). *Instrucción, educación y desarrollo*. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.
- Gómez, Jairo E. (2007). Resultados de las Pruebas Comprender de Ciencias Sociales, en: *Serie Cuadernos de Evaluación*, Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá.
- Lafrancesco, G. (2005). *Nuevos fundamentos para la transformación curricular: a propósito de los estándares*. Bogotá: Escuela transformadora.
- Melo, Jorge O. (2002). Educación para la ciudadanía: ¿nueva encarnación de un viejo ideal? [en línea]. Disponible en: <http://www.jorgeorlandomelo.com/educacionpara.htm>. Consulta: 16 de noviembre de 2013.
- Morán, O. P. (1996). La instrumentación didáctica en la perspectiva de la didáctica crítica. En: *Fundamentación de la didáctica*. México: Gernika.
- Moreno, M.G. (1977). *Didáctica, fundamentación y práctica*. México: Progreso.
- Osler, A. y Starkey, H. (2006). Educating for democratic citizenship: A review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, 21 (4): 433-466.
- Pagés, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. En: Nicolás, E. & Gómez, J. (coord.) *Miradas a la Historia*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Pérez, E. (2011). Constructivismo e ideología: lecciones de la reforma curricular española en las ochenta. *Revista de Educación* 356, [en línea]. Disponible en: www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_04esp.pdf. Consulta: 25 de octubre de 2013
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En: Historia & Ensino. *Revista do Laboratório de Ensino de História/Uel*. Vol. 9. Universidad Estadual de Londrina.
- Pulgarín, Raquel (2011). Los estudios del territorio y su intencionalidad pedagógica. *Revista Geográfica de América Central*, Número Especial EGAL, pp. 1-14.
- Rodríguez Pérez, E. (2011). Constructivismo e ideología: lecciones de la reforma curricular española en los ochenta. [en línea]. Disponible en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_04esp.pdf. Consulta: 25 de octubre de 2013.
- Silva, T. (1998). Las pedagogías PSI y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales. *Archipiélago*, 38, 56-61.
- Sole, L. y Coll, C. (1995). *Los profesores y la concepción constructivista*. Barcelona: Grau.

- Taborda, Alejandra (2013). Aportes de la geografía escolar a la conformación de un saber geográfico: miradas para América Latina. [en línea]. Disponible en: http://www.egal2013.pe/wp-content/uploads/2013/07/Tra_Maria-Alejandra-Taborda-Caro.pdf. Consulta: 25 de enero de 2014.
- Varela, J. (2007). *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Madrid: Morata.
- Vargas, U. (2009). Didáctica de la geografía y su aplicación a la enseñanza de la geografía en el tercer ciclo y la enseñanza diversificada de Costa Rica. *Revista Educación*, 33 (1), 75-112.
- Zabalza, M. A. (2012). Las fuentes del currículo escolar, [en línea]. Disponible en: <http://escolarhttp://dicoeccsocioais.wordpress.com/2012/10/page/2/>. Consulta: 21 de octubre de 2013.
- Zambrano A (2006). Las ciencias de la educación y didáctica: hermenéutica de una relación culturalmente específica, *Educere*. 10, (35), 593-599.