



Revista Cambios y Permanencias
Publicación multi e interdisciplinaria
orientada a los estudios sociales

Revista Cambios y Permanencias

Grupo de Investigación Historia, Archivística y Redes de Investigación

Vol.12, Núm. 2, pp. 544-563 - ISSN 2027-5528

La didáctica: una aproximación desde las ciencias sociales

Didactics: an approach from the social sciences

Robinson Rojas Gómez

Escuela Normal Superior Francisco de Paula Santander,
Málaga

orcid.org/0000-0002-7435-953X

Edilberto Rincón Castro

UPTC

orcid.org/0000-0001-9745-8277



Grupo de
Investigación
Historia
Archivística y
Redes de
Investigación



Universidad
Industrial de
Santander

Universidad Industrial de Santander / cambiosypermanencias@uis.edu.co

La didáctica: una aproximación desde las ciencias sociales

Robinson Rojas Gómez: Docente ciencias sociales Escuela Normal Superior Francisco de Paula Santander Málaga. Correo electrónico: elchitarero2020@gmail.com ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-7435-953X>

Edilberto Rincón Castro: Docente ocasional tiempo completo UPTC. Correo electrónico: edilberto.rincon@uptc.edu.co ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0001-9745-8277>

Resumen

El presente artículo es una reflexión sobre los alcances epistemológicos y teóricos de la didáctica como disciplina científica; esgrime una ruta metodológica deductiva, desarrollada en tres momentos. Presenta la discusión del origen de la didáctica como disciplina científica asociada a las ciencias de la educación; aborda la reflexión sobre las didácticas específicas, en especial las relacionadas con las ciencias sociales y expone preliminarmente como se ha configurado el campo de la didáctica de las ciencias sociales en Colombia, teniendo como referencia los lineamientos curriculares del área, donde se determinó que la enseñanza de las ciencias sociales debía ser abordada desde un punto de vista integral orientado hacia la formación en competencias útiles para el mercado laboral.

Palabras clave: Didáctica; didácticas específicas; didáctica de las ciencias sociales; disciplina científica.

Didactics: an approach from the social sciences

Abstract

This article is a reflection on the epistemological and theoretical scope of didactics as a scientific discipline; wields a deductive methodological route, developed in three moments. Presents the discussion of the origin of didactics as a scientific discipline associated with educational sciences; addresses reflection on specific didactics, especially those related to the social sciences and preliminarily exposes how the field of social science didactics has been configured in Colombia, having as reference the Curricular Guidelines of the area, where it was determined that the teaching of social sciences, It had to be approached from a comprehensive point of view oriented towards training in useful skills for the labor market.

Keywords: Didactics; specific didactics; didactics of social sciences; scientific discipline.

Fecha de recepción: 26 de julio de 2021

Fecha de aprobación: 30 de noviembre de 2021

El presente artículo tiene como propósito hacer una aproximación a la didáctica como disciplina científica, teniendo como referencia los aportes teóricos y epistemológicos, tomados de bibliografía donde diversos autores han presentado resultados de investigaciones y reflexiones sobre la didáctica como campo de reflexión de las prácticas pedagógicas. Entonces, la discusión teórico epistemológica sobre el surgimiento y la consolidación de la didáctica como disciplina científica, su posterior evolución hacia campos específicos del saber, en especial los relacionados con las ciencias sociales y cómo esta visión se implementa en los lineamientos curriculares del área en Colombia, son los principales ejes sobre los que se mueve este ejercicio de reflexión.

Consolidación epistemológica de la didáctica

La didáctica se entiende como un campo de saber reflexivo del proceso de enseñanza aprendizaje. Runge-Peña (2013) presenta una serie de posibilidades teóricas, epistemológicas y metodológicas muy amplias, en parte desconocidas dentro del ejercicio de la práctica pedagógica. Por ello, se hace necesario generar espacios de reflexión, que permitan comprender y apropiarse de discusiones con el objeto de ampliar los alcances teórico prácticos sobre el oficio de ser maestro. Metodológicamente este trabajo es el resultado de un ejercicio de búsqueda, lectura analítica e interpretación sobre las categorías de análisis anteriormente mencionadas. Cabe resaltar que este escrito es apenas un ejercicio preliminar de aproximación bibliográfica sobre el tema, lo que limita sus alcances analíticos y lo presenta como una aproximación reflexiva, sobre la didáctica como una de las disciplinas de las ciencias de la educación.

Según (Zambrano, 2006; Colom y Rodríguez, 2009), las ciencias de la educación son un conjunto de disciplinas de carácter científico, que se han ido constituyendo en los últimos años. Sin embargo y a pesar de su juventud, cada una de ellas ha venido delimitando y definiendo su propia conceptualización con definiciones propias en algunos casos, y en su gran mayoría retomando definiciones de otras ciencias sociales que tienen una mayor tradición teórica y conceptual. En parte uno de los problemas de las ciencias de la educación radica en que, un país como Colombia, en la educación básica y media se ha venido construyendo más desde lo empírico, que desde la misma reflexión teórica, debido a la misma

naturaleza y dinámica del sistema educativo, donde las tareas intelectuales de los maestros de la educación básica y media se enfocan en la realización de “planes de estudios, planeadores, diarios de campo, entre otros” antes que en ejercicios de lectura, reflexión y escritura desde una perspectiva teórica de su práctica pedagógica.

El concepto, didáctica, surgió desde mediados del siglo XVII, pero fue solo hasta finales del siglo XX, cuando se entendió como: “la reflexión de los procesos de aprendizaje en campos conceptuales limitados y para permitir una construcción ad hoc de los contenidos” Astolfi (2001, p.74). De esta manera, se comenzó a pensar la didáctica como una disciplina parte del conjunto mayor, llamado ciencias de la educación. La reflexión entre conocimientos de un área y el proceso práctico de su enseñanza llevó a la necesidad de generar la delimitación de la didáctica como disciplina científica, sustentada en la reflexión sobre un acto práctico, “la teoría necesita de la práctica porque es en ella donde se revalida, y la práctica de la teoría para ser científica, tecnológica e incluso artística” (Carr y Kemmis, 1988, pp.20-21).

Astolfi (2001) explica la didáctica mediante un triángulo que representa: el saber, el alumno y el maestro (ver esquema 1). Cada uno de los vértices simboliza un dominio de la investigación, que no es didáctico, pero que no se debe dejar de lado por lo didáctico, donde se presenta y explica la interacción entre: saberes representados por la estructura conceptual y metodológica de los conocimientos disciplinares; alumnos, enfocado en la psicología del aprendizaje; y enseñante, quien interpreta las estructuras de los modelos de enseñanza aprendizaje, que implementa el maestro en el proceso pedagógico.

Esquema 1. El triángulo didáctico



Fuente: Astolfi, 2001, p.79.

Camilloni, Cols, Basabe y Feeney (2008), amplían la interpretación del triángulo didáctico; plantean que si se hace una mirada al interior del mismo, se logran delimitar tres sectores o problemas en los cuales se pueden realizar investigaciones para su comprensión. Estas son: la relación estudiante-saber, configura el sector de estrategias de apropiación y se refiere a los obstáculos de acceso al conocimiento; la relación saber-profesor, establece el sector de la elaboración de los contenidos, donde como argumentan, Grossman, Wilson y Shulman (2005, p.7), el conocimiento del contenido es integral al proceso de enseñanza, no como un saber exclusivamente disciplinar, sino como conocimiento para la enseñanza; y por último la relación estudiante-profesor, que configuran el sector de los procesos de interacción didáctica.

Además, la didáctica apareció de manera paralela al surgimiento de la escuela moderna; transcurrieron tres siglos desde cuando Johann Comenio comenzó a hacer énfasis en el proceso de enseñanza aprendizaje hasta el intento de delimitar la didáctica como disciplina científica. A finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, como resultado de la planeación estatal de las prácticas educativas, se marca el inicio de un intento por delimitar conceptualmente las ciencias de la educación, a través del surgimiento de nuevos discursos que examinaron, cuestionaron y transformaron la educación, la instrucción, el aprendizaje, el saber pedagógico, la pedagogía y la didáctica (Vasco, Vasco y Martínez, 2008, p.5).

Como consecuencia de lo anterior, la evolución histórica de la didáctica como arte de enseñar, a la didáctica como disciplina científica integrada a las ciencias de la educación, se generó una discusión, donde la práctica pedagógica no puede entenderse solamente en un sentido (proceso de enseñanza), sino que es necesaria la reflexión sobre los efectos en el aprendiz (proceso de aprendizaje). Cabe resaltar que parte de la confusión en la comprensión de la didáctica, como medio y no como disciplina científica, surgió a raíz de la influencia de la tradición anglosajona, donde el sentido de la didáctica se define exclusivamente como el medio que se utiliza en los procesos de enseñanza (Runge. 2013, p.216).

Similar definición es planteada por (Castaño y Fonseca, 2008), quienes retomando a Perales y Cañal dos autores españoles, definen la didáctica como disciplina, porque en los procesos de reflexión de las prácticas pedagógicas, se han venido configurando unos elementos que permiten entender la didáctica como tal. Entre estos elementos se pueden

considerar: el dominio de un campo específico del conocimiento, un grupo de especialistas o comunidad científica activa, unos temas o líneas de reflexión e investigación bien definidas y la integración de unos saberes que permiten la evolución de las prácticas sobre la base de estos procesos investigativos.

En consecuencia, para el desarrollo de la presente reflexión, se acogen aquellas definiciones que entienden la didáctica como disciplina científica ligada a las ciencias de la educación, debido a que si se acepta la definición de la didáctica como campo de saber, su análisis se dispersa en el tiempo, ya que, como dicen Vasco-Urbe, Vasco-Montoya y Martínez-Boom (2008, p.28), para llegar a las raíces de la didáctica como campo de saber, se tendrían que retomar las acciones del pensamiento presocrático en la época de la Grecia Antigua, donde ya se pueden encontrar estrategias de enseñanza conocidas como aforismos, que funcionaban como elementos intermediadores entre un maestro y un aprendiz.

Dicho lo anterior se resalta que tras la aparición de la didáctica como disciplina de reflexión del estudio de los problemas resultado de la enseñanza y la adquisición de los conocimientos en las diferentes áreas escolares, surgió un nuevo cambio después de 1970, en el contexto de la tradición intelectual francesa, como oposición a la idea de didáctica expuesta desde las naciones anglosajonas, que según Runge-Peña (2013), logró permear hasta la tradición pedagógica alemana, desde donde también se alcanzó a definir la didáctica como una tecnología de la enseñanza. Fue así, como la incursión de la escuela francesa de la didáctica, generó una delimitación de esta, entre las diferentes áreas del conocimiento, ya no como medio del proceso de enseñanza, sino como: reflexión “sobre lo que se ha de enseñar” en una estrecha relación entre: los saberes propios de cada ciencia (contenido), la reflexión sobre su proceso de enseñanza (preguntas) y por como los aprendices pueden asimilar dichos contenidos (psicología del aprendizaje).

De esta manera, el conocimiento de la evolución epistemológica de las diferentes áreas del conocimiento permite la transformación de los saberes disciplinares en saberes enseñables (Bolívar, 2005). Es en esta reflexión sobre su práctica, donde se produce el enriquecimiento de la didáctica como parte elemental de las llamadas ciencias de la educación. Entonces, la didáctica se puede entender como un eje articulador, entre los saberes disciplinares de cada

área del conocimiento y la reflexión que cada profesor realiza sobre su práctica cotidiana (Cañizales y Benavides, 2016).

Fue así como, durante las tres últimas décadas del siglo XX se dieron en occidente profundas transformaciones sociales, políticas y económicas, que afectaron también la forma como el Estado entendería a futuro la escuela. Zambrano (2006a) argumenta que después de 1959, la relación entre el Estado y la escuela se transformó hacia una relación económica, donde esta pasó a ser un elemento de inserción económica motivada por el sistema productivo. Tales cambios desencadenaron una reflexión profunda sobre la escuela en sí misma y su eficacia y fue en este contexto que se le encargó a la didáctica reflexionar sobre los saberes sociales, científicos, escolares y tecnológicos, de cara a tratar de satisfacer las necesidades y desafíos que el sistema económico impone a los Estados y estos a su vez trasladan a la escuela

De manera similar, Camilloni, Cols, Basabe y Feeney (2008), definen que la didáctica, es una disciplina teórica que se ocupa de investigar la acción pedagógica. Es decir, el resultado del proceso de reflexión de una actividad práctica (procesos de enseñanza aprendizaje) iluminada por teorías y conceptos preconcebidos, con el propósito de generar nuevos postulados encaminados a resolver los problemas que a diario surgen en el ejercicio de la práctica pedagógica. En este sentido, la didáctica puede entenderse como una disciplina dinámica que le permite al maestro estar en constante cuestión sobre su oficio.

Así mismo, diversos autores que han investigado y reflexionado sobre la didáctica como disciplina científica, concuerdan en afirmar que en el ejercicio de los procesos de enseñanza aprendizaje, no basta únicamente con los conocimientos disciplinares adquiridos por el profesor, por el contrario, se trata de generar habilidades para transformar el conocimiento de una materia en particular y pasar a un entendimiento multidimensional, donde interactúan diversos factores como: el contexto social, el currículo, los objetivos, la acción didáctica y específica de cada materia. Es decir, el profesor se convierte en un transformador de conocimientos disciplinares, en “representaciones didácticas” (Grossman, Wilson y Shulman, 2005, p.21).

Así mismo, Grossman, Wilson y Shulman (2005) agregan que, dentro del ejercicio de la práctica pedagógica, existen cuatro dimensiones del conocimiento. La primera, es el

conocimiento del contenido, que hace referencia a las estructuras conceptuales de un área específica del conocimiento; la segunda, el conocimiento sustantivo, que se entiende como los marcos exploratorios o paradigmas que dan sentido a los conceptos de cada área del conocimiento; una tercera, el conocimiento sintáctico, que define al conocimiento de las formas como el nuevo conocimiento o la transposición didáctica, introducida desde las aristas del campo pedagógico y, por último, se encuentran las creencias acerca de la materia, que se entienden como los valores que los profesores le asignan a la necesidad del aprendizaje de cada una de las áreas.

Con base en lo anterior se puede decir que en el camino de construcción y delimitación de la didáctica como disciplina científica, es importante tener en cuenta que la dinámica social influye en gran manera en su proceso de construcción, porque en la evolución genealógica de la didáctica como reflexión, es necesario entender que los procesos de enseñanza aprendizaje son elementos sociales y se articulan como ejercicios que buscan entender, reflexionar y solucionar problemas de la educación, entendidos estos como acciones que buscan una mayor integración social, desde diferentes ámbitos del entorno como: diseño de proyectos, programación didáctica, adaptación del currículo al contexto, estrategias de enseñanza, ambientes de aprendizaje, materiales de enseñanza y evaluación.

En este sentido, la didáctica debe asumir una posición activa, no solamente en la reflexión de la enseñanza aprendizaje, sino también en la comprensión de los contextos sociales en los cuales se desenvuelve el maestro, en aras de desempeñar un papel activo en la comprensión, reflexión y solución de los problemas locales (Camilloni, Cols, Basabe y Feeney 2008, p.22). Entonces, la invitación es a dejar de lado la didáctica como “enseñar todo a todos” y buscar que el profesor se involucre en el contexto, para que de esta manera adopte su práctica y genere beneficios sociales en el lugar en el que se desenvuelve.

La didáctica de las ciencias sociales

Si queremos llevar la reflexión didáctica a las ciencias sociales y enfocarla en un saber disciplinar, podemos resaltar que el problema no se reduce, sino que por el contrario se amplía, en la medida en que epistemológicamente muchas de las ciencias sociales tienen una larga tradición en su construcción y delimitación como disciplinas científicas, lo que nos

llevaría a pensar en la imposibilidad de plantear una única reflexión didáctica para todas las ciencias sociales, sino más bien a generar una didáctica para cada una de ellas, por ejemplo: una didáctica de la historia, de la geografía, de la sociología, de la política, de la economía, etc. A pesar de esta vasta amplitud epistemológica de las ciencias sociales, (Camilloni, 1997, p.38) plantea la necesidad de estructurar una integración entre los distintos saberes de las ciencias sociales, entendiéndolos como parte de las acciones humanas, articuladas a un espacio y a un tiempo.

Cuando Astolfi (2001) planteó la delimitación de la didáctica como disciplina científica, descubrió la necesidad que cada campo del conocimiento generara sus propias reflexiones, con sus propias conceptualizaciones, con dos objetivos implícitos: que cada uno de estos saberes aporten a la reflexión sobre la didáctica en general, desde cada uno de sus límites conceptuales y que se generaran investigaciones, que ayudaran a romper la idea “dogmática” de entender la investigación didáctica, como la investigación del medio de enseñar; sino concebirla, como una disciplina en construcción y dinámica que no puede dar por acabado su objeto de estudio.

En cuanto a la didáctica de las ciencias sociales, Aisenberg (1994) dice que no existe un consenso sobre lo que se puede entender por didáctica de las ciencias sociales, y que este es un campo de reflexión apenas en apertura, sin embargo, plantea algunos elementos problemáticos que se deben tener en cuenta en el intento de construcción de una didáctica de las ciencias sociales. Este mismo planteamiento es aceptado por Actis (2018), para quien la didáctica de la sociología es apenas una disciplina científica en construcción, que se sustenta en las acciones empírico-reflexivas de los profesores dedicados a la enseñanza de la acción social.

En el camino de encontrar rutas articuladoras que permitan a las ciencias sociales el diseño y definición de una didáctica propia, Castañeda (2013) propone que un elemento integrador en esta definición serían los conceptos que permiten hacer generalizaciones y que se pueden aplicar de manera interdisciplinar en cada una de las llamadas ciencias sociales. La puesta en práctica de esta estrategia permite al docente de ciencias sociales el diseño de secuencias didácticas articuladas entre los diferentes campos de saber a través de conceptos aplicables en cada disciplina.

Como punto de partida se entiende, que la didáctica en general es una disciplina que investiga la reflexión empírica sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, pero en el intento de construcción de un campo de conocimiento sobre la didáctica de las ciencias sociales surgen varios interrogantes, que se vislumbran como los más problemáticos para lograr este objetivo. Entre ellos podemos mencionar tres: El primero tiene que ver con la diferencia en el objeto de estudio de cada una de las disciplinas que conforman las llamadas ciencias sociales; el segundo hace referencia a los diferentes marcos teóricos desde donde se abordan los conocimientos de las diferentes áreas; y por último podemos destacar que cada una de las llamadas ciencias sociales ha venido intentando construir sus propias reflexiones en el campo de la didáctica, lo que nos lleva a formular la siguiente pregunta, ¿se puede hablar de didáctica o didácticas de las ciencias sociales? (Aisenberg y Alderoqui, 1997).

Entonces, queda claro que la construcción de una reflexión didáctica unitaria todavía está muy lejos de concretarse, sin embargo, en el proceso evolutivo de la didáctica como campo de reflexión, dentro de las ciencias sociales se han venido generando espacios de reflexión, pero de manera independiente desde cada una de las disciplinas que conforman las ciencias sociales. Cada una de las ciencias sociales ha venido construyéndose con base en sus propios objetos de estudio, algunas con mayor tradición intelectual que otras.

De esta manera, las actividades humanas son el elemento que articula a las ciencias sociales, pero la actividad humana como objeto de estudio es vista de manera distinta desde las diferentes disciplinas que conforman las ciencias sociales; en este sentido, es muy distinto como se puede analizar la actividad humana desde la historia y la geografía, a como se aborda desde la psicología. Es así como las investigaciones que se han realizado, están encaminadas a la construcción de reflexiones sobre las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales, pero estas son apenas una “buena sumatoria de recortes teóricos provenientes de diferentes disciplinas” (Aisenberg, 1994, p.143).

Si se quiere profundizar en la discusión sobre si podemos hablar de didáctica o didácticas de las ciencias sociales, podemos utilizar como fuente de estudio los intentos que se han dado desde cada una de las disciplinas. En este sentido, Araya (2005), tratando de delimitar y definir una didáctica de la geografía nos dice:

La didáctica de las ciencias sociales como área de los conocimientos y la didáctica de las disciplinas que las conforman se nutren de los conocimientos que emergen de la práctica de enseñar contenidos sociales. Pero en el caso de la didáctica de la geografía, son importantes los contenidos sociales, pero se enfatiza en la relación de estos con el espacio geográfico, destacando tanto relaciones naturales como culturales (Araya, 2005, p.92).

En cuanto a la enseñanza de la historia la discusión se centra sobre el profundo contenido ideológico que asumen los Estados al momento de imponer los currículos sobre su enseñanza. Sin embargo, Carretero, Castorina, Sarti, Banalphen, y Barreiro (2013), señalan que es posible evidenciar una evolución en cuanto a la enseñanza de la historia, desde los orígenes de la escuela moderna, hasta la actualidad; pasando de una historia monumental y de grandes anécdotas y personajes a la enseñanza de una historia más ligada a entender conceptos y procesos. Esta evolución de una enseñanza de la historia centrada en cuestiones memorísticas, hacia la enseñanza de la historia desde una visión científica, ha marcado la discusión en los últimos años en los países de habla hispana (Prats y Valls, 2011).

De esta manera, la evolución conceptual y metodológica de la historia como ciencia social, ha permitido el paso de una enseñanza de la historia de una visión positivista de los hechos del pasado, ligada a los grandes acontecimientos y grandes personajes, lo que se constituyó en la primera visión sobre la enseñanza de la historia que predominó durante los siglos XVIII y XIX; no obstante en las últimas cuatro décadas, los objetivos de la enseñanza de la historia se han enfocado a la formación de ciudadanos reflexivos, capaces de actuar de manera consiente en sus respectivas sociedades, lo que se puede resumir de la siguiente manera: “entender el pasado de una manera compleja; distinguir los diferentes periodos históricos y comprender la multicasualidad histórica; relacionar el pasado con el presente y el futuro” (Carretero, et al, 2013, p.14).

Entonces, la multicasualidad de la enseñanza de la historia como disciplina para integrar los tiempos pasado, presente y futuro, también es aceptada por Pantoja (2017), para quien el estudio de la historia se hace necesario porque atiende a explicaciones sobre las dinámicas de las sociedades del pasado, con el propósito de comparar y proyectar la comprensión de las sociedades en los diferentes tiempos, definición similar a la propuesta por Carretero y James (2004). En este sentido, el objeto de la enseñanza de la historia es la acción humana relacionada con la temporalidad y la intencionalidad.

La interpretación conceptual de los hechos sociales en un espacio determinado se convierte entonces en el objeto de la reflexión enseñanza aprendizaje de la historia como disciplina. Cooper (2002) resalta la importancia que tiene en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia que los estudiantes interioricen y puedan organizar los hechos del pasado en un orden cronológico, con base en una estructura de conceptos básicos (Henríquez y Pagés, 2004; Llanes, 2012). De esta manera el profesor de historia debe tener un amplio conocimiento sobre la evolución epistemológica de su campo de desempeño; en este mismo sentido, Inarejos (2019) plantea que en la enseñanza de la historia se deben tener en cuenta dos tipos de conceptualizaciones que se visualizan en los estudios historiográficos. Los primeros son los conceptos sustantivos o de primer orden, que son los diferencian cada una de las ciencias sociales entre sí. En el segundo plano aparecen los conceptos sintéticos, que se utilizan generalmente para definir los conceptos de primer orden o sustantivos.

En cuanto a la intencionalidad de la enseñanza de la historia (Díaz, 1998; Fontana, 2006; Andelique, 2011; Perafán, 2013; Jevey, 2016), señalan que la enseñanza de la historia no puede ser neutral. La evolución epistemológica de las ciencias sociales las ha llevado al campo de la acción, campo en el cual el profesor encargado de la enseñanza de la historia debe entender que su acción debe estar encaminada a generar cambios y que estos cambios solo se pueden lograr a partir de la generación de pensamiento crítico, que lleva a que los sujetos en formación no necesiten únicamente aprender conceptos de las ciencias sociales, sino entenderse como sujetos activos en un mundo dinámico. Sin embargo, esta postura difiere de los planes curriculares gubernamentales que se enfocan más hacia la utilidad de los conocimientos curriculares en la vida cotidiana, lo que liga el currículo más al sistema productivo que a la misma crítica (Ávila y Alcázar, 2008).

En este sentido, como lo presentan (Gómez, Cózar y Miralles, 2014), una de las formas para comprender el impacto ideológico en la enseñanza de la historia sería utilizando los manuales de enseñanza como documento base, para interpretar hasta dónde van los intereses gubernamentales en el diseño de los planes de estudio de la historia. Como parte de esa reflexión constante sobre su práctica, el profesor de ciencias sociales o de historia tendría como tarea ayudar a sus aprendices a entender que los conceptos y los hechos sociales se interpretan siempre en función de una ideología, lo ideal no es que el profesor oriente a sus

estudiantes hacia alguna de estas ideologías, lo ideal es que se les enseñe pensar de manera crítica y a construir sus propias representaciones de los hechos y de los conceptos sociales.

Entonces según Bécates, Busto y de Hoyos (2016), la enseñanza de la historia en la actualidad se mueve en un debate con al menos dos posturas. La primera, aquella que se enfoca en resaltar fechas y personajes relevantes en los procesos de construcción de los estados, postura generalmente conocida como tradicional. La segunda postura es aquella que entiende la historia como un proceso amplio donde los sujetos implicados en el ejercicio de la enseñanza aprendizaje, se ven implicados en procesos racionales más profundos, porque la enseñanza aprendizaje de la historia implica procesos de pensamiento crítico, que en muchos casos van un poco en contra de las políticas gubernamentales sobre el currículo, porque de alguna manera estos procesos de enseñanza llegan a visibilizar grupos de población o hechos sociales que de alguna manera han sido invisibilizados por la tradición histórica tradicional (Hernández, García y Montaña, 2015).

Podemos entonces encontrar que, entre la enseñanza de la historia y la enseñanza de la geografía existen diferencias, pero también algunos elementos integradores. A pesar de que ambas disciplinas abordan la acción humana, su campo de acción es distinto. Como dijimos antes, la geografía aborda las relaciones humanas con el entorno, mientras que la historia las aborda desde lo temporal. Un elemento integrador entre estos dos enfoques de enseñanza (historia y geografía) es la necesidad que el aprendiz de estas tenga un papel activo en la sociedad sustentado en los conocimientos específicos de las disciplinas.

En el caso de la historia, este papel activo lo cumple un ciudadano crítico que desmitifica algunos hechos y asume un papel protagónico en la sociedad, esta es una perspectiva de la enseñanza de la historia que se ha venido desarrollando desde diferentes comunidades académicas, especialmente europeas. Por ejemplo, la tradición alemana de la enseñanza de la historia, “parte de la ciencia histórica, la que concibe su enseñanza como una función orientadora vital” (Pantoja, 2017, p.61), que debe propender a la búsqueda de reconstruir realidades. Para el caso de la geografía el papel activo se asume desde la postura que el aprendiz de esta disciplina debe entender los efectos ecológicos del desarrollo, y plantear la posibilidad del desarrollo sustentable que se debe convertir en un marco de referencia de las acciones humanas que se han de iniciar; en este sentido la enseñanza de la

geografía debe propender a formar un ciudadano con capacidad ética y ambiental para entender que el desarrollo debe estar ligado a la conservación del ambiente, que significa la propia conservación de la especie humana (Araya, 2005, p.86).

El Ministerio de Educación Nacional MEN en su delimitación de los lineamientos curriculares para el área de las ciencias sociales, se aleja de esta visión de construcción didáctica individual desde cada una de las disciplinas que conforman las ciencias sociales, definiendo el proceso de enseñanza y aprendizaje de estas, desde un punto de vista integral donde no es el historiador enseñando historia, o el geógrafo enseñando geografía, sino un docente capaz de entender la acción humana como elemento integrador de las ciencias sociales.

En cuanto al enfoque didáctico de las ciencias sociales, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia dice que, la enseñanza de las ciencias sociales hasta la publicación de este documento en 2004, estuvieron enfocadas en la enseñanza de la historia y la geografía, pero con poco criterio científico y centrado únicamente en cualidades cognitivas consistentes exclusivamente en memorización de datos. En cuanto a la enseñanza de la historia este documento del Ministerio de Educación plantea que, el principal problema es la concentración en formar en una identidad nacional con base en engrandecer hechos y personajes del pasado, pero dejando de lado la noción científica de la historia (MEN, 2004). En la misma línea de redacción y publicación de derechos básicos de aprendizaje, en 2016 el Ministerio de Educación Nacional, publicó una versión virtual preliminar de derechos básicos para el área de ciencias sociales que se ajustan y “guardan coherencia con los lineamientos curriculares” anteriormente mencionados (MEN, 2016).

Sin embargo, en el documento se comete la ligereza de afirmar que el problema de la enseñanza de la historia en la educación básica y media era porque se estaba tomando el mismo enfoque y las mismas estrategias de cómo se enseñaba historia en las diferentes universidades, afirmación bastante alejada de la realidad. En 2004 la inserción de la Nueva Historia del país, es decir esa que se alejaba de la historia tradicional y positivista, llevaba por lo menos 40 años de producción historiográfica e intelectual que había influido en la creación de programas de Historia, enfocados a generar profesionales en la investigación histórica, entendiendo la Historia como una ciencia social.

A finales del 2017 el Congreso de la República de Colombia aprobó la Ley 1874 de este mismo año, que tiene por objeto “reestablecer la enseñanza obligatoria de la historia” en la educación básica y media, cuyo objetivo es contribuir a la búsqueda de una identidad nacional, desarrollar el pensamiento crítico sobre la historia nacional y promover la memoria histórica orientada hacia la reconciliación y la paz. Sin embargo, todavía no existe una definición hacia la orientación didáctica, es decir no sabemos si se continúa con una visión integral de las ciencias sociales o se modifica la visión estatal sobre la enseñanza de las ciencias sociales encaminadas a un enfoque particular de cada una de ellas.

Consideraciones finales

La didáctica como disciplina científica, perteneciente a las ciencias de la educación, ha experimentado un desarrollo teórico en los últimos años. Diversos autores de diferentes países han venido delimitando la estructura argumentativa, las delimitaciones conceptuales y los campos de acción de la disciplina. Entonces, podemos decir que la didáctica como disciplina abre un abanico de posibilidades de investigación y reflexión sobre la práctica pedagógica.

La evolución de la reflexión de la didáctica como disciplina científica ha permitido entender que en el quehacer del maestro, los conocimientos específicos de una disciplina científica sufren una trasposición didáctica que se entiende como la capacidad del maestro de transformar, adecuar y hacer comprensible a los aprendices los conocimientos, los elementos que considera necesarios, siempre y cuando estén dentro de la delimitación curricular que reglamenta el Estado, por medio de diversos documentos legales.

Por último, en cuanto a las didácticas específicas, podemos decir que, en el área de las ciencias sociales se puede tomar desde dos enfoques. El primero está relacionado con el desarrollo individual que cada disciplina de las ciencias sociales ha venido construyendo, en este sentido se entiende por separado la didáctica de la historia, la sociología, la geografía etc. En segundo lugar está la postura del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en la cual las ciencias sociales deben estar integradas, por lo tanto, no sería válida una visión individual de cada una de las didácticas, sino una didáctica integral para las ciencias sociales, con la acción social como elemento integrador.

Referencias bibliográficas

- Actis, C. (2018). *Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en sociología y ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: FAHCE.
- Aisenberg, B. (1994). Didáctica de las ciencias sociales: ¿desde qué punto estudiamos la enseñanza? *Research Gate*. 136-163.
- Aisenberg, B., y Alderoqui, S. (1997). *Didáctica de las ciencias sociales, aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Andelique, C. M. (2011) La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas? *Clío & Asociados*, (15), 256-269. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5025/pr.5025.pdf
- Araya, F. (2005). La didáctica de la geografía en el contexto de la década para la educación sustentable (2005-2014). *Revista de geografía*, (34), 83-98.
- Astolfi, J. (2001). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Sevilla, España: Díada.
- Ávila, R., y Alcazar, M. (2008). *Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado, la didáctica de las ciencias sociales en los nuevos planes de estudio*. Jaén, España: MEC.
- Bécares, L., Busto, M., & de Hoyos, C. (2016). Sentarse, escuchar y repetir. ¿Existe otra forma de enseñar historia? *Ikastorratza. e-Revista de Didáctica*, (16), 15-38. Recuperado de http://www.ehu.es/ikastorratza/16_alea/2.pdf
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-39.

- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., y Feeney, S. (2008). *El saber didáctico*. Buenos aires, Argentina: Paidós.
- Cañizales, N., y Benavides, F. (2016). La didáctica como herramienta de la reflexión docente. *Educación y territorio*, 6(11), 105-119.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, España: Ediciones Martínez Roca.
- Carretero, M., Castorina, J. A., Sarti, M., Banalphen, F., y Barreiro, A. (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta educativa*, 1(39), 13-23.
- Carretero, M., Rosa, A., y González, M. F. (Comps.) (2013). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Carretero, M., y James, F. (Comps.) (2004). *Aprender a pensar la historia*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Castañeda, M. (2013). *Aprender a enseñar conceptos sociales. La formación en didáctica de las ciencias sociales en la carrera de educación básica de la universidad de Playa Ancha. Estudio de casos* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona de España.
- Castaño, C., y Fonseca, G. (2008). *La didáctica. Un campo de saber*. Bogotá, Colombia: UPN.
- Colom, A., y Rodríguez, M. (2009). Teoría de la educación y ciencias de la educación: carácter y ubicación. *Revista universitaria*, 8, 43-54. doi: 10.14201/3087

- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid, España: Morata.
- Díaz, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, (82).
- Fontana, J. (2006). *¿Para qué sirve la historia en un tiempo de crisis?* Bogotá, Colombia: Pensamiento Crítico.
- Gómez, C. J., Cózar, R., y Miralles, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 1(29), 11-25.
- Grossman, P., Wilson, S., y Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: El conocimiento de la materia para la enseñanza. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-25.
- Henríquez, R., y Pagés, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia. *Educación 21*, (7), 63-83.
- Hernández, A. N., García, C. R., y Montaña, J. L. (Eds.) (2015). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro, recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres, España: AUPDCS.
- Inarejos, J. A. (2019). *Manual docente para la enseñanza de la historia en la educación primaria*. Cáceres, España: Universidad de Extremadura.
- Jevey, A. F. (2016). *La historia y su didáctica en la educación primaria*. La Habana, Cuba: Las Tunas.

Llanes, L. (Coord.) (2012). *Didáctica de la historia para el siglo XXI*. Ciudad de México, México: Palabra de Clío.

MEN, (2004). *Lineamientos curriculares de ciencias sociales*.

MEN, (2016). *Derechos básicos de aprendizaje ciencias sociales, documento en construcción*.

Montaña De la, J. L. (2016). Didáctica de la historia y epistemología disciplinar. Notas para el debate y propuestas de intervención en la formación inicial del profesorado. *Clío*, (42), 1-16.

Pagés, J., y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo en la educación primaria. *Cad. Cedes, Campinas*, 30(82), 281-309.

Palacios, N. (2017). El aprendizaje de las ciencias sociales desde el entorno: las percepciones de futuros maestros en el geoforo iberoamericano de educación. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, 22(1204), 1-22.

Pantoja, P.T. (2017). Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia. *Diálogo Andino*, (53), 59-71.

Park, S., y Oliver, J. S. (2008). National Board Certification (NBC) as a Catalyst for Teachers' Learning about Teaching: The Effects of the NBC Process on Candidate Teachers' PCK Development. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(7), 812-834.

Perafán, A. (2013). Reflexiones en torno a la enseñanza de la historia. *Revista Guillermo de Ockham*, 11(2), 149-160.

Pluckrose, H. (2002). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid, España: Morata.

Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones, 27 de diciembre de 2017. (2017).

Prats, J., y Valls, R. (2011). La didáctica de la historia en España. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (25), 17-35.

Rodríguez, E. (2018). *La didáctica integrada de la geografía e historia*. Maracay, Venezuela: UPEL.

Runge, A. k. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario educativo*, 27(62), 201-240.

Santiago, J. A. (2016). La acción didáctica de las Ciencias Sociales y el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Educación y Humanismo*, 18(31), 241-256. doi: 10.17081/eduhum.18.31.137

Vasco Uribe, C. E., Martínez Boom, A., y Vasco Montoya, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica. Una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos (Ed.), *Filosofía de la Educación* (pp. 99-127). Madrid, España: Editorial Trotta.

Verstraete, M. (2018). La práctica profesional docente y su compleja red de subsistemas vinculados. Un ámbito de co-formación. *Clío & Asociados*, (26), 70-82.

Zambrano, A. (2006a). *Los hilos de la palabra. Pedagogía y didáctica*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

Zambrano, A. (2006b). Las ciencias de la educación y didáctica: hermenéutica de una relación culturalmente específica. *Educere*, 10(35), 593-599.