

Artículo científico

Cómo citar: Montoya, E. (2021). Formación de maestros y didáctica de las ciencias sociales en la Universidad de Antioquia: 2002-2017, *Praxis Pedagógica*, 21(28), 200-231. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.28.2020.200-231>

ISSN: 0124-1494

eISSN: 2590-8200

Editorial: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Recibido: 6 de noviembre de 2020

Aceptado: 15 de diciembre de 2020

Publicado: 3 de febrero de 2021

Conflicto de intereses: los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

Formación de maestros y didáctica de las ciencias sociales en la Universidad de Antioquia: 2002-2017

Teacher training and didactics of social sciences at the University of Antioquia: 2002-2017

Formação de professores e didática de ciências sociais na Universidade de Antioquia: 2002-2017

Resumen

Este artículo presenta algunos de los hallazgos derivados de la investigación *Visibilidades del campo de la didáctica de las ciencias sociales en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia, 2002-2017*, efectuada en el desarrollo de la Maestría en Educación de la misma universidad. Esta indagación, inscrita dentro de una perspectiva posestructuralista, pretende analizar el tránsito que se da a la didáctica de las ciencias sociales en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia y su relación con tres tensiones constitutivas de los procesos de formación de maestros (teoría/práctica, saber disciplinar/saber pedagógico e investigación/enseñanza). Se empleó la investigación documental como método de obtención, tematización y análisis de la información. Algunos de los resultados visibilizan el trasegar zigzagueante de la didáctica de las ciencias sociales, perceptible en la multiplicidad de conceptualizaciones que sobre esta circularon en el lapso analizado. Así mismo, se cuestiona esa función articuladora o mediadora que se le ha querido asignar, dejando para el debate una reflexión sobre las posiciones que este saber ocupa en medio de las tensiones. Se concluye que, a

Esteban Montoya Marín

<https://orcid.org/0000-0002-9430-697X>

esteban.montoyam@udea.edu.co

Universidad de Antioquia

Colombia



partir de la interacción entre didáctica de las ciencias sociales y otros conceptos (enseñabilidad, disciplinas escolares, transposición didáctica e integración disciplinar), este campo de conocimiento se asume en la licenciatura con el propósito de conciliar teoría y práctica, mientras devela posiciones dominantes del saber disciplinar frente al saber pedagógico, y de la investigación frente a la enseñanza.

Palabras clave: formación de maestros, didáctica de las ciencias sociales, enseñabilidad, saberes escolares, disciplinas escolares.

Abstract

This article presents some of the findings derived from the research *Visibilities of the field of didactics of social sciences in the Bachelor of Basic Education with an emphasis on Social Sciences, University of Antioquia, 2002-2017*, carried out in the development of the Master of Education from the same university. This investigation, inscribed within a poststructuralist perspective, aims to analyze the transition that is given to the didactics of social sciences in the Bachelor of Social Sciences at the University of Antioquia and its relationship with three constitutive tensions of the teacher training processes (theory / practice, disciplinary knowledge / pedagogical knowledge and research / teaching). Documentary research was used as a method of obtaining, thematization and analysis of the information. Some of the results make visible the zigzagging traversing of the didactics of the social sciences, perceptible in the multiplicity of conceptualizations that circulated about it in the analyzed period. Likewise, this articulating or mediating function that has been assigned to it is questioned, leaving for the debate a reflection on the positions that this knowledge occupies in the midst of tensions. It is concluded that, from the interaction between didactics of the social sciences and other concepts (teachability, school disciplines, didactic transposition and disciplinary integration), this field of knowledge is assumed in the undergraduate degree with the purpose of reconciling theory and practice, while reveals dominant positions of disciplinary knowledge versus pedagogical knowledge, and of research versus teaching.

Keywords: didactics of social sciences, teacher training, teachability, school knowledge, school disciplines.

Resumo

Este artigo apresenta alguns dos achados decorrentes da pesquisa *Visibilidades do campo da didática das ciências sociais no Bacharelado em Educação Básica com ênfase em Ciências Sociais - Universidad de Antioquia 2002-2017*, desenvolvida no desenvolvimento do mestrado em educação desta mesma universidade. Esta investigação, inscrita em uma perspectiva pós-estruturalista, visa analisar a transição que a didática das ciências sociais se dá no âmbito do Bacharelado em Ciências Sociais da Universidade de Antioquia e sua relação com três tensões constitutivas dos processos de formação de docentes (teoria

/ prática, conhecimento disciplinar / conhecimento pedagógico e pesquisa / ensino). A pesquisa documental foi utilizada como método de obtenção, tematização e análise das informações. Alguns dos resultados tornam visível a travessia em zigue-zague da didática das ciências sociais, perceptível na multiplicidade de conceituações que circularam sobre ela no período analisado. Da mesma forma, questiona-se essa função articuladora ou mediadora que lhe foi atribuída, deixando para o debate uma reflexão sobre os posicionamentos que esse saber assume em meio às tensões. Por fim, conclui-se que a partir da interação entre a didática das ciências sociais e outros conceitos (ensinabilidade, disciplinas escolares, transposição didática e integração disciplinar), este campo do conhecimento é assumido na graduação com o propósito de conciliar teoria e prática, ao mesmo tempo, revelando posições dominantes de conhecimento disciplinar versus conhecimento pedagógico e de pesquisa versus ensino..

Palabras clave: Didática das ciências sociais, formação de professores, ensinabilidade, saberes escolares, disciplinas escolares.

Introducción

Los procesos de formación de maestros distan de ser asuntos monolíticos o de poca variabilidad en atención a las coyunturas y transformaciones acaecidas en la sociedad; por el contrario, presentan cierta itinerancia en función de las situaciones ocurridas en el contexto, así como en respuesta a la variedad de sujetos y discursos que se trasladan en su interior. En analogía con las consideraciones sobre los campos propuestas por Pierre Bourdieu (2003), en estos procesos transitan presiones provenientes del exterior —apuestas gubernamentales, discursos académicos y necesidades de contexto— que coexisten con las tensiones¹ internas que terminan por demarcar su propia identidad. Es preciso señalar que, en concordancia con el mismo autor, la tensión posee una relativa autonomía de respuesta ante la presión externa, es decir, no todas las variaciones o direccionamientos presentes dentro de un programa académico de formación de maestros responden a una demanda ejercida desde afuera, por lo cual es posible advertir proyecciones y desplazamientos particulares.

En ese sentido, las tensiones no son obstáculos, sino más bien “fuerzas que pugnan por hegemonía” (Caicedo Obando, 2014, p. 21) dentro de los programas de formación de maestros y que podrían develar una alternancia en los propósitos definidos para los mismos. Por ejemplo, en el estudio denominado *Modelos innovadores en la formación inicial docente*, publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe en 2006, se distinguen, dentro de una serie más amplia, tensiones derivadas de las posiciones de dominio que alternan entre el saber disciplinar y el saber pedagógico, entre la formación para la enseñanza y la formación para la investigación, y, finalmente, entre los lugares asignados a la teoría y la práctica en los programas académicos.

La revisión de dichas tensiones convoca diversas posturas con respecto al modo en que estas deben abordarse en cada programa de formación de maestros, y algunas de ellas coinciden en considerar la didáctica como un espacio idóneo

1 Bourdieu (2003) define las *tensiones* como las “fuerzas que actúan para descartar y separar las partes constitutivas de un cuerpo” (p. 87), las cuales guardan cierta autonomía o independencia en función de las presiones externas.

de integración entre las posiciones y apuestas, es decir, la asumen como una “bisagra natural del sistema de formación, [que] asume una multidimensionalidad real articuladora de la formación pedagógica, específica y práctica desde el centro configurador de su temática” (Pesce, 2014, p. 55).

Desde esta perspectiva, la didáctica se proyecta como un saber² situado en medio de las tensiones, el cual traza líneas —temporales— de sentido con respecto a las distintas posiciones emergentes, articulando discursos y prácticas que se cruzan entre ellas. Tal situación alberga mayor complejidad en la medida en que en los programas de formación de maestros no solo se ofrece el abordaje y la problematización de una didáctica general, sino también el de didácticas disciplinares que responden al énfasis de cada pregrado. Por tanto, la “multidimensionalidad articuladora” propuesta por Pesca (2014) podría disponerse no solo sobre un saber que desde la generalidad se “ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores” (Camilloni, 2007a, p. 22); sino también sobre aquellos que se ocupan de “regiones particulares del mundo de la enseñanza” (Camilloni, 2007b, p. 23), es decir, sobre didácticas específicas.

Al retomar la lectura que Camilloni (2007b) realiza de Wolfgang Klafki y en la que establece que, “la relación entre didáctica general y didácticas de las disciplinas no es jerárquica por naturaleza” y “su relación es, más bien, recíproca” (p. 25), se advierte la ausencia de una línea de subordinación y se dejan los caminos abiertos para reflexionar sobre las posibilidades que tiene una didáctica específica de acomodarse en medio de las tensiones identificadas previamente. Tal consideración esboza la apuesta de este artículo, en el que a partir de la presentación de algunos hallazgos de la investigación denominada *Visibilidades del campo de la didáctica de las*

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

*ciencias sociales en la Licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia 2002-2017*³, se pretende exponer el tránsito zigzagueante de la didáctica de las ciencias sociales en este programa académico y los lugares que se le asignan en medio de las tensiones presentes en los procesos de formación de maestros.

Antecedentes y metodología

Las construcciones hechas por autores como Liceras Ruiz (2004), López Facal (2010), Palma Valenzuela (2013), Varela Tembra (2014) y González Valencia y Santisteban Fernández (2014) alrededor de la didáctica de las ciencias sociales⁴ coinciden en otorgarle un lugar preponderante dentro de la formación de maestros, puesto que esta podría asumirse como “una disciplina orientada a la formación de profesores e investigadores que piensan y actúan sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales” (González Valencia y Santisteban Fernández, 2014, p. 7); por lo tanto, revisar su circulación dentro del programa de formación de maestros devela el tránsito de un saber que, en función de varios autores, fundamenta decisiones respecto a las posiciones asumidas en cada tensión. Aspiración que resulta acertada si se reconoce que en este escenario académico las disposiciones y consideraciones respecto a la interacción entre el saber disciplinar y el pedagógico, la relación teoría-práctica y la interacción investigación-enseñanza no son cuestiones derivadas de procesos aleatorios o injustificados, sino que responden a una serie de intereses soportados sobre presiones externas, convicciones de los agentes presentes en la licenciatura y la propia trayectoria de la DCS dentro del programa.

En el desarrollo de esta investigación se consideró, inicialmente, el reconocimiento de investigaciones o producciones teóricas que han tenido por objeto una reflexión epistemológica sobre la DCS y su vinculación en los procesos de formación de

3 Investigación realizada en el desarrollo de la Maestría en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

4 De ahora en adelante DCS.

maestros. A partir de la revisión documental, se advierte una recurrencia con respecto a las consideraciones sobre este saber en las primeras décadas del siglo XXI: a pesar de la iniciativa de dotarla de un estatus epistemológico autónomo desde la década de 1990 (Camilloni, 1994; Aisemberg, 1998), la DCS se contemplaba como un campo emergente o de reciente aparición (Prats, 1997; Miralles Martínez et al., 2009), y en el año 2014 solo González Valencia y Santisteban Fernández expresaban su consolidación.

Asimismo, vale destacar la falta de homogeneidad en su definición, puesto que emergen miradas que la proponen como un campo discursivo susceptible de análisis (Mainer Baqué, 2007), como un campo de saber universitario (Quiroz Posada y Díaz Monsalve, 2011) y como un campo de saber (Rodríguez Ávila y Acosta Jiménez, 2009). Finalmente, con respecto a la vinculación de la DCS en los programas de formación de maestros, se observa un interés por revisar las prácticas de formación en relación con ciertas tradiciones o finalidades (González Valencia, 2013; Pantoja Suárez et al., 2014), pero solo se encontró una investigación, desarrollada por Pantoja Suárez (2017) en la Universidad de Caldas, que proponía como objeto de reflexión la tensión entre lo disciplinar y lo didáctico en la formación de maestros. Allí se propone la “didáctica de la historia como puente de encuentro” (p. 66) entre lo disciplinar y lo pedagógico, que a su vez “requiere de ambos componentes, desarrollados de manera crítica y dialógica” (p. 66). Sin embargo, a pesar de la existencia de este último trabajo, no se halló una fuente que vinculara la totalidad de las tensiones y las presiones externas mencionadas hasta ahora con la DCS en la formación de maestros.

Por ello, con el propósito de generar este tipo de análisis, en el trabajo del que se deriva este artículo se utilizó el método de investigación documental, entendido como una estrategia cualitativa que combina el uso de diversas fuentes, tanto primarias como secundarias, para favorecer la búsqueda, obtención, revisión categorización, comparación y análisis de la información. En ese orden de ideas, se tomaron como referentes algunas indagaciones propuestas por el *Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia*, en las que se ha planteado utilizar la noción foucaultiana de *caja de*

*herramientas*⁵ como vía para la revisión y el análisis de diversas fuentes que permitan el registro de las visibilidades⁶ de la DCS en relación con las tensiones en los procesos de formación de maestros. Así, los conceptos de *campo*, *archivo*, *tensión* y *visibilidad* se asumen como herramientas o instrumentos que permiten el registro, la tematización y el análisis de los documentos obtenidos, así como una conceptualización de los resultados.

Este ejercicio investigativo incluyó cuatro momentos particulares en los que, inicialmente, se construyó un archivo documental, compuesto por programas de curso, actas de reuniones, documentos de autoevaluación, actividades de escritura y exploración propuestas en los cursos, y transcripciones de entrevistas a docentes del programa. A continuación, estos registros se tematizaron y sistematizaron. Luego, se analizaron estas tematizaciones para establecer directrices temáticas o categorías. Finalmente, se conceptualizaron los hallazgos, acudiendo a algunos de los argumentos propuestos por Deleuze y Guattari (1993) en su obra *¿Qué es la filosofía?*, como insumo para describir y caracterizar el concepto de DCS dentro del programa de formación.

Es preciso señalar que la lectura Deleuze y Guattari (1993), y su posterior vinculación como herramienta de análisis, permitió caracterizar el tránsito de la DCS como concepto dentro de la Licenciatura en Ciencias Sociales, es decir, sus elaboraciones se utilizaron como instrumento para identificar la circulación y posicionamiento de este saber en medio de las tensiones mencionadas anteriormente. De esta manera, se generó un análisis que equipara las características que ambos autores atribuyen a los conceptos —la negación de su preexistencia, la afirmación de su inacabamiento, su carencia

-
- 5 Foucault (1985) considera que asumir “la teoría como una caja de herramientas quiere decir: - que no se trata de construir un sistema sino un instrumento, una lógica propia a las relaciones de poder y a las luchas que se comprometen alrededor de ellas” (p. 85). Es decir, los conceptos funcionan como instrumentos para describir o cartografiar las imbricaciones entre el saber y el poder en una situación dada.
 - 6 Deleuze (2013) asume las visibilidades como “lo destellante, lo centellante, lo resplandeciente” (p. 26) que se puede localizar en una formación histórica determinada.

de simplicidad, su ordenamiento interno (endoconsistencia⁷) y su relación con otros conceptos (exoconsistencia⁸)— con los movimientos y lugares asignados a la DCS en la licenciatura. Así pues, la investigación presenta el carácter zigzagueante⁹ que este saber asume en el programa, describiendo su historia, su irrupción e inclusión dentro de las apuestas formativas, su relación con otros conceptos, el ordenamiento particular de sus componentes en atención a los autores que se priorizan y aquellos que se invisibilizan, el develamiento de los múltiples pliegues que adopta respecto a los fenómenos u objetos de los que se ocupa y los debates y apuestas derivadas de su carácter de inacabado. Todas estas cuestiones hacen posible identificar sus visibilidades. En ese orden de ideas, se proyectan elementos que podrían enriquecer un debate sobre la estructuración epistemológica de este saber y el reconocimiento de su trasegar en los escenarios académicos.

El zigzagueo del concepto de *didáctica de las ciencias sociales*: la inscripción en múltiples desplazamientos

La construcción y análisis del archivo documental permitió visualizar un dinamismo singular del concepto de DCS, tanto en los ordenamientos que le atribuían los autores que lo definían y que circularon en el programa académico en las últimas dos décadas (Rozada Martínez, 1992; Camilloni, 1994;

7 Desde la perspectiva de Deleuze y Guattari (1993) una característica de los conceptos es la endoconsistencia, una facultad que considera “lo propio de cada concepto consiste en volver los componentes inseparables dentro de él: distintos, heterogéneos y no obstante no separables” (p. 25).

8 La exoconsistencia, desde la mirada de Deleuze y Guattari (1993), alude a las relaciones de compactibilidad que se generan entre dos o más conceptos en un mismo plano, pues cada concepto “se bifurcará sobre otros conceptos, compuestos de modo diferente, pero que constituyen otras regiones del mismo plano, que responden a problemas que se pueden relacionar, que son partícipes de una co-creación” (p. 24).

9 Deleuze y Guattari (1993) adjetivan como *zigzagueante* ese recorrido —no lineal— por el que transcurren los conceptos en atención a la multiplicidad de planos por los que se pueden desplazar. En otras palabras, el término se refiere a la diversidad de sentidos que se proyectan para cada ordenamiento conceptual en relación con los problemas de los que se ocupa.

Aisemberg, 1998; Pagés, 2000; Luis, 2002; Benejam y Pagés, 2004; Prats, 2002; Rodríguez Ávila y Acosta Jiménez, 2007; Aguilera Morales y González, 2007; Santisteban, 2009; Miralles Martínez et al., 2010; Quiroz Posada y Díaz Monsalve, 2011; González Valencia y Santisteban Fernández, 2014), como en las problematizaciones y posiciones asignadas en medio de la estructura curricular. Es preciso señalar que la investigación no se situó exclusivamente en la recopilación de definiciones y la valoración de su constancia en el programa, sino también en la visualización de las características que la DCS adquiere en su tránsito por la licenciatura. Por consiguiente, retomando las ideas de Deleuze y Guatari (1993), se propuso una descripción que, a semejanza de un análisis situado sobre un concepto, hiciese revisión de su historia, componentes y relaciones con otros conceptos dentro de un currículo con características dinámicas, aportando así a la visibilización de sus singularidades.

Como uno de los primeros hallazgos derivados del análisis documental, se pudo establecer que en los programas de curso y en los documentos elaborados en el lapso de 2002 a 2004, las menciones de la DCS son mínimas. En este período los cuestionamientos sobre la enseñabilidad¹⁰ de las ciencias sociales acaparan gran parte de las reflexiones, mientras que las discusiones o problematizaciones asociadas al concepto de DCS se instalan en un espacio secundario. Este desplazamiento de la DCS en el programa durante este tiempo se caracterizó por la aparente parquedad en su problematización, la inclusión ocasional en los archivos y su reducida consideración en las discusiones académicas. En contraste, las discusiones respecto a la enseñabilidad de las ciencias sociales se instalan en el horizonte del programa, y su inclusión es reiterativa en los objetos de los núcleos académicos¹¹ y en los programas de los cursos, lo que devela su posicionamiento particular en medio de la tensión

.....

10 Para Flórez Ochoa (2001) la enseñabilidad es una atribución proveniente “del estatuto epistemológico de cada ciencia o disciplina referida a sus rasgos de racionalidad y de sintaxis, de contenido teórico y experiencial, que distingue el abordaje de sus problemas y condiciona la manera como cada disciplina puede o debe enseñarse” (p. 195)

11 La estructura curricular de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia se encuentra organizada en núcleos académicos, asumidos como “nodos” en los que convergen distintos cursos o espacios de formación que comparten similitudes en sus objetos, propósitos o métodos.

entre saber disciplinar y saber pedagógico. La cuestión de la enseñabilidad se instala más cerca del primer saber que del segundo, puesto que desde la misma definición ofrecida por Rafael Flórez Ochoa (2001), el ordenamiento de los componentes de este concepto acude a las características epistemológicas propias de cada disciplina o ciencia más que a una reflexión en la que se otorgue mayor preponderancia a asuntos de orden pedagógico.

Sobre este punto es necesario mencionar que las consideraciones en cuanto a la enseñabilidad de las ciencias sociales en los primeros años de la década del 2000 no son un asunto exclusivo de esta licenciatura, puesto que dentro del conjunto de disposiciones legales que incidieron en su transformación curricular —acaecida en el 2002— se halla, entre otros, el Decreto 272 de 1998 del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Conforme al literal c del artículo 4 de dicho decreto, sin perjuicio de la autonomía universitaria, cada programa de formación de maestros debía incluir un núcleo que problematizara “la enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad, en el marco de sus dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural”. Como eco de esta disposición normativa, en uno de los documentos elaborados en el 2002 por la Coordinación Académica del programa se definió la incorporación del Núcleo de Enseñabilidad en la estructura curricular. Aunque en éste se retomaron algunas menciones sobre la DCS, no se profundizó ellas; por el contrario, en el Documento base núcleo de enseñabilidad, cuya elaboración en el año 2002 correspondió a la profesora Beatriz Henao, se dejó claro que el objeto de análisis y reflexión de este núcleo era la enseñanza y, específicamente, la enseñabilidad de las ciencias sociales.

Así las cosas, los documentos de los núcleos académicos de la licenciatura y algunos programas de curso acogen preguntas referidas a la enseñabilidad de las ciencias sociales, haciendo hincapié en asuntos más situados en la enseñanza que en la misma investigación; mientras que en el contexto internacional didactas como Prats (2003) y Liceras (2004) han examinado la investigación y la producción académica en torno a la DCS, y coinciden en reconocer su incipiente, pero constante, desarrollo como disciplina. Estos dos autores, a partir de la revisión de las investigaciones y construcciones teóricas hechas en el contexto español durante las dos décadas

previas, trazaron unas líneas en las que se pueden agrupar las indagaciones emergentes en este campo. Es preciso señalar que, ya con antelación, Pagés (2000) había reconocido la heterogeneidad y diversidad de las definiciones relativas a la DCS, destacando las elaboraciones que Finocchio (1993) y Camilloni (1994) proponían desde Argentina, en las que se le trataba de ofrecer a la DCS un estatus epistemológico que superaba su consideración como saber instrumental.

Ahora, la apuesta por la visibilización de la DCS en la licenciatura permite corroborar que el currículo no es una entidad monolítica, y que lejos de ello, es susceptible de múltiples transformaciones. Por ejemplo, luego del primer lustro del nuevo milenio y a pesar de la continuidad en las preguntas alrededor de la enseñabilidad de las ciencias sociales —asunto que se puede constatar en los programas de curso que se elaboraron al cierre de la década del 2000— emergen también interrogantes derivados de la incorporación de reflexiones sobre la DCS. Por ejemplo, en uno de los documentos del Comité de Carrera del programa del año 2005, dentro de la estructura curricular se establecía la DCS como el objeto de abordaje e indagación en dos cursos —Proyecto Didáctico IV y Proyecto Didáctico V—. Incluso, en el programa del curso Proyecto Didáctico IV, elaborado por los docentes Ruth Elena Quiroz Posada y Dayro León Quintero López en el año 2005, existía un núcleo problémico denominado “Marco teórico y epistemológico de la didáctica de las ciencias sociales en la escuela”. Esta situación bien podría considerarse como un acontecimiento¹² al analizar el tránsito de la DCS en el programa, puesto que hasta ese momento —en el archivo analizado— no se había hecho explícito un propósito de identificar o profundizar en su marco teórico y epistemológico.

Tanto la presencia simultánea de interrogantes sobre la DCS y a la enseñabilidad, como la aparente importancia otorgada a la primera en detrimento de la segunda en este lapso, pueden leerse en clave de las consideraciones de Deleuze y Guattari (1993) con respecto a la exoconsistencia, puesto que el problema del que ambos conceptos se ocupan —la enseñanza

.....
12 Zuluaga Garcés (1999) define el *acontecimiento* como aquel suceso que irrumpe dentro de una formación histórica, con una procedencia distinta, y que se diferencia de otros eventos porque no posee su misma extensión o impacto en el momento de generar cambios o transformaciones.

de las ciencias sociales— puede revisarse a partir de cada ordenamiento particular de componentes, pero en ese mismo abordaje, entre uno y otro concepto pueden tejerse relaciones y redes externas que dan compactibilidad a cada uno. Es fundamental reconocer que este segundo desplazamiento del concepto de DCS se relaciona con tres eventos particulares: en el año 2002 el MEN publica los *Lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales*¹³, en el año 2004 esta misma entidad saca a la luz los *Estándares básicos de competencia en Ciencias Sociales*¹⁴, y en el año 2005 se conforma, con profesores adscritos en su mayoría al programa académico, el Grupo de Investigación Comprender¹⁵. Es decir, el énfasis que se visibiliza en ese momento responde a una suerte de condicionantes externos e internos que proyectan un propósito particular para este saber: por un lado, las consideraciones relativas a la integración de las ciencias sociales propuesta por el MEN y, por el otro, la aparición de un grupo dedicado a la investigación en este campo¹⁶.

Respecto a este cambio de foco, de la enseñabilidad a la DCS, una de las docentes describe varias razones para su incursión constante en el programa, entre las cuales destaca:

-
- 13 Los *Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales* tenían entre sus fines “la apropiación social de viejos y nuevos saberes, para centrarse en la tarea prioritaria de formar ciudadanos críticos, democráticos y solidarios frente a los problemas y a sus posibles soluciones” (MEN, 2002, p. 4)
 - 14 Los *Estándares básicos de competencia en ciencias sociales* son asumidos como “criterios claros y públicos que permiten conocer lo que deben aprender nuestros niños, niñas y jóvenes, y establecen el punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer” (MEN, 2004, p. 5) en el área de Ciencias Sociales.
 - 15 El Grupo de Investigación Comprender fue conformado en el 2005 por profesores de la Licenciatura en Educación Básica en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Su finalidad era “desarrollar investigación en el campo de la didáctica de las ciencias sociales” (p. 19), encauzada a la mejora de “los procesos de formación inicial, posgraduada y continua de docentes de Ciencias Sociales que se desempeñan en ámbitos educativos escolarizados y no escolarizados” (Villa Sepúlveda, 2011, p. 19).
 - 16 En la dinámica que rodea la emergencia de muchos grupos de investigación en las facultades de Educación en Colombia para la época puede leerse la influencia que, desde la década de 1990, venían generando disposiciones normativas tales como el Decreto 709 de 1996, el Decreto 272 de 1998 y el Decreto 2566 de 2003, y el Plan Decenal de Educación 2006-2016 respecto a la inclusión de la investigación en los programas de formación de maestros.

“la reducida producción académica alrededor del concepto de enseñabilidad, la confusión que este generaba en el profesorado adscrito a la licenciatura y la aspiración de dotar a los estudiantes de una formación didáctica.

Vale señalar que este desplazamiento de la DCS en la licenciatura entre 2005 y 2010 se caracteriza más por la presencia de interrogantes constantes que por las afirmaciones incuestionables. Así, por ejemplo, tanto en las orientaciones del año 2007 para el Núcleo de Enseñabilidad¹⁷, como en algunos de los cursos que formaban parte de este, la DCS se menciona entre signos de interrogación y se complementa con preguntas asociadas al estado del arte en investigaciones sobre este saber. Incluso, en el programa del curso Proyecto Didáctico IV, construido por el profesor John Alexander Toro Agudelo en el año 2008, se plantea de manera explícita: “¿Tiene la didáctica de las ciencias sociales una epistemología?” y “Didáctica de las ciencias sociales ¿Un saber disciplinar?”. Este concepto rara vez se expone como algo dado; más bien es susceptible de preguntas que cuestionan su existencia.

El archivo tematizado permitió constatar que en este período los argumentos que proyectaban a la DCS como una ciencia social en la perspectiva de Camilloni (1994), la relación entre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales y la psicología cognitiva analizada por Carretero et al. (1997) o las reflexiones derivadas de la enseñanza de la historia tomadas de Calaf Masachs (1994) se utilizaban para movilizar cuestionamientos en los programas de los cursos, mas no se exponían como el fundamento que respaldara afirmativamente su existencia. Esta heterogeneidad discursiva aporta a la estructuración de una endoconsistencia particular de la DCS, dispuesta sobre reflexiones epistemológicas que retoman argumentos de la escuela de Frankfurt y que, a su vez, es receptora de los aportes de otras didácticas. En este caso, de la didáctica de la historia y de otras ciencias como la psicología.

Este camino zigzagueante de la DCS como concepto en el programa académico también puede compararse con lo que ocurría en el escenario nacional con respecto a la enseñanza de las ciencias sociales durante la misma década. Aunque

.....
¹⁷ Este núcleo conserva su nombre, a pesar de que ahora el interés se sitúa en la DCS más que en la enseñabilidad misma.

desde la expedición del Decreto 1002 de 1984¹⁸ se observó un interés por integrar la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica y media en Colombia, la publicación de los *Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales* (MEN, 2002) supuso una nueva manifestación de este propósito. Allí, la integración entendida como un asunto “intra-área, trabajando con problemas que integren historia, geografía, cívica, economía, sociología, antropología, etc.” (p. 46) se convirtió en asunto orientador e identitario de los ejes que se proponen para la orientación de la enseñanza de esta área en la educación básica y media. Sin embargo, esta propuesta, presente en los documentos curriculares, lejos de implementarse con inmediatez generó una serie de tensiones que bien captan Vega Cantor (2008), Sánchez Vásquez (2013), Arias Gómez (2015) y Aguilera Morales (2017) cuando analizan el devenir de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia durante este período particular y destacan los contrasentidos entre lo normativo y la práctica o, lo que es lo mismo, la distancia entre una enseñanza disciplinar y unas apuestas normativas de orden interdisciplinar.

Esta situación permeó el programa, siendo constante la inclusión de dudas en cuanto a la posibilidad de integrar las ciencias sociales, no solo en la primera década del siglo XXI, sino también en la segunda, cuando se supone que había mayor recepción para este discurso. En esta medida, los cursos que sobre el papel tenían como objeto el debate sobre la posibilidad de existencia de la DCS desde fundamentos epistemológicos, también daban cabida a cuestionamientos situados en la apuesta de una enseñanza integrada de las ciencias sociales. Por ejemplo, preguntas de este tipo: “¿hasta qué punto es posible una ‘integración disciplinar’ de las ciencias sociales cuando no resulta necesario el conocimiento responsable de cada disciplina, es decir, de su epistemología, sus objetos y sus procedimientos?”, fueron planteadas por el profesor John Alexánder Toro Agudelo en el programa del curso Proyecto Didáctico IV, ofrecido en el año 2008. Asimismo, casi diez años después, en una de las guías de trabajo para la presentación de una ponencia dentro

.....
 18 En los artículos 5 y 6 del Decreto 1002 de 1984 se establecen las ciencias sociales como una de las áreas comunes para la educación básica primaria y secundaria. Esta inclusión deja atrás el abordaje disciplinar segmentado —geografía e historia— que se ofrecía en estos niveles educativos.

del curso Didáctica de las Ciencias Sociales, ofrecido en el año 2017 por los docentes Mónica Hernández González y Esteban Montoya Marín, se encuentra la siguiente consigna: “La enseñanza de las ciencias sociales en las escuelas de Colombia: ¿Asunto fragmentario o integrado?” es decir, las presiones externas, lejos de consolidarse de inmediato como derroteros de la propuesta académica, anudan una serie de preguntas que se vinculan a las que ya existían con respecto al estatus epistemológico de este saber.

Las dudas alrededor de la idoneidad y conveniencia de una enseñanza integrada de las ciencias sociales en la educación básica y media comparten escenario con consideraciones didácticas de orden disciplinar que prevalecen. Por ejemplo, si bien el programa abandonó desde el 2003 el anterior rótulo de “Licenciatura en Geografía e Historia”, para asumir el de “Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales”, en algunos programas de curso cuya elaboración data de 2008, 2010 e incluso de 2016, primero se presentan reflexiones desde la DCS en su generalidad y posteriormente se abordan, de manera específica y diferenciada, la didáctica de la historia y la didáctica de la geografía. Sin embargo, esta presencia simultánea no implica una formación fragmentada por parte de los estudiantes, quienes presentan ejercicios situados tanto en la generalidad como en la especificidad de las ciencias sociales; más bien denota, interpretando a Deleuze y Guattari (1993), la multiplicidad y heterogeneidad de conceptos con los que un mismo problema puede abordarse. Al respecto, Aguilera Morales (2017) dirá que “no se trata de una disputa entre disciplinariedad e interdisciplinariedad, sino de formarse disciplinarmente para pensar y actuar interdisciplinarmente a la hora de enseñar y abordar investigativa y pedagógicamente las ciencias sociales” (p. 18).

La pregunta por la integración en la enseñanza de las ciencias sociales no es el único aspecto recurrente al visualizar el tránsito zigzagueante de la DCS en medio de las tensiones presentes en los procesos de formación de maestros, pues, del mismo modo, su consideración como campo o saber en construcción se vuelve una expresión constante dentro del archivo analizado. Esta asidua caracterización como campo o disciplina de incipiente desarrollo investigativo es análoga a las miradas tejidas en el escenario iberoamericano. Ya desde 1994 Pagés se refería a ella como una disciplina joven “con

una importante escasez de investigaciones y con un corpus teórico y conceptual débil y en evolución” (p. 48). Para el año 2002 Prats afirmaba: “La tarea de construir un campo de investigación específico, el de la didáctica de las ciencias sociales, está, como es sabido, en una fase muy embrionaria” (p. 81), y un año más tarde el mismo autor sentenciaba: “hay que reconocer que nuestra área de conocimiento se encuentra en un estado de arranque, y todavía no ha alcanzado un grado aceptable de madurez” (Prats, 2003, p. 137). Tiempo después, Miralles Martínez et al. (2011) plantearon que la DCS “es un área que se encuentra todavía en proceso de consolidación como espacio de reflexión científica debido a sus apenas tres decenios de existencia” (p. 149).

Incluso, a pesar de que ciertas posturas más recientes coinciden en señalar que ya están “definidas con suficiente claridad las fronteras del área” (Felices de la Fuente et al. 2018, p. 122); otras miradas, con menor optimismo, afirman que este saber se encuentra aún “en proceso de maduración, siendo preciso todavía afrontar algunas tareas pendientes y concretar el ámbito específico de investigación de la didáctica de las ciencias sociales” (Felices de la Fuente et al., 2018, p. 122). Asimismo, aunque en los últimos años ha disminuido la intensidad de la pregunta por el estatus epistemológico de la DCS, este es constantemente adjetivado y presentado con rótulos de novedad. Todos estos los matices con que se puede contemplar tal situación, bien sea definiendo la DCS como área de reciente aparición o como área con pronunciado desarrollo, son la manifestación de aquellas consideraciones que recaen sobre los conceptos al analizarse desde la perspectiva de Deleuze y Guattari (1993), puesto que el ordenamiento interno de sus componentes —endoncosistencia— y la correlación establecida con otros conceptos —exoconsistencia— da lugar a múltiples interpretaciones sobre su avance.

Un último desplazamiento visibilizado en la investigación tiene que ver con la presencia simultánea de reflexiones en torno a la DCS y el abordaje de las disciplinas escolares en la última década. Esta coexistencia de conceptos, en atención a los presupuestos de Deleuze y Guattari (1993), expresa la complejidad misma de los problemas, puesto que los primeros abordan segmentos particulares de los segundos. Así, el problema de la enseñanza de las ciencias sociales en este programa de formación de maestros vincula dos conceptos:

DCS y ciencias sociales como disciplinas escolares. Aunque ya desde finales de la década del 2000 había un interés por problematizar la enseñanza de las ciencias sociales en los contextos escolares, fue durante la segunda mitad de la década del 2010 cuando se concretó el interés por vincular una reflexión sobre las ciencias sociales como disciplina escolar desde la óptica de los saberes y las disciplinas escolares. La constatación de que “evidentemente no todo lo que producen las disciplinas sociales es objeto de su enseñanza, puesto que el filtro final lo realizan los docentes desde sus diferentes posturas epistémicas” (Aguilera Morales, 2017, p. 19) promovió en el programa, posturas que, en función de la lectura de autores como Chervel (1991), y Álvarez Gallego (2007), asumen la enseñanza de las ciencias sociales desde otra óptica.

En uno de los programas de curso, presentado por la profesora Astrid Sánchez Vásquez en el primer semestre de 2015, se considera que los saberes escolares, como campo de estudios particular, permiten “el acercamiento a diversos modos de configuración del sujeto, de la enseñanza, la escuela, el maestro y la cultura escolar. A su vez, permite comprender las formas de enunciación, circulación y apropiación de los saberes enseñados”. Esta nueva apuesta para abordar el problema de la enseñanza de las ciencias sociales es consecuente con un interés presente en el panorama nacional, el cual “empieza a delinearse como un tema de estudio de importancia en el país desde el 2008” (Martínez Mora, 2015, p. 69), y encuentra respaldo en producciones de autores como Alejandro Álvarez Gallego (2013). Al respecto, se debe señalar que la incorporación de los conceptos de saberes y disciplinas escolares no implica el agotamiento o la desvinculación de las preguntas asociadas a la DCS, pero sí la inclusión de nuevos ordenamientos conceptuales para analizar el problema común: la enseñanza de las ciencias sociales.

Aportes para el debate

El tránsito de la DCS en la licenciatura durante el período analizado permite distinguir un primer desplazamiento, donde el concepto de enseñabilidad acaparaba las apuestas académicas. Este concepto, retomado de Flórez Ochoa (2001) y sustentado en disposiciones normativas (Decreto 272 de

1998), proponía una reflexión situada más en la enseñanza que en la investigación, puesto que indagaba por asuntos de la práctica en el aula de clase, es decir, perfilaba una posición de dominio de la primera sobre la segunda. Sin embargo, la pretensión de abordaje de la enseñabilidad se va diluyendo en atención a un interés enfocado en la DCS, cuestión que paulatinamente menoscaba la oportunidad de reflexiones sobre un concepto que, de forma general, aborda y “expresa las formas de comunicabilidad de los saberes científicos” (Ramírez, 2013, p. 140). Esta transición en los conceptos también indica cambio de posiciones en las tensiones mencionadas previamente, pues el concepto de DCS problematizado dentro del programa académico, sin descuidar la pregunta por la enseñanza, ofrecía un respaldo para fundamentar otro tipo de prácticas investigativas a los estudiantes y que estas tuviesen mayor visibilidad. De hecho, tanto en el escenario colombiano como en el iberoamericano, los congresos y las revistas pocas veces se proyectan alrededor de la enseñabilidad como elemento articulador.

A partir de esta premisa, tiene sentido el abordaje constante de los ordenamientos conceptuales propuestos por Camilloni (1994) dentro del programa, pues sus construcciones de orden epistemológico dotaban de sentido el quehacer de quienes se ocupaban “de formar al profesorado de ciencias sociales y a la investigación de los problemas de la práctica” (Santisteban Fernández y Pagés, 2018, p. 47). Dicho de otra manera, la irrupción constante de preguntas fundamentadas en la DCS propuso una nueva mirada, en la que, a través de una aparente conciliación entre la teoría y la práctica, se proyectan sentidos a la investigación de la práctica de la enseñanza de las ciencias sociales. En este orden de ideas, no puede verse como simple coincidencia la simultaneidad en el abordaje cada vez más constante de la DCS y la proliferación de las discusiones alrededor de la noción de maestro investigador, “asumida como función inherente a la profesionalidad docente” (Cabra Torres y Marín Díaz, 2015, p. 162), pues este campo de conocimiento exige que quienes lo enseñen —y por ende, quienes lo aprenden— desarrollen “procesos de investigación directamente relacionados con las prácticas de enseñanza, movilizándolo una visión global para la construcción del saber, es decir, integrando objetivos, conceptos y metodologías de las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales” (Hortas, et al., 2019, p. 13).

Vale precisar que la irrupción cada vez más constante de las preguntas en torno a la DCS, en función de lo expuesto hasta aquí, otorga prevalencia a la investigación sobre la enseñanza; sin embargo, esto no constituye un obstáculo o un desconocimiento de la segunda, puesto que “resulta poco razonable no vincular la práctica de la enseñanza y la investigación con el conocimiento social (tanto en la producción como en la comunicación del mismo)” (Guimarães y Jara, 2018, p. 252). Incluso, la demanda que se teje desde el programa en cuanto a la investigación en DCS radica en la oportunidad de cualificación de las mismas prácticas de enseñanza por parte de los futuros maestros. Ahora, también es una constante —emanada de varios estados del arte en este campo— el llamado a la investigación como forma de aportar a su consolidación, dado que es a partir del avance en los procesos de indagación que se podría hablar de una DCS consolidada, esto es, “como una comunidad de investigación definida, con modelos, conceptos y líneas de investigación compartidas” (Gómez-Carrasco et al., 2019, p. 84). En síntesis, bien sea en atención a un interés de mejorar la práctica de enseñanza¹⁹ o como el eco de uno de los mismos agentes que pretenden consolidar el campo de la DCS, su inclusión en el programa esboza un posicionamiento particular de la investigación frente a la enseñanza.

Del mismo modo que en la anterior tensión, la DCS en el contexto de la licenciatura permite visibilizar fluctuaciones en medio de la relación entre saber disciplinar y saber pedagógico. La exoconsistencia derivada del abordaje simultáneo del problema de la enseñanza junto con otros conceptos como enseñabilidad, didáctica de la historia y didáctica de la geografía, promueve ordenamientos conceptuales que se ubican más en lo disciplinar que en lo pedagógico. La definición de *enseñabilidad* propuesta por Flórez Ochoa (2001), al igual que otras más recientes, como la de Contreras y Ramírez (2016) que se centra en la “potencialidad que tienen las ciencias de

.....

19 En el Documento Maestro elaborado en el 2010, las profesoras Marta Nora Álvarez y Beatriz Henao establecían que uno de los objetos del Núcleo de Enseñabilidad —núcleo académico al que pertenecen la mayoría de los programas analizados— estribaba en: “diseñar procesos de investigación, innovación e intervención en el contexto escolar o no escolar, orientados a la comprensión y transformación de los problemas de la enseñabilidad de las ciencias sociales” (p. 19). Es decir, las orientaciones definidas para la investigación en el programa tenían por objeto su repercusión en los problemas de la enseñanza y la enseñabilidad.

informar, [e] instruir sus saberes al sujeto” (p. 3), sitúan las posibilidades de cuestionamiento en la disciplina como tal más que en otras construcciones de orden pedagógico.

Incluso, es posible aseverar algo similar respecto a las didácticas específicas de la historia y la geografía, o a la misma apuesta de una enseñanza integrada, pues en todos los casos se hace imprescindible transitar con mayor recurrencia las orillas de lo disciplinar que las de la pedagogía. En este punto, aunque posturas como la de Silva Briceño (2018) afirmen que en las últimas tres décadas en “la formación de los licenciados se asume la pedagogía como saber fundante” (p. 91), el zigzagado de la DCS dentro del programa de formación de maestros arrastra reflexiones y cuestionamientos que implican una leve inclinación de la tensión hacia lo disciplinar, pues tanto la enseñanza fragmentada de la historia y la geografía como la apuesta interdisciplinar proponen análisis sobre conceptos, problemas y métodos provenientes de cada disciplina social.

Es preciso señalar que, dentro del archivo analizado, la posición otorgada al aspecto disciplinar en medio de su tensión con el saber pedagógico no conduce a una formación erudita en una ciencia social, sino a establecer fundamentos de orden metodológico y conceptual propios de cada disciplina para luego proponer una reflexión sobre su enseñanza. Esta situación no es algo endógeno del programa, ya Rodríguez Ávila y Acosta Jiménez (2007) habían advertido que entre las producciones e investigaciones emergentes en lo que se podría denominar un *campo discursivo de la enseñanza de las ciencias sociales* “prevalecen los trabajos que enfatizan en los campos disciplinares y sus procesos de adecuación en la enseñanza escolar” (p. 42). Es decir, aunque en cursos donde se tiene como objeto central la DCS se aborden propuestas de enseñanza que intentan conciliar lo pedagógico y lo disciplinar —tal es el caso de la inclusión de contenidos y ejercicios de investigación a partir de los problemas socialmente relevantes²⁰—, una pregunta por este

.....

20 Durante los últimos cinco años se aprecia, en los programas revisados, la presencia constante de preguntas relativas a la implementación de los problemas sociales relevantes. Desde la perspectiva de Santisteban (2019) su abordaje en las aulas de clase, bien sea atendiendo a la tradición anglosajona o a la francófona, supone un vínculo directo con las situaciones de contexto que resultan controversiales en el escenario del estudiante

saber remite necesariamente a las mismas ciencias sociales, pues como mencionan los autores ya citados, la producción en este campo indica que “la enseñanza de las ciencias sociales está fuertemente influenciada por las disciplinas sociales desde una perspectiva regulativa y normativa, pues se indican los conceptos, nociones, estructuras o temáticas que se deben enseñar” (Rodríguez Ávila y Acosta Jiménez, 2007, p. 43).

De esta inclinación ante lo disciplinar da cuenta la relevancia que algunos autores conceden a la transposición didáctica dentro de la DCS. Este concepto —abordado con mayor intensidad en los programas de los cursos de 2010 y 2011— supone una estrecha relación con las disciplinas de referencia, pues, para quienes lo abordan, el proceso de transición de un saber desde su escenario de producción científica hasta la escuela supone un trabajo minucioso que atienda más a lo disciplinar que a lo pedagógico. Cabe anotar que, aunque para estos mismos autores las ciencias sociales no producen por sí mismas los fundamentos de su enseñanza, es una tarea imprescindible acudir a sus fundamentaciones epistemológicas para generar la transposición didáctica. Sobre ello, Santisteban y González Monfort (2018) afirman:

La didáctica de las ciencias sociales está obligada a crear estructuras conceptuales para la enseñanza, a realizar propuestas que no podemos esperar que nos ofrezcan las disciplinas sociales, ya que esta tarea no corresponde a sus metas. Las ciencias sociales en su investigación no se plantean preguntas sobre la enseñanza y el aprendizaje, aunque la reflexión epistemológica nos aporta instrumentos de análisis útiles para la transposición didáctica. (p. 105)

En cuanto a estas posiciones de dominio que asumen lo disciplinar frente a lo pedagógico en función de las consideraciones de DCS circulantes en la licenciatura, se advirtieron otras situaciones de resistencia o desplazamientos que expresan nuevos lugares en medio de las tensiones. Así, por ejemplo, la vinculación de autores como Gómez (2005) significó para los maestros del programa la oportunidad de generar un cuestionamiento más profundo respecto a la idea de la transposición didáctica, amparado en un análisis más exhaustivo de las ciencias sociales. Pero solo la vinculación de los saberes y disciplinas escolares permitirá inclinar de nuevo la balanza hacia lo pedagógico, pues contrario a lo

planteado en las líneas dispuestas por las conceptualizaciones sobre DCS que se hallaron en el archivo, los saberes y disciplinas escolares se proyectan con cierta autonomía y son, en palabras de Ríos Beltrán (2015): “una invención de las prácticas de enseñanza” (p. 10).

Con la vinculación de estos conceptos al programa en la segunda década del siglo XXI, se proyecta un tránsito hacia lo pedagógico, develando así que lo enseñado en ciencias sociales no responde únicamente a las lógicas disciplinarias, sino también a las dinámicas de la institución escolar; o en otras palabras, que la enseñanza de las ciencias sociales no es tan solo una técnica derivada de estas, ni el maestro un simple reproductor del oficio del científico social. Es decir, mediante la inclusión de trabajos de grado y contenidos alrededor de estos conceptos, la licenciatura establece una línea de reflexión que “conduce a pensar los saberes y las disciplinas escolares como formas de apropiación de la ciencia y los saberes en la escuela” (Ríos Beltrán, 2015, p. 10). De este modo, se visibiliza tanto la incursión de los saberes en las instituciones educativas como las formas en que estos se enuncian, circulan y se apropian (Ríos Beltrán, 2015).

Finalmente, en lo que se refiere a la tensión entre la práctica y la teoría, la investigación mostró que, en la medida en que aumentan las horas de destinadas a la práctica pedagógica²¹ en el programa, también se observa mayor circulación del concepto de DCS. Es decir, como respuesta a decisiones consecuentes del proceso de autoevaluación y a las indicaciones del Decreto 2566 de 2003 y la Resolución 5443 de 2010, en el programa se incrementó la cantidad de horas destinadas a la práctica dentro de la formación de los futuros maestros, asunto análogo al incremento de definiciones, problemas y cuestionamientos derivados de la DCS. Dicha situación no ha de resultar extraña si se asume que los propósitos de este saber estriban en el análisis de las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales, “sus

.....
 21 En el Documento Maestro presentado en el año 2016, elaborado por Beatriz Henao y Astrid Sánchez, se asume que “la noción de *práctica* supera la idea de una simple intervención y se articula desde la dimensión pedagógica, educativa, formativa, didáctica, investigativa y disciplinar en contextos diversos” (p. 20). En otras palabras, se proyecta la práctica como un escenario idóneo para el entrelazamiento de los diferentes objetivos de la formación de maestros.

finalidades o propósitos, sus contenidos y sus métodos, para detectar y explicar sus problemas, buscarles soluciones y actuar para transformar y mejorar la práctica de la enseñanza y los aprendizajes” (Pagés, 1994. p. 38).

En consonancia con Pagés (1994), la tensión teoría-práctica abordada desde la DCS no implica un posicionamiento dominante de una sobre otra, por el contrario, deberá establecer una relación recíproca donde los conceptos — con sus respectivos ordenamientos— vuelvan a la realidad y posibiliten un mejoramiento de la práctica de la enseñanza. Es esta aspiración la que se observa en los objetivos de ciertos cursos de la licenciatura, por ejemplo, en el programa del curso Didáctica de las Ciencias Sociales, elaborado por las profesoras Astrid Sánchez Vásquez y Rosa María Bolívar Osorio en el 2013, se plantea que existe un interés por identificar algunas tradiciones y tensiones asociadas a este saber, “con el propósito de considerar alternativas susceptibles de implementación en el ejercicio de la práctica pedagógica”. En síntesis, la DCS se asumió como el saber que respaldó la nivelación en la tensión entre lo teórico y lo práctico en este programa de formación de maestros, como saber sobre el cual recaía la posibilidad de articular preguntas y apuestas investigativas frente a la enseñanza.

A manera de cierre

El ejercicio de investigación permitió visibilizar el rol articulador que se destina para la DCS, es decir, aquella consideración de *bisagra* expuesta por Pesce (2014) referente a la didáctica general bien puede atribuirse a esta didáctica específica en la Licenciatura en Ciencias Sociales. Sin embargo, las posiciones asumidas en medio de algunas tensiones constitutivas de los procesos de la formación de maestros muestran ciertas tendencias que, a excepción de la relación entre teoría y práctica, otorgan cierto predominio a unos aspectos sobre otros.

Este es el caso de la relación entre el saber disciplinar y el saber pedagógico, en la cual los ordenamientos conceptuales se inclinan hacia el primero, pues las conceptualizaciones circulantes en el programa de formación develan la importancia

de estructurar este saber en torno a las disciplinas sociales relevantes. En tal sentido, aunque en algunas definiciones la DCS se sitúa dentro de las ciencias de la educación (Pagés, 1994) o de la pedagogía (Aisemberg, 1998), al proyectarla en la formación de maestros, las preguntas y problemas para su abordaje se tejen en función de la epistemología de las disciplinas sociales más que de la pedagogía.

Por otra parte, la visibilización de relaciones de compactibilidad con otros conceptos —como el de enseñabilidad o transposición didáctica—, permite identificar su exoconsistencia, que refuerza la vinculación con lo disciplinar; contrario a lo que sucede cuando se asumen reflexiones derivadas de estudios sobre las disciplinas y saberes escolares, que son más cercanos a lo pedagógico.

Estas relaciones de compactibilidad con conceptos similares, que actúan como expresión de su carácter zigzagueante, permiten inferir que la incursión paulatina del concepto de DCS en la licenciatura —con los múltiples ordenamientos esbozados por cada autor— es análoga a la pretensión de intensificar la investigación y la práctica. Por ejemplo, en las construcciones conceptuales derivadas de la elaboración de estados de la cuestión en este campo, es evidente el llamado común a la investigación, llamado que hace eco en las propuestas del programa académico, pues los cursos que lo tienen por objeto de reflexión y abordaje prevén tanto la familiarización con las producciones investigativas en este escenario como el desarrollo de procesos de indagación en el mismo por parte de los maestros en formación.

Finalmente, en lo que se refiere a la tensión entre teoría y práctica, las posiciones no se inclinan hacia el dominio de una sobre la otra; por el contrario, con la vinculación de la DCS se pretende superar las brechas entre ellas.

Referencias

- Aguilera, A. y González, M. (2007). Didáctica de las Ciencias Sociales y/o Didáctica como Ciencia Social. *Revista Pedagogía y saberes* (28), 107-114. <https://doi.org/10.17227/01212494.28pys107.114>

- Aguilera, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Folios*, (46), 15-27. <https://doi.org/10.17227/01234870.46folios1527>
- Aisemberg, B. (1998). Didáctica de las ciencias sociales ¿desde qué teorías estudiamos la enseñanza? *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (3), 136-163.
- Álvarez, A. (2007). *Las ciencias sociales en el currículo escolar: Colombia 1930-1960* [Tesis doctoral Universidad Nacional de Educación a Distancia].. <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=tesisuned:Educacion-Aalvarez>
- Álvarez, A. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia: genealogías pedagógicas*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Arias, D. H. (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*,(52), 134-146. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.09>
- Benejam, P., y Pagés, J. (2004). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Horsori.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico: ciencia de la ciencia y reflexividad*. Anagrama.
- Cabra F. y Marín D. L. (2015). Formar para investigar e innovar: tensiones y preguntas sobre la formación inicial de maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (68), 149-171. <https://doi.org/10.17227/01203916.68rce149.171>
- Caicedo L. (2014). Reconocer al maestro como sujeto de saber. Planear la formación de maestros, con los maestros. *Magazín Aula Urbana*. (94), 20-21. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/380>.
- Calaf R. (1994). *Didáctica de las ciencias sociales: didáctica de la historia*. Oikos-Tau.
- Camilloni, A. (1994). Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. En S. Alderoqui y B. Aisemberg (Coords.), *Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 25-41). Paidós

Camilloni, A. (2007a). Justificación de la didáctica. En A. R. W de Camilloni, E. Cols, L. Basabe y S. Feeney, *El saber didáctico* (pp. 19-22). Paidós.

Camilloni, A. (2007b). Didáctica general y didácticas específicas. En A. R. W de Camilloni, E. Cols, L. Basabe y S. Feeney, *El saber didáctico* (pp. 23-39). Paidós.

Carretero, M., Pozo, J. I., y Asensio, M. (Comps.). (1997). *La enseñanza de las ciencias sociales* (2.a ed.). Visor.

Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, (295), 59-111.

Contreras F., y Ramírez Y. (2016). Educabilidad y enseñabilidad en la educación física, la recreación, el deporte. *Revista Actividad Física y Desarrollo Humano*, 7. <https://doi.org/10.24054/16927427.v2.n2.2016.2409>

Decreto 1002 de 1984. (24 de abril). Por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana. Ministerio de Educación Nacional. *Diario Oficial* 36615.

Decreto 272 de 1998. (11 de febrero). Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos. Ministerio de Educación Nacional. *Diario Oficial* 43238.

Decreto 2566 de 2003. (10 de septiembre). Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones. Ministerio de Educación Nacional. *Diario Oficial* 45308.

Deleuze, G., (2013). *El saber: curso sobre Foucault*. Cactus.

Deleuze, G., y Guatari. F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.

Finocchio, S. (1993). *Enseñar ciencias sociales*. Troquel.

- Felices de la Fuente, M. del M., Martínez Rodríguez, R., y Martínez Medina, R. (2018). Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales: aportes y nuevas perspectivas. *REIDICS Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (3), 119-138. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.119>
- Flórez, R. (2001). La enseñabilidad de las ciencias: un campo pedagógico inexplorado. En R. Flórez Ochoa y A. Tobón Restrepo (Eds.) *Investigación educativa y pedagógica*. McGraw Hill.
- Foucault, M. (1985). Poderes y estrategias. En *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Alianza.
- Gómez, M. (2005). La transposición didáctica: historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 1(1), 83-115.
- Gómez-Carrasco, C. J., López-Facal, R. y Rodríguez-Medina, J. (2019). La investigación en didáctica de las ciencias sociales en revistas españolas de ciencias de la educación: un análisis bibliométrico (2007-2017). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (37), 67-88.
- González, G. A. (2013). El profesorado en formación y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. *Uni/pluri/versidad*, 13(2), 24-34.
- González, G. A., y Santisteban, A. (2014). Una mirada a la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 10(1),7-17.
- Guimarães, S., y Jara, M. (2018). La investigación y la práctica en didáctica de las ciencias sociales. M. A. Jara y A. Santisteban (Coords.). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. (pp. 251-259). Miguel Ángel Jara.
- Hortas, M. J., Dias, A., y Alba, N. de. (2019). *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*. Scola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa.

- Liceras, Á. (2004). La investigación sobre formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 8(1).
- López, R. (2010). Didáctica para profesorado en formación ¿por qué hay que aprender a enseñar ciencias sociales? En *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* (65), 75-82.
- Mainer, J. (2007). *Sociogénesis de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Tradición discursiva y campo profesional (1900-1970)* [Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza]. Nebraskaria. <http://www.nebraskaria.es/wp-content/uploads/2016/09/Tesis-Juan.pdf>
- Martínez, N. (2015). Ciencias sociales, epistemología y ciencias sociales escolares: relaciones y problematizaciones. En: B. García Sánchez (Comp.), *Escuela y educación superior: temas para la reflexión*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencia en Ciencias Sociales*.
- Miralles, P., Molina P. S., y Ortuño, J. (2010). La investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 149-174.
- Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente: estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*.
- Pagés, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, (13), 38-51.
- Pagés, J. (2000). Un punto de vista sobre la didáctica de las ciencias sociales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (14), 3-21.

- Palma, A. (2013). Didáctica de las ciencias sociales y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63(1), 1-21. <https://doi.org/10.35362/rie631791>
- 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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200059>
- Pantoja, P. T., Loaiza, Y. E., y Posada, R. del P. (2014). Ecos del ayer, el hoy y el mañana: la conciencia histórica como concepto y propuesta en la formación de licenciados en ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10(1), 136-157.
- Pesce, F. (2014). La didáctica en la formación de docentes para la enseñanza media en Uruguay. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 1(1), 52-61.
- Prats, J. (1997). La Investigación en didáctica de las ciencias sociales. En A. Santisteban Fernández (Coord.), *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 9-25) Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales; Díada.
- Prats, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (1), 81-89.
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História & Ensino*, 9, 133-155. <http://dx.doi.org/10.5433/2238-3018.2003v9n0p133>
- Quiroz, R. E., y Díaz, A. E. (2011). La investigación en el campo de la didáctica de las ciencias sociales y su dinámica de articulación en un grupo de universidades públicas en Colombia. *Uni-Pluri/versidad* 11(2), 21-34.
- Ramírez, A. B. (2013). Los contextos de enseñabilidad en la formación del espíritu científico. En *Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica 2012* (pp. 137-161). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

- Ríos, R. (2015). Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares. *Pedagogía y Saberes*, (42), . 9-20. <https://doi.org/10.17227/01212494.42pys9.20>
- Rodríguez, S. P., y Acosta J., W. A. (2007). La emergencia de las ciencias sociales: ¿campo en construcción o disgregación? *Folios* (25), 37-52. <https://doi.org/10.17227/01234870.25folios37.52>
- Rozada, J. M. (1992). La enseñanza de las ciencias sociales: una cuestión “indisciplinada” necesariamente, *Aula de Innovación Educativa*, (8), 5-9.
- Sánchez, N. A. (2013). Debates y discursos en torno a las ciencias sociales escolares entre 1984 y 2010 en Colombia. *Uni-pluri/versidad*, 13 (2), 69-80.
- Santisteban, A., y González Monfort, N. (2018). La mirada holística en la enseñanza de las ciencias sociales. En. M. A. Jara y A.Santisteban (Coords.). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 103-111). Miguel Ángel Jara.
- Santisteban, A., y Pagés, J. (2018). La didáctica de las ciencias sociales y de sus disciplinas: reflexiones al hilo de la obra de Camilloni. *Revista de Educación*, (14. 2), 45-65.
- Silva, O. (2018). Investigar históricamente las disciplinas y los saberes escolares: el caso de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (49), 81-93. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8172>
- Varela, J. J. (2014). El papel de la didáctica de las ciencias sociales en la formación de maestros y profesores. *Revista Internacional de Investigación e Innovación en Didáctica de las Humanidades y las Ciencias*, (1), 9-12
- Vega, R. (2008). Una reivindicación de la enseñanza de la historia y la geografía de tipo nacional en el contexto del nuevo (des)orden educativo mundial. *Folios*, (27). 31-50. <https://doi.org/10.17227/01234870.27folios31.50>
- Villa, M. E. (2011). Grupo de Investigación Comprender. *Uni-Pluri/Versidad*. 11(2).

Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre; Antropos; Universidad de Antioquia.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Resolución 15683, Por la cual se subroga el Anexo I de la Resolución 9317 de 2016 que adoptó el anual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de Carrera Docente, https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-357769.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Directiva 50. Orientaciones sobre las funciones y horario de trabajo de los docentes orientadores y otras disposiciones*. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-363246_recurso_normatividad.pdf

Saldarriaga, O. (2017). ¿Práctica pedagógica o saber hacer? *Magisterio*. <https://www.magisterio.com.co/articulo/practica-pedagogica-o-saber-hacer>,

Sáenz, J. (2006). Desconfianza, civilidad y estética: las prácticas estatales para formar a la población por fuera de la escuela en Bogotá (1994-2003) *Revista de Estudios Sociales*, (22), 11-22. <https://doi.org/10.7440/res23.2006.01>

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Torres, A. (2018). Pedagogías emancipadoras y nuevos sentidos de comunidad en América Latina. *Praxis Pedagógica*, 18(22), 106-120. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.18.22.2018.106-120>

Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía: la enseñanza, un objeto de saber*. Anthropos; Siglo del Hombre.