

## **El esquivo mundo de las construcciones didácticas. Una reflexión desde la búsqueda del Colectivo Espacio Tiempo en Sociedad**

Miguel Antonio Espinosa Rico\*

---

Universidad del Tolima

### **Resumen**

Son numerosos los documentos de política oficial y particular en que se insiste en la necesidad de que los procesos de formación concluyan en una persona de saberes, habilidades y prácticas bajo una concepción de integralidad, en la cual las Ciencias Sociales no pueden estar ausentes. La necesidad de cualificación docente en las Ciencias Sociales se inscribe en los propósitos de la política nacional del Ministerio de Educación y más particularmente en el Plan Estratégico del Programa Nacional de Estudios Científicos en Educación, de Colciencias, cuyos objetivos generales están expresados en la Convocatoria Nacional para la presentación de proyectos de Investigación - año 2003. Es en este contexto, que se ha propuesto un ejercicio sistemático de trabajo alrededor de la cualificación de los docentes de las Ciencias Sociales, inspirada fundamentalmente en la pregunta ¿Cómo se construyen los conceptos disciplinares básicos propios de la Geografía y la Historia en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación básica en instituciones educativas del departamento del Tolima?, precisando como objetivos específicos identificar los objetos de enseñanza y aprendizaje y su naturaleza, los problemas de la enseñanza y sus métodos de resolución y, las formas de argumentación y comunicación válidas en el proceso didáctico específico.

**Palabras clave:** Didácticas, investigación educativa, cualificación, comunidad científica.

### **Summary**

*The elusive world of educational constructions: A reflection in search of collective space - time in society. Miguel Antonio Espinosa Rico. Numerous public and private policies documents stress the need for teacher education to produce knowledgeable skillful people with teaching practices based on concepts of integrity, for which the social sciences could not be excluded. The need for qualified teachers in the*

---

\* M.Sc. Geógrafo. Director Colectivo Espacio Tiempo en Sociedad. Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Universidad del Tolima. Investigador Grupo de Estudios Urbanos y Regionales –GEURB, de la Universidad del Tolima. Subdirector Grupo de Estudios Urbano Regionales del Magdalena Medio GUERM. Instituto Universitario de la Paz. Barrancabermeja, Colombia. miguelespinosa58@ hotmail.com

*Social Science areas is ascribed under the national policies established by the Ministry of Education and in particular the National Strategic Plan for Scientific Studies in Education, Colciencias, whose overall objectives are expressed in the National Contest for the presentation of research projects – 2003. As a response to this, a systematic exercise was proposed in order to work for the qualification of social science teachers, fundamentally inspired in the question: How do you build basic disciplinary concepts in History and Geography to teaching Social Science in elementary schools at the Department of Tolima? Pointing out as specific objectives, the identification of those objectives related to teaching and learning and its nature, the problems faced by teaching and the methods to solve conflicts, the valid forms of argumentation and communication in a specific teaching process.*

**Key words:** Teaching, research, education, qualification, the scientific community.

### **El problema de la didáctica en las Ciencias Sociales: La Geografía y la Historia como disciplinas escolares**

Un pesado lastre de discursos psicopedagógicos, mayormente alejados de la esencia de la práctica cotidiana de la docencia, acompañaron la vida de la formación universitaria de la mayoría del cuerpo docente, no solo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima, sino de la mayoría de las facultades de Ciencias de la Educación en Colombia entre las décadas de los 70 y hasta la década de los 90, incluso. Dos problemas centrales, no resueltos, estuvieron presentes en ese escenario: El primero, relacionado con el hecho que el cuerpo docente universitario provenía de una formación disciplinar sin herramientas de pedagogía y en buena medida sin interés por la misma como elemento central en la formación de formadores; la segunda, relacionada con el excesivo peso de las tendencias psicológicas conductistas y de la psicología clínica, al frente de los cursos de psicopedagogía, que ocultaron la pedagogía y la hicieron lejana en los procesos de la formación profesional docente.

¿Cómo podría entonces orientarse una adecuada formación docente, si los formadores de formadores no estaban formados para tan delicada labor?

Comprensible resulta entonces que el 90% de la producción monográfica de los licenciados estuviera dedicada al tratamiento de problemas de investigación propios de los campos disciplinares orientadores de la licenciatura: historia y geografía, aunque también antropología, sociología y economía, además de misceláneos, todos ellos sin articulación a preocupación alguna por los problemas de la educación y, consecuentemente, de los problemas de los procesos de enseñanza – aprendizaje.

El discurso pedagógico fue siempre restringido y por supuesto sesgado, girando apenas en torno a visiones y perspectivas del dominio del docente universitario, pero muy alejada de la producción que ya para entonces se conocía en el mundo de la pedagogía internacional, e incluso de activas escuelas nacionales y del propio magisterio colombiano. Más preocupante era la presencia de la didáctica, reducida a métodos instrumentales de manejo de grupos y de ayudas educativas, pero ausente totalmente de fundamentación discursiva y menos aún, de relación con la pedagogía. Podría decirse, en acuerdo con las reflexiones de Zambrano (2002:65)<sup>1</sup>, que el acto de educar se reducía al solo escenario de transmisión del “saber científico”, o propiamente disciplinar, a un estudiantado que, pese a la presencia de cierta actitud crítica, era en esencia contestatario pero mayormente ignorante de las corrientes y discursos pedagógicos propiamente.

---

<sup>1</sup> Ver Zambrano, Leal Armando (2002), Pedagogía, educabilidad y formación de docentes. Cali. Artes Gráficas del Valle, ed.

La autocrítica razonada tendría que venir luego y, de manera infortunada, después de que se cerrara la Licenciatura en Ciencias Sociales, en 1990, cuando se presentó la ocasión de hacer una mirada retrospectiva de todo el ejercicio investigativo de la Facultad, que permitió constatar justamente que habían pasado 30 años de formación de licenciados, sin preocupación por dedicar esfuerzos a la reflexión pedagógica y la investigación educativa. No podría hablarse en este caso, como en economía, de una “década perdida” sino de tres, pero con el agravante que lo que se dejó de producir en investigación educativa, en el oficio por excelencia de la academia universitaria, se tendría que consolar con el argumento, cierto por supuesto, de que se habían formado miles de profesionales de la docencia. Se comprende entonces ahora qué significan estas tres décadas para la calidad de la educación colombiana, tan cuestionada durante las últimas dos décadas y tan presente ahora.

En ausencia del programa de licenciatura, pero con la convicción que se tienen pendientes con la calidad de la educación, se propuso entonces avanzar en la formación de especialistas en educación, intentando forzar un giro de la investigación hacia los problemas que presenta el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para sorpresa grata, decenas de trabajos de especialización asumieron el reto de mirar, en muchos casos por primera vez, al interior de la escuela, de las prácticas del maestro, de las relaciones maestro-alumno-conocimiento en contextos abiertos, del discurso del maestro, de los modelos de enseñanza, del tipo de materiales de enseñanza, entre otros. Un solaz gratificante para una academia a punto de enmohecer y un movimiento magisterial retirado ya del portentoso y otrora prometedor “movimiento pedagógico”.

Nunca fue dicho en la política educativa nacional, ni está claro en los ruidosos círculos de la discusión pedagógica en Colombia, qué o cuáles son las llamadas “ciencias sociales”, ni porqué entraron en el mismo nivel la Constitución Política y la democracia, pero ello parece consecuente con la cacofonía que caracteriza el berenjenal normativo de la educación colombiana, cruzado por un constitucionalismo insulso pos Constitución de 1991. No resulta sorprendente porque sostenemos que hoy día se cuenta con más discursos pero menos contenidos, pues el crecimiento de la palabrería constitucional y democrática ha crecido en proporción inversa a la del conocimiento geográfico e histórico de la realidad nacional e internacional. ¿Cómo y desde qué perspectiva pedagógica y construcción didáctica pueden superarse el analfabetismo geográfico e histórico que invaden la escuela toda? ¿Cómo situarnos al menos en un punto aceptablemente funcional de aquel, de manera que pudiera ser recuperado algún nivel precedente si alguna vez existió?

La tarea no es fácil y menos aún si se tiene en cuenta que la enseñanza de las disciplinas Geografía e Historia son impartidas cada vez por profesionales de formación no pedagógica y las carreras de licenciatura permanecen cerradas en diferentes regiones del país. Pero justamente por ello resulta tanto más atractivo el reto de afrontar la reflexión pedagógica y didáctica, lo cual supone una acción simultánea que tiene que ver no solo con la reapertura de la Licenciatura en Ciencias Sociales sino con la permanencia de programas de actualización y perfeccionamiento docente y con la línea de formación postgraduada a nivel de maestría y doctorado.

### **Las líneas centrales del debate en torno a una didáctica para las Ciencias Sociales Geografía e Historia**

Pensar el acto de educar desde la disciplina de la Geografía y la Historia, de sus fundamentos epistemológicos y su saber específico. Tal es la premisa que se propone. Auscultar de qué manera son aprehendidos por las niñas y los niños los conceptos propios de las disciplinas Geografía e Historia, es la pregunta central que motiva y sirve de pretexto de investigación al Colectivo ETS. Nos interesa trabajar la manera como se estructuran los conceptos propios de nuestras disciplinas, con la convicción que la perspectiva estructural constituye una vía pertinente en la investigación educativa y para ello acudimos a los aportes de las escuelas española y francesa de pedagogía y didáctica, lideradas desde España por

Horacio Capel y algunos colectivos docentes<sup>2</sup> y en Colombia por Armando Zambrano Leal, respectivamente. Le apostamos al camino de construir, a partir del “saber sabio” y erudito de la academia universitaria y la docencia en la educación básica, el “saber aprendido” o “enseñado” que debe hacer tránsito constructivo en la escuela.

Asumimos, sin mayores pretensiones, la pedagogía como

*... el esfuerzo permanente que hace el docente por recorrer en los dos sentidos la cadena que va de las finalidades más generales y generosas, a las técnicas más precisas que se manifiestan, según la expresión de Deligny, en el mismo gesto. Esta definición permite esclarecer varios aspectos de la práctica pedagógica. En primer lugar, la pedagogía se considera como un esfuerzo de tipo intelectual, es decir, el docente antes de actuar analiza el conjunto de valores que le permite hacerse a una idea lo más real posible del individuo. Este esfuerzo se centraría en la capacidad que tiene el individuo de pensarse a sí mismo en el mundo, garantía que relativiza los aciertos, las verdades y los dogmas tejidos alrededor de la vida. De manera introspectiva, toda reflexión individual permite el conocimiento y la comprensión de las historias personales. El pedagogo, al comprender este espacio que antecede a toda práctica, se estará refiriendo a sus propias inconsistencias y fortalezas, las cuales se hacen diametrales una vez se entra en contacto con el otro. Así, todo contacto con los alumnos permitirá poner en práctica el ideal supremo que cada uno tiene sobre el individuo y su perfectibilidad.<sup>3</sup>*

Y compartimos, entre otros, los enfoques planteados por Capel y Arteaga (1984) y el Grupo de Docentes de la Universidad de Cádiz, España<sup>4</sup>, éste último reivindicando la validez de las didácticas específicas.

No consideramos prudente ni apropiado un discurso pedagógico que no esté fuertemente entroncado en su respectiva práctica didáctica desde el seno de una disciplina fundada o desde discursos interdisciplinarios producidos alrededor del pretexto educativo que convoque a la solución de problemas reales y concretos planteados en el proceso de enseñanza – aprendizaje en escenarios culturales concretos. Araya Palacios (2006: cita los siguientes apartes de un trabajo de Souto, autor que ETS ha convocado ya en sus pesquisas bibliográficas. El autor citado por Araya expresa que la Didáctica de la Geografía es

*...un conjunto de saberes que no sólo se ocupan de los conceptos propios de esta materia. También hemos de considerar el contexto social y la comunicación con el alumnado. Enseñar bien a una persona presupone dominar el contenido que se va a desarrollar en el aula, tener bien organizado el discurso conceptual y una propuesta adecuada de tareas. Pero, siendo ello necesario, no es suficiente. Hace falta conocer, además, cómo aprenden nuestros alumnos, qué obstáculos impiden su aprendizaje, qué barreras existen entre nuestros deseos de enseñar y sus intereses respecto a las propuestas de aprendizaje (Souto, 1998:12).*

*El planteamiento de Souto, implica que la didáctica de la geografía se concibe como un contenido en sí mismo, como un objeto de aprendizaje. Por ello, para enseñar es necesario conocer los ejes temáticos geográficos, como también los obstáculos para el aprendizaje que presentan los alumnos.*

---

<sup>2</sup> Además de Capel, se encuentra el grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Cádiz, uno de cuyos trabajos está referenciado en la bibliografía de esta ponencia. Se encuentra también Alberto Luis Gómez, igualmente citado en la bibliografía.

<sup>3</sup> Ver Zambrano Leal (2002).op cit: 59

<sup>4</sup> Ver Cordero Fernández Juan M.; Poveda Díaz Rafael y Manuel Silva Albarrán (2000), citado en la bibliografía al final de la ponencia.

*...entendemos que la didáctica de la geografía debe suministrar no sólo unas informaciones que le permitan al alumno introducirse en el mundo presente, sino también un conjunto de métodos para aprender... nosotros entendemos que en los inicios del siglo XXI la geografía, como otras materias del currículo académico, debe facilitar al alumno una autonomía crítica para poder ordenar la gran cantidad de información que le llega y, de esta forma, construirse una teoría interpretativa de las cosas que ocurren en el mundo (Souto, 1998:14-15).*

*Es necesaria una didáctica con sus actividades y su fundamentación teórica, que nos remita a una concepción de la enseñanza donde no sólo importan los resultados de la investigación, sino también el propio proceso de construcción del conocimiento. "...defendemos el valor formativo de la geografía para explicar los problemas medioambientales en diferentes escalas y, además, su capacidad para ayudar a los alumnos a adquirir un grado suficiente de autonomía intelectual para explicar otros problemas de carácter social que ocurren en lugares próximos y lejanos" (Souto, 1998:79).*

El mismo Zambrano (op cit: 68), expresa con relación a la didáctica:

*Al afirmar que la didáctica tiene como proyecto fundamental comprender cómo la naturaleza particular de cada saber determina las condiciones de su aprendizaje, es importante preguntar por la relación que tienen los estudiantes con los saberes. Gilles Deleuze (1969) ofrece tres entradas posibles para comprender esta pregunta. La relación que tiene el sujeto con sus actos, la relación del sujeto con el saber y la relación del sujeto con el mundo. Esta perspectiva le permite a la didáctica y al pedagogo discernir con mayor claridad la forma como un alumno mantiene estrecha relación consigo mismo a través de sus actos voluntarios e involuntarios, con el saber que se propone como conjunto de mediciones que le permitirán exacerbar su comprensión en el mundo. Un saber, en esta medida, es una fuente de explicación del sí mismo y del mundo, acto sin el cual nadie podría reportarse como perteneciente a una comunidad humana.*

*Finalmente el saber disciplinario y la didáctica como instrumento capaz de aprehender por los procesos de aprehensión de los saberes propios de una disciplina, son fuente infinita donde el educador, el pedagogo y el docente pueden preguntarse por el otro, mesurar sus representaciones sobre el otro y abdicar cualquier intento mediocre, o de alejamiento, respecto a su compromiso inicial.*

Hasta ahora, nuestros recorridos nos aproximan al hallazgo de aspectos comunes en torno a los problemas centrales del proceso de enseñanza aprendizaje en las Ciencias Sociales Geografía e Historia, los cuales para el Colectivo de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Cádiz<sup>5</sup> (2000:44) son los siguientes:

- El proceso de **conceptualización del tiempo**.
- La **empatía**.
- La comprensión del **carácter relativista de la Historia**.
- El proceso de **conceptualización del espacio**.
- La utilización de **informaciones divergentes**.
- La adquisición de ciertos **valores y actitudes**, tales como, la tolerancia, el relativismo, la cooperación y la empatía.
- El **tratamiento de la información**.

---

<sup>5</sup> Ver en referencias bibliográficas, al final de la ponencia.

De estos aspectos hemos prestado atención, de manera preferente, a los relacionados con los problemas para aprehender los conceptos de espacio y tiempo y en segundo lugar, de tratamiento de la información y valores y actitudes. El trabajo sistemático adelantado por el colega Carlos José Walteros Cabezas<sup>6</sup> desde 1996, con niñas y niños de los grados 6º a 9º, así como el documento “Estado de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Tolima”<sup>7</sup>, permiten ratificar los propósitos fundantes del Colectivo, ofreciendo un panorama de lectura de una crisis pedagógica preocupante en la escuela colombiana, pues no solo se asiste a un escenario confuso en que se ha convertido la escuela sino que se advierte una ausencia marcada de interés del docente por cualquier reflexión acerca del proceso educativo mismo.

Ello no puede ser explicado al margen de la consideración simplemente de la ambigüedad de la política educativa nacional sino del retroceso evidente de la lucha magisterial por la consolidación de un movimiento pedagógico crítico que genere contrapeso y masa crítica necesaria frente a aquella, emanada del Ministerio de Educación Nacional y reforzada, en no pocos casos ni momentos, por la débil presencia y acción de la academia universitaria. Desde luego también debe reconocerse, autocráticamente, la presencia aún muy incipiente de colectivos pedagógicos dedicados a la reflexión y el trabajo sobre las didácticas específicas. La revisión del listado de grupos reconocidos y/o registrados en Colciencias (2008)<sup>8</sup>, indica que de 704 grupos de investigación en educación, solamente 5 corresponden, de manera clara en su denominación, a didáctica en las Ciencias Sociales.

El ámbito del trabajo en didácticas específicas y, de manera particular, en las Ciencias Sociales, es realmente reciente en Colombia y no puede situarse de manera clara antes de la última década<sup>9</sup>, por lo que corresponde a nuestro propio conocimiento del asunto, siendo realmente a partir del comienzo de la primera década del Siglo XXI que se consolida, precisamente en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, el Grupo de Investigación Geopaidea<sup>10</sup>, dedicado de manera clara al trabajo alrededor de la Didáctica de las Ciencias Sociales. En España, por ejemplo, Prats (2002), hace alusión a un trabajo explícito en el campo a partir de la década de los 80 del Siglo XX. En Catálogo de la Universidad Complutense se ofrecen registros sobre producción en didáctica de las Ciencias Sociales Geografía e Historia, de manera sistemática desde julio de 1994<sup>11</sup>.

## **El problema de la didáctica**

El tratamiento de la didáctica ha sido mayormente escaso en el contexto colombiano, que ha sido más bien prolífico en las cuestiones más generales de los discursos pedagógicos, como se puede rastrear en las ediciones de la revista Educación y Cultura y en ya numerosas publicaciones de las diversas procedencias.

---

<sup>6</sup> Docente de la Institución Educativa Carlos Lleras Restrepo, de la ciudad de Ibagué, Colombia. Integrante del Colectivo ETS.

<sup>7</sup> Trabajo realizado por Miguel Antonio Espinosa Rico y Marley Isabel Salinas Traslaviña, en el marco del Proyecto Cátedra Tolima, versión 2003. Ver también Espinosa, Rico Miguel Antonio y otros (2003) y (2007), en los módulos pedagógico, disciplinar y Texto para la enseñanza en la educación básica, producidos en el marco del proyecto Cátedra Tolima, versiones 2003 y 2007.

<sup>8</sup> Red Scienti. [www.colciencias.gov.co](http://www.colciencias.gov.co)

<sup>9</sup> Apenas hacia el año 1988-89, por interés de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Maestría en Geografía del Convenio Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC e Instituto Geográfico Agustín Codazzi, IGAC, se realizaron reuniones cuyo objeto central estuvo en la discusión de la integración de las Ciencias Sociales en el diseño curricular oficial que se preparaba y que finalmente fue impuesto en la educación colombiana, afectando de manera grave la presencia de la Geografía en los planes de estudio, además de configurar el ambiguo sartal de “ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia”, como se reseñó antes, al citar la Ley 115 de 1994.

<sup>10</sup> El grupo es liderado por la colega Elsa Amanda Rodríguez, cuya producción en el campo pedagógico es reconocida y se puede consultar en [www.geopaidea.com](http://www.geopaidea.com)

<sup>11</sup> Fondo de la revista en CISNE, Catálogo de la Universidad Complutense de Madrid. [www.ucm.es](http://www.ucm.es)

Allí se observa, como es usual a la experiencia colombiana, una evidente pulsión a evadir los asuntos medulares del debate pedagógico en términos sustanciales, pues parece resultar más productivo, desde el punto de vista de los egos profesionales o de las pasiones gremiales –pretendidamente a ideológicas o apolíticas- asumir las modas y tendencias que van apareciendo al paso, sin tener en todo caso que fijar posición o intentar construir derroteros que puedan llegar a identificar una reflexión propiamente nacional sobre el asunto o los asuntos en mención.

Ya en el número 1 de Nueva Escuela, en enero de 2009, se publicó el artículo del profesor mejicano Sergio Quiroz Miranda, exaltando la pedagogía crítica, inspirada en la obra de Paulo Freire, como un llamado a la ética del docente en un tiempo marcado por la condición posmoderna, caracterizada por la banalidad, lo efímero y lo insustancial, como valores impuestos por esta renovada creación del capitalismo en la fase de salvaje acumulación flexible del nuevo imperialismo<sup>12</sup> que golpea hoy como nunca antes a la humanidad entera.

Los docentes colombianos no podemos presentarnos ante la avasalladora producción internacional con las “alforjas vacías”, como si nuestra realidad nacional y la experiencia acumulada del magisterio en tantas décadas no hubiera producido en nosotros ninguna reflexión. Desde Nueva Escuela exhortamos a permitir que afloren reflexiones críticas en torno a la pedagogía, en el centro de las cuales toma un lugar particularmente importante y vital la construcción didáctica. El texto que sigue es el resultado de una breve reflexión alrededor de algunos aportes relacionados con el debate sobre la didáctica en las Ciencias Sociales y se hace desde el Colectivo ESPACIO TIEMPO EN SOCIEDAD – GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, grupo constituido en el ámbito del trabajo que desde hace ya 12 años viene adelantando el Grupo Académico CÁTEDRA TOLIMA.

En el contexto internacional se consultaron documentos de reflexión crítica en torno a la enseñanza de las ciencias sociales, encontrando la presencia de un rico debate relacionado con lo que tanto los actores institucionales nacionales como los colectivos docentes y las universidades están planteando al respecto. Así por ejemplo, García Pérez<sup>13</sup> expresa con respecto al ambiente de reformas educativas contemporáneas:

*En una época en la que estamos viviendo la aplicación de reformas del sistema educativo, no solo en España sino en muchos otros países (y especialmente en países latinoamericanos), hay algunas cuestiones que siguen siendo claves en el ámbito de la educación, "claves" en el sentido literal, en cuanto que su planteamiento y las respuestas correspondientes serían "piezas maestras" de la construcción educativa. Así, por ejemplo: ¿qué tipo de **conocimiento** creemos que hay que proporcionar hoy a los jóvenes durante la educación obligatoria?; ¿qué **cultura escolar** habría que proponerles?; ¿qué tipo de **socialización** les tendría que facilitar esa cultura?; ¿qué vinculaciones existen entre ese modelo de cultura escolar y los **sistemas de ideas** - no tan formalizados, pero funcionales- que los alumnos manejan al margen de (y a pesar de) la enseñanza escolar?... La mayoría de estas cuestiones se pueden incluir en una cuestión más amplia e integradora: ¿qué **modelo didáctico** consideramos adecuado como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa? El concepto de "modelo didáctico" puede ser,*

<sup>12</sup> A los interesados se los invita a consultar los aportes de David Harvey sobre la interpretación de la condición posmoderna, el nuevo imperialismo y otros rasgos del capitalismo.

<sup>13</sup> Francisco F. García Pérez. Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. En: *biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9796]. Nº 207, 18 de febrero de 2000. <http://www.ub.es/geocrit/b3w-207.htm>

*en ese sentido, una potente herramienta intelectual para abordar los problemas educativos, ayudándonos a establecer el necesario vínculo entre el análisis teórico y la intervención práctica; conexión que tantas veces se echa de menos en la tradición educativa, en la que, habitualmente, encontramos "separadas", por una parte, las producciones teóricas de carácter pedagógico, psicológico, sociológico, curricular... y, por otra, los materiales didácticos, las experiencias prácticas de grupos innovadores, las actuaciones concretas de profesores en sus aulas...*

Pero su reflexión remite de manera inmediata a la consideración de qué tipo de escuela y qué tipo de conocimiento y de didáctica demanda una sociedad que afronta cambios tan dramáticos en todos los órdenes y con un impacto tan claro y evidente en el comportamiento y asimilación por parte de los sujetos educativos. El autor hace una propuesta centrada en lo que prefiere denominar los "modelos didácticos", de cuya comprensión deriva la posibilidad de una "alternativa" a la educación presente, si se asume que dada su cuestionada pertinencia ella debe ser objeto de un reemplazamiento por otra que aquí recibe la cruda denominación de tal.

La reflexión del autor también pone en cuestión los modelos de democracia imperantes, pues es en ellos en los que surge con mayor fuerza la demanda por una educación alternativa, que deberá ser, por lo que se deduce de la crítica recurrente, una que prepare a los sujetos para una definitiva nueva ciudadanía, que tiene en la escuela uno de sus pilares fundamentales y que a partir de ella, pueda iluminar la construcción de sociedades en ejercicio pleno y efectivo de una democracia que, más que asumida para marcos nacionales, tenga la suficiente potencia para asimilar las diferencias regionales e internacionales, de cuyo desconocimiento o maltrato surgen y se alimentan los pasados, presentes y futuros conflictos que enfrentan a la sociedad global.

La historia de la educación, como la historia de la sociedad, está signada por un permanente propósito de transformación, teniendo siempre lo pasado-presente como lo tradicional y como objeto a ser cambiado por aquello que de manera inmediata se convierte en lo "alternativo". Para referirse a lo que constituye el eje del proceso educativo, el autor hace uso de la idea de "Modelo didáctico", pues según él, ella "... permite abordar (de manera simplificada, como cualquier modelo) la complejidad de la realidad escolar, al tiempo que ayuda a proponer procedimientos de intervención en la misma y a fundamentar, por tanto, líneas de investigación educativa y de formación del profesorado al respecto. Dicho en términos sencillos, el modelo didáctico es un instrumento que facilita el análisis de la realidad escolar con vistas a su transformación. Podemos, así, caracterizar como distintos "tipos" de modelos didácticos tanto la realidad escolar tradicional como las tendencias transformadoras, como, así mismo, los proyectos alternativos en construcción".

Gómez (1998)<sup>14</sup>, haciendo una revisión de los escritos de Pagès (1995)<sup>15</sup>, llama la atención acerca de la necesidad de auscultar no solo los contextos de los cuales proceden las aportaciones sobre el debate en torno a la didáctica, en general, sino a la didáctica especial, en particular, las cuales se originan por supuesto desde unas determinadas concepciones filosóficas, alrededor de las cuales se estructuran los discursos disciplinares y los diseños curriculares que orientan la vida escolar toda, esto es, los contenidos, los métodos didácticos, la formación del profesorado, y desde luego, las diferentes mediaciones pedagógicas del proceso de conocimiento.

---

<sup>14</sup> Gómez, Luis Alberto. Pragmatismo crítico, academicismo cognitivo y cualificación profesional: transposición didáctica y formación de profesores para la enseñanza de las ciencias sociales. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9796] No. 128, 10 de diciembre de 1998.

<sup>15</sup> <sup>15</sup> PAGÈS BLANCH, J. Psicología y Didáctica de las Ciencias Sociales. *Infancia y Aprendizaje*, No. 62-63, Madrid, 1993, p. 121-151. Ver también: PAGÈS BLANCH, J. *Proyecto docente de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Bellaterra (Barcelona), 1995, 277 p. (mecanografiado)

Didáctica especial y transposición didáctica son a juicio de las fuentes consultadas, propuestas en una larga tradición de construcciones que se proponen alternativas en los tiempos y escenarios del proceso educativo y frente a ellas la universidad y los docentes colombianos y latinoamericanos debemos una postura crítica y su respectivo aporte, toda vez que si en escenarios internacionales dichas propuestas se encuentran aún en construcción y consolidación, en nuestro ámbito son en muchos casos aún desconocidas.

El surgimiento y la evolución del concepto de transposición didáctica, cuyos primeros esbozos se ubican en el trabajo pionero de Verret<sup>16</sup>, es desarrollado posteriormente y con particular fuerza por Chevallard<sup>17</sup>, como lo rastrea Gómez<sup>18</sup>: “Gran mayoría de los investigadores en didáctica están de acuerdo en atribuir la paternidad del concepto de transposición didáctica a Michel Verret (1975). Este autor sostiene en 1974, una tesis de doctorado en sociología que tuvo por objeto el estudio de la distribución temporal de las actividades de los estudiantes. En su capítulo III de esta obra, él define la didáctica como “la transmisión de aquellos que saben a aquellos que no saben. De aquellos que han aprendido a aquellos que aprenden”. (1975, p. 139)”.

Y continúa Gómez,

*Yves Chevallard va a retomar por cuenta propia esta idea de transposición didáctica, en una obra del mismo nombre, cuya primera edición data de 1985. Más tarde, como veremos, el autor francés va a desarrollar una aproximación antropológica de los saberes, que es una ampliación de la problemática inicial teniendo en cuenta un cierto número de críticas dirigidas a la teoría de la transposición didáctica.*

*Chevallard se va interesar, en su primera obra de didáctica de las matemáticas (1985), en el juego que se lleva a cabo entre un docente, los alumnos y un saber matemático. Estos tres “lugares” forman lo que él llama un sistema didáctico y la relación ternaria, que existe entre estos tres polos, es calificada por su autor como relación didáctica”.*

En Colombia este concepto, promovido acuciosamente por Zambrano<sup>19</sup> parece estar adquiriendo fuerza, si bien tiene también resistencias que no surgen de argumentaciones serias sino de la despreocupación por consultarlo en la literatura internacional. Con todo, y como sabiamente lo expresa Mao Tse Tung, es apenas necesario hacer que lo pasado sirva a lo presente y lo extranjero a lo nacional, y también con él, que “florezcan mil flores en el arte y compitan cien escuelas de pensamiento”. Esta sería por lo menos una actitud consecuentemente más global, pero al mismo tiempo más plural y democrática, cuestiones esenciales en el ejercicio de la educación.

Cómo enfrentar en un país dominado por la ambigüedad de la política pública en educación, pero también por la debilidad ideológica del magisterio y por la inmadurez disciplinar, un debate que coloca en el centro el debate epistemológico tanto de las construcciones disciplinares como de la pedagogía misma, es algo

---

<sup>16</sup> VERRET, M (1975), Le temp de études. París. Librairie Hònore Champion.

<sup>17</sup> CHEVALLARD Y. (1985) La transposition didactique ; du savoir savant au savoir enseigné, Paris, La Pensée Sauvage.

<sup>18</sup> GÓMEZ, Mendoza Miguel Ángel (2005), LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA: HISTORIA DE UN CONCEPTO. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Volumen 1, Julio - Diciembre 2005, págs. 83-115

<sup>19</sup> Zambrano, Leal Armando (2005), Didáctica, Pedagogía y Saber. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Seminarium. El autor tiene varias publicaciones en esta área y en ellas sus aportes al respecto resultan valiosas para la discusión propuesta.

que se deberá asumir por quienes desde diferentes orillas queremos generar escenarios de construcción de alternativas para la educación colombiana y para la emancipación cultural de Latinoamérica.

## Referencias bibliográficas

- Araya Palacios, Fabián Rodrigo. Didáctica de la geografía para la sustentabilidad (2005-2014). RTDCS. [Online]. dic. 2006, 61. Disponible en la World Wide Web: [http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-95052006000100003&lng=es&nrm=iso](http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-95052006000100003&lng=es&nrm=iso). ISSN 1316-9505. Colección Venezolana de revistas científicas a Texto Completo Utilizando la Metodología SCIELO.
- Capel, Horacio; Urteaga Luis (1984). La geografía en un curriculum de ciencias sociales. Capítulo IV. Barcelona. Geocrítica. Cuadernos críticos de Geografía Humana. Año IX. Número: 53. Universidad de Barcelona. ISSN: 0210- 0754.
- Chevallard Y. (1985). La transposition didactique ; du savoir savant au savoir enseigné, Paris, La Pensée Sauvage.
- Cordero, Fernández Juan M.; Poveda Díaz Rafael y Manuel Silva Albarrán (2000). Didáctica de las Ciencias Sociales. En: El profesorado de secundaria. Materiales para la formación inicial. Cádiz. Universidad de Cádiz, España.
- Deleuze, Gilles (1969). La logique du sens. París. Puf, ed.
- Escudero Muñoz J. M. (1990). Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica. Qurrriculum, No. 2, p. 3-25.
- Espinosa, Rico Miguel Antonio (2003). Cátedra Tolima. Módulo Disciplinar. Ibagué. Imprenta Tolima, ed.
- \_\_\_\_\_ (2003). Cátedra Tolima. Módulo Pedagógico. Ibagué. Imprenta Tolima, ed.
- \_\_\_\_\_ (2007). Cátedra Tolima. Texto para la enseñanza en la educación básica. Módulo Disciplinar. Ibagué. Imprenta Tolima, ed.
- Espinosa, Rico Miguel Antonio y Salinas, Traslaviña Marley (2004). Estado de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Tolima. Ibagué. Centro de Estudios Regionales de la Universidad del Tolima, CERE UT.
- García, Pérez Francisco F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. En: biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9796]. No. 207, 18 de febrero de 2000. <http://www.ub.es/geocrit/b3w-207.htm>
- Gómez, Mendoza Miguel Ángel (2005). La transposición didáctica: historia de un concepto. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Volumen 1, Julio – Diciembre 2005, págs. 83-115
- Gómez, Alberto Luis (2001). La didáctica de las ciencias sociales: ¿saber práctico-político o disciplina «posible»? Aviso para (mal) entendedores de J. M<sup>a</sup> ROZADA. <http://www.ub.es/geocrit/sv-41.htm>

- Gómez, Luis Alberto (1998). Pragmatismo crítico, academicismo cognitivo y cualificación profesional: transposición didáctica y formación de profesores para la enseñanza de las ciencias sociales. En: Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9796] No. 128, 10 de diciembre de 1998.
- Liceras, Ruiz Ángel (2004). La Investigación sobre Formación del Profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales. Granada, España. Universidad de Granada. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 8 (1), 2004.
- Molina, Miranda Guillermo (2006). Nociones sobre educación, pedagogía y didáctica: Afirmación de la educación como fenómeno social, la ciencia pedagógica y la función docente. En: Cátedra Tolima. Texto para la enseñanza en la Educación Básica. Módulo Pedagógico. Ibagué. Imprenta Tolima, ed.
- Prats, Joaquim (2002). “La ‘Didáctica de las ciencias sociales’ en la Universidad española: estado de la cuestión”. En: Revista de Educación. MEC. Mayo Agosto 2002. No. 328. Madrid: Ministerio de Educación.
- Walteros, Cabezas Carlos José (2006). Pedagogía y didáctica de las ciencias sociales y la geografía en la educación básica. En: Cátedra Tolima. Módulo Disciplinar. Ibagué. Imprenta Tolima, ed.
- Pages Blanch, J. (1995). Psicología y Didáctica de las Ciencias Sociales. Infancia y Aprendizaje, No. 62-63, Madrid, 1993, p. 121-151. Ver también: Pagès Blanch, J. Proyecto docente de Didáctica de las Ciencias Sociales. Bellaterra (Barcelona), 277 p. (mecanografiado)
- Porlán, R. y Martín Toscano, J. (1991). El diario del profesor. Un recurso para la investigación el aula. Sevilla: Díada.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand knowledge growth in teaching. Educational Researcher, No. 15 (2), p. 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review, No. 57 (1), p. 1-22.
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea”, en WITTRICK, M. C. La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos. Traducción de Ofelia Castillo y Gloria Vitale. Barcelona: Paidós-MEC, p. 9-91.
- Shulman, L. S. (1993). Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject-Specific Conceptions of Teaching. En MONTERO, L.; VEZ, J. M. (Eds.). Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones, p. 53-69.
- Shaver, J. P. (Ed.) (1991). Handbook of Research of Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies. New York: MacMillan, 661 p.
- Shaver, J. P. (1993). Epistemology and the Education of Social Science Teachers. En MONTERO, L.; VEZ, J. M. (Eds.). Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones, p. 297-310.

Verret, M (1975). *Le temp de études*. París. Librairie Hònore Champion.

Zambrano, Leal Armando (2005). *Didáctica, Pedagogía y Saber*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Seminarium. El autor tiene varias publicaciones en esta área y en ellas sus aportes al respecto resultan valiosas para la discusión propuesta.

Artículo recibido: 27-10-2010 Aprobado: 03-12-2010

