

**CIUDAD EDUCADORA, UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA
INTERDISCIPLINAR DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA IED COLEGIO
ALFREDO IRIARTE**

CÉSAR DE JESÚS RONDÓN PALMERA

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Didáctica

**Asesor:
Elkin Ballesteros Guerrero**



**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA
BOGOTÁ, D.C.
FEBRERO 23 DE 2021**

Nota de Aceptación

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Agradecimientos

A mi familia por su compañía y solidaridad.

Al Colegio Alfredo Iriarte I.E.D por apoyar el proceso de investigación y al cuerpo de docentes del área de ciencias sociales por su genuina colaboración.

Al profesor Elkin Ballesteros por su dedicación y rigor en el asesoramiento.

Dedicatoria

A María Ximena por motivar la idea de este proyecto, además de su apoyo y compañía.

RAE	
Tipo de documento	Trabajo para acceder al título de Maestría en Didáctica
Tipo de impresión	Digital
Nivel de circulación	Público
Título del documento	Ciudad Educadora, una propuesta para la enseñanza interdisciplinar de las Ciencias Sociales en la IED colegio Alfredo Iriarte
Tema	Reflexión sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en perspectiva interdisciplinar en la básica secundaria del colegio Alfredo Iriarte
Autores	Rondón Palmera César de Jesús
Asesores de Trabajo de grado	Ballesteros Guerrero Elkin
Lugar de la investigación	Colegio Alfredo Iriarte IED Localidad 18 – Rafael Uribe Uribe. Ciudad de Bogotá
Palabras clave	Enseñanza de las Ciencias Sociales, Interdisciplinariedad, Integración Curricular, Didáctica de las Ciencias Sociales, Ciudad Educadora.

Pregunta orientadora	¿Cómo modificar las prácticas de enseñanza de ciencias sociales desde una perspectiva interdisciplinar en la básica secundaria del colegio Alfredo Iriarte IED?
Metodología	Esta es una investigación de tipo cualitativo con un enfoque interpretativo sociocrítico y soportada metodológicamente sobre un estudio de caso, a través del cual se busca comprender la realidad docente desde las particularidades de la enseñanza de las ciencias sociales, mediante la construcción de explicaciones significativas sobre este fenómeno estudiado en su contexto. Lo cual fue un proceso organizado en cuatro fases: la primera de planeación, en la que se realizaron las gestiones institucionales, se delimitó el universo documental y se definieron las técnicas de recolección de datos. Lo que permitió una aproximación diagnóstica de la institución y de las posibilidades de realización del proyecto. La segunda fase, de aplicación de las entrevistas y de la observación participante de las prácticas de enseñanza. La tercera, de sistematización en la que se transcribieron y tematizaron las entrevistas y se organizó el material documental. Y la cuarta fase, de análisis y presentación de los resultados, como consecuencia de la triangulación de la información suministrada por los datos recogidos.

Resumen	El presente trabajo se encamina a indagar por las particularidades de la enseñanza de las ciencias sociales en la básica secundaria del colegio Alfredo Iriarte, institución educativa distrital de Bogotá, mediante la investigación desarrollada a través de un estudio de caso en el que se revisan las opiniones, convicciones y prácticas de aula de las y los docentes del área de ciencias sociales, en interlocución con la propuesta de integración disciplinar de la política pública trazada por el Ministerio de Educación Nacional y la manera como es asimilada en el Proyecto Educativo Institucional y trasladada al ejercicio profesional.
Reflexiones Finales	Investigación con la que se busca impulsar una praxis de la enseñanza en perspectiva interdisciplinar, que aporte a la reflexión sobre la didáctica de las ciencias sociales escolares en la básica secundaria del Colegio Alfredo Iriarte, para ello se dio relevancia a ciertos aspectos como la limitación en la formación docente, el ideal de la integración disciplinar y la inconsistencia de la política educativa, los cuales le proporcionan su impronta a las dinámicas propias de las ciencias sociales, que tienen incidencia en las formas en las que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito escolar.

	Por lo cual se propone asumir la ciudad educadora como alternativa curricular y didáctica que oriente las prácticas docentes hacia una praxis transformadora, que contribuya a la generación de innovaciones en la enseñanza de las ciencias sociales en la básica secundaria del colegio Alfredo Iriarte.
Referencias	Las categorías de análisis tomadas como referente para abordar las reflexiones sobre el problema de la enseñanza de las ciencias sociales interdisciplinares, giran alrededor del concepto de interdisciplinariedad (Torres, 1998; Lenoir, 2013), como metodología para la enseñanza y aprendizaje que haga realizable su propuesta de integración (MEN, 2002), lo cual es posible desde una didáctica de las ciencias sociales, entendida como una teoría de encrucijada (Prats, 2000; Camilloni, 1994), que estructure la noción de ciudad educadora (Alderoqui, 1998; Lynch, 2000) como espacio urbano situado en el que se tejen los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales (Pagès y Santisteban, 2013, 2018). Razonamientos que son soportados en las elaboraciones que, desde los modelos de educación, han retomado los aportes de la teoría sociocrítica (Ramírez, 2008; Vera y Jara, 2017).

RESUMEN

El presente trabajo se inscribe en el marco de la línea de investigación de Pedagogía, currículo y evaluación en la Maestría en Didáctica de la Universidad Santo Tomás, el cual se encamina a indagar por las particularidades de la enseñanza de las ciencias sociales en la básica secundaria del colegio Alfredo Iriarte IED, mediante la investigación desarrollada a través de un estudio de casos en el que se revisan las concepciones pedagógicas y prácticas de aula de las y los docentes del área de ciencias sociales, en interlocución con la propuesta de integración disciplinar de la política pública trazada por el Ministerio de Educación Nacional y la manera como es asimilada en el Proyecto Educativo Institucional y trasladada al ejercicio profesional.

Para lo cual se enfoca en el análisis de las temáticas relacionadas con la didáctica de las ciencias sociales; en las particularidades de sus procesos de enseñanza y aprendizaje; en la interdisciplinariedad, entendida como categoría integradora; y en la ciudad educadora, como concepto que posibilita ajustar una propuesta curricular y didáctica que contribuya a fortalecer la práctica docente desde la enseñanza interdisciplinaria de las ciencias sociales.

Palabras Clave: Enseñanza de las Ciencias Sociales, Interdisciplinariedad, Integración Curricular, Didáctica de las Ciencias Sociales, Ciudad Educadora.

ABSTRACT

This work is part of the research line of Pedagogy, curriculum and evaluation in the Master's Degree in Didactics of the Universidad Santo Tomás, which is directed to inquire into the particularities of social sciences' teaching in the basic middle education of Alfredo Iriarte IED school, through the research developed through a case study in which the pedagogical conceptions and classroom practices are reviewed by the teachers in the area of social sciences, in association with the proposal of disciplinary integration of public policy drawn up by the Ministry of National Education and the way it is assimilated into the Institutional Educational Project and transferred to the professional exercise.

The analysis is focused on the topics related to the didactics of the social sciences in the particularities of their teaching and learning processes; interdisciplinarity, understood as an integrative category; and in the educational city, as a concept that makes it possible to adjust a curriculum and didactic proposal that contributes to strengthen the teaching practice from interdisciplinary teaching of the social sciences.

Keywords: Teaching social sciences, Interdisciplinarity, Curriculum Integration, Didactics of Social Sciences, Educational City.

Contenido

RESUMEN	9
Indice de Tablas.....	13
Indice de Imágenes	14
Índice de Figuras	15
Indice de Anexos	16
INTRODUCCIÓN	17
CAPÍTULO 1	19
Contextualización del Problema de Investigación	19
1.1 Aproximación al problema de investigación	19
1.2 Antecedentes del tema de investigación	26
1.2.1 Estado de la cuestión de la enseñanza e investigación en didáctica de las ciencias sociales a nivel internacional	27
1.2.2 Antecedentes a nivel nacional	32
1.2.3 Los registros de investigaciones universitarias	39
1.3 Problema de investigación	46
1.3.1 Pregunta	47
1.3.2 Objetivos.	48
1.3.2.1 Objetivo General	48
1.3.2.2 Objetivos Específicos.....	48
1.3.3 Justificación	48
CAPÍTULO 2	51
Fundamentos Conceptuales.....	51
2.1 Didáctica de las Ciencias Sociales.....	51
2.2 Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales.....	53
2.3 La interdisciplinariedad categoría integradora	56
2.4 La Ciudad Educadora	62
CAPÍTULO 3	69
Diseño Metodológico	69
3.1 Tipo de investigación.....	69
3.2 El enfoque sociocrítico en educación.....	70
3.3 El estudio de caso.....	74

3.4 Fases del proceso	77
3.4.1 Fase uno de planeación.....	77
3.4.2 Fase dos de aplicación y observación.	77
3.4.3 Fase tres de sistematización.	78
3.4.4 Fase cuatro de análisis y presentación de resultados.....	78
3.5 Caracterización de la población	79
3.6 Técnicas de recolección de información	81
3.6.1. La entrevista	83
3.6.2. La observación participante	86
3.6.3. La revisión documental	92
3.7 Triangulación	96
CAPÍTULO 4	99
Análisis de la información	99
4.1 Estado de las ciencias sociales a través de la formación docente	99
4.2 Los procesos de enseñanza desde la propuesta de la integración disciplinar	108
4.3 Didáctica y enseñanza interdisciplinaria de las ciencias sociales.....	113
CAPÍTULO 5	126
Diseño y propuesta de la estrategia didáctica y curricular	126
5.1 Ciudad Educadora, una propuesta curricular y didáctica de integración interdisciplinar	126
5.2 Descripción de la estrategia	128
CAPITULO 6	136
Proyecciones y consideraciones finales	136
Referencias Bibliográficas	142

Indice de Tablas

Tabla 1 Caracterización de los entrevistados -----	81
Tabla 2. Guía de Entrevista -----	86
Tabla 3 Aportes conceptuales de las disciplinas a la Ciudad Educadora-----	129
Tabla 4. Propuesta de organización curricular Ciclo III-----	130
Tabla 5. Propuesta de organización curricular Ciclo IV -----	131
Tabla 6. Secuencia didáctica grado 7º-----	135

Índice de Imágenes

Imagen 1. Registro de Observación -----	88
Imagen 2. Puerta principal Colegio Alfredo Iriarte -----	89
Imagen 3. Observación clase de Ciencias Sociales -----	90
Imagen 4. Observación clase de Ciencias Sociales -----	91
Imagen 5. Matriz revisión documental -----	93
Imagen 6. Documento Colegio Alfredo Iriarte -----	94
Imagen 7. Documento Colegio Alfredo Iriarte -----	95

Índice de Figuras

Figura 1. Triangulación de datos-----	98
---------------------------------------	----

Indice de Anexos

Anexo 1 Transcripción entrevistas -----	147
Anexo 2. Consentimiento informado documental -----	179
Anexo 3. Consentimiento informado entrevistados -----	180

INTRODUCCIÓN

Las condiciones cambiantes de las sociedades contemporáneas, dinamizadas por el ritmo paradójico que impone un mundo cada vez más tecnológico y globalizado, pero sometido a las presiones de una demanda de mayores recursos que exceden la capacidad de la sostenibilidad ambiental, en el marco de los métodos económicos especulativos del capitalismo en su fase neoliberal, impelen a las ciencias sociales a buscar nuevos canales conceptuales que permitan acceder a la comprensión de las estructuras que lo cimenta y construir explicaciones coherentes que permitan entender las lógicas de su funcionamiento.

Situaciones sociales, políticas y económicas a las cuales los procesos educativos, y en particular la escuela, deben ajustarse mediante el desarrollo de teorías y prácticas pedagógicas y didácticas, que permitan acercar a las nuevas generaciones de estudiantes al razonamiento de estas realidades y fomentarles competencias y destrezas que les permitan insertarse de la mejor manera posible en esta cambiante y compleja sociedad, en un contexto de menor credibilidad en la educación tradicional.

De esa manera y con este panorama como referente, el presente trabajo se encamina a indagar por las particularidades de la enseñanza de las ciencias sociales en la básica secundaria del colegio Alfredo Iriarte, institución educativa distrital de Bogotá, mediante la investigación desarrollada a través de un estudio de caso en el que se revisan las opiniones, convicciones y prácticas de aula de las y los docentes del área de ciencias sociales, en interlocución con la propuesta de integración disciplinar de la política pública trazada por el Ministerio de Educación Nacional y la manera como es asimilada en el Proyecto Educativo Institucional y trasladada al ejercicio profesional.

Lo cual nos lleva a revisar la producción académica sobre el estado de la enseñanza y la investigación de las ciencias sociales, así como a rastrear las tendencias a las que se

inclinan las exploraciones alrededor del tema, al igual que sopesar el nivel del debate con el que se encaran las diferentes variables que intervienen en la construcción de este saber inacabado, que está en permanente reelaboración conceptual. En esa ruta y con el fin de establecer unos límites en el proceso de búsqueda, se restringió el análisis a las temáticas relacionadas con la didáctica de las ciencias sociales; en las particularidades de sus procesos de enseñanza y aprendizaje; en la interdisciplinariedad, entendida como categoría integradora; y en la ciudad educadora, como concepto que posibilita ajustar una propuesta curricular que contribuya a fortalecer la práctica docente en la enseñanza interdisciplinaria.

En términos teórico-metodológicos, la reflexión se orienta con base en estas categorías de análisis, con las que se establecen los parámetros que permiten un diálogo con los datos que suministran las fuentes documentales, las entrevistas a profesoras y profesores del área, y la observación etnográfica de las prácticas de aula. Como insumos para abordar el ejercicio comprensivo de la manera en que en que se propone, se proyecta y se ejecuta la enseñanza de las ciencias sociales en un entorno escolar inscrito en el contexto de una institución educativa de carácter público del distrito capital.

Recorrido con el que se evidencian las características conceptuales con las que se asumen las ciencias sociales desde la política pública; las particularidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área; el contraste entre la propuesta de la integración disciplinar en relación con la realidad del ejercicio profesional; así como las continuidades y renovaciones de los saberes pedagógicos y conocimientos didácticos. Aspectos que estimulan a buscar alternativas didácticas que permitan introducir modificaciones en la enseñanza de las ciencias sociales escolares desde una perspectiva interdisciplinar.

CAPÍTULO 1

Contextualización del Problema de Investigación

1.1 Aproximación al problema de investigación

La dinámica de las sociedades contemporáneas, caracterizadas por las condiciones que imponen un mundo globalizado, en donde el tráfico de bienes comerciales va aparejado con el intercambio de bienes culturales, difundidos a través de una enérgica y cambiante red de transformaciones tecnológicas y comunicativas en la que se cruzan y redefinen tradiciones y formas innovadoras de producir, comercializar y consumir productos e ideas, en situaciones más volátiles y menos duraderas de las relaciones entre los seres humanos, a lo que el sociólogo Zygmunt Bauman (2002) ha conceptualizado como modernidad líquida, es el trasfondo social y cultural en el que se enmarcan las actuales condiciones de la educación a nivel mundial.

Lo cual tiene como antecedente las múltiples transformaciones que se experimentaron en el mundo a finales del XX, entre las que destacan el surgimiento de nuevos bloques geopolíticos, la formación de nuevos procesos de integración económica y política, el desarrollo de fuertes estructuras supraestatales, la expansión del mercado mundial, la ampliación de las redes de comunicación y el debilitamiento del Estado-nación. Entendidas como realidades que ponen en cuestionamiento el corpus conceptual y la concepción filosófica de la ilustración que había modelado el pensamiento de occidente desde el siglo XVIII, debilitando utopías e ideologías que daban sentido colectivo a procesos sociales y culturales.

Contexto en el cual se inscribe el balance crítico presentado en el libro “Abrir las Ciencias Sociales” coordinado por Immanuel Wallerstein (1996), en torno a las realizaciones,

perspectivas y potencial de las ciencias sociales, en el que se realiza un recorrido histórico con el objetivo no sólo de examinar su rol como zona fronteriza entre las ciencias naturales y las humanidades, sino que también propone su reestructuración. Para lo cual sugiere asumir la reflexión en relación con los siguientes tópicos: el hecho que aparecieran nuevas voces en el ámbito político como consecuencia de la declinación de occidente y su mirada eurocéntrica sobre el resto del mundo, que también tuvo su correlato en esta área del conocimiento; el reconocimiento de la complejidad del mundo y la imposibilidad de asumir certezas absolutas en la construcción de explicaciones sobre el mismo; el obstáculo que representa las rígidas y artificiales fronteras entre las disciplinas sociales en su aporte a la comprensión de la realidad, por lo que proponen un cruce de las líneas disciplinarias tradicionales para reconfigurar las estructuras de conocimiento de manera más abierta y plural; y la crisis del Estado-nación como producto histórico social y construcción analítica central para las ciencias sociales, que posibilitó el desarrollo de sus conceptos más importantes, como legitimidad, soberanía, sociedad moderna, etc., la cual ya no puede dar cuenta de los procesos sociales emergentes como la globalización y la configuración de una economía y un mercado mundial (Waldman, 1996).

Aspectos con los cuales Wallerstein pone de presente tres grandes problemas que debe encarar las ciencias sociales en el siglo XXI. En primer lugar, y contrario al planteamiento de Max Weber sobre el desencantamiento del mundo, debe demostrar la importancia de sus hallazgos y su valor práctico para la transformación social como medida para reencantar el mundo. En segundo lugar, está el interrogante de como posicionar el tiempo y el espacio como dimensiones constitutivas de lo social y no como simples variables que soporten explicaciones mecanicistas y coyunturales de las dinámicas sociales. En tercer

lugar, está el asunto de como retomar la neutralidad en función de asumir una perspectiva interdisciplinar y una posición de ecuanimidad en la valoración de las posiciones políticas en la lucha por el poder y el direccionamiento de las sociedades (Gómez, 2015).

Circunstancias que tienen efecto y condicionan los procesos educativos y obligan a interrogar sobre las formas y medios a través de los cuales la pedagogía y la didáctica desarrollan teorías y prácticas para acercar a las nuevas generaciones a la comprensión de esta realidad, y a fomentarles competencias y destrezas que les permitan insertarse de la mejor manera posible en esta cambiante y compleja sociedad, en un contexto de menor credibilidad en la educación tradicional. Así como también invitan inquirir por la manera cómo las ciencias sociales en el país han estado interpretando y ajustándose a estas nuevas realidades y cómo desde la escuela se están implementado métodos, estrategias y recursos para estar a tono con las exigencias que imponen las nuevas dinámicas de los hechos socioeconómicos, políticos y culturales.

Frente a estas inquietudes se han planteado diversas reflexiones, tanto a nivel institucional internacional, como en el caso de los informes mundiales sobre ciencias sociales emitidos periódicamente por la UNESCO (2013, 2016), en los que se urge a las ciencias sociales a un papel más activo y una mayor cooperación con especialistas de otras áreas para producir conocimiento que pueda contribuir a resolver problemas ambientales urgentes, a afrontar los desafíos planteados por el desarrollo sostenible, así como por las crecientes desigualdades en el acceso a la riqueza como al conocimiento. Como a nivel institucional nacional, desde la propuesta de revisión de la fundamentación conceptual del área de ciencias sociales por el ICFES (2007). De igual manera, desde la intelectualidad diversas reflexiones sobre el tema desde los trabajos realizados durante los últimos años por autores como Álvarez

(2013), Aguilera (2017), Arias (2015), León, Gil, Cárdenas, García, López (2017), Acevedo y Samacá (2012), IDEP (2011, 2015), Sánchez (2013), en las que son perceptibles unas líneas de argumentación en la que se destacan ciertos hitos que permiten entender las modificaciones que ha tenido la política pública en educación y su incidencia en el enfoque de las ciencias sociales.

Desde el Decreto 1002 de 1984, con el que se integró las disciplinas historia y geografía bajo la denominación de ciencias sociales, por lo que es un antecedente en la organización curricular que prevalece en el país; pasando por la Ley 115 de 1994 o Ley general de Educación, establecido como el documento más influyente en el currículo de este campo; los Lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional de 2002 para cada una de las áreas fundamentales, con el que se afianzó el enfoque de la integración, que para el caso de las ciencias sociales escolares, plantea avanzar en la integración interdisciplinar en el área incorporando nuevas disciplinas: antropología, sociología, ciencia política, y economía, entre otras; los Estándares básicos de competencias del MEN de 2004, con el que se establecen unos ejes generadores y una organización por ciclos, que, para las ciencias sociales, plantea como premisa que la aproximación del estudiante al quehacer científico le ofrece las herramientas necesarias para comprender su contexto; y la reorganización curricular por ciclos propuesta por la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá desde el año 2008, con la que busca poner a la escuela a tono con las demandas de la época y con las edades e intereses de los estudiantes, persiguiendo que éstos aprendan en contexto, a partir de problemas de la vida y no de contenidos y desde el fomento del pensamiento crítico y la socio-afectividad.

Entre los retos que se persiguen desde Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (2002), se encuentran la

formación de ciudadanos críticos, capaces de afrontar la problemática de la sociedad global, nacional y local; la necesidad de incluir nuevos análisis debido a los retos de la globalización; y la posibilidad de integrar las ciencias sociales escolares. Aspectos que dejan ver cómo desde las propuestas del MEN entienden que la educación está relacionada directamente con el contexto histórico, político, social, cultural y económico en el que se desarrolla, por esta razón cualquier proceso pedagógico y didáctico debe estar en correlación con el tiempo y el espacio en que concurren.

En concordancia con estos principios se encuentra organizada la malla curricular de ciencias sociales del Colegio Alfredo Iriarte, en la cual está plasmada que se asumen los tres ámbitos propuestos por el Ministerio de Educación para regular el conocimiento del área: las relaciones con la historia y las culturas, las relaciones espaciales y ambientales y las relaciones ético-políticas; con los cuales se busca potenciar un saber integrado e interdisciplinar.

Ahora, el argumento central con el que se justifican los cambios en la norma, con los que se delimita la orientación curricular de las ciencias sociales y, en general, de todas las áreas, es la necesidad de mejorar la calidad de la educación impartida en los centros educativos del país, propósito que no ha podido ser alcanzado por la prioridad que la política pública les ha dado a aspectos como la cobertura y la permanencia de las niñas, niños y jóvenes en las instituciones educativas. Por eso los cambios y las nuevas ideas que se introducen en las prácticas docentes, los contenidos, las metodologías y los procesos evaluativos no logran los efectos esperados.

Una conclusión en la convergen los análisis sobre las implicaciones de la política pública en educación, es el contrasentido entre lo establecido por la ley y lo asumido como práctica de aula, ya que, contrario a la propuesta de integración curricular se mantiene en la

práctica la segregación por asignaturas, debido a que persisten los límites disciplinares y no se ha concretado un mecanismo idóneo que facilite el aporte entre disciplinas y se establezcan unos diálogos que permitan una apropiación interdisciplinar del conocimiento social.

Cabe señalar, que este aspecto se transforma en un desafío para el ejercicio académico en relación con la configuración que deben tener las ciencias sociales y el rol que se le asigna en perspectiva de contribuir a la construcción de una escuela adecuada a las exigencias de sociedades complejas y globalizadas. Porque, estando trazada desde la política pública una ruta para esta área del conocimiento que la define como un campo interdisciplinar integrador de saberes, no se ha construido una orientación metodológica general que facilite el proceso de enseñar desde la interdisciplinariedad, lo cual es uno de los elementos que observan y resienten los docentes de ciencias sociales, sumado a la incidencia de la deficiente capacitación de maestras y maestros, las inapropiadas condiciones de trabajo, el peso de una jornada laboral recargada y las limitantes de las estructuras y entornos escolares para llevar a cabo un proceso genuino de transformación de la educación pública.

Con este panorama y con interés en profundizar en el tema de la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva interdisciplinar, se realiza la presente investigación en la básica secundaria del colegio Alfredo Iriarte I.E.D., institución que está ubicada en la localidad 18 Rafael Uribe Uribe, al suroriente del Distrito Capital, en la UPZ Marruecos, caracterizada por una población con un alto porcentaje de personas en pobreza multidimensional, en comparación con otras localidades de la ciudad, y pertenecientes a núcleos familiares con un considerable porcentaje de disfuncionalidad, con un gran número de madres cabeza de familia, lo que obliga a delegar el cuidado y acompañamiento en la formación de los niños, niñas y jóvenes a otros integrantes del grupo familiar, en especial a las abuelas. Dentro un entorno en el que predomina una zona mixta residencial-comercial

con predios en estratos 0, 1, 2 y 3, con insuficiencia de zonas verdes y recreativas, siendo las zonas verdes más cercanas los parques Metropolitano Bosque de San Carlos y el Ecológico Distrital de Montaña Entre Nubes.¹

En cuanto a la gestión pedagógica se estructura con base en la organización de las mallas curriculares, las cuales presentan un plan de estudios para cada área siguiendo las sugerencias establecidas en los estándares curriculares del Ministerio de Educación Nacional (MEN). En ese sentido, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) “Educación competente para la vida y el trabajo” del colegio Alfredo Iriarte explicita que hay un direccionamiento de la educación de los estudiantes de últimos grados hacia la formación técnica, tecnológica y profesional, de manera que el diseño y la estructura curricular y el plan de estudios, definidos en términos de flexibilidad, interdisciplinariedad, por créditos y competencias, faciliten la articulación de la educación media con la educación superior (Direccionamiento Estratégico, colegio Alfredo Iriarte, sf).

Los fundamentos pedagógicos y didácticos que se recogen en el PEI se sustentan en que para aprender a aprender y para aprender a vivir es necesario crear, adecuar y diseñar estrategias didácticas que permitan erradicar de las aulas los procesos instruccionales para facilitar verdaderos aprendizajes significativos. En razón a que la institución apuesta por las pedagogías cognitivas y constructivistas que dinamizan la construcción de argumentos explicativos, que partan de las condiciones locales hasta ubicarse en las lógicas que impone

¹ En proporción de área verde por habitante, la localidad Rafael Uribe Uribe reporta 6,4 hectáreas por habitante en 2017, lo que la hace una localidad con menor disposición de espacio en comparación con el promedio de la ciudad, que es de 11,3 hectáreas por habitante. Dato significativo por el hecho de que presenta una densidad urbana de 254 habitantes por hectárea, mucho más alta que la que registra la ciudad de 212 habitantes/hectárea, lo que la ubica en el cuarto lugar de las localidades de Bogotá con mayor densidad poblacional. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2017). Secretaría de Planeación. Monografía de Localidades - No. 18 Rafael Uribe Uribe.

el mundo globalizado, con el fin de constituir sujetos autónomos y capaces de pensar desde sus propias condiciones de vida.

1.2 Antecedentes del tema de investigación

La revisión de la base documental sobre el conocimiento que circula en torno a la enseñanza y aprendizaje y la didáctica de las ciencias sociales, permite un acercamiento a este campo del saber desde distintos puntos de vista indagados en los repositorios institucionales, en la exploración de artículos de revistas especializadas y en el examen de las memorias de simposios y encuentros sobre el tema.

Las cuales fueron rastreadas en los repositorios de diversas universidades como la Universidad Santo Tomás, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Universidad Nacional de Colombia, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad de La Salle, Universidad de los Andes, Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Barcelona, entre otras. En portales especializados como Histodidáctica, enfocado en la enseñanza de la historia y la didáctica de las ciencias sociales, y en enlaces a grupos de investigación en el área, como el grupo didáctica de la historia, la geografía y otras ciencias sociales (DHIGECS), adscrito a la Universidad de Barcelona; educación y cultura política de la Universidad Pedagógica Nacional; el grupo interinstitucional historia de la práctica pedagógica en Colombia (GHHP); el grupo de investigación en didáctica de las ciencias sociales (GREDICS) de la Universidad Autónoma de Barcelona; la red colombiana de grupos de investigación en didáctica de las ciencias sociales (REDIDCS), y la red iberoamericana en didáctica de las ciencias sociales (RIDCS).

De igual manera, fueron consultadas diferentes revistas especializadas en el tema, entre las que se destacan: Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales (Universidad de Valencia); **Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación** (Universidad

de Barcelona); Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales (Universidad de Barcelona); Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas (Universidad de Barcelona); Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales (Universidad de los Andes, Venezuela); Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Universidad de Caldas); Revista de Estudios Sociales (Universidad de los Andes); Folios (Universidad Pedagógica Nacional); Revista Educación y Pedagogía (Universidad de Antioquia); Pedagogía y Saberes (Universidad Pedagógica Nacional); Praxis & Saber (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia); Unipluriversidad (Universidad de Antioquia); revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía (Universidad Santo Tomás).

1.2.1 Estado de la cuestión de la enseñanza e investigación en didáctica de las ciencias sociales a nivel internacional

Una panorámica de lo que se hace en términos de enseñanza e investigación en didáctica de las ciencias sociales en España, América Latina y en buena parte de Europa y de Norteamérica, es lo que ofrecen los trabajos presentados en la serie de libros publicados por la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS), fruto los encuentros anuales en los que se propone una temática sobre la que debatir y construir nuevas líneas de investigación sobre esta área del conocimiento.

Uno de estos textos es el editado por Pagès y Santisteban (2014). “Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales”, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Texto organizado en tres ejes temáticos en donde se recogen las inquietudes de mayor peso en la caracterización de la didáctica de

las ciencias sociales: el primero, el currículo y la innovación en la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía, de la historia y de la educación para la ciudadanía; el segundo, la investigación de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas sociales en contextos escolares; y el tercero, el currículo y la investigación sobre la formación del profesorado de ciencias sociales, geografía, historia y educación para la ciudadanía.

De los diversos aportes que aparecen en este libro se rescatan, por la pertinencia que tiene para esta investigación, los planteamientos acerca de las innovaciones en la enseñanza de las ciencias sociales y el tratamiento que se les da a las salidas de campo como estrategia didáctica, así como los particularidades de los trabajos enfocados en el país, presentados por González y Valencia (2013) acerca de la didáctica de las ciencias sociales en Colombia y por Sánchez (2013) sobre las ciencias sociales escolares en la nación.

Para la particularidad del caso español, en el que la didáctica de las ciencias sociales ha sostenido una profunda transformación en las últimas décadas, y se ha consolidado en un campo de conocimiento que genera una abundante reflexión la cual se expresa en variadas publicaciones y revistas, las cuales son referentes en los debates que se producen en nuestro país. Uno de estos impresos es el de Felices de la Fuente, Martínez Rodríguez y Martínez Medina “Investigación e innovación en didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y nuevas perspectivas” (2018), Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, en donde los autores relatan conclusiones extraídas del XXIX simposio de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, en un artículo en el que realizan una revisión del estado del arte en términos de investigaciones y publicaciones sobre el tema, lo que les permite señalar que esta didáctica específica se va consolidando en España en un área de conocimiento autónoma.

Puntualizan que no ha sido fácil asentar las bases metodológicas y establecer los límites del conocimiento dentro del área, por lo que continúa siendo una tarea pendiente, de acuerdo con la opinión de algunos autores como Miralles et al. (2011) y Prats y Valls (2011), quienes afirman que, en comparación con otras didácticas específicas, como las didácticas de las ciencias experimentales o la didáctica de las matemáticas, a las que se les considera áreas consolidadas y autónomas, debido a cuentan con una metodología de investigación definida y un corpus teórico y conceptual robusto, la didáctica de las ciencias sociales muestra algunas limitaciones caracterizadas por la escasez de desarrollo metodológico y la inexistencia de técnicas de investigación propias, la falta de reflexión epistemológica sobre su campo de estudio y la ausencia de consenso alrededor de su fundamentación teórica.

En cuanto a las líneas de investigación por las que más se ha inclinado la academia española durante las últimas décadas, se encuentran las centradas sobre el profesorado y alumnado de ciencias sociales; las relacionadas con el diseño y desarrollo curricular; las enfocadas en la construcción de conceptos teóricos propios de la didáctica de las ciencias sociales; así como en el desarrollo profesional del profesorado de ciencias sociales y la didáctica del patrimonio.

Así mismo rastrean los temas que presentan limitaciones como la escasez de rigurosidad metodológica, descuido de lo que ocurre en las aulas en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, y escasa transferencia de los resultados de investigación a la mejora e innovación de la práctica docente, los materiales curriculares y la formación del profesorado. Al igual que los asuntos de menor interés para los investigadores, lo que se expresa en los pocos estudios que se producen enfocados en la primaria y la primera infancia.

Todo lo anterior contrasta con el mayor acento puesto en los trabajos centrados en la secundaria y en la enseñanza de la historia.

En esa misma perspectiva García y de Alba (2019), señalan cinco grandes ámbitos que sintetizan la trayectoria en que ha evolucionado la investigación en el área de la didáctica de las ciencias sociales: la metodología didáctica; las ideas de los alumnos y el aprendizaje; el conocimiento escolar; la educación de ciudadanos del siglo XXI; y el desarrollo profesional docente.

En otro libro publicado por Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y editado por Hortas, Dias y de Alba (2019). “Enseñar y aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica”, Lisboa, AUPDCS, Instituto Politécnico de Lisboa. Se abordan tres ámbitos temáticos relacionados con la especificidad de este conocimiento: (1) en torno a las problemáticas, contenidos y conceptos en su enseñanza; (2) en cuanto a las finalidades de la formación de la conciencia histórica, geográfica y ciudadana de los profesores; (3) lo concerniente a las metodologías y prácticas en la formación de los profesores. Entre los diversos trabajos, se rescata el balance realizado por Santisteban y Pagès en “Una nueva lectura de los programas de estudios para la formación inicial del profesorado de didáctica de las ciencias sociales: mirando el presente y el futuro”, en el que se presentan las reflexiones desarrolladas sobre este campo de conocimiento durante los últimos treinta años, tomando como hilo conductor el seguimiento a la formación inicial del profesorado en didáctica de las ciencias sociales para las diferentes etapas educativas.

En ese sentido, señalan la necesidad de adaptar la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia a los nuevos tiempos, en razón a que se ha producido un cambio en

el contexto social, político y económico tanto nacional como internacional, que coloca al profesorado de ciencias sociales como pieza fundamental en la construcción de una nueva ciudadanía. En función de este propósito, la teoría crítica es considerada la herencia más importante de la que se dispone para la enseñanza de las ciencias sociales, entendida como instrumento para el cambio y la justicia social; acompañada con el hecho de que gradualmente se va imponiendo un currículo más centrado en problemas sociales relevantes y las cuestiones socialmente vivas.

Por último, en su balance de las últimas décadas y en procura de dar respuesta a la interrogante de por qué las investigaciones didácticas no modifican de manera sustancial las prácticas escolares, subrayan que el reto sigue estando en la incorporación de los resultados de la investigación a los programas tanto de formación de docentes como en los currículos prescritos por las administraciones, debido a que continúa existiendo un profundo abismo entre lo que plantean las investigaciones y lo que sostienen los programas.

En cuanto a América Latina, Bravo y Ortega (2019) realizan un balance al respecto, en el que si bien se manifiesta un desarrollo desigual de las investigaciones y reflexiones sobre el tema en los diversos países de la región, se evidencia un incremento de los espacios de diálogo e intercambio, los cuales pueden ser rastreados y revisados en los trabajos presentados en instancias regulares de discusión y difusión de la didáctica de las ciencias sociales, como los encuentros de la Red Iberoamericana de Investigación en DCS y en revistas especializadas sobre el tema, en donde reposan que los ejes temáticos que han guiado la investigación están relacionados con el estudio de las representaciones sociales de los estudiantes y profesores, el desarrollo del pensamiento histórico, geográfico y social, y el análisis del currículo y recursos para el aprendizaje. Mientras que las temáticas que han

adquirido más relevancia en los últimos años se relacionan con el estudio de las formas de abordar problemas sociales relevantes en el aula, la formación ciudadana a través del aprendizaje de las ciencias sociales, y la incorporación de formas de abordaje de la historia reciente y la memoria.

Finalmente, los retos que plantean para robustecer la didáctica de las ciencias sociales están en consonancia con lo que se debate a nivel europeo, especialmente España, es decir, en relación con la consolidación de propuestas en la formación de profesores, en la indagación sobre las prácticas de aula y el fortalecimiento de la investigación.

1.2.2 Antecedentes a nivel nacional

Una fuente para tomar el pulso a las reflexiones sobre el tema son las ideas presentadas en las revistas especializadas, en ese sentido un primer artículo en el que se realiza un agudo balance sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en últimas décadas, es el de Aguilera (2017) “La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades”, publicado en la Revista Folios de la Universidad Pedagógica Nacional, en donde expone las dos líneas gruesas que encaminan las reflexiones alrededor del tema, por un lado, la idea de que la integración de las ciencias sociales a implicado un abandono de la enseñanza de la historia en el ámbito de la escuela, por otro lado, que el control evaluativo a desplazado el problema de qué se enseña, lo que propicia dejar de lado la discusión curricular y, por lo tanto, el sentido y pertinencia de los contenidos históricos y sociales en la enseñanza.

Como anota en el título del artículo, los hallazgos de su balance los presenta en términos de contrasentido: el primero de ellos, entre lo que la Ley planteó a través del Decreto 1002 de 1984, con el cual el Ministerio de Educación Nacional sancionó la reforma

curricular, estableciendo la integración de la historia y la geografía bajo el área de ciencias sociales, a lo que también le apostó la Ley general de Educación (Ley 115 de 1994), y lo que se asume como práctica de aula, porque, contrario a lo que propuso la integración curricular, lo que sigue asumiéndose en la práctica es la segregación por asignaturas, de ahí que se desvirtuara la aseveración de que la historia desapareciera del centro de la enseñanza en la escuela al subsumirse en el área de ciencias sociales, debido a que se siguen manteniendo los límites disciplinares y no se ajustaron los mecanismos metodológicos que posibilitara el aporte de otras disciplinas sociales como la antropología, la sociología o las ciencias políticas. Además, señala que en el rastreo que hace Medina (2008) sobre la producción editorial, hay una incomprensión de la integración, tanto por las empresas editoriales como por las universidades en su proceso de formación docente.

El otro gran contrasentido a que alude, es la inconsistencia entre la interdisciplinariedad desde la que se convoca a las ciencias sociales enfrentada a la disciplinariedad que predomina en su enseñanza, más cuando no se cuenta con estructuras académicas e investigativas que tengan una fuerte incidencia en la formación de los docentes y en fomentar la enseñanza interdisciplinaria. En cuanto a esto subraya que:

Lo que evidencia este contrasentido es 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, teniendo claras las diferencias en los desarrollos interdisciplinares desde las ciencias sociales y las ciencias sociales escolares (Aguilera, 2017, p. 18).

Apoyada en Restrepo (2000) y Archila (2004), puntualiza que los retos epistemológicos y metodológicos propios de las relaciones interdisciplinares se asumen

acudiendo a las disciplinas, lo que “pone la enseñanza de las ciencias sociales en la búsqueda de metodologías, de contenidos y alternativas de pensamiento/conocimiento (epistémicos) que orienten el sentido de estas en los escenarios educativos” (Aguilera, 2017 p.19).

El tercer contrasentido que detecta en su revisión es la idea de que existe una gran distancia entre lo que producen las disciplinas científicas y lo que se enseña a nivel escolar. No obstante, rescata experiencias generadoras de alternativas metodológicas y teóricas, desde las cuales se establecen diálogos entre las disciplinas científicas y su enseñanza, como son los casos de “las rutas pedagógicas” adelantados por el IDEP (2011), en donde se propone una enseñanza de la historia desde el pensamiento crítico; así como el trabajo de “rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá” (2004), desarrollado por el programa RED de la Universidad Nacional, el cual se centra en visibilizar la formación de una conciencia histórica y dar cuenta de la relación entre el conocimiento disciplinar y la historia escolar, por encima de los discursos pedagógicos basados en la formación en competencias.

Otro artículo consultado, cuyos aportes contribuyen a la comprensión del tema, es el León, Gil, Cárdenas, García, y López, (2017), titulado “¿Qué se escribe sobre educación y pedagogía en Colombia?” y publicado en la revista *Praxis & Saber* de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. En donde presentan una revisión de las revistas *Pedagogía y Saberes* (UPN) y *Praxis & Saber* (UPTC) entre los años 2001 y 2016, al rastrear lo que se ha producido en el campo de la educación y la pedagogía en Colombia durante este lapso, a partir de un análisis de conceptos, que, para su exposición, lo subdividen en tres momentos: en el primero, apuntan a los debates acerca del estatuto epistemológico de la pedagogía y al uso que se hace de la noción de campo, deteniéndose a ampliar el concepto de campo conceptual de la pedagogía. En el segundo, registran los desarrollos y tensiones de

los diferentes conceptos identificados como articuladores del debate pedagógico, tales como: educación, pedagogía, formación, maestro, escuela, disciplina, didáctica, saberes o filosofía. Y en el tercero, se concentran en analizar tres asuntos relacionados con la construcción de los conceptos: la adjetivación a que son sometidos, las demandas de conceptualización y la necesidad de distinciones entre ellos.

Si bien son relevantes los diferentes aspectos tratados en este artículo, en función de esta investigación, es de interés las anotaciones acerca de la didáctica de las ciencias sociales y los autores referenciados, que en este caso son los trabajos de Aguilera y González (2008) y Gutiérrez y Trujillo (2008), de quienes sostienen que:

reconocen una relación entre la disciplina didáctica y la didáctica de las ciencias sociales, con el fin de llegar a una comprensión más global de la enseñanza, ya que genera en el docente que enseña ciencias sociales la obligación de abordar los aportes de la didáctica como ciencia, y lleva a la disciplina didáctica a analizar lo que sucede en la escuela (León, Gil, Cárdenas, García, y López, 2017, p.263).

De igual manera, referencian el trabajo de Moreno (2008), donde se explicita la preocupación por el estatuto epistemológico de la didáctica y la relación con su desarrollo conceptual, así como una reflexión sobre las fronteras que tiene que moverse al articularse con otras disciplinas o campos.

De otro lado, Arias (2015) en “La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber”, artículo publicado en la Revista de Estudios Sociales, se empeña en mostrar algunos eventos que ilustran la manera como ha sido objeto de conflicto entre los intelectuales, los académicos y el Estado, la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en Colombia, a partir de la idea de que las transformaciones de las ciencias sociales opera como un campo de conocimiento cruzado por

los intereses y las demandas de diferentes actores. Por eso se enfoca, más que en la discusión entre teoría y práctica, en la lógica de las luchas y tensiones que han hecho posible su transformación.

Además de los roles de los diferentes actores en las transformaciones de las ciencias sociales, otro aspecto de interés tratado en este artículo es la exploración de la normativa establecida por la política pública para regular la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia, en donde se especifica que en el tratamiento dado tanto a los exámenes de Estado como a lo establecido en la Ley de convivencia escolar (Ley 1620 de 2013), no hubo suficiente claridad en su implementación, porque lo que pretende la política pública es colocar al sistema escolar a solucionar profundos problemas sociales que desbordan sus funciones.

También recoge un debate que se ha introducido en los últimos años, especialmente por los historiadores, en relación con el señalamiento de que una de las mayores debilidades de la enseñanza de las ciencias sociales escolares es haber diluido el saber disciplinar en la asignatura de ciencias sociales integradas, en ese sentido, cuestiona los razonamientos de Acevedo y Samacá (2012) y González (2011), quienes asumen que un retorno a la enseñanza de la historia sería una mejora ostensible en la calidad de la enseñanza y ayudaría a formar ciudadanos críticos y propositivos. En contrapeso a esa mirada de los historiadores, retoma un trabajo previo (Arias, 2014), en donde demuestra que los estudiantes recién egresados de la educación media evocan de sus clases de ciencias sociales, fundamentalmente datos históricos, es decir, que en general mencionan elementos propios de un área del saber que supuestamente no reciben. Situación que coincide con lo encontrado en otros países del continente, de acuerdo con los trabajos de Carretero y Kriger (2004) y el de Siede (2010).

Por último, asienta que lo anterior pone en evidencia que el conocimiento histórico nunca se ha marginado de las escuelas como eje articulador del currículo oficial, aunque no con el nivel de rigor que desearían los historiadores profesionales. Sin embargo, en acuerdo con los señalamientos hechos por Atehortúa (2005), reconoce que en el espacio de la escuela se maneja unos usos superficiales y descontextualizados de los acontecimientos históricos, con la consecuente “invisibilización de personajes subalternos, la ausencia de herramientas didácticas que contribuyan a la configuración de representaciones estructurales y sistémicas, y el uso desacertado y exageradamente abstracto de conceptos clave” (Arias, 2015, p.142), que conlleva a una aproximación acrítica y pasiva del pensamiento histórico.

Por otro lado, Sánchez (2013) en el artículo “Debates y discursos en torno a las ciencias sociales escolares entre 1984 y 2010 en Colombia” de aparición en la Revista Unipluriversidad, presenta una revisión de los debates y discurso producido sobre la enseñanza de la geografía, la historia y las ciencias sociales integradas durante este periodo, que permiten identificar las posiciones que se asumieron desde los círculos académicos y de maestros y las luchas disciplinares que se desarrollaron en tres contextos: desde disciplina histórica se reclamaba su enseñanza como asignatura independiente en la escuela; desde la disciplina geográfica se resentía que se le hubiera desplazado del currículo de ciencias sociales, al no verse reflejada en la mayoría de planes de estudio y publicaciones de las casas editoriales; y desde la propuesta liderada por el MEN y sectores intelectuales de las ciencias sociales, que defendían la enseñanza integrada de las ciencias sociales.

El recorrido por estos debates desde 1984, año en que fueron oficiales los marcos generales de los programas curriculares del área, le permite aseverar que se tejieron y aún se tejen relaciones de poder y saber sobre las ciencias sociales que deben ser enseñadas en las escuelas del país. Polémicas en las que se manifestaron respaldos y las declaraciones en

contra al proyecto de integración de las ciencias sociales en la escuela, entre quienes manifestaron reparos ubica a los hermanos Zubiría (1987) y a Vega (2007, 2008), quienes exteriorizan sus cuestionamientos en términos de que es muy difícil hacer realidad un proyecto que se soporta en maestros formados con fortalezas disciplinares; mientras que Álvarez (2011) y González (2011) expresan estar de acuerdo con la integración de las disciplinas sociales, porque ya no es posible la enseñanza del área de forma separada, debido a que la realidad de la escuela rompe con la racionalidad disciplinar.

Una posición intermedia es la planteada por Silva (2011), para quien el proyecto de integración de las ciencias sociales si bien ha fracasado, no quiere decir que no sea posible, si se le encausa desde una perspectiva interdisciplinar. Siempre que se superen la postura refractaria de la escuela ante las propuestas del MEN y el conservadurismo escolar frente a la innovación educativa.

La conclusión a la que arriba el artículo, es muy cercana y abarca en gran medida los planteamientos de los demás autores, en el sentido de que las tensiones encontradas entre los distintos intelectuales e instituciones ponen a pensar en una desnaturalización de la noción de integración, la cual ha funcionado más como discurso retórico desde el Ministerio de Educación que como realidad, debido a que evaden las condiciones particulares “de un saber escolar que aún hoy se debate entre la interdisciplinariedad y la disciplinarización del conocimiento social” (Sánchez, 2013, p. 79).

Otra fuente para hacerle seguimiento al estado de la investigación en didáctica de las ciencias sociales a nivel nacional, son los trabajos presentados en el encuentro que realiza la Red Colombiana de Grupos de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, en los cuales, desde el primer encuentro realizado en el año 2010 y hasta el noveno realizado en 2018, se reflejan las tendencias que se perfilan en relación con la enseñanza, así como se

constata un registro de la dinámica y el aumento en el número de grupos de trabajo que efectúan investigaciones en este campo.

El último encuentro realizado por esta Red estuvo centrado en el cuestionamiento de si enseñar disciplinas o enseñar desde problemas sociales relevantes, y organizado en tres ejes de reflexión: el primero, en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, la geografía, las ciencias sociales y la formación ciudadana; el segundo, en el currículo y la enseñanza de las ciencias sociales; y el tercero, en políticas educativas para la formación del profesorado y para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en el siglo XXI. Los cuales, en síntesis, presentan un panorama de las inquietudes de los docentes e investigadores colombinos sobre la didáctica de las ciencias sociales.

Este recorrido permite tener un panorama general de los desarrollos que se han presentado en la didáctica de las ciencias sociales, que le han permitido adquirir una condición más consolidada como campo de conocimiento, en el que es posible hacerles seguimiento a los temas relevantes, las innovaciones, las investigaciones, las inquietudes y las limitaciones que demandan respuestas metodológicas y epistémicas para afianzar un área del conocimiento que aporte alternativas de transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los cambiantes contextos sociales de comienzos del siglo XXI.

1.2.3 Los registros de investigaciones universitarias

Un primer documento referenciado es la tesis de Almanza, Barreto y Hernández (2017) “La integración interdisciplinar: una estrategia didáctica desde la teoría de la enseñanza para la comprensión”, presentada para optar por el título de Magíster en Didáctica de la Universidad Santo Tomás, en donde los autores proponen el diseño de una estrategia

didáctica que integre las matemáticas y las ciencias naturales, con base en la teoría de la enseñanza para la comprensión, con el fin de mejorar los procesos de formación en la Institución Educativa Veinte de Enero del municipio de Sincelejo.

La realización de esta investigación cualitativa, abordada a partir del enfoque histórico-hermenéutico y desde el método de la investigación acción educativa, les permite reflexionar sobre las prácticas de enseñanza y generar posibilidades de enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Apuestan por la integración interdisciplinar porque, según los autores, permite mejorar las prácticas de enseñanza de los docentes, al tiempo que posibilita a los estudiantes tener un panorama desde diferentes enfoques, que les facilita una mejor interpretación de la realidad al utilizar los conocimientos en contexto.

Estos elementos, la utilización del conocimiento contextualizado y la posibilidad de mejora de las prácticas de enseñanza desde la interdisciplinariedad, son pertinentes para el presente trabajo porque están en la base de las pretensiones de generar metodologías y recursos didácticos que permitan la enseñanza de las ciencias sociales desde problemas relevantes y en diálogo con las circunstancias que rodean la cotidianidad de los grupos poblacionales que acuden al centro educativo en donde se desarrolla nuestro trabajo docente.

El trabajo de Pabón, Rodríguez y Vega (2017), “Estrategias didácticas para favorecer la interdisciplinariedad escolar de lenguaje y matemáticas en educación media de la Institución Educativa Braulio González de El Yopal”, realizado para la Maestría en Docencia de la Universidad de la Salle, es una investigación de tipo cualitativa, desarrollada bajo los parámetros del método de la Investigación-Acción, en la que se proponen establecer una estrategia didáctica que promueva la interdisciplinariedad escolar y contribuya al desarrollo de competencias en las áreas de lenguaje y matemáticas. Estrategia que consistió en el diseño y aplicación de un taller interdisciplinar de escritura, para motivar a los maestros en el

desarrollo de estrategias didácticas interdisciplinarias, con las cuales enriquecer sus prácticas de enseñanza y favorecer el desarrollo de competencias afines con estas áreas.

Este trabajo, al igual que el anteriormente reseñado, si bien no nos colocan en el terreno de la enseñanza de las ciencias sociales, son referentes que aportan una mirada sobre la pertinencia de un enfoque interdisciplinar para el abordaje de la enseñanza del conocimiento social, en procura de encontrar alternativas didácticas que den un mayor juego al diálogo de diferentes perspectivas que enriquezcan el ser y el conocer de la población estudiantil, en relación con las dinámicas sociales variantes y complejas en las que se encuentran inmersos, de las que se espera que adquieran unas capacidades de comprensión de sus entornos cada vez más permeados por las influencias de los fenómenos sociales globales.

En el trabajo de grado de Juan Sebastián Diago “El territorio como eje articulador para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en perspectiva sociocrítica: una propuesta en la IED Eduardo Umaña Mendoza” (2016), tesis para acceder al título de Magíster en Educación presentada en la Universidad Nacional de Colombia, se problematiza los conceptos y prácticas curriculares que tradicionalmente se aplican en la enseñanza de las ciencias sociales escolares. Por lo cual propone una alternativa curricular cuyo eje articulador es el concepto de territorio, enfocado desde una perspectiva sociocrítica y abordado desde la metodología de la investigación-acción. La pretensión del trabajo es generar condiciones para la enseñanza de las ciencias sociales en coherencia con la filosofía institucional del colegio Eduardo Umaña Mendoza, contemplado en su proyecto educativo institucional (PEI).

De esta investigación se rescatan dos aspectos que tienen significancia para nuestro trabajo: el concepto de territorio y el abordaje desde la teoría crítica. En ese sentido, el territorio es asumido de acuerdo con la perspectiva de Montañez (2001), como el conjunto

de relaciones dialécticas existentes entre los grupos sociales y un espacio geográfico específico. En donde éste último se concibe como una construcción social e histórica que se desarrolla sobre la biósfera terrestre, constituido como una compleja trama de relaciones dinámicas y cambiantes, que reconfiguran de manera continua las estructuras y sistemas espaciales, y en ese orden las dinámicas y relaciones territoriales.

Para dar cuenta del carácter social, cambiante y conflictivo del territorio, acude a la categoría de comprensión espaciotemporal propuesta por Harvey (2008), que permite interpretar el espacio geográfico desde la relación que se establecen en un territorio determinado (barrios, ciudades, estados, planeta) entre los modelos de producción económica, las relaciones y expresiones culturales y artísticas, y los conflictos sociales suscitados por las relaciones de poder que allí se generan. Así como también acude a la estructuración de la ciencia geográfica en el marco de la producción social del espacio planteada por Lefebvre (2013), para comprender las diferentes formas en que los sujetos y los grupos sociales se vinculan a los espacios geográficos, atendiendo a sus percepciones, concepciones y vivencias, desde la triple relación dialéctica entre las prácticas del espacio, las representaciones del espacio y los espacios de representación.

Desde esa perspectiva emerge la categoría de territorio como una unidad de análisis que permite, además de estructurar la integración curricular del área de ciencias sociales, ser un elemento conceptual transversal para acercarse a los conocimientos propios de las ciencias naturales, las humanidades y las artes. Con lo que posibilita una apertura al trabajo interdisciplinar, en razón a su amplitud teórica y conceptual que permite una comprensión espaciotemporal de la sociedad, al implicar saberes propios de la economía, la política, la historia, la geografía, los estudios ambientales, la cultura y las artes, entre otros.

De otro lado, este abordaje del aprendizaje de las ciencias sociales desde una concepción territorial, crítica e integradora, implica retomar elementos propios del enfoque sociocrítico en educación, con el que busca promover una actitud de acercamiento al saber desde una perspectiva colaborativa y crítica, que se proyecte hacia la construcción social del conocimiento en perspectiva interdisciplinar.

El trabajo para acceder al título de Magíster en Educación de Esteban Montoya Marín (2019), “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”, presentado en la Universidad de Antioquia, es un estudio que analiza la forma como adquirió relevancia el campo de la didáctica de las ciencias sociales en la Licenciatura en ciencias sociales de la Universidad de Antioquia en el periodo transcurrido entre el año 2002 y el año 2017, a partir del análisis de las tensiones presentes en los procesos de formación de maestros y su interacción con el afianzamiento del campo de la didáctica de las ciencias sociales al interior del programa. Encuentra que en esta relación se suscitan tres tipos de tensiones: la primera tensión es entre el saber pedagógico y el saber disciplinar al interior de los programas de formación; la segunda hace referencia a la orientación de los propósitos de los programas, en función de la docencia o de la investigación por parte de los futuros maestros; y la tercera alude a la relación entre la teoría y la práctica en los programas de formación inicial de maestros.

Esta investigación se inscribe dentro de una perspectiva postestructuralista, en la cual se emplea la investigación documental como método para la obtención y el análisis de la información. En esta medida, se realizó un trabajo cuyo punto de partida fue la construcción de un archivo documental en el cual se rastrean las elaboraciones y conceptualizaciones que sobre la didáctica de las ciencias sociales circularon en la licenciatura.

En ese sentido, señala que le resulta difícil describir el concepto de didáctica de las ciencias sociales manejado al interior de la licenciatura en ciencias sociales, porque en su aprehensión entran en juego apuestas académicas particulares, los cuestionamientos sobre su estatus epistemológico, las preguntas alrededor de la integración disciplinar y las tensiones con otros conceptos, como factores que influyen en la complejidad de su descripción. Sin embargo, son factores que le confieren dinamismo al concepto, así como a la propuesta curricular sobre la que se desplaza, porque en su configuración inciden las exigencias que imponen las demandas procedentes tanto de la academia, como de la normatividad y la escuela.

En cuanto a la temática que nos compete, anota que, frente a la propuesta de la integración de las ciencias sociales hecha desde el plano normativo a través del Ministerio de Educación, se generó un cuestionamiento sobre su viabilidad, así como una discusión frente a los alcances de una didáctica que respondiese a este propósito. En su revisión de los programas de los cursos de la licenciatura encuentra que el debate con respecto al discurso de la integración generaba un zigzagueo del concepto de didáctica de las ciencias sociales, puesto que no había la adscripción a una corriente que delineara su existencia, sino que se planteaba la duda en torno a si era posible una didáctica acorde a tal empresa interdisciplinar. Finalmente, precisa que este cuestionamiento no se ha agotado, sino que sigue proyectándose en las apuestas académicas, manifestada en el dilema de si enseñar a través de las disciplinas o la enseñanza de conocimientos interdisciplinarios.

La tesis de Anjie Pinilla “Enseñanza de las ciencias sociales desde la perspectiva de género: claves para la transformación de la escuela” (2016), presentada para acceder al título de Doctora en Educación en la Universidad Santo Tomás, es una investigación que tiene

como objetivo proponer una didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales desde la perspectiva de género a partir de la teoría fundada. En el desarrollo de su estructura conceptual parte de las nociones propias de la ciencia en la modernidad, para arribar al carácter interdisciplinar de las ciencias sociales en la actualidad y a la necesidad de incluir particularidades como es el caso de los estudios de género y su pertinencia en la escuela. En ese sentido, la investigación avanza en la caracterización de la invisibilidad y poco tratamiento que recibe el género al interior de las ciencias sociales escolares, y en elaborar una propuesta con posibilidad de desarrollo a través de la didáctica no parametral.

El aporte de esta tesis para el presente trabajo está en ofrecer una línea de análisis desde la cual tender cabos para acercarse a ámbitos sociales que han sido marginales en las estructuras curriculares de la escuela, y que cada vez emergen con fuerza demandando un espacio y un tratamiento académico adecuado, que complementen el mosaico en el que se articulan las complejidades de las sociedades contemporáneas. Problemáticas que para ser comprendidas deben abordarse desde una perspectiva interdisciplinar, que abarquen cada vez más aspectos que nutran los diálogos de la educación escolar.

Como breve conclusión de este apartado, creo que es importante especificar que la escogencia de este material documental obedece a la intención de indagar por la manera como se trataron ciertos temas que pueden contribuir a la estructuración de la propuesta didáctica de la enseñanza interdisciplinaria de las ciencias sociales, aunque su alcance estuvo condicionado al margen de información a la que se accedió en los registros de las bases de datos de los repositorios universitarios, la diversidad y riqueza del material revisado permite tener un más amplio panorama de las inquietudes e inclinaciones de los investigadores sobre ciertos tópicos en el campo de la educación, así como sobre las pautas teóricas y

metodológicas con las cuales abordaron los temas en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva interdisciplinaria.

1.3 Problema de investigación

El problema que aborda esta investigación es la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva interdisciplinar en la básica secundaria del colegio Alfredo Iriarte. En ese sentido, las evidencias que muestran los datos indican que en la institución educativa se presenta una problemática de doble vía: por un lado, la desmotivación y la poca valoración de los estudiantes por el área de ciencias sociales, lo cual se ve reflejado en un alto índice de desaprobación al corte de los trimestres y en la actitud de manifiesto desinterés por apropiarse y poner en práctica los conocimientos propios de la asignatura. Por otro lado, están las exigencias que se le hacen a los docentes de cumplir con los estándares de calidad y metas de logros emanados desde las directrices emitidas por el MEN, que en la práctica se limitan al cumplimiento de porcentajes de aprobación y reprobación, dejando un estrecho margen de maniobra para la reflexión académica que requiere la enseñanza interdisciplinar.

En cuanto a la primera problemática, es una expresión que no se restringe al ámbito local, sino que se manifiesta en otras latitudes, como lo señalado para el caso español, que permite poner en perspectiva un fenómeno educativo global:

Existe muchísima literatura sobre cómo enseñar y cómo aprender ciencias sociales, existe investigación cada vez más relevante y precisa pero [...] ni los currículos ni las prácticas a las que se ven sometidos los niños y las niñas ni los y las jóvenes consiguen grandes entusiasmos por parte de estos y, en consecuencia, tampoco logran aprendizajes satisfactorios (Pagés, 2009, p. 5).

A lo anterior hay que sumarle las lógicas propias que adquieren las formas de las prácticas docentes, fundamentadas en el hecho de que el docente aborda la enseñanza de las

ciencias sociales desde el saber en el que tiene más experticia, o sobre los temas de los que se dispone de más información, que, generalmente, recaen sobre los aspectos históricos, de tal manera que la geografía, al igual que otras disciplinas fundamentales de las ciencias sociales, tienen menos peso específico en la construcción del conocimiento y la comprensión de los fenómenos sociales.

Esto dejar ver una falencia que se transforma en un obstáculo para propiciar procesos de formación integral, interdisciplinarios y holísticos que redunde en una educación más acorde con las condiciones globalizadas de la vida y las complejidades crecientes de las dinámicas sociales, más cuando uno de los aspectos misionales del Colegio Alfredo Iriarte es el fomento de una formación integral desde la primera infancia hasta la educación media. De tal manera que este cruce de variables es lo que configura el entramado de la problemática subyacente a las dificultades de abordar la enseñanza de las ciencias sociales de manera interdisciplinaria en la básica secundaria de la institución educativa objeto de investigación.

1.3.1 Pregunta

Con los anteriores referentes e inscritos en el contexto de las condiciones cambiantes de la sociedad y la manera como se construye y apropia el conocimiento, las cuales demandan docentes reflexivos y críticos capaces de pensar su quehacer y de elaborar propuestas alternativas que contribuyan a mejorar el conocimiento y la práctica de enseñanza que redunden en el campo de la didáctica, es que se plantea esta interrogante como guía de investigación: ¿Cómo modificar las prácticas de enseñanza de ciencias sociales desde una perspectiva interdisciplinar en la básica secundaria del colegio Alfredo Iriarte IED?

1.3.2 Objetivos.

1.3.2.1 Objetivo General

Fomentar una praxis de la enseñanza en perspectiva interdisciplinar, que aporte a la reflexión sobre la didáctica de las ciencias sociales escolares en la básica secundaria del Colegio Alfredo Iriarte.

1.3.2.2 Objetivos Específicos

1. Identificar las prácticas de enseñanza de los docentes de ciencias sociales, a partir de las experiencias educativas en el Colegio Alfredo Iriarte.
2. Diseñar una propuesta didáctica que favorezca la enseñanza de las ciencias sociales en perspectiva interdisciplinar en el Colegio Alfredo Iriarte.

1.3.3 Justificación

El acercamiento a esta investigación surge de la necesidad de conocer las respuestas que dan los docentes a nivel del aula a la propuesta que se hace desde la política pública de enseñar las ciencias sociales de manera integrada. Es decir, las alternativas que se plantean ante las inquietudes suscitadas en diferentes niveles de la relación con el hecho educativo y la labor docente: desde las experiencias personales que llevan a plantear interrogantes sobre como implementar métodos, recursos y estrategias didácticas que contribuyan a mejorar el desempeño en el ejercicio profesional e incidir en generar reflexiones sobre nuestro quehacer, que permitan realizar modificaciones en el modelo tradicional de enseñanza y aprendizaje y aporten a una condición de mayor relevancia de la educación pública. A las experiencias colectivas en donde se recogen las apreciaciones de los colegas profesores sobre las

dificultades e inconsistencias en la enseñanza de las ciencias sociales desde la propuesta de la integración y la interdisciplinariedad.

Razones por las cuales es procedente indagar por las particularidades de la enseñanza de las ciencias sociales en la básica secundaria del colegio Alfredo Iriarte, mediante la investigación desarrollada a través de un estudio de caso en el que se revisan las opiniones, convicciones y prácticas de aula de las y los docentes del área de ciencias sociales, en interlocución con la propuesta de integración disciplinar de la política pública trazada por el Ministerio de Educación Nacional y la manera como es asimilada en el Proyecto Educativo Institucional y trasladada al ejercicio profesional, con el fin de decantar las condiciones reales de los procesos de educativos y contribuir con elementos de análisis que posibiliten la realización de una propuesta que abra espacios para la transformación de la enseñanza de los conocimientos sociales, a través de recursos pedagógicos y didácticos de integración interdisciplinarios.

En ese sentido, no puede prescindirse del diálogo entre la didáctica y el currículo, porque, como señala Bolívar (2008), los problemas de la didáctica y del currículo se solapan. Por eso se justifica que, desde esta investigación, se procure dilucidar y comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje atravesados por la normatividad curricular para detectar los aciertos y dificultades a los que se enfrentan los docentes al momento de hacer práctica la enseñanza en perspectiva interdisciplinaria, y así encaminarnos hacia una propuesta didáctica que posibilite la realización del propósito de la integración interdisciplinar en la enseñanza de las ciencias sociales.

Por eso en esta investigación se apuesta por el diseño de una propuesta curricular y didáctica, desde la ciudad educadora, que recoja algunas de las características centrales del proceso didáctico, como son: posibilitar las condiciones pedagógicas para que niñas, niños y

jóvenes estudiantes se motiven en el acto de aprender, crear y recrear conocimientos, así como ofrecer herramientas que faciliten la apropiación de los saberes y el desarrollo de las capacidades que permiten la apropiación de las competencias ciudadanas e impulse las inquietudes por transformar la realidad social.

No sobra subrayar que motivar a los estudiantes para que se vuelvan agentes transformadores de su entorno es uno de los pilares del enfoque pedagógico sociocrítico sobre el cual se fundamentan los procesos académicos del colegio Alfredo Iriarte. Por eso se espera que esta investigación sea un referente institucional para los docentes de ciencias sociales que quieran avanzar en el diseño de estrategias didácticas que contribuyan a la comprensión y apropiación de procesos formativos estructurados sobre la enseñanza interdisciplinaria de las ciencias sociales, así como a la construcción del currículo. Porque todo proceso educativo que pretenda responder a las exigencias del contexto se le hace imprescindible elaborar currículos flexibles, capaces de identificar las necesidades y dar herramientas para la toma de decisiones y la construcción de respuestas alternativas.

CAPÍTULO 2

Fundamentos Conceptuales

En consonancia con los debates y argumentaciones que se han enunciado, las categorías de análisis que se toman como referentes para abordar las reflexiones sobre el problema de la enseñanza de las ciencias sociales interdisciplinarias, giran alrededor del concepto de interdisciplinariedad, como metodología para la enseñanza y aprendizaje que haga realizable su propuesta de integración, lo cual es posible desde una didáctica de las ciencias sociales que estructure la noción de ciudad educadora, como espacio urbano situado en el que se tejen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Razonamientos que son soportados en las elaboraciones que, desde los modelos de educación, han retomado los aportes de la teoría sociocrítica.

2.1 Didáctica de las Ciencias Sociales

De acuerdo con los aportes de Alicia Camilloni, pionera en los debates encaminados a consolidar el estatuto epistemológico de la didáctica, al definir ésta como una ciencia social que se estructura en torno de algunos conceptos e hipótesis comunes a más de una teoría científica, cuyo objeto de conocimiento y acción es la enseñanza, entendida como proceso en el que se adquieren conocimientos y actividad empeñada en que la construcción de esos conocimientos tengan significado, entonces se comprende que a la didáctica de las ciencias sociales se la explique como una teoría de encrucijada en la que confluyen aportes de todas las ciencias sociales, pero leídos desde el objeto propio de la didáctica: la enseñanza. De esa manera, “en tanto teoría social es ella misma una forma de la práctica social, es un camino abierto a docentes y alumnos para la construcción y la restauración de los significados

sociales en una y diversas sociedades y con una y diferentes miradas” (Camilloni, 1994, p. 42).

En el mismo sentido la concibe Prats (2000), para quien la didáctica de las ciencias sociales es por excelencia un espacio de interacciones atravesado por múltiples dimensiones, que se configura como un lugar de reflexión situado en una encrucijada conceptual. En la que se parte del principio de una interrelación entre variables, modelos y teorías de difícil articulación, en razón a que proceden de diversas disciplinas académicas, alguna de ellas con escasa tradición interdisciplinar. Motivo por el que esta didáctica debe centrarse en las interconexiones que el profesor pueda establecer entre las diferentes metodologías propias de cada disciplina integradas en el área, mediante el enlace a través de núcleos conceptuales que sirvan de referencia para darle sentido a los contenidos educativos.

Lo anteriormente planteado se complementa con lo que sostienen Santiesteban y Pagés (2018), para quienes la razón de ser de la didáctica de las ciencias sociales, como didáctica específica, es la preocupación por la enseñanza y aprendizaje de los saberes sociales, geográficos e históricos escolares. Cuyo conocimiento se construye en el cruce entre el conocimiento práctico que se genera en los contextos educativos con el conocimiento teórico que se construye en el seno de las disciplinas científicas, con el que se busca dar solución a los problemas de la enseñanza y aprendizaje de los conocimientos escolares y capacitar a los docentes para que adquieran una competencia didáctica que les permita en la práctica actuar como profesionales reflexivos y críticos.

En ese sentido, señalan que el gran objetivo de la didáctica de las ciencias sociales debe estar encauzado a mejorar la práctica de su enseñanza, así como a la formación de un profesorado con conocimientos específicos del campo y competencias profesionales

pertinentes. Por lo que es fundamental realizar investigaciones en este campo que contribuyan a producir innovaciones en la enseñanza.

Por otro lado, como didáctica específica emerge en las últimas décadas del siglo XX, que, en una primera etapa, se beneficia de la investigación de otras ciencias de la educación, en especial de la psicología, y posteriormente se va consolidando como un área de conocimiento autónoma en la que ha habido cambios importantes, como por ejemplo en lo que respecta a la selección de los contenidos, que, contrario a lo que se hacía en otros tiempos que se les preguntaba a las ciencias referentes qué se debe enseñar, ahora se les pregunta “qué pueden aportar a la formación del pensamiento social crítico, a la educación de una ciudadanía democrática o al cambio social” (Santisteban y Pagés, 2018, p. 53).

Ahora bien, la identificación de la didáctica de las ciencias sociales como una teoría de encrucijada, como sugieren Prats (2000) y Camilloni (1994), en la que confluyen aportes de todas las ciencias sociales es una caracterización de la lógica interdisciplinaria que, necesariamente, debe estar presente en el proceso de diseño y construcción de la propuesta didáctica desde la que se quiere contribuir a la innovación de la práctica de enseñanza en la institución educativa en la que se realiza esta investigación. Lo cual demanda un requisito fundamental: que los docentes conozcan los procesos y las lógicas disciplinares de todas o algunas de las ciencias que deben enseñar, para que se puedan establecer las conexiones que permiten un diálogo fluido desde diferentes orillas del conocimiento social.

2.2 Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales

Ya lo señalaron Pagès y Santisteban (2013), (2018), la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales es la razón de ser de la didáctica de las ciencias sociales. Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía, historia y otras disciplinas sociales implica una clara conciencia de que los problemas de la enseñanza no se resuelven sólo con el conocimiento y

manejo de los contenidos que el profesor debe transmitir, ni con el despliegue de unos elementos metódicos, sino que debe haber una comprensión de las dificultades que le son inherentes a un conocimiento tan amplio que no es posible que un profesor lo domine en su totalidad, y obliga a reflexionar sobre cuáles son los contenidos relevantes que debe saber los estudiantes para vivir en sociedad y participar activamente como ciudadanos.

Aquí vale la pena hacer una pequeña digresión, en la que nos introducen Pagès y Santisteban, en el sentido de que estudiar la realidad social coloca a quien lo hace en la posición dual de actor y espectador a la vez, razón por la cual nuestros valores están presentes en la manera como abordamos, percibimos, comprendemos e interpretamos los conflictos y problemáticas sociales, así como en la toma de decisiones para buscar alternativas de solución a las mismas. Por eso “la enseñanza de las ciencias sociales siempre comporta una educación en valores” (Pagès y Santisteban, 2013, p. 54), los cuales no se pueden sustraer del resto de contenidos de la enseñanza para enseñar por separado, aspecto que es importante porque ayuda a concretar las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, y tiene incidencia en la caracterización del tipo de ciudadanía que se quiere formar.

Entonces, de acuerdo con el tipo de ciudadanía por el que apostemos, ya sea crítica y reflexiva o pasiva y conforme, así mismo se modela los distintos aspectos que conforman el currículo, por eso “el profesorado debe estar preparado y ha de tomar conciencia sobre qué tipo de valores presiden su tarea y cómo inciden en la formación de una joven ciudadanía, para afrontar los problemas actuales del mundo desde la perspectiva histórica, geográfica, sociológica, cultural o política” (Pagès y Santisteban, 2013, p. 55).

Situación que nos coloca de frente a otra inquietud que está en la base de los debates en las ciencias sociales, en relación con el lineamiento del currículo de la didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado, del cual se espera que este focalizado en

la formación de competencias que le permitan al profesor actuar con autonomía en el aula de clases y tomar las decisiones pertinentes desde su práctica de enseñanza, porque los contenidos de una misma asignatura pueden generar prácticas docentes distintas en función de los objetivos de cada profesor. Que además permitan superar lo que Pagés (2007) señala como la exigua coincidencia entre la situación y evolución del currículo con la práctica de la enseñanza, como si ambas obedecieran a razones diferentes, por eso la necesidad de indagar por cómo enseñan los docentes de ciencias sociales y plantearse el imperativo de pensar en currículos alternativos donde haya espacio para una mayor diversidad.

Ahora, ante esto están las reflexiones sugerentes que nos plantean Pagès y Santisteban (2018), en el sentido de que las nuevas circunstancias obligan repensar la enseñanza de las ciencias sociales de cara a una juventud enfrentada a tantos cambios mundiales, lo cual presiona a redefinir la selección de los contenidos, a integrar caminos de aprendizaje y afinar metodologías que le den nuevos aires a los recurrentes métodos del trabajo por proyectos, al estudio de casos o el aprendizaje basado en problemas, que si bien son importantes no solucionan la cuestión esencial sobre qué conocimiento enseñar.

Por eso, desde una perspectiva crítica, piensan que la clave está en analizar las dinámicas mundiales y sus problemáticas, desde los siguientes tópicos: primero, una enseñanza fundamentada en el trabajo con problemas sociales relevantes, a partir de temas controvertidos que aseguren el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas y la formación del pensamiento social crítico. Segundo, una enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales puesta al servicio de la educación para la justicia social y los derechos humanos, es decir, centrada en la igualdad, la libertad y la participación. Tercero, el desarrollo del pensamiento dialógico a partir del debate y la argumentación sobre problemas sociales, donde el debate democrático fomente este tipo de pensamiento como expresión del

pensamiento crítico. Y cuarto, enseñar a la niñez y la juventud a interpretar de forma crítica la información de los medios, para que tengan elementos de juicio que les permitan descorrer los velos de la manipulación (Pagès y Santisteban, 2018, pp. 57-58).

En el mismo orden de análisis, Mendióroz (2013) hace una precisión en torno a que los enfoques que plantean una revisión crítica de la finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales coinciden en resaltar estos aspectos: en la estabilidad de un currículo con contenidos sociales desvinculados de los problemas reales, en el abuso del libro de texto, y en la necesidad de que se realicen investigaciones que visibilicen la práctica educativa real, porque el concepto que el docente tenga sobre el conocimiento social va a influir en el proceso de enseñanza aprendizaje que lleve a cabo, y será la base sobre la que dé respuesta a las preguntas sobre qué, por qué, para qué y cómo enseñar. Por eso, desde una perspectiva constructivista, invita a las ciencias sociales a que desde la didáctica se plantee problemas relevantes y significativos para cada edad, convirtiendo en didácticos los principios que rigen cada ciencia social.

Precisamente, en la misma dirección de indagar y resolver inquietudes en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales es a lo que se inclinan los objetivos de este trabajo, a comprender como enseñan los docentes las ciencias sociales y a desarrollar una propuesta didáctica alternativa que sea una opción que contribuya a la transformación de las prácticas escolares.

2.3 La interdisciplinariedad categoría integradora

En el sugerente texto de Jurjo Torres (1998) “Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado”, en el cual se apoya en los fundamentos del pensamiento complejo de Edgar Morin para exponer que la interdisciplinariedad es más que la suma de estudios

complementarios de diversos especialistas, lo que implica la elaboración de un marco más general en el que las disciplinas que entran en contacto son modificadas y establecen una relación de interdependencia, en una interacción que posibilita, entre otras cosas, un enriquecimiento recíproco, así como la transformación de sus metodologías de investigación y la modificación de ciertos conceptos.

En ese sentido, se concibe la interdisciplinariedad como una categoría que permite acceder a otro nivel de colaboración e integración entre disciplinas, con lo que se avanza a una mayor fase de cooperación que supera el menor nivel de contribución que admite la multidisciplinariedad, porque en ésta las disciplinas trabajan de manera simultánea a la solución de un mismo problema, pero sin cruzamientos entre ellas, esto es, desde la dinámica en la que cada profesional o especialista da respuestas desde su área de conocimiento.

De ahí que se le otorgue a la interdisciplinariedad capacidad de estructurar la enseñanza, en razón a que los conceptos y procedimientos con los que les corresponde lidiar a los estudiantes se encuentran organizados en torno a unidades más generales, en donde las metodologías y las estructuras conceptuales son compartidas por varias disciplinas, lo cual les da mayores capacidades a los alumnos para afrontar problemas que trascienden los límites de una disciplina y para analizar y proponer soluciones a nuevos problemas a los que nunca se han enfrentado. Con base en estas ideas, defiende un currículo integrado que sea más acorde con las condiciones de interdependencia que generan una sociedad globalizada con mayores niveles de complejidad, por lo que sostiene que lo que mejor se ajusta para lidiar con estas realidades es esta categoría paraguas, que tiene la capacidad de agrupar diversidad de prácticas educativas que se desarrollan en las aulas y además permite un acercamiento analítico a formas de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A esta definición le introduce un matiz, y es que la interdisciplinariedad es un objetivo que nunca se alcanza por completo y debe ser buscado permanentemente, porque la concibe ante todo como una práctica y no sólo como un planteamiento teórico, es decir, esencialmente como un proceso y una filosofía de trabajo que se pone en acción al momento de encarar los cuestionamientos y preocupaciones de cada sociedad. Por eso argumenta que:

Su perfectibilidad se lleva a cabo en la práctica, en la medida en que se hacen experiencias reales de trabajo en equipo, se ejercitan sus posibilidades, problemas y limitaciones. Es una condición necesaria para la investigación y la creación de modelos más explicativos de esta realidad tan compleja y difícil de abarcar (Torres, 1998, p. 61).

Ahora bien, la versatilidad de este concepto que es de utilidad para realizar análisis complejos que contemplan múltiples variables derivadas de los aspectos políticos, económicos, sociológicos, geográficos, tecnológicos, etc., para comprender y solucionar el amplio espectro de los problemas sociales nacionales y globales desde la perspectiva de la interdisciplinariedad científica, de igual manera, con los ajustes respectivos, también es pertinente para abordar desde diferentes miradas que convergen, las interrogantes que se generan en la escuela en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la interdisciplinariedad escolar.

Para profundizar sobre estas ideas son conducentes los argumentos de Yves Lenoir, para quien la interdisciplinariedad es un “concepto altamente polisémico, hoy en día opera en diferentes campos de la actividad humana sobre la base de distintas finalidades sociales” (Lenoir, 2013, p. 63). Categoría de la cual destaca cuatro campos de operacionalización: la científica, la escolar, la profesional y la práctica. Para los propósitos de esta investigación,

es de interés detenerse sobre los dos primeros campos enfocados en la investigación y la educación respectivamente, porque, al igual que la distinción que se debe hacer entre disciplina escolar y científica, es necesario diferenciar la interdisciplinariedad científica de la escolar. En términos de finalidades, la interdisciplinariedad científica, que implica la noción de investigación, busca la producción de nuevos saberes y dar respuesta a necesidades sociales, mientras la escolar, que implica la noción de enseñanza, persigue la difusión del saber científico y la formación de actores sociales.

La especificidad del concepto de interdisciplinariedad, sugiere unas precisiones aclaratorias sobre el uso de términos asociados que presentan relación con esta categoría, para no caer en confusiones: la multidisciplinariedad, entendida como la utilización de dos o más disciplinas, sin especificar la presencia ni ausencia de vínculos entre ellas, ni tampoco el tipo de vínculos establecidos. La pluridisciplinariedad, que expresa la yuxtaposición de dos o más disciplinas y, en consecuencia, la ausencia de relación directa entre éstas. La intradisciplinariedad, que designa las interrelaciones forjadas al interior de una disciplina o de un mismo campo disciplinario en función de su lógica interna. La transdisciplinariedad, que, si bien es reconocido como un término ambiguo que puede expresar un sentido de transversalidad en el centro de dos o más disciplinas, o la pretensión de la superación disciplinaria, o usarse indistintamente como interdisciplina, sin embargo, comporta el sentido de movilización transversal en el marco de un proyecto. Por último, la circundisciplinariedad que, enmarcada en la formación profesional, incluida la docencia, se entiende como la manera de considerar otros saberes, distintos de los científicos y disciplinarios (Lenoir, 2013).

Con base en estas aclaraciones, podemos fijar los atributos para tener en cuenta en función de una mejor caracterización y aprehensión de la categoría interdisciplinariedad, al momento de aplicarla en los procesos de formación escolar: en primer lugar, no existe la interdisciplinariedad sin disciplinas, porque ésta no puede concebirse de manera separada de las relaciones disciplinarias. En segundo lugar, se debe diferenciar que la interdisciplinariedad no es la pluridisciplinariedad, esta última definida como la simple yuxtaposición de dos o más disciplinas, lo que, en consecuencia, no genera algún tipo de relación directa entre ellas. En tercer lugar, la interdisciplinariedad demanda tensión a nivel de finalidades, lo que requiere una complementariedad entre las perspectivas epistemológicas e instrumentales, es decir, entre la búsqueda de sentido de la reflexión epistemológica y la precisión de funcionalidad de las problemáticas sociales empíricas. En cuarto lugar, la interdisciplinariedad no es fin sino medio, en donde la integración es la finalidad del proceso de aprendizaje. Y, en quinto lugar, la interdisciplinariedad en la educación hay que asumirla desde una perspectiva relacional, porque es la que se encuentra en el ámbito escolar, la cual tiene por característica esencial establecer vínculos y tender puentes para la apropiación del conocimiento (Lenoir, 2013).

De la misma manera, destaca cinco características necesarias para la aplicación de un enfoque interdisciplinario en el campo educativo: primera, este enfoque debe unir tres concepciones que se corresponden con las lógicas sistematizadas en Francia, Estados Unidos y Brasil: una búsqueda de sentido, como propósito epistemológico que conduce a la focalización en el saber, en donde esto sea asumido como meta común y se consideren los saberes en su complementariedad; una búsqueda de la funcionalidad, propósito instrumental y pragmático que lleva a una focalización en el hacer social, con lo que se garantiza la

cooperación entre diferentes profesionales y se encausa la integración en la acción; y una búsqueda de lo humano, propósitos sociales y psicológicos que se focaliza en el sujeto y su relación con los otros. Tres perspectivas complementarias que, en términos de Lenoir, deben vincular la razón, la mano y el corazón, debido a que el proceso educativo escolar exige la complementariedad y no la separación.

Segunda, que, en función de atender la problemática organizacional, se debe garantizar la gestión y la formación. Debido a que este enfoque solo es funcional en la medida en que exista un equipo interdisciplinario con un liderazgo reconocido y respetado, alrededor del cual se fundamenten los lazos de cooperación. Por eso asigna una alta responsabilidad en la aplicación de este enfoque en el aula, a los altos entes administrativos encabezados por el Ministerio de Educación hasta las direcciones escolares, pasando por los encargados de la formación docente.

Tercera, un enfoque interdisciplinario necesita organizar un currículo integrador, en donde se implemente una fuerte interacción entre las disciplinas académicas que lo componen, lo cual implica la reconceptualización del currículo para que se establezcan los indispensables vínculos interdisciplinarios e integradores, que posibiliten la fluidez de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cuarta, que a este tipo de enfoque también le es necesario la articulación integradora entre el currículo y la práctica de enseñanza en el aula, la cual es realizable a través del mantenimiento de la coherencia entre el currículo, la pedagogía y la didáctica. Tránsito que requiere la mediación de las didácticas especiales y la acción del docente que comprenda las finalidades, especificidades y aportaciones de cada disciplina escolar. De esa manera, “la

interdisciplinariedad curricular tiene como objetivo instaurar puntos de convergencia y resaltar la complementariedad entre los saberes” (Lenoir, p. 77).

Quinta, la adopción de uno o varios modelos pedagógicos interdisciplinarios, porque, la actualización que se hace en el aula a nivel pedagógico al asociarse a la planificación que se hace a nivel didáctico, necesita del manejo de un modelo de enseñanza interdisciplinaria.

De acuerdo con lo expuesto, cerramos este apartado anotando que este conjunto de reflexiones son los parámetros conceptuales que sirven de guía para la comprensión de los aspectos que definen la interdisciplinariedad y referentes para el diseño de una propuesta didáctica con la que se pretende implementarla a nivel de la básica secundaria, así como suscitar un diálogo académico entre pares que abra espacio a otras posibilidades metódicas y motive el razonamiento sobre los ajustes curriculares y los procesos de enseñanza de las ciencias sociales escolares.

2.4 La Ciudad Educadora

La ciudad se comprende como un complejo lugar de interacción social ubicado en espacio geográfico específico compuesto por un territorio y la sociedad que lo habita, en donde convergen diversas dinámicas de intercambio comercial, políticas, administrativas y culturales, que hacen posible tomar el hecho urbano como soporte para comprender la forma en que se relacionan diversos sectores constitutivos de las ciencias sociales: geografía, historia, antropología y sociología, complementado con los aportes de las ciencias políticas y económicas y el urbanismo.

En ese sentido, es necesario estudiar la ciudad desde una perspectiva interdisciplinar para integrar conceptualizaciones que permitan ver los aspectos complejos, diversos y

simultáneos que definen la ciudad, en donde se le piense como objeto de estudio y contenido de conocimiento, ya que enseñar sobre ella es aplicarse a comprender las realidades sociales que la configuran y no solo los objetos y equipamientos que la componen. De esta manera, hay que entender la ciudad como un organismo vivo, “cambiante y polifónica en los significados que nos ofrece, los cuales son contruidos desde nuestra propia vivencia” (Alderoqui, 1997, citada por Rodríguez, 2002, p. 136).

En efecto, una acuciosa revisión del estado del arte sobre formación ciudadana y urbana realizada por Rodríguez (2002), señala que, si bien con énfasis distintos, los textos examinados (Moncada, 1997; Hannerz, 1986; Delgado, 1999; Urrutia, 1999; Pérgolis, 1990, 1998; Colom, 1998; Borja, 1997, 1999; Trilla, 1997; Sarmiento, 1996; Torres, 1996; Alderoqui, 1997, 1998) reconocen el potencial educador de la ciudad y la importancia de incorporarlo en el mundo escolar, ya que la consideran una construcción histórica y un producto cultural diverso y complejo, que para su comprensión se requiere poner en diálogo saberes elaborados y conocimientos cotidianos. Además de señalar otros aspectos relevantes para las pretensiones de este trabajo, como lo es la exigencia de abordar el hecho urbano desde una perspectiva interdisciplinaria y asumir que, en términos pedagógicos, no puede ser enseñada sino descubierta desde la interacción de la escuela con el entorno y a través de procesos sistemáticos de investigación y reflexión.

Desde este ángulo, se presentan los planteamientos de Alderoqui en torno a la ciudad, “entendida como medio, agente y contenido de educación es susceptible de ser mirada en la escuela como un eje curricular que permite articular las experiencias de los estudiantes con los saberes universales”, a la que se le ha estudiado desde cuatro enfoques: el morfológico, que se encarga de la enseñanza de los aspectos físicos que le dan fisonomía; el histórico-

patrimonial, que la concibe como un hecho cultural y pretende relatar el proceso por el cual se conforma y cambia; el ambiental, que presenta la ciudad como un organismo dinámico por el que fluyen un conjunto de relaciones que producen bienes y servicios y residuos que deben ser eliminados; y el enfoque social que, “apoyado en disciplinas que tradicionalmente no participaron en el currículo (como la economía, antropología, sociología), buscan comprender la ciudad en su complejidad material, productiva, social o simbólica” (Alderoqui, 1998, citada por Rodríguez, 2002, p. 136).

Otro referente que nos aproxima al conocimiento de la forma de la ciudad es el trabajo de Kevin Lynch (2000), en el que presenta una metodología para identificar ciertos elementos que permiten leer el espacio urbano, a partir del reconocimiento de las características geográficas, urbanas y culturales. Esto es, la forma como se identifica, reconoce y organizan las partes de la ciudad en un todo coherente, que conducen a generar imágenes e imaginarios que se constituyen en elementos comunes para sus habitantes y facilitadores del proceso de orientación en el entramado del contexto urbano.

De acuerdo con Lynch, su modelo se basa en cinco elementos que estructuran el tejido urbano mediante el reconocimiento de sendas, bordes, barrios, nodos y mojones. Aspectos que define como los conductos que el observador sigue, representados por calles, senderos, canales o vías férreas (sendas); como elementos fronterizos y rupturas lineales de la continuidad, simbolizados por playas, cruces de ferrocarril o muros (bordes); como secciones de la ciudad en las que se generan ciertas condiciones de identidad para quien la habita y referencia exterior para el que está por fuera (barrios); como puntos estratégicos de una ciudad a los que puede ingresar un observador o concentraciones que tienen importancia debido a la condensación de determinado uso o carácter físico, como una esquina donde se

reúne la gente o una plaza cercada (nodos); como otro tipo de punto de referencia en el que el observador no entra sino que le son exteriores, por lo general se trata de un objeto físico definido de manera sencilla y seleccionado entre una multitud de posibilidades, puede ser un edificio, una señal, una tienda o una montaña (mojones).

De igual forma, son ideas orientadoras las planteadas por Moreno y Cely (2015), producto de la investigación centrada en identificar la concepción de ciudad contemporánea presente en los estudiantes que cursan carreras profesionales en educación, en los programas de pedagogía, ciencias sociales y geografía de la Universidad Pedagógica Nacional. Apoyados en los aportes de Lynch (2000), Paramo (2007) y Silva (1998), revaloran la ciudad como una gran fuente de datos, información y conocimiento, con el objetivo de incidir en la construcción de propuestas educativas relacionadas con la enseñanza de la ciudad desde una perspectiva geográfica, en consecuencia, su guía de análisis para comprender la relación ciudad y educación la abordan desde tres perspectivas: primera, aprender en la ciudad, considerada como entorno de la educación; segunda, aprender de la ciudad, asumida como agente o medio de educación, y tercera, aprender la ciudad, entendida como contenido educativo.

De otro lado, los datos que recogen en su investigación permiten que identifiquen unas líneas gruesas de las temáticas, los métodos, las proyecciones e inquietudes en relación con la enseñanza de la ciudad, información que organizan en tres ejes: Uno, qué enseñar de la ciudad, aquí aparecen aspectos como la morfología, las oportunidades de desarrollo, la vida cotidiana, entre otros. Dos, cómo enseñar la ciudad, en donde se sugiere que, además de considerar los entornos socio espaciales y socio culturales, se considere la concepción de ciudad que posee cada estudiante, las prácticas y experiencias en la ciudad, entre otras. Tres,

para qué enseñar la ciudad, en la que se apunta a la adquisición de conciencia del poder del espacio y de los espacios de poder y la valoración de los lugares como escenarios de vida en comunidad.

Hay que subrayar que el concepto de ciudad educadora, de acuerdo con Trilla (2005), no es una categoría rigurosa sino una idea fuerza con un significado difícil de precisar, pero del que se desprenden tres dimensiones que relacionan el concepto de educación y el concepto de ciudad: primera, entender la ciudad como contenedor de instituciones y recursos educativos (aprender en la ciudad); segunda, comprender que la ciudad por si misma también educa, es agente de educación (aprender de la ciudad); y tercera, asumir la ciudad como contenido u objeto educativo (aprender la ciudad).

Estos elementos expuestos que sustentan la noción didáctica de ciudad educadora, necesariamente tienen que entrar en diálogo con el concepto institucional de ciudad educadora, el cual tiene origen en el documento “Aprender a ser” emitido por la Unesco (1973), en el que se promueve la educación permanente y continua que contribuya a forjar una ciudadanía con sentido de pertenencia y consciente de la vitalidad de su espacio. Documento que sirvió de base para que distintas ciudades y municipios en todo el mundo implementaran este programa, cuyas experiencias motivaron la realización del primer congreso en Barcelona en 1990, de donde surgió la Carta de las ciudades educadoras en la que quedaron plasmados 20 principios en los que se entiende la ciudad como un ambiente global de educación y aprendizaje.

Por último, hay que señalar que esta idea fuerza define un espacio el cual se puede implementar una metodología interdisciplinaria de apropiación de las complejidades de la realidad y del contexto circundante, de los fenómenos urbanos y las dinámicas del territorio,

de los sentidos de pertenencia e identificación con los lugares, de las comparaciones y engranajes con los procesos globales, que redunden en la didáctica con la que se enseña las ciencias sociales y sea una contribución para transformar las prácticas de enseñanza y formar ciudadanía. Aspectos con los que se espera aportar elementos de análisis que abran el compás para que, desde las especificidades de la escuela, se reflexione sobre el papel de las ciencias sociales ante las exigencias educativas que imponen las condiciones de las sociedades contemporáneas, al igual que se propicie ámbitos de cuestionamiento sobre el rol y la pertinencia del quehacer docente ante las exigencias de innovaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que contribuyan a mejorar la calidad de la educación pública.

A manera de conclusión se puede decir que la interdisciplinariedad, como eje que permite articular los diferentes elementos que vinculan las categorías de didáctica y enseñanza de las ciencias sociales, aporta la perspectiva para aterrizarlas en un ejercicio práctico fundamentado en la ciudad educadora. Esto ante la necesidad de adaptarse a las nuevas circunstancias en las que se han producido cambios en el contexto social, político y económico que colocan al profesorado del área como pieza fundamental en la construcción de una nueva ciudadanía. En cuyo propósito la teoría crítica se configura en un baluarte de una educación democrática, más cuando gradualmente se va imponiendo la tendencia hacia currículos más centrados en problemas sociales relevantes y cuestiones socialmente vivas.

De ahí la importancia de adentrarse en las problemáticas que plantea la enseñanza de las ciencias sociales, desde un marco conceptual que aborda sus dificultades con base en una propuesta que está orientada por el hecho fundamental de que la didáctica de las ciencias sociales es una encrucijada conceptual atravesada por múltiples dimensiones en la que confluyen aportes de todas las ciencias sociales, a lo cual se puede dar respuesta y avanzar

en una perspectiva integradora con apoyo en un enfoque interdisciplinar, por su capacidad de estructurar la enseñanza desde metodologías y constructos conceptuales compartidos por varias disciplinas. Razón por la cual se presentan las consideraciones de esta investigación como insumos para introducir innovaciones en la práctica docente y los materiales curriculares.

CAPÍTULO 3

Diseño Metodológico

La presente investigación se basa en un estudio de caso, fundamentado en un enfoque sociocrítico y soportado en el modelo de investigación cualitativa, ésta última entendida como método idóneo para comprender la realidad social, mediante la construcción de explicaciones significativas sobre un fenómeno sociocultural estudiado en su contexto.

3.1 Tipo de investigación

Esta es una investigación de tipo cualitativo que, de acuerdo con apreciaciones de Vasilachis (2006), hace referencia a diferentes enfoques y orientaciones que se presentan como un variado mosaico de perspectivas de investigación, en las que se da un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas orientadas a examinar un problema humano o social.

Cabe señalar que, por estar nuestro trabajo fundamentado en este modelo, es necesario reconocer los aspectos distintivos de los estudios cualitativos, los cuales se caracterizan por su tendencia a ser más abierta y flexible, lo que permite seguir nuevas líneas de investigación y recoger datos adicionales a medida que surgen nuevas inquietudes durante el proceso investigativo; el hecho de que se le prefiera por sus propiedades explicativas y su poder exploratorio; el rol activo que adquieren los participantes durante el desarrollo del proceso y la proximidad que se genera en el contacto con el investigador; la fuerte inmersión en el espacio de estudio que posibilita un mayor detenimiento en los detalles de la vida y el contexto social; así como cierto distanciamiento frente al hecho de usar la teoría y los conceptos como precursores y entrada del proceso de investigación (Ugalde y Balbastre, 2013).

Según estas especificaciones, los modelos cualitativos se aplican a la comprensión de la realidad social, los cuales dejan de lado las pretensiones de aplicar leyes generales a los hechos sociales, en los que priman las historias y las percepciones de los actores involucrados y recogidas a través de sus testimonios. En ese sentido, las orientaciones de la investigación cualitativa no se fundamentan en un concepto teórico y metodológico único, sino que varias perspectivas teóricas con sus respectivos métodos, caracterizan sus discusiones y sus prácticas de investigación (Vasilachis, 2006).

De esa manera, siguiendo con las directrices del modelo, lo que se persigue con este trabajo de talante cualitativo es analizar la especificidad del contexto educativo en el cual se desarrollan las interacciones de los individuos implicados en esta investigación, para contar con elementos de juicio que permitan diseñar una propuesta didáctica que contribuya a la enseñanza interdisciplinaria de las ciencias sociales y aporte otros elementos que dinamicen la praxis docente y los proyectos colectivos.

3.2 El enfoque sociocrítico en educación

El enfoque o paradigma sociocrítico emerge en el universo del pensamiento social fundamentado en la teoría crítica, y desde sus inicios se definió en oposición a la teoría tradicional. Por eso surge como respuesta a una necesidad histórica de suscitar espacios de reflexión y entendimiento que dieran luces en la comprensión de las situaciones sociopolíticas y económicas de las sociedades de comienzos del siglo XX, con el propósito de generar acciones conscientes para transformar las condiciones históricas y darle un sentido a los profundos cambios culturales que se gestaban. Ubicándose sus orígenes en la Alemania de la posguerra, a partir de la Escuela de Fráncfort.

Según Vera y Jara los autores de la teoría crítica hacen una revaloración de los hechos sociales, al comprender que objetos y sujetos se constituyen socialmente, por lo que “deben ser analizados e interpretados dentro del contexto social y cultural en el que se encuentran insertos”. Sustentan esta idea en los planteamientos de Habermas, el cual ve necesario que:

los individuos sean capaces de ir más allá de solo comprender las realidades de los sujetos, sino que puedan entregar soluciones a los problemas sociales y de esta forma contribuir a los cambios que sean precisos para enfrentar la adversidad (Vera y Jara, 2017, p. 91).

De los distintos aspectos que caracterizan este enfoque se pueden señalar, el rol activo que le otorga a los seres humanos como creadores y transformadores de su propia realidad y la comprensión de que estos cambios son consecuencia de una relación dialéctica entre teoría y práctica. Para Ramírez (2009), los principios sobre los que se sustenta el paradigma socio crítico son los siguientes: a) su objetivo central es el análisis de las transformaciones sociales. b) pretende dar respuesta a los problemas que se producen debido a estas transformaciones. c) coloca el énfasis en el conocimiento de la realidad como praxis. d) tiende a la unión de la teoría y la praxis. e) procura la emancipación del saber. f) se construye sobre la base de orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación humana. g) sus objetos de estudio están cargados de creencias, intenciones, motivaciones y valores.

Precisamente, con la intención de comprender las problemáticas que generan los cambios sociales y su incidencia en las concepciones con las que se abordan los procesos educativos en la básica secundaria es que se perfila este trabajo, en el que se persigue plantear alternativas al cuestionamiento acerca de cómo transformar la enseñanza de las ciencias sociales escolares para fomentar su praxis desde una perspectiva interdisciplinar, desde la

cual se introduzcan otras prácticas docentes que estimulen en los estudiantes el deseo por conocer su realidad circundante y el ámbito ampliado de la ciudad que habitan, para que, desde el reconocimiento de las complejidades que confluyen en el hecho urbano, adquieran capacidad crítica para comprender la importancia de ser ciudadanos activos que, por medio de la participación en procesos colectivos, pueden incidir en la transformación de su realidad.

Ahora, se presupone que asumir la pedagogía crítica en el contexto de la educación es una manera de redefinir el quehacer docente en relación con las prioridades que se confieren al desarrollo de ciertas actividades y ejercicios académicos, así como el rescate que se haga de la connotación política de la labor educativa en su crítica a las teorías y discursos tradicionales, porque a partir del enfoque socio crítico debe darse una revisión de la manera como se construye el conocimiento y como éste se revierte a la sociedad, que, en términos de Freire (1989), sería enfocar el conocimiento como fuente de liberación.

Dentro de este marco, se señalan unos supuestos requeridos en función de la pedagogía crítica, estos son: la participación social, mediante el fortalecimiento del pensamiento democrático y la toma de conciencia sobre la responsabilidad que, en las transformaciones del contexto, tienen los miembros de la comunidad educativa y del colectivo social. La comunicación horizontal entre los diferentes actores que integran los estamentos, para generar procesos de intercomunicación que ligen voluntades e intencionalidades de sujetos que se identifican como miembros de una comunidad. La significación de los imaginarios simbólicos, porque enlaza la reconstrucción histórica, sociocultural y política de un grupo. La humanización de los procesos educativos, rescatando la integralidad del ser humano con sus componentes intelectuales, emocionales y sensoriales. La contextualización del proceso educativo, en donde haya la posibilidad de convertir la

escuela en escenario de crítica de los modelos y poderes sociales hegemónicos. Y la transformación de la realidad social, como consecuencia de los procesos anteriores, en donde la escuela se configura como centro de debate y el rol docente se dinamiza como mediador en el reconocimiento y análisis de las problemáticas sociales (Ramírez, 2008).

En efecto, una buena síntesis de los diálogos necesarios entre la teoría y la pedagogía que marcan una pauta en relación con el sentido que la educación debe tener de acuerdo con los principios socio críticos es el siguiente:

Desde la mirada socio crítica se espera que la educación sitúe a la teoría dentro de la práctica, invitando a los encargados de la educación a una reflexión desde y para la práctica docente. Donde el compromiso sea la emancipación a través de la transformación social mediante el currículo, el diálogo democrático y el debate. En este sentido el papel del docente se ve ampliado, convirtiéndose en un intelectual transformador (Vera y Jara, 2017, p. 90).

Por último, desde esa perspectiva se asume la pedagogía crítica como una opción que facilita el trabajo escolar al reconocer el sujeto como agente de cambio social, en donde la didáctica como disciplina en la que se concreta la teoría pedagógica en el aula, se concibe como medio para poner en diálogos los saberes en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos de interacción académica y social. La cual está en disposición de ser utilizada para la formación del sujeto, la reconstrucción de la sociedad y la reinterpretación de la cultura, en una dinámica en la que prima la interrelación entre el estudiante, el saber, el profesor y la sociedad (Ramírez, 2008, p. 116).

3.3 El estudio de caso

En este trabajo de tipo cualitativo se opta por el estudio de caso como entrada metodológica para la realización de una investigación que pretende fortalecer la práctica docente en la enseñanza interdisciplinaria de las ciencias sociales en la básica secundaria del colegio Alfredo Iriarte, en razón a que es una metodología que posibilita un tipo de análisis que conduce al conocimiento de una situación idiosincrática y particular en un contexto determinado.

En ese sentido, dentro de las diversas aproximaciones en torno a qué se entiende por un estudio de caso, una de gran aceptación es la que recoge Bonache de la interpretación de Robert Yin (1989), según la cual los casos son “una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, cuando las fronteras entre el fenómeno y el contexto no son evidentes, y en la que se utilizan múltiples fuentes de evidencia” (Bonache, 1998, p. 2). Desde la cual es posible elaborar hipótesis, hacer exploraciones, o realizar explicaciones y descripciones que pueden contribuir a generar conocimientos o confirmar teorías establecidas.

De igual forma, Arzaluz (2005) sostiene, retomando algunos elementos de Yin (1994), que en un estudio de caso el investigador se debe ajustar a las siguientes situaciones: sus preguntas deben ser el por qué y el cómo de los eventos contemporáneos; no controlar los eventos que está investigando; y su objetivo es hacer una investigación profunda sobre determinado proceso, conservando la visión total del fenómeno sin intención de establecer una generalización.

Otros aspectos sobre los que debe tener claridad el investigador en la definición de su caso de estudio son las señaladas por Flyvbjerg (2005), el cual al hacer acotación de los

planteamientos de Ragin (1992), anota las siguientes precisiones: un caso puede ser encontrado o construido por el investigador como una forma de organización que emerge de la investigación misma; puede ser un objeto, definido por fronteras preexistentes tales como una escuela, un aula, un programa; puede ser derivado de los constructos teóricos, ideas y conceptos que emergen del estudio de instancias o acontecimientos similares; o puede ser una convención, o ser predefinido por acuerdos y consensos sociales que indican su importancia.

Mientras que para Stake (2005), los casos pueden ser intrínsecos, es decir, aquellos en los que el caso viene dado por el objeto, la problemática o el ámbito de indagación. También pueden ser instrumentales, esto es, definidos en relación con el interés de saber y comprender sobre un problema más amplio, a través del conocimiento de un caso particular. O colectivos, que, al igual que los anteriores, tienen cierto grado de instrumentalidad, con la diferencia de que se estudia y elige un grupo de entre los posibles casos, en lugar de seleccionar uno sólo.

Consideraciones complementarias a tener en cuenta para definir un caso son: primero, que ha de tratarse de una especificidad en donde lo importante es su carácter único, debido a que puede ser algo simple o complejo, un individuo o una institución, un alumno o un docente; segundo, no obstante presentarse el resultado con la impronta de lo único, no se debe olvidar que el investigador ha de identificar tanto lo común como lo particular del caso estudiado; tercero, la singularidad del caso no excluye su complejidad; cuarto, en el estudio de caso quedan representados los valores del investigador, sus ideas teóricas previas y sus particulares convicciones; y quinto, no se puede soslayar el hecho de ser un terreno en el que

un investigador o investigadora se relaciona y encuentra con sujetos cuyas acciones y relaciones van a ser analizadas (Grupo L.A.C.E., 1999, pp. 5-6).

Estas precisiones son las premisas básicas que debe tener presente el investigador que conciba una investigación sustentada sobre un estudio de caso, de esa manera, al ajustarlo al modelo de Stake (2005), se considera un caso colectivo, realizado para entender la práctica de enseñanza de los docentes de básica secundaria del colegio Alfredo Iriarte. De manera tal, que se busque establecer el grado de conocimiento y formación de los docentes del área de sociales en los métodos interdisciplinarios de enseñanza, así como averiguar por las modificaciones curriculares introducidas en función de esta perspectiva, y observar cómo las prácticas docentes han incidido sobre la enseñanza interdisciplinaria de las ciencias sociales.

En consecuencia, a partir de la información y los datos recogidos, se persigue construir una explicación que dé cuenta de las dinámicas internas de la enseñanza de las ciencias sociales en la básica secundaria del Colegio Alfredo Iriarte: las posturas pedagógicas de los docentes, las didácticas sobre las que se apoyan, el concepto que tienen sobre su quehacer, las expectativas frente a los conocimientos que transmiten. Reflexión con la que también se aspira a reconocer los aportes que las teorías críticas han tenido en la redefinición de las didácticas con las que se ejerce la práctica docente, en función de plantear una propuesta que contribuya a transformar la enseñanza de las ciencias sociales escolares.

Llegar al abordaje de esta investigación desde la metodología del estudio de caso, fue un paso mediado por las circunstancias del traslado obligado de un colegio a otro justo en la mitad del ciclo de desarrollo del proceso, lo que implicó ajustar sobre la marcha los alcances del trabajo para darle continuidad a la intencionalidad del tema que se quería indagar. De esa

manera, lo que en un principio se pensó como un ejercicio aplicado del cual se extraerían conclusiones didácticas, se enfocó en las reflexiones y la práctica de los docentes de ciencias sociales de la básica secundaria del Colegio Alfredo Iriarte.

Es necesario señalar que la importancia del estudio de caso realizado radica en posibilitar la comprensión de las dinámicas propias del quehacer docente de la básica secundaria, en el contexto de una institución educativa de carácter pública de nivel distrital, que permita rastrear el conocimiento y la formación de los profesores del área en métodos que impliquen la integración interdisciplinaria y su incidencia en la didáctica con la que se aborda la enseñanza de las ciencias sociales.

3.4 Fases del proceso

3.4.1 Fase uno de planeación.

En esta fase se realizaron las gestiones institucionales y, simultáneamente se delimitó el universo documental que sirve de base a esta investigación, así mismo se definieron las técnicas de recolección de datos: entrevistas, registro fotográfico y diario de campo; a continuación, se trabajó en la planeación de las entrevistas, la organización de los materiales para los registros de observación y los contactos con los entrevistados. Lo cual permitió hacer un paneo general y una primera aproximación diagnóstica de las condiciones de la institución y de las posibilidades de realización del proyecto de investigación.

3.4.2 Fase dos de aplicación y observación.

Durante la segunda fase se aplicaron las entrevistas a cinco docentes de ciencias sociales y se sostuvieron diálogos formales e informales con distintos miembros de la comunidad educativa. De igual manera, se efectuaron las observaciones participantes de las

prácticas de enseñanza implementadas por dos docentes del área y se sostuvieron diálogos con los otros colegas sobre los temas tratados y las estrategias didácticas utilizadas, también se adelantaron análisis documentales. Con base en la información empírica y en las reflexiones teóricas que se obtienen de las fuentes observadas, escuchadas y leídas, se logra un mayor nivel de conocimiento del tema de estudio y se amplía el panorama sobre el cual se estructura un diagnóstico de las situaciones que inciden en las lógicas y formas como se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje en una institución de carácter público.

3.4.3 Fase tres de sistematización.

La fase de sistematización de las entrevistas subdividió en dos momentos: uno de transcripción y otra de tematización. En el primero, se avanzó en la transcripción literal del contenido de cada una de las entrevistas y, en el segundo, se elaboró una matriz con las respuestas. Tarea de sistematización que requirió de una labor de codificación y de organización de fragmentos de las entrevistas, en función de las variables que se fueron definiendo en el proceso de observación y complementadas con las reflexiones teóricas de los materiales consultados.

3.4.4 Fase cuatro de análisis y presentación de resultados.

Es el momento de la investigación en la que, con base en los conocimientos teóricos y empíricos apropiados, se analizan los datos que arrojan los documentos y se procede a elaborar una explicación del tema estudiado y, desde este punto de partida, se formula una propuesta curricular con la que se pretende contribuir en el fortalecimiento de la enseñanza interdisciplinar de las ciencias sociales escolares.

3.5 Caracterización de la población

El universo de la muestra lo define la dimensión del área de ciencias sociales, la cual está compuesta por siete docentes distribuidos cuatro en la jornada de la mañana y tres en la jornada de la tarde. El tamaño real de la muestra a quienes se aplicó la entrevista se compone de cinco docentes con formación profesional en licenciaturas, debido a que se excluye de la misma al investigador y una docente que no participó del ejercicio.

Número	Nombre	Año Vinculación institución	Formación académica	Experiencia Profesional
1	Gabriel Hernando Garay Bohórquez	2019	Licenciado en Filosofía y Lengua Castellana de la Universidad Santo Tomás	Cuatro años de experiencia docente, dentro de los cuales en este año asume la experiencia en la educación pública distrital.
2	Nelly Álvarez Payán	2010	Licenciada de Ciencias Sociales de la universidad Distrital Francisco José de Caldas	Experiencia laboral en el sector privado desde 1996 hasta 2009 en el Colegio Monseñor Bernardo Sánchez de Colsubsidio, y el sector público desde 2010 a la fecha en el Colegio Alfredo Iriarte.

3	Leonardo Salamanca	2016	Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Magister Universidad de Cádiz. Programa “cultura de paz, conflicto, educación y derechos humanos”. Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Málaga, en convenio con la Universidad del Valle. Énfasis en cultura de paz.	Experiencia profesional en colegios particulares y públicos. Vinculado como profesor de planta de la Secretaría de educación del Distrito desde año 2016.
4	Juan José Cerquera	2017	Licenciado en Ciencias Bíblicas. Facultad Latinoamericana de Estudios Teológicos de Ibagué. Profesional Universitario en Teología de la Universidad John Wesley. Especialista en Teología Sistemática de la	Trece años de experiencia en el tercer sector con la Iglesia Presbiteriana y algunas fundaciones, donde se desempeñó como orientador y consejero, así como maestro de seminario y recuperador de jóvenes en contexto de vulnerabilidad. Cuatro años de

			Universidad John Wesley. Magister en Intervención Social de la Universidad UNIR	experiencia con la SED en proyectos de educación especial y docente de ciencias sociales.
5	Edwin Toro	2010	Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en informática y multimedia en educación. Magister en Educación. Universidad los Libertadores.	Amplia experiencia en educación secundaria y media, de los cuales nueve años son con colegios privados y nueve años en colegios públicos. Así como un año de experiencia en enseñanza universitaria.

Tabla 1 Caracterización de los entrevistados

3.6 Técnicas de recolección de información

En la investigación cualitativa la recolección de la información son los medios y técnicas a que acude el investigador para obtener la información requerida con el fin de comprender su caso de estudio, la cual, como se ha caracterizado con anterioridad, es recopilada en el contexto donde se realiza para observar el comportamiento de los participantes y conocer sus puntos de vista sobre sus propias experiencias.

Tomamos en préstamo una premisa en la que expresa que existen “tres acciones básicas que el hombre utiliza para analizar la realidad social que lo rodea: observar, preguntar y leer”, entonces, siguiendo esta línea de reflexión, es de considerarse que “las técnicas de

recopilación de datos de la investigación cualitativa, se pueden agrupar en tres grandes categorías, basadas respectivamente en la observación directa, las entrevistas en profundidad y el uso de documentos” (Corbetta, 2007, p. 302).

En la misma perspectiva, se sostiene que “las técnicas de recogida de datos son los distintos instrumentos, estrategias y medios audiovisuales que los investigadores sociales utilizan en la recogida de la información: entrevistas, observaciones, diarios, grabaciones en video, análisis de documentos, etc.” (Latorre, 2005, p. 53). Las cuales permiten reducir de forma sistemática e intencionada la realidad social que se pretende estudiar, a un sistema de representación que resulte de más fácil manejo y análisis.

Teniendo como referencia estos parámetros metodológicos para la recolección de la información que permita conocer y profundizar en el objeto de investigación, que, en nuestro estudio de caso, es la práctica docente en la enseñanza de las ciencias sociales en la básica secundaria de IED Colegio Alfredo Iriarte, es preciso anotar que se utilizaron las siguientes técnicas de recolección de datos: la observación, la entrevista y la revisión documental. Respaladas por instrumentos, medios y estrategias como el diario de campo, los registros de audio, los registros fotográficos y las charlas formales e informales con los diferentes estamentos de la comunidad educativa.

La confiabilidad en estas técnicas de recolección de la información, constituyen la fuente primaria para el análisis de las prácticas docentes y los contenidos de la organización curricular, como soportes del proceso educativo, que permiten realizar una lectura de las condiciones de la enseñanza en el área de ciencias sociales de la básica secundaria del colegio Alfredo Iriarte, e insumo para la formulación de una propuesta didáctica que profundice en

la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva de integración interdisciplinar. Para efecto de mayor claridad se detallan los aspectos relevantes de las técnicas usadas.

3.6.1. La entrevista

En el ámbito de la investigación cualitativa, la entrevista se desarrolla por medio de un proceso controlado y sistemático de recolección de la información, en el que se utiliza el recurso de la comunicación verbal, pero respetando ciertas pautas metodológicas y procedimentales ya establecidas. La cual se define “como una conversación: a) provocada por el entrevistador; b) realizada a sujetos seleccionados a partir de un plan de investigación; c) en un número considerable; d) que tiene una finalidad de tipo cognitivo; e) guiada por el entrevistador y f) con un esquema de preguntas flexible y no estandarizado” (Corbetta, 2007, p. 344).

Los consensos establecidos precisan tres tipos de entrevistas que contienen estas características: Estructuradas, en esta clasificación el entrevistador realiza su tarea con base en una guía de preguntas específicas, definidas previamente y planteadas de igual forma y en el mismo orden a todos los participantes. La cual, no obstante estar organizada en un cuestionario de preguntas abiertas en donde el entrevistado puede expresarse libremente, el hecho de tener una misma estructura le confiere cierta rigidez en la dinámica de la entrevista.

Semiestructuradas, aquí el investigador se basa en una guía de asuntos o preguntas y tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información sobre los temas deseados, es decir, utiliza un guión que contiene los temas a tratar durante la entrevista en el que dispone del orden, la secuencia y forma de realizar las preguntas, con libertad de decidir el tema a profundizar. Una diferencia importante en

relación con la entrevista estructurada es que las preguntas no están definidas de antemano, aunque sí lo está el contenido de la entrevista.

No estructuradas o abiertas, en este caso el entrevistador se fundamenta en una guía general de contenido y tiene toda la flexibilidad para manejarla. Esto es, aborda algunos temas en la forma que considere más apropiada y decide con cual entrevistado encaran un tema determinado (Hernández, Fernández y Baptista, 2010 y Corbetta, 2007).

En nuestro caso se aplicaron entrevistas semiestructuradas en donde, no obstante partir de un cuestionario guía de preguntas, se tenía la libertad para introducir comentarios, solicitar ampliación sobre un tema en particular o realizar otra pregunta a los docentes del área de ciencias sociales del colegio Alfredo Iriarte, con el propósito de conocer sus impresiones personales y profesionales sobre distintos tópicos, escuchar las inquietudes sobre su quehacer, tener una aproximación a las experiencias didácticas con las cuales abordan y resuelven las complejidades que se presentan en el proceso de la enseñanza, y establecer un diálogo constructivo que posibilite tejer estrategias conjuntas de cara a las dificultades docentes.

Puesto que, desde la perspectiva interpretativa en la investigación social, la entrevista se entiende no solo como una simple operación de recopilación de datos, en la que únicamente se registra la opinión de un informante, sino que es una relación dinámica que se construye de manera conjunta entre entrevistador y entrevistado, cuyo “resultado depende en gran medida del vínculo empático que se haya instaurado entre los dos interlocutores” (Corbetta, 2007, p. 364).

Por último, hay que señalar que las entrevistas realizadas se encuentran transcritas y grabadas en audio, como insumo y soporte para realizar el análisis de los resultados y la triangulación de la información, que permita construir explicaciones o plantear hipótesis sobre la enseñanza de las ciencias sociales escolares.

GUÍA DE ENTREVISTA A DOCENTES DE CIENCIAS SOCIALES

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA

Maestrante: César Rondón Palmera

Objetivo: Recolectar información sobre las concepciones pedagógicas y prácticas de enseñanza de los docentes en el área de Ciencias Sociales.

1. ¿La estructura curricular (plan de estudio) de la carrera profesional contemplaba la integración o interdisciplinariedad de las ciencias sociales?
2. ¿Durante su proceso de formación profesional, se planteó explícitamente o se ventiló la posibilidad de una didáctica de enseñanza de las ciencias sociales integradas?
3. En el caso de que no se haya planteado abiertamente este tema en su proceso de formación profesional, ¿En qué momento de su práctica profesional se introduce este tipo de reflexiones?
4. ¿Cuál es su opinión sobre el principio de las ciencias sociales integradas?
5. ¿Qué recursos y estrategias didácticas utiliza durante el desarrollo de sus clases?
6. ¿Cómo relaciona las estrategias didácticas que implementa en clases, con las competencias que se deben fomentar en los estudiantes?
7. ¿Qué inconvenientes ha detectado en la enseñanza de las ciencias sociales integradas?

8. ¿Conoce alguna propuesta metodológica o didáctica sobre la enseñanza de las ciencias sociales integradas? Especifique
9. ¿En la interacción que se despliega en el ejercicio de la labor docente en el ámbito escolar, se comparte, debate o reflexiona sobre el tema de la enseñanza de las ciencias sociales integradas?

E: Entrevistado P: Pregunta R: Respuesta

Tabla 2. Guía de Entrevista

3.6.2. La observación participante

La técnica de la observación participante surge en el contexto de la investigación etnográfica de la antropología a comienzos del siglo XX, aplicada en un principio al estudio de las sociedades primitivas, y luego traslada su foco de interés al estudio de las sociedades modernas sobre temas específicos, como, por ejemplo, la antropología urbana. Modelo de investigación que luego es adoptado por otras disciplinas como la sociología (Corbetta, 2007).

Una precisión que se establece para diferenciar la observación de la observación participante, es que “la primera indica la técnica para la recopilación de datos sobre comportamiento no verbal, mientras que la segunda hace referencia a algo más que una mera observación e incluye la intervención directa del investigador en el objeto estudiado” (Corbetta, 2007, p. 304). Lo cual apuntala la construcción de este concepto con el que se pretende realizar descripciones sobre sucesos, comportamientos y condiciones materiales en un escenario social elegido como lugar de estudio.

Concepto que es definido como “una técnica en la que el investigador se adentra en un grupo social determinado: a) de forma directa; b) durante un periodo de tiempo relativamente largo; c) en su medio natural; d) estableciendo una interacción personal con sus miembros y e) para describir sus acciones y comprender mediante un proceso de identificación, sus motivaciones” (Corbetta, 2007, p. 305). En ese sentido, se le considera de utilidad para recolectar datos acerca de temas o situaciones difíciles de discutir o describir; cuando los participantes no son muy elocuentes, articulados o descriptivos; cuando se trabaja sobre un asunto o en un grupo con el que el investigador no está muy familiarizado; y cuando se necesita contrastar con datos de primer orden la información recolectada en las entrevistas (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Con base en los anteriores elementos, los autores arriba mencionados, conminan a los investigadores que quieran convertirse en buenos observadores a perfeccionar las destrezas que tiene que ver con la agudeza de los sentidos y la escucha atenta, prestar atención a los detalles, descifrar y comprender conductas no verbales, ser reflexivos y disciplinados para escribir anotaciones, así como la flexibilidad para cambiar el centro de atención, si la ocasión lo llegara a requerir. Esto con el fin de encontrar un punto de equilibrio en el dilema que plantea la relación participación/distancia, en la que un excesivo distanciamiento impide una correcta comprensión, mientras una identificación total puede convertirse en un obstáculo, puesto que para un investigador social es necesaria esta ponderación, ya que su singularidad radica en saber plantear preguntas a la situación estudiada.

Reconociendo estas consideraciones, a pesar de las dificultades y limitaciones que se presentaron en el sitio de trabajo, se intentó tener el mayor rigor posible en el registro de observaciones dentro y fuera de clases, con el propósito de tener elementos de juicio con los

cuales interpretar las aptitudes de los docentes frente al conocimiento de las disciplinas sociales y la manera como ponen en práctica sus rutas y estrategias didácticas, a partir de la cuales generan procesos de enseñanza y aprendizajes en el contexto de las limitadas condiciones de la educación pública distrital, en la que ejercen y desarrollan su labor profesional. Para ello se realizó un registro documentado en las notas del diario de campo y un registro fotográfico de las actividades adelantadas por los profesores durante el desarrollo de sus clases.

Maestría en Didáctica Semestre de Investigación		César Rueda Palencia Investigador
Registro de observación		
Registro No. Fecha Hora de inicio Hora de finalización	03 4-05-2019 10:30 am 12:15 pm	
Descripción de las actividades observadas	Comentarios del observador	
35 estudiantes del curso con asistencia a la clase de Ciencias Sociales. El profesor inicia la clase invitando a los estudiantes a describir en el cuaderno cómo se portan los ríos. Después les pide que lean el texto que se les entregó en clase para que expresen y expliquen las ideas de los estudiantes de las actividades fuera: - para la vida - producir energía - como deporte - para viajar - como transporte - dar vida a los árboles - para usarse.	Solo organizando para el control del curso. Tema de la clase: importancia de los ríos para la vida, deporte, transporte, energía y como fuente de vida. En actividad de investigación (para que indaguen por las características de los ríos de los países de los estudiantes) y explicar sobre la importancia del tema.	

Imagen 1. Registro de Observación



Imagen 2. Puerta principal Colegio Alfredo Iriarte

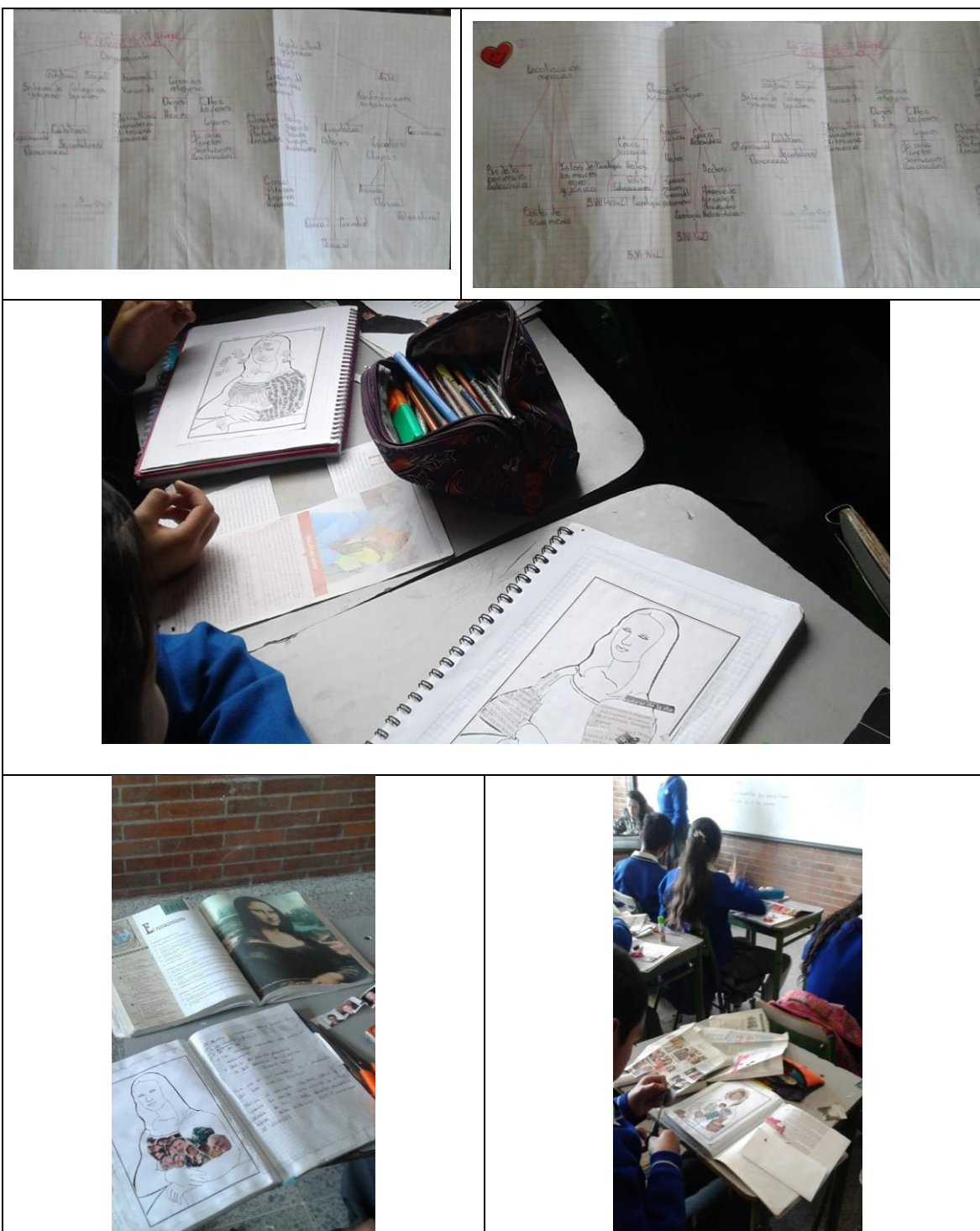


Imagen 3. Observación clase de Ciencias Sociales



Imagen 4. Observación clase de Ciencias Sociales

3.6.3. La revisión documental

No sobra señalar que un documento es un material informativo sobre un fenómeno social que existe independientemente de la acción emprendida por el investigador (Corbetta, 2007). Los tipos de material documental a los que hacemos referencia en este trabajo, en función del interés investigativo que generan, son los de origen institucional, es decir, todos aquellos soportes escritos de carácter público emitidos por las instituciones, en los que es factible rastrear la forma de su organización y la cultura organizacional que la soporta, así como los de origen académico producto de la investigación universitaria publicada en los repositorios y revistas especializadas.

Desde este ángulo, la revisión del registro institucional se enfocó en las disposiciones del ministeriales sobre los estándares y lineamientos curriculares, como política pública que establece unos parámetros en cuanto a la orientación de las finalidades y contenidos del sector educativo; en los documentos emitidos por el colegio Alfredo Iriarte, en especial, en el proyecto educativo institucional (PEI), en el que está depositada su orientación pedagógica y su estructura académica y organizativa.

Registro bibliográfico			
Cod.	REFERENCIA	TEMA	DESCRIPCIÓN
Art. 1	OFMANN, Eduard. "Enseñanza práctica de campo y su implementación en el Centro Especializado Integrado de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Masaryk". En: <i>Revista Educación y Pedagogía</i> . Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XIV, No. 34, (septiembre-diciembre), 2002. pp. 227-242.	Enseñanza de la Geografía desde el trabajo práctico de campo	Aborda el método de la enseñanza práctica de campo, el cual permite acercar al estudiante a entender mejor la realidad estudiada. Se integran conocimientos de las ciencias naturales y humanas, y se pretende que el estudiante se ubique en dos ejes: 1. la calidad del medio ambiente y 2. La responsabilidad de la sociedad actual hacia las futuras generaciones
Art. 2	UN ENFOQUE INNOVADOR EN LA DIDÁCTICA DEL PAISAJE: ESCENARIO Y SECUENCIA GEOGRÁFICA Alfonso García de la Vega <i>Universidad Autónoma de Madrid</i> alfonso.delavega@uam.es	El paisaje como marco metodológico para el aprendizaje basado en problemas, desde un enfoque metodológico constructivista	Recurso didáctico con dos variaciones: escenario geográfico (basado en imágenes: fotografías) y secuencia geográfica (fotografías y materiales audiovisuales) (P.3) Las capacidades cognitivas, como la atención, la observación, la memoria, el razonamiento y el juicio crítico se pueden desarrollar desde el planteamiento didáctico del paisaje. DeVito y Tremblay proponen cinco destrezas para promover el pensamiento crítico: delimitar con precisión el problema, ordenar y expresar las ideas con coherencia, obtener conclusiones y evaluarlas (Cit. por Boisvert, 2004, pp. 23). En la medida que se desarrolla el pensamiento crítico en el alumno, el

Imagen 5. Matriz revisión documental

Colegio ALFREDO IRIARTE (IED) Direccionamiento Estratégico:

El Direccionamiento Estratégico hace referencia a los criterios de calidad que debe atender la institución educativa para el desarrollo adecuado del horizonte institucional, la planeación estratégica, la evaluación institucional y formulación de indicadores, y la gestión por procesos. A continuación, la descripción general del abordaje que la institución le hace a los componentes de esta dimensión del modelo: Horizonte Institucional En la institución se realizan distintas actividades que permiten dar cuenta del cumplimiento y evaluación constante del horizonte institucional, SIIE, Manual de Convivencia y otros documentos institucionales y de la necesidad de ajustarlos de acuerdo a los planes y proyectos programados para cada vigencia, es así como desde el trabajo de equipo de gestión, reuniones de área o acompañamiento de instituciones externas se está en continua revisión de los documentos institucionales y del ajuste de los mismos. El proceso para redefinir estos documentos se hace desde distintas instancias que luego se centralizan en el equipo de gestión, desde allí se realizan comisiones de trabajo para hacer los ajustes necesarios, una vez agotada este paso, se procede a presentar la propuesta al Consejo Académico, al Consejo Estudiantil y al Consejo de Padres para socializar, teniendo como base una matriz que permite identificar observaciones de los distintos órganos de participación de la comunidad educativa, nuevamente se realiza revisión en el equipo de gestión, se viabilizan observaciones, se hacen ajustes finales y se presenta a Consejo Directivo para aprobar los cambios. Estos ajustes se evidencian en el documento PEI que reposa en la oficina de rectoría. A continuación, se presenta el Horizonte Institucional:

➤ FUNDAMENTO EDUCATIVO Los fundamentos educativos y pedagógicos del PEI del Colegio Alfredo Iriarte se elaboran sobre la base teórica y práctica de una educación crítico-social y una propuesta pedagógica de aprendizaje significativo. Desde esta perspectiva se entiende que el compromiso social de la educación con la formación continua de los niños, niñas y jóvenes convoca a la institución educativa a orientar su accionar cotidiano a la generación de ambientes de aprendizajes que faciliten a los estudiantes la CONSTRUCCION de competencias mediante la participación activa en los procesos que se generan al interior de la institución; en los cuales se inicien, dinamicen y fortalezcan procesos de formación de valores, lúdicos, conciliatorios; que les permitan a los estudiantes relacionarse efectiva y eficazmente con sus congéneres y con su medio, enmarcados en principios como:

✓ Se aprende haciendo ✓ Los individuos somos capaces de transformar y crear nuestra cultura. ✓ La autonomía y la interdependencia son los pilares del desarrollo humano. ✓ El compromiso, la participación y la solidaridad son los fundamentos de las relaciones humanas

Imagen 6. Documento Colegio Alfredo Iriarte



INFORME DE POSTULACIÓN

Colegio ALFREDO IRIARTE (IED)



Secretaría de Educación del Distrito
Dirección Local de RAFAEL URIBE URIBE
Bogotá D.C., Septiembre de 2018

Imagen 7. Documento Colegio Alfredo Iriarte

3.7 Triangulación

A partir de las reflexiones de Okuda y Gómez (2005) y Cisterna (2005), quienes sostienen que la triangulación debe arrojar información redundante sobre la cual apoyarse para que el trabajo de investigación adquiera mayor validez y consistencia, se procedió a cruzar la información de los datos obtenidos en las diferentes fuentes utilizadas: las entrevistas, la observación participante y la revisión documental, mediante el proceso tipificado como triangulación de las diversas fuentes de información.

Por consiguiente, en la búsqueda de elementos que aportaran a la construcción de explicaciones sobre la manera como desarrolla el proceso de enseñanza de las ciencias sociales en la básica secundaria del colegio Alfredo Iriarte, se acudió a las entrevistas de los profesores del área para conocer sus impresiones personales y profesionales, las inquietudes sobre su quehacer y las experiencias didácticas con las cuales resuelven el abordaje de la enseñanza. Información que se contrasta y se sitúa en diálogo con los datos procedentes de las observaciones realizadas a los docentes durante el desarrollo de sus clases, así como con los datos obtenidos de las observaciones generales y las conversaciones que se suscitan en el intercambio de la labor profesional. El tercer elemento que entra en diálogo en el proceso de contrastación corresponde a la revisión documental consignadas tanto en las disposiciones del Ministerio de Educación sobre los estándares y lineamientos curriculares, como en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución educativa, y en las investigaciones y reflexiones de los autores consultados.

Con base en la información y los diversos datos recogidos de las fuentes se realizó el proceso de sistematización y análisis, mediante la identificación de conceptos claves que dieran cuerpo a una explicación satisfactoria sobre las dinámicas internas de la enseñanza de

las ciencias sociales en la básica secundaria del Colegio Alfredo Iriarte. En ese sentido, seguimos la ruta del procedimiento inferencial como propuesta lógica para develar la información, “que consiste en ir estableciendo conclusiones ascendentes, agrupando las respuestas relevantes por tendencias, que pueden ser clasificadas en términos de coincidencias o divergencias en cada uno de los instrumentos aplicados” (Cisterna, 2005, p. 68).

A manera de conclusión, podemos avanzar que en este capítulo se traza la ruta metodológica de un estudio de caso con el que se pretende construir explicaciones significativas que permitan comprender la realidad social de la praxis de los docentes que enseñan ciencias sociales en la básica secundaria del colegio Alfredo Iriarte. Para lo cual se acudió a técnicas de recolección de la información como la entrevista, la observación participante y la revisión documental, como elementos de complementariedad y contraste, que permiten a través de los datos que suministran inferir las lógicas subyacentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje en esta área del conocimiento, con el fin de tener elementos de juicio con los cuales justificar la elaboración de una propuesta curricular y didáctica que contribuya a la transformación en la enseñanza de las ciencias sociales escolares en la institución educativa.

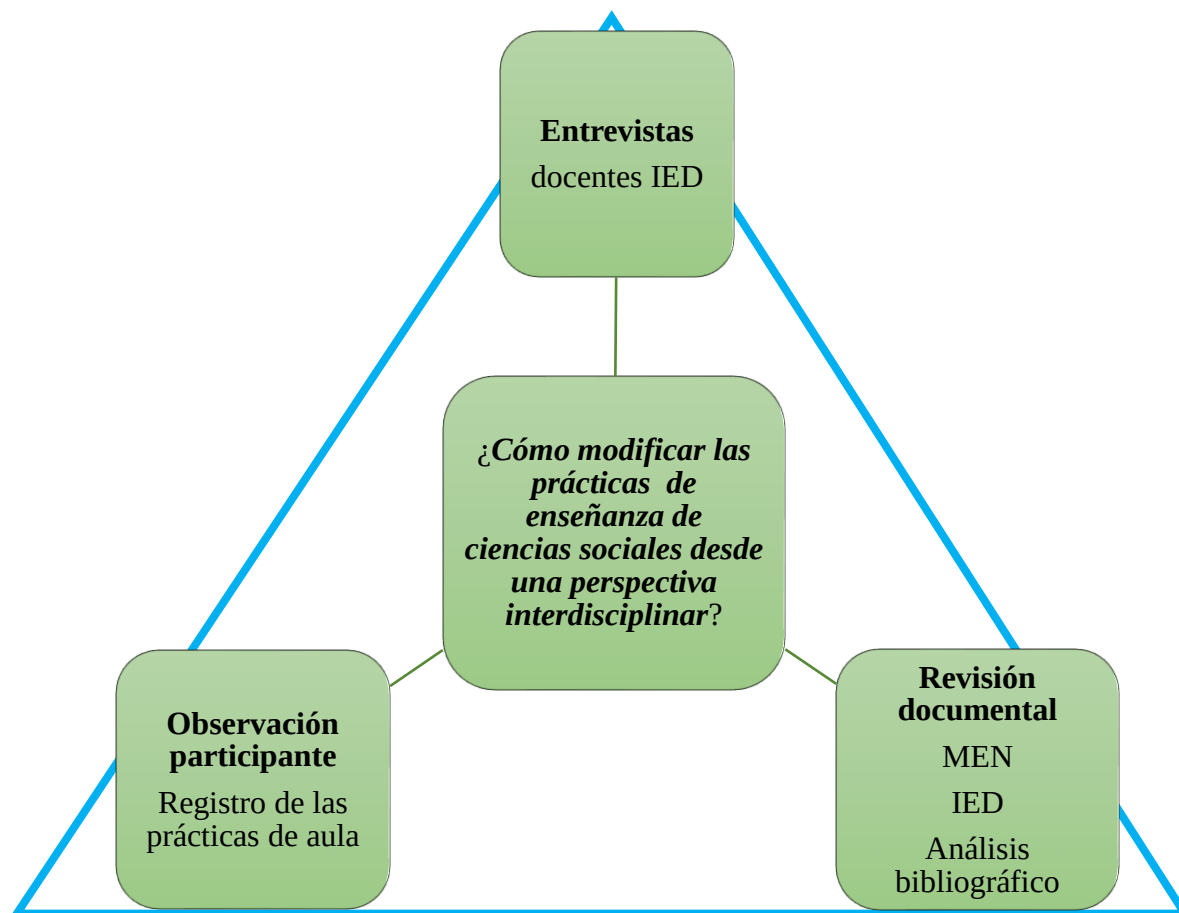


Figura 1. Triangulación de datos

CAPÍTULO 4

Análisis de la información

En este capítulo se efectúa el análisis de los datos, con los que se busca dar cuenta de las particularidades que arroja la información recabada en el estudio de caso que soporta esta investigación centrada en la enseñanza de las ciencias sociales, en el contexto de la básica secundaria de una institución educativa de carácter público a nivel distrital. Para ello se rastrea el estado de las ciencias sociales a través de las circunstancias que inciden en la formación profesional de las y los docentes; la condición de su enseñanza mediante un acercamiento al conocimiento y percepción que tiene el profesorado de la integración disciplinar; así como los elementos y recursos didácticos que despliegan para favorecer su enseñanza en perspectiva interdisciplinar en el ejercicio de su práctica profesional.

4.1 Estado de las ciencias sociales a través de la formación docente

Un indicador del estado de las ciencias sociales en Colombia es la condición del proceso formativo de los profesionales que van a ejercer la labor docente, y en esa dirección se orientaron las preguntas realizadas a las y los docentes entrevistados, con las que se busca conocer si la estructura curricular de la carrera profesional contemplaba la integración o interdisciplinariedad, y si en ese proceso de formación fue explícita una didáctica de enseñanza de las ciencias sociales integradas.

En ese sentido, llama la atención que en las respuestas pronunciadas emerge una constante: no fue evidente la orientación interdisciplinar durante el proceso de formación profesional, lo cual indica que esta línea pedagógica no estaba estructurada en los planes de estudio de los programas académicos en los que cursaron las licenciaturas, con lo que queda

expuesto un elemento que se traduce en una limitante para asumir la propuesta de integración disciplinar de las ciencias sociales.

La otra cuestión sobre la que coinciden los profesores entrevistados es lo concerniente a no recibir una formación en didáctica específica de las ciencias sociales, y solamente obtuvieron en las licenciaturas conocimientos particulares en didáctica de la historia y la geografía. Lo que induce a pensar que se formaron como licenciados sin la apropiación de una didáctica específica en ciencias sociales que les aportara un manejo interdisciplinar que permitiera integrar los variados contenidos que tiene esta área.

Estos aspectos permiten constatar un vacío en la estructuración profesional de los educadores, que de manera directa tiene efectos en los procesos de enseñanza y en la posibilidad de poner en práctica destrezas que redunden en la integración de las ciencias sociales, al no contar con las herramientas pedagógicas y didácticas para su aplicación, más cuando desde las directrices ministeriales se le conmina a ejercerlas en su función docente.

Ya lo han reseñado los investigadores, tanto en el balance para América Latina (Bravo y Ortega, 2019) como para España (Hortas, Dias y de Alba, 2019), que uno de los retos planteados para robustecer la didáctica de las ciencias sociales pasa por la consolidación de propuestas concretas en torno a la formación de profesores. Y eso conlleva la incorporación de los resultados de las investigaciones a los programas de formación docente, así como a los currículos establecidos por las administraciones, en razón a que continúa existiendo un profundo abismo entre lo que sustentan las investigaciones y lo que proponen los programas establecidos. En el mismo sentido se expresa Aguilera (2017) para el caso de Colombia, al resaltar la inconsistencia que se presenta entre la interdisciplinariedad desde la que se convoca a las ciencias sociales en relación con la disciplinariedad que predomina en su

enseñanza, más aún cuando no están disponibles las estructuras académicas e investigativas que tengan una fuerte incidencia en la formación de los docentes y en fomentar la enseñanza interdisciplinaria.

Para profundizar en este aspecto es pertinente lo sostenido por Jurado (2016), en un artículo en el que expone algunos aspectos relevantes de la investigación solicitada al Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Colombia por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el sentido de que el origen del problema en la formación de docentes en el país es de carácter estructural, debido a las fisuras del sistema educativo colombiano que no permiten cualificar los procesos de formación profesional. Algunos datos que le sirven de apoyo para sustentar su planteamiento se los suministra la información del Consejo Nacional de Acreditación, según la cual en el año 2015 existían 819 programas en educación con registro calificado, de los cuales 86 contaban con acreditación de alta calidad, esto es, que solo el 10,5 % se había sometido a la veeduría de la acreditación, situación que coloca al país en un nivel de rezago igual al del año 1998, porque si bien existe una mayor oferta de programas es cuestionable su calidad académica.

Por otra parte, disiente de lo que señalan diversos estudios (Calvo, Rendón y Rojas, 2004; Gómez, 2008; Herrera, 2000; Tenti, 2007), quienes sostienen que uno de los factores que incide en los problemas del desempeño pedagógico de los docentes está relacionado con el perfil social de quienes optan por las carreras de educación, los cuales regularmente provienen de los sectores más pobres y de las clases medias y bajas, y cuyos puntajes obtenidos en la Prueba Saber 11 solo les permite acceder a una licenciatura en educación. Su punto de disenso está en señalar que quizás este no sea el factor determinante, sino que el problema fundamental habría que ubicarlo en la debilidad de la investigación y la formación

ofrecida en las facultades de educación; algunos elementos indicadores de estas realidades son hechos como el que los grupos de investigación sean escasos y los existentes se les clasifique en niveles inferiores, al igual que las restringidas o casi inexistentes asignaciones presupuestales para investigar en educación.

Por último, soporta que los estudios realizados hasta ese momento sobre la calidad de la educación (Serce, 2010; OCDE, 2012; Compartir, 2014; Pearson, 2015) colocan el énfasis en la crítica a los modelos de formación de los docentes, pero pocas veces fundamentan estrategias para transformar estos modelos. De ahí que concluya que “la consistencia de las políticas educativas, su continuidad y articulación en un proyecto de nación, con políticas de Estado, es la mejor garantía para avizorar un sistema educativo más coherente” (Jurado, 2016, p. 18).

En esa misma línea de ideas se ubican las posiciones de Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE), las que quedan consignadas en un balance sobre el estado de los programas de licenciaturas en Colombia, en la que precisan que, aunque necesarios, lo más urgente no son los recursos económicos sino políticas públicas articuladas entre sí, que cuenten con objetivos claros y nociones de desarrollo propias que faciliten la articulación de los esfuerzos del Estado y la sociedad civil, con el fin de propiciar una educación adecuada a nuestras realidades. Por eso proponen reevaluar el modelo para financiar la educación, el cual está basado en el criterio de costos por prestación efectiva del servicio, porque el hecho de ampliar la cobertura educativa no implica una mejoría en la calidad de la educación prestada. Por lo que se hace necesario direccionar el gasto público en educación a otros aspectos; como el acondicionamiento de la infraestructura, la

adquisición de materiales y equipos para la prestación del servicio, y en un elemento fundamental como lo es la capacitación docente (Orjuela, Gamboa y Rodríguez, 2019).

Un aspecto que queda claro en estos puntos de vista, es que las determinaciones que se tomen en términos de política pública inciden en los procesos que de una u otra manera afectan la formación docente. En ese sentido, el país ha sido prolífico en la emisión de normas regulatorias del sistema educativo en relación con la enseñanza de las ciencias sociales, las cuales se han transformado en las últimas cinco décadas, desde los decretos 1710 de 1963, 080 de 1974 y 1419 de 1978 que establecían los parámetros con los cuales se organizaron los programas del área; pasando por el decreto 1002 de 1984 con el que se realizaba la integración de las ciencias sociales, renovando el currículo desde un supuesto interdisciplinario; la Ley General de Educación 115 de 1994, en la que se plantea la autonomía institucional a través de la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI); así como los lineamientos curriculares para el área de 2002 y los estándares básicos de competencias de 2004; hasta el decreto 2450 de 2015, con el cual se reglamenta las políticas de calidad para los programas de licenciatura y enfocados a la educación. Es tan prolífica la producción normativa que en los últimos quince años se han expedido aproximadamente 90, entre leyes, decretos, resoluciones y otras disposiciones, con alguna relación a los programas de educación superior y específicamente en temas de incidencia en la formación de maestros (Orjuela, Gamboa y Rodríguez, 2019, p. 15).

Ese cúmulo de disposiciones ponen a debatir sobre el carácter excesivamente legalista con el que se aborda los problemas fundamentales de la educación en el país y trae a debate el cuestionamiento sobre el sentido y la intencionalidad con la cual son emitidas estas normas. En esos términos, desde ASCOFADE se plantea que:

Se observa ausencia de un norte claro y sostenido en el tiempo respecto de la construcción de la normatividad. La falta de articulación y el exceso de normas son la evidencia de la falta de una política de Estado que perdure y sea sostenible. Sin embargo, también es evidente las exigencias que enfrentan los gobiernos, luego de la promulgación de la Constitución del 91, ante organismos multilaterales que determinan líneas específicas en el ámbito de lo educativo, al igual que en otros ámbitos de la vida de la sociedad, la política y la economía (Orjuela, Gamboa y Rodríguez, 2019, p.26).

De igual manera, Granados (2016) señala que la política educativa desarrollada en el decreto 2450 de 2015, con el cual se reglamenta las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciaturas en educación, tiene relaciones con las imposiciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en materia de formación docente, con implicaciones negativas en la consecución de una educación científica, nacional y democrática. Sugerencias de la OCDE que han quedado registradas en estudios e informes realizados por entidades gubernamentales y privadas, tales como: “Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación” (MEN, 2014); “Propuestas para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Preescolar, Básica y Media en Colombia” (Fedesarrollo, 2014); y “Tras la Excelencia Docente: Cómo Mejorar la Calidad de la Educación para todos los colombianos” (Fundación Compartir, 2014).

De otro lado, por ser el campo de las ciencias sociales un área que recoge varias disciplinas, es que cobra relevancia la estructuración de una formación profesional a nivel de las licenciaturas que aporte las herramientas pedagógicas y didácticas para propiciar un

diálogo interdisciplinar que enriquezca la educación escolar. Por eso, se le planteó a los entrevistados que en el caso de que no se haya tratado este tema en su proceso de formación, ¿En qué momento de su práctica profesional se introduce este tipo de reflexiones?, la respuesta que suministra uno de los docentes es la siguiente:

este tipo de reflexiones se plantean cuando se ingresa en el ámbito laboral, ya que una cosa es la temática de las universidades y otra muy distinta la realidad en cada uno de los establecimientos educativos en los cuales uno ha trabajado. Cerca del año 2001, cuando empiezo con mi rol de docente en un colegio privado, se direcciona el área de ciencias sociales en forma integrada, no sin darme cuenta que se enfoca más en la enseñanza de la historia que sobre otras disciplinas de las ciencias sociales, y es un error muy puntual en el que se cae es seguir enseñando las ciencias sociales, pero enfocándose en el tipo de formación de los docentes, que en su mayoría le apuestan a la historia (E5. P3. R3.).

Lo cual es una respuesta que señala una tendencia acentuada en los docentes de ciencias sociales, en el sentido de inclinarse a resolver los vacíos adquiridos en sus procesos de formación, en lo relacionado con la integración interdisciplinaria, acudiendo a la historia como disciplina soporte para explicar los fenómenos sociales, con lo que se deja de lado otros aportes disciplinares y se le resta peso específico al conocimiento geográfico. En efecto, la mayoría de los entrevistados confirman que es durante el desarrollo de su práctica profesional docente que aparece la necesidad de abordar el proceso de enseñanza desde una didáctica de las ciencias sociales más acorde con la complejidad de unos saberes diversos que demandan una efectiva interconexión y, por lo tanto, unos apropiados conocimientos interdisciplinarios en términos pedagógicos y didácticos.

Aspecto que el MEN (2014) pretende subsanar mediante la política en la que establece los lineamientos para los programas de formación inicial de maestros, en donde dispone que los programas deben presentar una estructura curricular pertinente y flexible, en la que se preste atención a diversos aspectos, entre ellos, a las estrategias de interdisciplinariedad y flexibilización, los cuales deben quedar concretados conceptualmente en las rutas de formación del plan de estudios.

Ahora, este asunto obliga a interrogarnos en torno a ¿Por qué no se concreta esta disposición establecida en la norma?, frente a lo cual no hay respuestas unívocas, pero se pueden esbozar hipotéticamente estas reflexiones: por un lado, que la fractura se genera en la escasa voluntad de los actores con capacidad de ejecución administrativa en llevar a la práctica políticas de Estado que materialicen las propuestas planteadas en la Ley, y se superen las inconsistencias y los sesgos ideológicos con los que asumen los asuntos públicos los sectores dominantes, al defender solamente políticas de gobierno. Porque las directrices ministeriales son claras en su justificación de la política pública de formación de educadores en Colombia, al señalar que “tener educadores de calidad es una cuestión de hondo calado social que solo se resuelve con decisiones institucionales y sociales de fondo” (MEN, 2013, p. 40); así como detectan con precisión uno de los nudos problemáticos que interviene e impacta en las dinámicas del sistema de formación de educadores, como es:

la desarticulación funcional entre las autoridades educativas de los niveles nacional y territorial, que no ha logrado conseguir las sinergias administrativas y la coordinación política que requiere una adecuada ejecución de los planes y programas para la formación de los educadores (MEN, 2013, p. 130).

Del mismo modo, la otra reflexión sugerida es que en el diseño mismo de la Ley se idealiza la posibilidad de sus alcances, al matizar las reales condiciones del país y sus limitaciones estructurales para hacer posible la materialización de estas propuestas, al dejarlas en el terreno de lo probable y sometidas a las presiones de los grupos de poder en los ámbitos nacional y multilateral, quienes son los que imponen la agenda sobre la manera en que se organizan las sociedades y el tipo de educación que es funcional a las nuevas lógicas con las que se reacomoda el capital en su periodo neoliberal.

En ese sentido, las políticas educativas del país en relacionadas con la formación docente se han caracterizado por tener falencias en términos de continuidad, y desde las últimas décadas del siglo XX,

el Estado ha vinculado la formación de los docentes con el discurso de la calidad de la educación; este a su vez, se ha construido de la mano con los procesos de rendición de cuentas, la operacionalización del concepto de calidad y su posterior medición por medio de los resultados de pruebas estandarizadas (Gómez, 2016, p. 12).

Por último, la pretensión en este apartado ha sido mostrar, a partir de los datos revelados por las entrevistas y la observación etnográfica con los profesores del área de ciencias sociales del colegio Alfredo Iriarte, las limitantes estructurales a que se enfrentan los docentes como consecuencia de las deficiencias en la formación recibida en los programas universitarios, de los cuales no obtuvieron los conocimientos metodológicos y conceptuales necesarios para ejercer destrezas en aspectos fundamentales como la enseñanza interdisciplinaria y la didáctica específica de las ciencias sociales. De igual manera, se señalan las inconsistencias entre la profusa normatividad de las políticas educativas en relación con los currículos y los procesos formativos, en contraste con las particularidades del soporte

pedagógico y didáctico con el cual los educadores enfrentan las realidades de su ejercicio en el aula.

4.2 Los procesos de enseñanza desde la propuesta de la integración disciplinar

De acuerdo con lo expuesto con anterioridad, la desconexión entre las propuestas que emanan de las disposiciones emitidas desde la política pública y los desarrollos que ejecutan los maestros en su práctica docente, señala un aspecto neurálgico que da indicios para acercarse a la comprensión de los procesos de enseñanza y a la manera como los docentes perciben y resuelven los planteamientos curriculares sobre la integración disciplinar que para el área de ciencias sociales han sido delineados por el Ministerio de Educación a través de los Lineamientos Curriculares (2002), documento con el cual traza una línea pedagógica con la que se formen ciudadanos capaces de interactuar en medio de las condiciones cambiantes y complejas de las sociedades contemporáneas, y en los que están plasmados una concepción abierta e interdisciplinar de las ciencias sociales.

Ya se ha especificado que los retos planteados desde los Lineamientos se enfocan en formar ciudadanos críticos con capacidad de entender la complejidad social; incluir nuevos análisis que den cuenta de las dinámicas de la globalización; así como integrar las ciencias sociales escolares. Aspectos enmarcados en una perspectiva que debe generar capacidad reflexiva desde el contexto histórico, político, social, cultural y económico en el que se desarrolla los procesos educativos en los ambientes escolares. Los cuales son principios que se recogen en la organización de la malla curricular de ciencias sociales del Colegio Alfredo Iriarte, en la que se asumen los tres ámbitos propuestos por el Ministerio de Educación para regular el conocimiento del área: las relaciones con la historia y las culturas, las relaciones

espaciales y ambientales y las relaciones ético-políticas; a través de las cuales se busca acentuar un saber integrado e interdisciplinar.

En el entendido que la interdisciplinariedad es más que la suma de estudios complementarios de diversos especialistas, sino que implica un marco más general en el que las disciplinas son modificadas y se establece una relación de interdependencia de la que resulta un enriquecimiento recíproco que posibilita modificar conceptos y transformar metodologías de investigación. Así mismo, las propuestas integracionistas que plantean los Lineamientos Curriculares están sustentados en una perspectiva conceptual en la que se especifica la finalidad de la integración en dos sentidos:

por una parte propiciar en las y los estudiantes la integración mental de distintos conocimientos del área, de modo que puedan producirse conflictos y cambios cognitivos respecto a los preconceitos, estereotipos o imaginarios que manejan, e integrarlos a los valores, intereses y actividades de su vida; por otra parte, busca que el saber que se construye en el área supere la visión fragmentada del conocimiento que persiste en las disciplinas y se abra a interpretaciones holísticas que permitan mayor significatividad y sentido; que posibilite la construcción de un conocimiento social que responda a las necesidades de las y los estudiantes en contextos espaciales y temporales, específicos (MEN, 2002, p. 47).

Las cuales son ideas marco que sirven de referentes para sopesar y contrastar las respuestas de las y los docentes respecto a la integración interdisciplinar, a partir de los puntos de vista con los que señalan ciertos inconvenientes y referencian experiencias sobre la enseñanza de las ciencias sociales integradas.

Dentro de este contexto, se indaga por la opinión de los docentes sobre el principio de las ciencias sociales integradas, y la mayoría de ellos piensa que es necesario y pertinente su manejo integral e interdisciplinar, no obstante, subrayan que la formación disciplinar es fundamental y que es sobre su base que se realiza un proceso de integración. Incluso, uno de los docentes sugiere que no deberían integrarse porque se pierde la esencia misma de las ciencias sociales.

Los siguientes fragmentos de las respuestas entregadas reflejan los matices de sus posiciones frente al tema:

Considero que el enfoque disciplinar no puede quedarse en un segundo plano. Cuando en la educación se comienza a hablar de transdisciplinariedad o interdisciplinariedad se está haciendo eco al paradigma de la complejidad, que nos invita a adoptar una forma de ver el mundo y la realidad desde lo sistémico. No estoy en contra de ello, y, por el contrario, considero que las ciencias, en su conjunto, han permanecido en un diálogo constante para poder dar cuenta de la realidad...Pero bueno, asumir que todo debe enfocarse desde esta perspectiva interdisciplinar merece una reflexión pausada y ubicar el interés que pueda existir detrás de ello. ¿Con qué objeto se integran las ciencias sociales? El ministerio lo enfoca bajo la intención de formar un estudiante que dé cuenta globalmente de un saber y, por otro lado, de que él mismo reciba un aprendizaje integral que le permita formarse como un ciudadano idóneo. No me opongo a este hecho, pero en la práctica he podido observar que la integración de un área favorece el desarrollo esperado de índices y estadísticas, más que de la calidad humana y crítica que se esperaría encontrar (E1. P4. R4.).

... las ciencias integrales son válidas al igual que el saber disciplinar, yo creo que el debate ahí es como asumir esas posiciones, uno empieza a rastrear y podría, hablo tal vez desde algún desconocimiento, pero uno podría seguramente ver que, lo de las ciencias integradas, ha permitido hacer unos avances que tal vez antes no se tenían con estas disciplinas (E3. P4. R4.).

Como se puede observar, hay aceptación de la propuesta de la enseñanza integrada, sin embargo, se expresan objeciones a las formas como debe materializarse en la práctica. Por eso, para entender mucho más sobre esto se planteó la pregunta de ¿Qué inconvenientes ha detectado en la enseñanza de las ciencias sociales integradas? Y las respuestas se desplazan en un espectro que va desde la dificultad en la enseñanza de la geografía, pasando por la necesidad del rigor en el conocimiento disciplinar para poder realizar la simbiosis en el proceso de integración, hasta el inconveniente en relación con los planes de área, los cuales son organizados de acuerdo con la inclinación o fortalezas disciplinares del profesor:

En mi opinión y ateniéndome a mis limitaciones específicas, uno de los mayores inconvenientes que he percibido ha sido en lo referente a la enseñanza de la geografía. La integralidad me permite jugar con el tiempo histórico y el enfoque crítico de un determinado tema, pero hay muchas competencias geográficas que no he podido desarrollar a fondo. Ubico la espacialidad para darle concreción a un fenómeno histórico y social, e intento especificar la relación que se establece entre una comunidad y un contexto o territorio, pero sigue siendo un área que se me dificulta (E1.P7.R7.).

La contradicción misma no, no sé si me equivoque, pero tal vez para la enseñanza integral es necesario tener una base muy fuerte en los campos disciplinares, sino se

hace un sancocho, usted no puede abordar de manera transversal si el conocimiento de la historia es mínimo, si las herramientas geográficas que maneja son pocas, entonces la dificultad que yo encuentro es como esa simbiosis que puede haber entre ellos dos, en donde, creo yo, debe primar primero el saber disciplinar para enseñar la ciencia integral, no es algo separado, puede ser parte de las preguntas que nos hacemos mal. (E3. P7. R7.).

Los planes de área son la ruta a seguir para llevar a cabo el trabajo en el aula de clase, si estos planes son concebidos en el marco de un trabajo integrado con unas fortalezas claras, no habría que tener ningún inconveniente. Pero el principal inconveniente que le veo es que esos planes son organizados desde el parecer docente, por su formación o su convicción (E5. P7. R7.).

Los contenidos de las respuestas presentan un panorama sobre lo que piensan los docentes del área, en el cual se observa que no hay unanimidad de criterios sobre las ventajas o los posibles beneficios de la integración interdisciplinar como recurso pedagógico para disponer de elementos que permitan una mejor comprensión de las complejas dinámicas de las sociedades contemporáneas y su red de relaciones. De esa manera, las evidencias que nos dejan estos diálogos están estrechamente vinculadas con el desfase que se presenta entre el propósito integracionista de la política pública y lo concreto de la realidad en el aula y los contextos escolares, en donde no está del todo claro la manera efectiva en que debe asumirse y aplicarse esta propuesta.

Lo cual coincide con las reflexiones que sobre el tema han hecho autores como Aguilera (2017), Arias (2015) y Sánchez (2013), en el sentido de que el proyecto de integración curricular no ha sido realizado a plenitud, porque se mantiene en la práctica los

límites disciplinares y no se ha concretado un dispositivo pedagógico apropiado que facilite el aporte entre disciplinas y establezca unos diálogos que permitan una apropiación interdisciplinar del conocimiento social.

Es decir, que no obstante estar trazada desde la política pública una ruta para esta área del conocimiento, definida como un campo interdisciplinar integrador de saberes, no se ha profundizado en una orientación metodológica que facilite su proceso de enseñanza. Aspecto que se configura en un desafío para las ciencias sociales y el rol que tienen en la perspectiva de contribuir a la construcción de una escuela que se inscribe en unas condiciones que presionan para que se introduzcan cambios y solicitan respuestas a las exigencias del mundo contemporáneo. Y en ese contexto se generan circunstancias en la que se interpela al maestro sobre la pertinencia y legitimidad de su oficio.

Por último, hay que acotar que la intención en este subcapítulo es acercarnos a la posición que, en términos conceptuales, didácticos y pragmáticos, asumen las y los docentes frente a las propuestas de integración interdisciplinar que se desprenden de las políticas plasmadas por el Ministerio de Educación en los Lineamientos Curriculares. Así como ponderar las dificultades e inconvenientes que han podido detectar en la enseñanza de las ciencias sociales integradas.

4.3 Didáctica y enseñanza interdisciplinaria de las ciencias sociales

La profesión de enseñar demanda de los docentes dominio de un conjunto de conocimientos y destrezas, entre ellas la indagación sobre los aprendizajes de los estudiantes, aspecto que ha adquirido mayor protagonismo en las tendencias pedagógicas durante las últimas décadas, al otorgarle mayor autonomía a los alumnos en los procesos de aprendizaje. Lo que implicó que el sistema educativo hiciera una revisión curricular que replanteó la

organización de los planes de estudio, pasando de una perspectiva basada en asignaturas, en donde el peso recaía en los contenidos, hacia un enfoque centrado sobre núcleos problémicos en el que se integran varias disciplinas y en donde el trabajo se debe soportar sobre procesos.

En este orden de ideas, los cambios introducidos en la norma con los que se delimita la orientación curricular de las ciencias sociales, se enfocan en perseguir una mejora de la calidad de la educación impartida en las instituciones educativas, propósito que no ha podido ser alcanzado, entre otras cosas, por la prioridad que la política pública le ha dado a aspectos como la cobertura y la permanencia de los estudiantes en los centros educativos, lo que disminuye la fuerza del impacto que pueden tener las transformaciones y nuevas ideas que se introducen en las prácticas docentes, las metodologías y los procesos evaluativos.

Precisamente, en la búsqueda por conocer las continuidades o modificaciones que han tenido las prácticas docentes en la básica secundaria del Colegio Alfredo Iriarte, se solicitó a los entrevistados que compartieran sus experiencias pedagógicas con base en saber ¿Qué recursos y estrategias didácticas utiliza durante el desarrollo de sus clases?, y ¿Cómo relaciona las estrategias didácticas que implementa en clases, con las competencias que se deben fomentar en los estudiantes?

Ante estas interrogantes, las respuestas obtenidas revelan que, en general, los entrevistados hacen acopio de todos los recursos que sean útiles para el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje, desde las herramientas más tradicionales hasta el uso de los dispositivos tecnológicos contemporáneos, a través de los cuales los estudiantes puedan acceder a la información pertinente que permita un acercamiento a formas constructivas del conocimiento. Es decir, que utilizan los elementos que estén a su alcance como medios para trazar estrategias didácticas que permitan a los alumnos acceder a ciertos niveles de comprensión, los cuales pueden estructurarse por medio de mapas mentales y conceptuales,

o puedan ser vehículos para los informes de los resultados de los trabajos basados en proyecto o realizados de manera colaborativa.

Los siguientes párrafos son algunas de las respuestas que al respecto suministraron las y los docentes:

Me gusta iniciar con ubicación espacial, para ello realizamos mapas, llevo videos tanto de geografía como de historia, realizamos ejercicios de construcción de cuadros de doble entrada, mapas conceptuales, interpretación de láminas, creación de caricaturas, sopa de letras, crucigramas y análisis de lecturas entre otras (E2.P5.R5). Hasta ahorita la experiencia de estos años me ha llevado a plantearme varios escenarios: uno plantearme los instrumentos o herramientas de estudio, entonces siempre trato de hacer en el trimestre énfasis en el uso de una estrategia, particularmente, en los últimos años le he apostado al mapa mental, con un montón de reglas que deben cumplir los estudiantes, haciendo énfasis en el tema de clasificación, representación, de lectura que implica la construcción de un mapa mental. Los chicos pueden llegar a confundir cuadro sinóptico, mapa conceptual, digamos que lo primero es hacer énfasis en la herramienta y en el uso de la misma y enseñar a hacerla, después de eso paso a la dinámica curricular; entonces, la mayoría de los trabajos que tiendo a solicitar, independientemente del tema, empiezan a hacer todas enfocadas al uso de esa herramienta. Hasta ahora siento que me lo vengo planteando, hasta ahora siento que en algunas oportunidades funciona esta estrategia de pensarme didácticamente desde ahí. Ya de lo que uso, uso de todo, desde la fotocopia más tradicional hasta el video, las estrategias de juegos por internet, manejo un blog en la página del colegio, está la plataforma Moodle, que hasta ahora estoy

aprendiendo a utilizar, todo lo que me sirva, desde lo más tradicional hasta lo que puede sonar más contemporáneo (E3. P5. R5.).

En este tiempo la utilización de recursos debe ser muy amplia y variada frente al trabajo dentro y fuera del aula, desde la inserción de la tecnología en las aulas de clase y en la casa, como celulares, ordenadores, plataformas educativas, blogs, hasta las diferentes estrategias en el aula como pregunta problema, el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje colaborativo y diversas dinámicas que acerquen a los estudiantes al mundo del conocimiento para acercar a una población cada vez más dispersa y distante (E5. P5. R5.).

Al respecto conviene decir que es evidente que la manera como es asumida la enseñanza de las ciencias sociales no obedece a una lógica estandarizada, en la que se parta de una matriz didáctica para abordar estos procesos y así cumplir con los lineamientos estipulados en los currículos, sino que cada docente resuelve los desafíos pedagógicos que se presentan acudiendo a su experticia y disponiendo de los recursos didácticos que mejor se acomoden al ejercicio que se esté desarrollando. De esa manera, como lo han señalado las y los entrevistados en sus relatos, todo recurso es susceptible de ser utilizado; desde las estrategias más tradicionales hasta las más contemporáneas.

Lo cual se ve reflejado en las prácticas de aula, tal como se observó en una de las clases en la que el tema tratado era “El Renacimiento”, en la que el recurso utilizado para acercar a los estudiantes de séptimo grado a este periodo histórico, es a través de los elementos artísticos, mediante la decoración de la silueta de la Mona Lisa. En donde la secuencia didáctica del ejercicio de clase se desarrolla en este orden: a. Decorar la silueta, b. Colocar un título, c. Componer un párrafo en el que explique los elementos utilizados y por qué, d. Argumentar qué relación tiene la obra de arte con el ser humano.

Es necesario puntualizar que el ejercicio tiene como punto de apoyo el arte, como recurso para dimensionar el periodo, aspecto que lo hace atractivo, el cuestionamiento que se puede efectuar está en relación con la intencionalidad porque no queda claro cuál es su finalidad. Lo que deja la impresión de que se diseñó la acción didáctica más con la intención de mantener los estudiantes ocupados durante el tiempo de duración de la clase, y no como un medio de acercarlos a la fascinación por el conocimiento de una época que marcó con su legado artístico la historia de la humanidad.

Lo anterior ejemplifica y nos remite a destacar algunos aspectos notorios que inciden en la práctica docente y que atentan para que haya un enriquecimiento de los procesos didácticos en los ambientes escolares: un primer aspecto, es la prevención de los docentes en torno a compartir experiencias con otros colegas y a que el espacio del aula sea cerrado sobre sí mismo; segundo, el escaso debate sobre la estructura curricular, entendida como la carta de navegación de la institución y documento de referencia para la consulta permanente, susceptible de ser sometido a modificaciones; tercero, la orfandad en los balances académicos, como consecuencia de que las coordinaciones académicos no están cumpliendo a cabalidad la función de seguimiento y acompañamiento de los procesos pedagógicos y didácticos; cuarto, la disminución de la intensidad horaria de los programas de la básica secundaria por la prioridad en los programas de la educación media; quinto, la casi inexistente investigación en didáctica a nivel de la educación básica; sexta, el hecho de que la filosofía que le da sentido al sistema público de educación esté enfocada más en las competencias para el mercado laboral, con lo que se diluye las apuestas hacia una formación que esté en función de la construcción de conocimiento.

Este último aspecto coloca en perspectiva el debate que se adelanta en las esferas académicas, sociales y gremiales, en relación con las redefiniciones que se llevan a cabo de

la política curricular en seguimiento de las prescripciones de la OCDE. A partir de las cuales se implementan parámetros para los contenidos a través de las pruebas estandarizadas y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), estos últimos emitidos por el Ministerio de Educación para las ciencias sociales en 2016, y con los que pretenden construir rutas de enseñanza en las que deben quedar registradas las evidencias de aprendizaje en formatos preestablecidos.

La crítica a esta política se centra en señalar que es un retroceso a la flexibilidad y autonomía curricular contemplada en las legislaciones vigentes, por el hecho de exacerbar los controles en el sistema educativo colombiano, al asimilarlo al modelo empresarial desde unas lógicas tecnocráticas que tienen como propósito la formación en el capital humano (Gómez y Torres, 2017). En contravía de lo propuesto por el mismo Ministerio en los Lineamientos Curriculares, en donde afirman que “no hay un modelo único para alcanzar un saber competente, sino que, sea cual sea la implementación pedagógica y didáctica que adopte cada institución, debe prioritariamente propiciar y desarrollar aprendizajes para un desempeño social con calidad” (MEN, 2002, P. 61).

Cuestión que nos trae nuevamente sobre un argumento que ya hemos esbozado, y es la inconsistencia y ambigüedad del sistema educativo colombiano en relación con la concepción de educación que se requiere para construirnos como sociedad y proyectarnos como nación, como consecuencia de las mezquinas decisiones políticas de las élites dominantes que persisten en no asumir posiciones de Estado que favorezcan al colectivo, sino en conducirse desde políticas de gobierno que benefician los intereses del círculo de poder. Por eso la sistematicidad de la educación sigue siendo un ideal por alcanzar, tal como expresa el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016-2026 en el segundo desafío estratégico, en donde señala con claridad que aún se persigue “la construcción de un sistema

educativo articulado, participativo, descentralizado y con mecanismos eficaces de concertación” (MEN, 2017, p. 39).

Esto tiene su correlato en las deficiencias que se presentan en los procesos de enseñanza aprendizaje, que son impactados por las incongruencias del sistema, lo cual actualiza el interrogante de por qué las investigaciones didácticas no modifican de manera sustancial las prácticas escolares (Hortas, Dias y de Alba, 2019). En ese sentido, el PNDE propone en el quinto desafío estratégico “impulsar una educación que transforme el paradigma que ha dominado la educación hasta el momento”, y para esto especifica que es necesario cambios profundos en el modelo pedagógico y apoyar las innovaciones educativas en el país. Lo que demanda estimular la creatividad en las aulas, de tal forma que “los innovadores cuenten con el apoyo necesario para garantizar la sistematización, evaluación y el seguimiento a sus experiencias, con el fin de definir cómo y en qué condiciones estas se pueden generalizar (MEN, 2017, p. 48).

De aquí hay que rescatar las sugerencias con las que se pretende trazar rutas con las que subsanar deficiencias estructurales del sistema educativo en lo tocante a los procesos de enseñanza y aprendizaje, en relación con la innovación, la creatividad y las prácticas escolares. Los cuales son elementos sobre los que se quiso profundizar cuando se interrogó a las y los docentes sobre sus conocimientos de propuestas metodológicas o didácticas sobre la enseñanza de las ciencias sociales integradas; a lo que respondieron de manera similar, con excepción de un entrevistado, en el sentido de no conocer una experiencia o propuesta didáctica en la cual se despliegue una metodología, o por lo menos un acercamiento que trace estrategias para la enseñanza interdisciplinaria e integrada las ciencias sociales. Como se ve,

esto comprueba las dificultades que se presentan para llevar a la praxis las propuestas integracionistas que plantea la política pública a través de los Lineamientos Curriculares.

Cabe señalar, que la mayoría de los profesores admitieron no tener registros personales de experiencias o propuestas didácticas sobre la enseñanza integrada de las ciencias sociales, sin embargo, uno de ellos manifestó tener el conocimiento de una experiencia que le aportó elementos metodológicos y conceptuales para aterrizar las ideas que se sugieren desde el discurso de la integración:

Digamos que conozco algunas experiencias que me llamaron la atención, yo hice prácticas en el Instituto Alberto Merani, además de lo famoso que es el Instituto, toda la escuela De Zubiría, me llamaba la atención, por ejemplo, cosas como la manera como se enseña allá, cosas por conceptos. En el momento en que fui a hacer prácticas era como en el 2010, estaba el tema de pasar de tres niveles de pensamiento: conceptual, si no me equivoco, pensamiento de categorías y después pensamiento proposicional, eran tres niveles que estaban en tres niveles diferentes los chicos, y se clasificaban así. Uno, me llamaba la atención esto, porque esto le saca a usted todo el tema de lo disciplinar o lo integrado, porque aquí lo fundamental es que los chicos manejen un concepto, en el caso de CS, por ejemplo, es necesario que los chicos manejen el concepto de modo de producción; qué es un modo de producción o qué es una clase social, para después pasar más a un análisis más de categorías, entonces entendamos qué es el capitalismo, en términos de la clase o los modos de producción, entonces pensemos esto en términos de proposiciones, qué críticas o cosas debemos hacerle al sistema capitalista, eso por hacer un ejemplo muy simplificado, eso por una parte me llamaba la atención, y otra cosa que me llamó la atención fue una materia,

que se daba en los cursos primarios, CS se daba en una clase que se llamaba etología, y era la enseñanza de conceptos sociales a partir del comportamiento animal, y eso me parecía algo muy válido, tal vez es de las experiencias que yo podría decir que ponen y nos sacan, y uno podría decir aquí hay de todo, la transversalidad por todos los lados. Esa sería como la única que ahorita puedo pensar (E3. P8. R8.).

Por último, en la pretensión por conocer los niveles de razonamiento y las inquietudes que suscitan este tema entre el profesorado, se les formuló esta pregunta: ¿En la interacción que se despliega en el ejercicio de la labor docente en el ámbito escolar, se comparte, debate o reflexiona sobre el tema de la enseñanza de las ciencias sociales integradas?

Sobre este cuestionamiento se presenta un consenso generalizado del cuerpo docente, el cual sostiene que no existe una reflexión académica rigurosa al interior de la institución educativa colegio Alfredo Iriarte sobre la enseñanza de las ciencias sociales de manera integral e interdisciplinaria, y tampoco se propician los espacios y escenarios para que se genere un debate y acercamiento sobre el tema. Inclusive, uno de los entrevistados señala que maestras y profesores se han acomodado a las rutinas del trabajo y no se detienen a pensar las implicaciones de su quehacer, es decir, que no se asumen como intelectuales críticos que ejerzan un sano razonamiento sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del área de ciencias sociales.

En los subsiguientes apartados se constatan las opiniones emitidas por algunos de los entrevistados en relación con el tema planteado en la última pregunta:

Desde mi experiencia, las discusiones curriculares en el área no profundizan sobre estas discusiones, porque o se naturaliza lo que debe hacerse, o se abre la cuestión de qué tanto se puede modificar una estrategia o metodología en realidad desde la discusión concreta que se pueda generar. Todo tiende más a lo que un docente, desde

su apuesta personal, pueda lograr. De modo que, si bien existe esta tendencia integral, la práctica demuestra que la formación inicial de un docente va a primar y va a depender mucho de qué docente se enfrenta a la enseñanza de las ciencias sociales... De modo que se discute este tema, pero se hace de manera muy superficial (E1.P.9. R9).

...siento que no, es un debate que no pasa de opiniones, de comentarios sueltos tomándose un tinto, ese ha sido el escenario. Creo que en eso nos falta mucho, pensar que nosotros somos académicos... no nos percibimos como intelectuales (E3. P9. R9.).

En las reuniones de área en ocasiones se aborda lo cotidiano de la enseñanza, y de manera no implícita la importancia de la integralidad, pero de manera explícita nunca (E2.P9.R9.).

Sería interesante enriquecer la discusión sobre este tema, pero la realidad no se presta para ello, a diferencia de lo que se realiza en grupos de trabajo o con pares de otras instituciones (E5. P9. R9.).

Las impresiones de los docentes en torno a la carencia de un intercambio permanente y constructivo de ideas al interior de la institución educativa, son indicadores que proporcionan más elementos de juicio para ratificar el planteamiento sobre el que se ha argumentado a lo largo de este trabajo, en relación con las inconsistencias y el desfase entre las propuestas que se establecen desde la política pública y la manera como se asumen en los ambientes escolares y se traducen en las prácticas de aula.

Un ejemplo claro de esto es lo que sucede con los Proyectos Educativos Institucionales, entendidos como el elemento de enlace a través del cual se introducen y ajustan planes, programas y modelos pedagógicos desde la esfera ministerial al espacio escolar, los cuales quedan reducidos a ser documentos formales que tienen poca incidencia en los procesos de enseñanza y las dinámicas de los ambientes escolares. En ese orden de ideas, el PEI del Colegio Alfredo Iriarte conmina a las y los docentes a ejercer liderazgos y ser orientadores y acompañantes de los procesos de construcción del conocimiento, que además organicen e integren los aprendizajes de manera interdisciplinar, en donde “toda la Comunidad Académica del Colegio concentra sus esfuerzos en la tarea educativa y formadora con base en el enfoque pedagógico sociocrítico y en el aprendizaje significativo” (colegio Alfredo Iriarte, Informe de Postulación, 2018, p. 8). Lo cual es una intención loable que no alcanza a concretarse y termina convirtiéndose en un instrumento retórico que reproduce las lógicas inconsistentes del sistema educativo colombiano, que oscilan entre lo formal y lo real.

Las opiniones emitidas por uno de los docentes entrevistados apuntan, precisamente, en esa dirección y refrendan los argumentos que aquí se han sostenido:

Lo del modelo pedagógico no es tan fácil de asumir, yo creo que ahí hay un debate incluso político, en este colegio se nos dice que somos un modelo pedagógico sociocrítico, pero en la práctica no existe ese modelo pedagógico sociocrítico, está ahí en ese librito que llaman principios pedagógicos y modelo pedagógico del colegio y el PEI, pero eso no aparece como una reflexión realmente seria, hasta el punto que si uno aplicara ese modelo pues tendría que desestructurar toda esa forma, incluso la

vinculación institucional de esta escuela con la pruebas, por ejemplo, de Estado o con una serie de situaciones que obligarían a plantearse eso (E3. P4. R4.).

Con estas ideas polémicas cerramos este apartado en el que se ha querido mostrar la manera como el cuerpo docente del área asume los argumentos sobre integración de las ciencias sociales; cómo han resuelto y desde qué referentes didácticos y metodológicos las dificultades e inconvenientes que han tenido en el desarrollo de las prácticas profesionales en la básica secundaria de la institución en la que se efectuó la investigación; así como indagar por el nivel de reflexión y debate con el que se aborda el tema desde la interacción del colectivo de maestras y maestros.

En suma, podemos destacar del presente capítulo que, con base en el diálogo tejido entre los datos suministrados por los docentes en las entrevistas y la observación etnográfica; con la información recogida de la normatividad en la que está consignada la política pública educativa en lo concerniente a la enseñanza de las ciencias sociales desde la perspectiva de la integración disciplinar, adicionado a la documentación institucional en la que se encuentra la concepción y el enfoque pedagógico con los que se sustenta el PEI del colegio Alfredo Iriarte; así como con las conceptualizaciones que aportan las reflexiones que, desde distintos ángulos, abordan la cuestión de las ciencias sociales en su tránsito hacia una condición integrada e interdisciplinaria. Se construyeron los argumentos con los que se pretenden explicar las particularidades que adquiere este tema relevante para el área del conocimiento social, en el contexto de esta institución educativa.

Entre los que se destacan varios aspectos: primero, las limitantes estructurales a que se enfrentan los docentes como consecuencia de las deficiencias en la formación recibida en los programas universitarios; segundo, las inconsistencias entre la profusa normatividad de las políticas educativas en relación con los currículos y los procesos formativos, en contraste

con las particularidades del soporte pedagógico y didáctico con el cual enfrentan las realidades de su ejercicio en el aula; tercero, la pertinencia del manejo integral e interdisciplinar de las ciencias sociales, sin desconocer lo fundamental de la formación disciplinar; cuarto, el generalizado desconocimiento de experiencias o propuestas didácticas en las que se implemente una metodología para la enseñanza interdisciplinaria e integrada las ciencias sociales; quinto, los impactos de las inconsistencias del sistema educativo en la eficiencia de los procesos de enseñanza aprendizaje y en la implementación del PEI; y sexto, la exigua reflexión académica y el poco espacio de debate sobre el tema al interior de la institución.

CAPÍTULO 5

Diseño y propuesta de la estrategia didáctica y curricular

Con base en las dificultades y las problemáticas identificadas en las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales en el colegio Alfredo Iriarte, se pretende plantear una estrategia didáctica, que necesariamente debe ir acompañada de una reorganización curricular, con la cual se articulen diversos saberes disciplinares en procura de alcanzar una condición integradora de la enseñanza, mediante una perspectiva interdisciplinar.

5.1 Ciudad Educadora, una propuesta curricular y didáctica de integración interdisciplinar

La potencialidad educadora de la ciudad se reconoce a partir de comprenderla como un complejo lugar de interacción social en donde convergen diversas dinámicas de intercambio comercial, así como de carácter político, administrativo y cultural, los cuales hacen posible tomar el hecho urbano como soporte para entender la forma en que se relacionan diversos sectores constitutivos de las ciencias sociales. Referentes que sirven para acoger la ciudad educadora como una idea fuerza que permite vincular los conceptos de educación y ciudad, y de la que se desprenden tres dimensiones que articulan las diferentes posibilidades de utilizarla ya sea como recurso educativo, asumirla como agente de educación o tomarla como contenido u objeto educativo (Trilla, 2005).

En esos términos, se ve bastante bien como la ciudad educadora es una idea que ofrece un panorama en el cual se pueden desplegar de manera armónica los aspectos centrales que le dan sentido a este trabajo: en primer lugar, los elementos reflexivos que aporta la didáctica de las ciencias sociales, concebida como una teoría de encrucijada (Prats, 2000 y Camilloni 1994) en la que confluyen aportes de todas las disciplinas sociales. En segundo lugar, el recurso curricular de la integración, con el que se “busca que el saber que se construye en el

área supere la visión fragmentada del conocimiento que persiste en las disciplinas y se abra a interpretaciones holísticas que permitan mayor significatividad y sentido” (MEN, 2002, p. 47). Por último, la interdisciplinariedad como metodología que permite relacionar diferentes saberes y tender puentes para la apropiación del conocimiento, es decir, instaurar puntos de convergencia y resaltar sus complementariedades (Lenoir, 2013).

Aspectos que para ser llevados a la práctica obligan a reconocer el principio de que es imprescindible el diálogo entre la didáctica y el currículo, debido a que sus problemáticas se solapan (Bolívar, 2008), y ambos “relacionan el mundo de la escuela con el mundo de la vida con unos fines específicos para formar un tipo de hombre y mujer que harán que esa sociedad sea diferente a otras” (Tobón, 2006, p.108). De ahí que todo lo planteado hasta ahora conduce a la formulación de una propuesta en torno a la idea de la ciudad educadora, que aporte los elementos que les dan forma al contenido y orientan los ejes temáticos con los cuales ajustar e introducir modificaciones a la estructura curricular del área de ciencias sociales de la básica secundaria del colegio Alfredo Iriarte.

De tal manera que se vinculen los temas con los conceptos que tributan las disciplinas sociales y el urbanismo, con el propósito de facilitar en los estudiantes la capacidad de conectar diversas fuentes de información con las cuales puedan elaborar explicaciones sobre los fenómenos sociales contemporáneos y, simultáneamente, apreciar el valor de la memoria histórica presente en los hechos urbanos. Lo cual permite disponer las condiciones para que se realice un ejercicio efectivo desde una mirada sociocrítica, que contribuya a romper el molde formalista con que se asume este enfoque en la institución.

5.2 Descripción de la estrategia

Teniendo como referentes los planteamientos de Tobón (2006), en el sentido de que el concepto de estrategia didáctica hace referencia a un conjunto de acciones y procedimientos que se proyectan y se hacen funcionar de manera ordenada, direccionándolos para alcanzar una determinada meta de aprendizaje mediante técnicas y actividades, en las siguientes tablas se ilustra la manera como se propone articular los aportes disciplinares que posibiliten hacer los ajustes curriculares y organizar una estrategia didáctica, por medio de la cual implementar procesos de enseñanza desde una perspectiva interdisciplinar:

Aportes disciplinares a la Ciudad Educadora				
	Ciclo III		Ciclo IV	
Disciplina	Grado 6°	Grado 7°	Grado 8°	Grado 9°
Geografía	Situación del hecho urbano (pueblos y ciudades)	Clima y su relación con la forma de habitar en el espacio.	Jerarquía urbana	Cuerpos de agua y humedales. Como base de la conservación del medio ambiente.
	Sitio de emplazamiento	Geología en relación con la ubicación de los emplazamientos urbanos.	Área urbana	Vegetación y fauna y su relación con la sostenibilidad de la ciudad
	Patrones de asentamiento	Hidrografía y su relación con la forma física del emplazamiento urbano y el acceso al agua.	Región urbana	Cambio climático y la relación con los procesos políticos y económicos
	Jerarquía urbana		Región metropolitana	
Urbanismo	Forma urbana	Forma urbana		
	Tipos de forma urbana	Tipos de forma urbana	Forma urbana	Forma urbana
	Rectilínea o cuadrícula	Rectilínea o cuadrícula	Tipos de forma urbana	Usos del suelo urbano

	Radio céntrica o radial	Radio céntrica o radial	Malla o plato roto	Conurbación
Historia	Emplazamiento y transformación de la ciudad durante el periodo colonial.	Las ciudades durante el siglo de las luces	La lenta transformación urbana durante el siglo XIX	Las ciudades masificadas
	Los equipamientos de la ciudad colonial.	La nueva forma de la ciudad	Introducción del transporte colectivo	La explosión urbana
	La densidad poblacional.	Reformas y revoluciones	Las ciudades burguesas	Conurbación y crecimiento urbano
Antropología	Caracterización de los grupos sociales originarios y su forma de ubicación en el territorio	Caracterización de los grupos étnicos que formaron la sociedad colonial	Las migraciones durante el siglo XIX	Siglo XX migraciones y tribus urbanas
	Caracterización de los grupos étnicos que formaron la sociedad colonial			
Sociología, Economía y Política	Instituciones socioeconómicas durante el periodo colonial	Las expediciones científicas y su influencia en el pensamiento político	la imitación de Europa y su impacto en las formas urbanas	La sociedad escindida
	Encomienda	Las burguesías criollas: Ilustración y cambio	La movilidad de la sociedad urbana	La ciudad y el campo
	Mita: mita minera, mita urbana y la hacienda			Los nuevos retos y desafíos hacia una ciudad ambientalmente sostenible
	Resguardo			

Tabla 3 Aportes conceptuales de las disciplinas a la Ciudad Educadora

Propuesta de organización curricular ciclo III

Malla curricular ciclo III			
Grado 6°		Grado 7°	
La ciudad y la sociedad prehispánica	En donde se ubicaron las ciudades y los imperios	Emplazamiento urbano durante el periodo colonial	El territorio: geología e hidrografía: las características del lugar en relación con la forma de la ciudad.
	El lugar y la ciudad		Los elementos que definen la forma de la ciudad: las calles, plazas y plazuelas
	Las sociedades indígenas, su ubicación en el territorio: las formas de poblamiento		Ciudad y sociedad: la ciudad habitada: la organización administrativa y su relación con la jerarquía urbana.
	La estructura de la sociedad indígena		La densidad poblacional: mestizaje, esclavitud y vida urbana
	La economía prehispánica. El territorio y las formas de producción		La vida económica de la ciudad colonial: comercio y contrabando. Mita, resguardo y encomienda. la esclavitud

Tabla 4. Propuesta de organización curricular Ciclo III

Propuesta de organización curricular ciclo IV

Malla curricular ciclo IV			
Grado 8°		Grado 9°	
Las ciudades durante el siglo de las luces y las transformaciones urbanas durante el siglo XIX	El área urbana la ciudad y su región. Las funciones de la ciudad.	Las ciudades masificadas:	La región metropolitana y conurbación y crecimiento urbano
	La ciudad consolidada: la vida en la ciudad		Economía y medio ambiente: hacia una ciudad ambientalmente sostenible
	La sociedad burguesa: la influencia de las migraciones. Reformas y revoluciones, en la ruta a la independencia		La sociedad diversa: migraciones y tribus urbanas
	Los cambios en la ciudad decimonónica: el transporte y la periferia urbana. Los servicios públicos, hoteles y restaurantes los nuevos lugares de la ciudad.		Globalización y vida urbana
	Las expediciones científicas y su influencia en la construcción de la nación. La influencia de la revolución industrial		La ciudad y sus narrativas: otras formas de habitar en la ciudad

Tabla 5. Propuesta de organización curricular Ciclo IV

Secuencia didáctica grado 7°

Propuesta de Secuencia didáctica 7° grado		
Adaptada de: Guía para la elaboración de una secuencia didáctica de Díaz Barriga Á.		
Asignatura: Ciencias Sociales	Unidad temática: Periodo colonial	Tema General: La ciudad como elemento articulador del territorio
Profesor: César Rondón	Nombre de la estrategia didáctica: La ciudad educadora	
Duración de la secuencia y número de sesiones	3 sesiones cada una de 90 minutos	
Propósitos	Contenidos	
Al finalizar el módulo de historia de América Latina, el estudiante tendrá nociones generales para reconocer la importancia de las ciudades en el proceso de descubrimiento y conquista del territorio americano.	1- La forma de ocupación del territorio americano durante el periodo de conquista y colonia. 2- La forma de la ciudad y su relación con el territorio 3- La estructura de la sociedad colonial: grupos étnicos y economía	
FASES	ACTIVIDADES	
Apertura	Presentación magistral del tema Al finalizar la primera clase del módulo de historia de América Latina, el estudiante tendrá nociones generales para reconocer la importancia de las ciudades en el proceso de descubrimiento y conquista del territorio americano.	
Ideas Previas	¿que sabemos? - ¿Que conoce del periodo colonial en América? - ¿Ha caminado por el centro histórico de la ciudad de Bogotá? Observa con atención el siguiente video y luego responde en tu cuaderno las siguientes preguntas: https://youtu.be/MBszSEjccSQ - ¿Por qué durante el periodo colonial fueron importantes las ciudades? - ¿Cuál es la importancia de la plaza en la ciudad?	

Desarrollo del tema	Aprendamos sobre las ciudades: Durante la sesión los estudiantes aprenderán las características que guiaron el proceso de cambio de las ciudades y las sociedades latinoamericanas durante el periodo colonial. Para este estudio tomaremos como ejemplos representativos ciudades como: Ciudad de México, Lima, Cartagena de Indias y Santa fe de Bogotá. Este apartado va acompañado de imágenes de estas ciudades.
	El papel de la ciudad: (este apartado va acompañado de una infografía) • La ciudad tuvo un protagonismo fundamental en el proceso de control del espacio americano por parte de la metrópoli, España, cumpliendo las siguientes funciones: 1. Fueron punto de partida para la ocupación del territorio, 2. Fueron puntos de abastecimiento, 3. Puntos de extracción minera, 4. Constituyeron la red que articuló al territorio consigo mismo y con su alrededor, creando circuitos comerciales locales, regionales e interregionales y 5. Articularon el territorio con la metrópoli
	Las ciudades fueron, desde el principio, los centros neurálgicos de todas las divisiones administrativas del territorio hispanoamericano y en ellas sitúan sus sedes todos los organismos civiles y eclesiásticos.

	El modelo de la ciudad. (la forma de la ciudad) En el modelo clásico de la ciudad hispanoamericana confluyen las siguientes características: - Trazado a regla y cordel - Las calles rectas se cortan formando manzanas trapezoidales (retícula), rectangulares o cuadradas. Este último es el más reconocido y es el que ha dado lugar a la expresión “Cuadrícula española o damero” La plaza mayor es un elemento estructural básico y generador de la ciudad que se organiza en torno a una manzana central que queda libre de edificación. Es el centro de la ciudad: geométrico, vital y simbólico. Con las calles forma el espacio público, el centro en el que confluye la vida de ésta, lugar de encuentro para todas las funciones sociales, oficiales o de diversión y esparcimiento. Esta parte va acompañada de imágenes de las plazas de algunas de las ciudades coloniales relevantes. En torno a la plaza y abriendo a ella sus puertas, se sitúan los edificios del poder y de la religión: Palacio Real, Casa de Cabildo, Catedral. Allí se administra, se hace justicia, se comercia. El modelo de ciudad incluye una forma típica de parcelación. Consiste en dividir las manzanas en cuatro partes cuadradas iguales. Las parcelas que rodean la plaza son ocupadas por los edificios de la administración civil y religiosa. Y las más próximas a ella son las destinadas a los conquistadores y a los principales funcionarios de la ciudad, tal como establece la instrucción de Fernando el Católico a Pedrarias Dávila de 12 de agosto de 1513. https://youtu.be/ONBigxONK2g La prolongación de la cuadrícula sirve de soporte a la extensión de la ciudad en todas las direcciones, prescindiendo de las características del terreno. Este conjunto de características informa el tipo de ciudad que ha dado en llamarse "modelo clásico de la ciudad hispanoamericana". http://easel.ly/infographic/fqk7j2
--	--

Actividades en Clase	Se les pide a los estudiantes que hagan una analogía, a partir de las referencias urbanas presentes en su localidad. - De acuerdo con su percepción explique cómo está organizado el centro de su localidad. - Describa: la forma de las calles, la forma de las manzanas - Dibuje un plano en donde ubique los edificios administrativos y religiosos.
Acciones de Evaluación	Se evalúa la apropiación del conocimiento al pedirles que dibujen uno de los ejemplos urbanos presentados en las diapositivas y que señalen el lugar en el que se ubican los edificios gubernamentales y religiosos. Desarrolle la siguiente prueba: https://www.educaplay.com/es/recursoseducativos/2481778/ciudades_latinoamericanas.html

Tabla 6. Secuencia didáctica grado 7°

CAPITULO 6

Proyecciones y consideraciones finales

En el recorrido que hemos realizado a lo largo de este trabajo se ha buscado impulsar una praxis de la enseñanza en perspectiva interdisciplinar, que aporte a la reflexión sobre la didáctica de las ciencias sociales escolares en la básica secundaria del Colegio Alfredo Iriarte, para ello se dio relevancia a ciertos aspectos que le proporcionan su impronta a las dinámicas propias de las ciencias sociales, que tienen incidencia en las formas en las que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito escolar. Los cuales se reflejan en situaciones particulares que sirven de engranaje para articular las lógicas internas con las que se desenvuelve este campo del conocimiento en las instituciones educativas.

Uno de estos aspectos es el relacionado con la idea integracionista propuesta desde la política pública por el Ministerio de Educación a través de los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales, la cual es planteada como un mecanismo para encarar el reto de formar ciudadanos críticos con capacidades para afrontar de manera analítica y contextualizada las problemáticas que se agudizan en la sociedad global, y, de esa manera, propiciar condiciones para mejorar la calidad de la educación en el país. Al respecto se señala que esto todavía sigue siendo un ideal por alcanzar, porque la integración curricular no ha sido llevada efectivamente a la práctica, sino que ha funcionado más como discurso bienintencionado desde el Ministerio de Educación que como realidad tangible, debido a que se mantienen los límites disciplinares. Prueba de ello, es que el cuerpo docente del área de sociales del colegio Alfredo Iriarte no manifiesta unidad de criterios sobre las ventajas o beneficios de la integración, debido a que en el contexto escolar no está del todo claro la manera en que debe asumirse y aplicarse esta propuesta.

En ese sentido, la realización del proyecto de integración de las ciencias sociales solo es posible si se le encausa desde una perspectiva interdisciplinar, siempre que se superen las posturas refractarias de la escuela ante las propuestas del MEN y el conservadurismo escolar frente a la innovación educativa (Silva, 2011). Entendiendo que la interdisciplinariedad es un objetivo inacabado que debe ser buscado permanentemente, porque es ante todo una práctica y no sólo un planteamiento teórico, es decir, esencialmente un proceso y una filosofía de trabajo que se pone en acción al momento de abordar los cuestionamientos sobre la construcción del conocimiento social (Torres, 1998), en la que se establece una relación de interdependencia de la que resulta un enriquecimiento recíproco de las disciplinas que posibilita modificar conceptos y transformar metodologías de investigación.

Y esto está en directa relación con un aspecto relevante, como son las limitaciones en la formación profesional de las y los docentes, aspecto profusamente revisado en la literatura sobre el tema tanto para América Latina (Bravo y Ortega, 2019) como para España (Hortas, Dias y de Alba, 2019), en las que se señala que la facultad de robustecer la didáctica de las ciencias sociales pasa por la consolidación de ideas en torno a la formación de profesores, lo cual tiene efectos en los procesos de enseñanza y en la posibilidad de poner en práctica destrezas que redunden en la integración de las ciencias sociales.

Evidencias de que ese requerimiento sigue siendo un logro pendiente es el consenso en la opinión de los docentes del área: de un lado, en cuanto a que no fue evidente en su formación profesional un criterio con una clara orientación hacia la integración interdisciplinaria; por otro lado, el no haber recibido una formación en didáctica específica de las ciencias sociales que les aportara un manejo interdisciplinar que permitiera integrar los variados contenidos que tiene este campo del conocimiento. Por eso, solo durante el

desarrollo de su práctica profesional es que aparece la necesidad de abordar el proceso de enseñanza desde esta perspectiva.

Dentro de este contexto, en este trabajo se precisa que esos elementos tienen raíces en el hecho de que el origen del problema en la formación de docentes en el país es de carácter estructural, debido a las fisuras e inconsistencias del sistema educativo colombiano que no permiten cualificar los procesos de formación profesional (Jurado, 2016); lo cual obedece a la desarticulación de las políticas públicas, y no a la ausencia de reglamentación, porque el país ha sido prolífico en la emisión de normas regulatorias del sistema educativo en relación con la enseñanza de las ciencias sociales.

Frente a esto último, se plantea la inquietud en torno a por qué no se concretan las disposiciones establecidas en las normas, y se hacen sugerencias en el sentido de que la fractura se genera en la escasa voluntad de los actores con capacidad de ejecución administrativa en llevar a la práctica políticas de Estado que materialicen las propuestas planteadas en la Ley; en el excesivo legalismo y la idealización de las posibilidades reales de materializar sus alcances; así como en las presiones a que son sometidas las decisiones gubernamentales para que se ajusten a los intereses de los grupos de poder asentados en los espacios nacional y multilateral.

Otro aspecto relevante sobre el que se llama la atención, en razón a ser el conducto por el cual se aterrizan en los centros educativos las propuestas pedagógicas y curriculares y, por tanto, ser hilo de continuidad con el entramado legal, es lo intrascendente que se torna la pretensión institucional de aplicar el enfoque sociocrítico definido en el PEI del colegio Alfredo Iriarte, en el cual se conmina al cuerpo docente a ejercer liderazgo, orientar los procesos de construcción del conocimiento, integrar los aprendizajes de manera

interdisciplinar y motivar a los estudiantes para que se vuelvan agentes transformadores de su entorno.

En ese orden de ideas, la opinión del profesorado es que no se propician espacios ni se generan debates y reflexiones profundas sobre el tema de la enseñanza de las ciencias sociales integradas, además expresan que en su labor cotidiana no asumen el rol de intelectuales críticos que están volcados en pensar permanentemente sobre su quehacer. Motivos por los cuales el enfoque pedagógico sociocrítico no alcanza a concretarse y el Proyecto Educativo Institucional termina convirtiéndose en un instrumento retórico que reproduce las lógicas inconsistentes del sistema educativo colombiano, que oscilan entre lo formal y lo real.

Por último, se señala un aspecto de suma importancia como es el relacionado con las continuidades e innovaciones en la didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales. En este punto se concluye que, en general, el profesorado hace acopio de todos los recursos que sean útiles para el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje, desde las herramientas más tradicionales hasta el uso de los dispositivos tecnológicos más contemporáneos, a través de los cuales los estudiantes puedan acceder a la información pertinente que permita un acercamiento a formas constructivas del conocimiento.

De manera que el talante como se asume la enseñanza de las ciencias sociales no se rige por una lógica estandarizada, que tenga como punto de partida una matriz didáctica para abordar estos procesos y así cumplir con los lineamientos estipulados en los currículos, sino que cada docente resuelve los desafíos pedagógicos que se presentan acudiendo a su autonomía y experticia, para disponer de los recursos didácticos que mejor se acomoden al ejercicio que se esté desarrollando. Actitud que va en vía contraria a las redefiniciones que

se llevan a cabo de la política curricular en seguimiento de las prescripciones de la OCDE, con las que se implementan parámetros para los contenidos a través de las pruebas estandarizadas y los Derechos Básicos de Aprendizaje, lo que significa un retroceso en la flexibilidad y autonomía curricular, al introducir más controles en el sistema educativo colombiano y asimilarlo al modelo empresarial desde unas lógicas tecnocráticas que tienen como propósito la formación en el capital humano.

Es significativo que al profundizar sobre las prácticas escolares la mayoría de los docentes del área manifestaron no tener conocimientos de propuestas metodológicas o didácticas sobre la enseñanza de las ciencias sociales integradas. Lo que motiva a trazar rutas con las cuales introducir modificaciones en los procesos de enseñanza desde una perspectiva interdisciplinar, que aporte los elementos de método que hagan posible alcanzar los objetivos de la integración.

Precisamente, buscando una alternativa que encaminen las prácticas docentes hacia una praxis transformadora es que se propone la ciudad educadora como recurso curricular y didáctico, porque en ella se agrupan algunas de las características centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje que permiten hacer posible las condiciones para que niñas, niños y jóvenes estudiantes se motiven al acto de aprender y recrear conocimientos. De igual manera, es un recurso que ofrece herramientas que facilitan la apropiación de los saberes y el desarrollo de las capacidades que permiten adquirir las competencias ciudadanas e impulsar las inquietudes para transformar la realidad social.

De esa manera, se sintoniza el objetivo de esta investigación con el gran objetivo de la didáctica de las ciencias sociales: estar encauzado a mejorar la práctica de su enseñanza. Lo cual reafirma la realización de este trabajo con el que se pretende contribuir a la generación de innovaciones en la enseñanza de las ciencias sociales en la básica secundaria

del colegio Alfredo Iriarte. Por eso se espera que sea un referente institucional para las y los docentes del área que quieran avanzar en el diseño de estrategias didácticas que contribuyan a la comprensión y apropiación de procesos formativos estructurados sobre la enseñanza interdisciplinaria de las ciencias sociales, así como a la construcción del currículo.

Referencias Bibliográficas

- Aguilera, A. (2017). *La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades*. *Folios: revista de la Facultad de Humanidades*, N.º 46, pp. 15-27. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Álvarez, A. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia: genealogías pedagógicas*. Bogotá: IDEP.
- Álvarez, A. (2007). *Ciencias sociales, escuela y Nación. Colombia 1930-1960*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
- Arias, D. (2015). *La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber*. *Revista de Estudios Sociales* N.º 52, abril-junio, pp. 134-146. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Ballester, A.; Gayoso, P.; Payeras, J. y Vicens, G. "El aprendizaje significativo en la práctica y didáctica de la geografía. Prácticas del Seminario de aprendizaje significativo". En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XIV No. 34, (septiembre-diciembre), 2002. pp. 99-110.
- Camilloni, A. (1997) Compiladora "Los obstáculos epistemológicos en la Enseñanza" Editorial Gedisa, S.A., España.
- Camilloni, A. (1994). *Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales*. En Beatriz Aisenberg y Silvia Aledroqui (comps.). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones* (pp. 25-41). Buenos Aires: Paidós.
- CICS/UNESCO (2013). *Informe Mundial sobre Ciencias Sociales 2013 – Cambios ambientales globales*. Ediciones OCDE y Ediciones UNESCO, París (Francia).
- CICS/IED/UNESCO (2016). *Informe Mundial sobre Ciencias Sociales 2016 – Afrontar el*

reto de las desigualdades y trazar vías hacia un mundo justo. Ediciones UNESCO, París (Francia).

Corbetta, P. (2007). *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. Ed. McGraw-HILL/Interamericana de España, S.A. España.

Diago, J. (2016). *El territorio como eje articulador para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en perspectiva socio-crítica: una propuesta en la IED Eduardo Umaña Mendoza*. Tesis de maestría. Bogotá: Universidad nacional de Colombia.

Díaz Barriga, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Comunidad de conocimiento UNAM, 1-15.

Felices, M., Martínez, R. y Martínez Medina, R. (2018). *Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y nuevas perspectivas*. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. N.º 3

González, G. y Santisteban, A. (2014). “Editorial: ‘Una mirada a la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales’”. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. N.º. 1, Vol. 10, pp. 7-17. Manizales: Universidad de Caldas.

González, M. (2011). “*La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia, trazos de un camino: 1870-2010*”. Tesis de maestría. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Guerrero, C. (2011). “*La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007*”. Tesis de maestría. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*: (5a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.

Hortas, Dias y de Alba (2019). *“Enseñar y aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica”*, Lisboa, AUPDCS, Instituto Politécnico de Lisboa.

Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico-IDEP (2011). *Rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.

Jurado, F. (2016) *Hacia la renovación de la formación de los docentes en Colombia: ruta tradicional y ruta polivalente*. Pedagogía y Saberes No. 45 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. 2016.

Latorre, A. (2005) *La Investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Lenoir, Y. (2013). *Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización*. Interdisciplina I, núm. 1 (2013): 51-86.

León, A.; Gil, Y.; Cárdenas, E.; García, M.; López, G.; *¿Qué se escribe sobre educación y pedagogía en Colombia?* Praxis & Saber - Vol. 8. Núm. 16- enero - junio 2017 - Pág. 249-274. Bogotá: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Lynch, K. (2000). *La imagen de la ciudad*. Barcelona: Gustavo Gili. 4ª Ed.

Martínez, A. (2012). *Verdades y mentiras sobre la Escuela*. Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico-IDEP.

Memorias. IX Encuentro Red Colombiana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. (2018). *Didáctica de las Ciencias Sociales: ¿Enseñar disciplinas o enseñar desde problemas sociales relevantes?* Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Mendióroz, A. (2013). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Formación del área e integración del conocimiento*. Universidad Pública de Navarra.

Moncada, R. (2005). *Ciudad, educación y escuela*. En Educación y ciudad. Bogotá, una gran escuela (pp. 33-73). Bogotá: IDEP.

Montañez, G. (2001). "Razón y pasión del espacio y el territorio". En: *Espacio y territorios: razón, pasión e imaginarios*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Vicerrectoría General. Red de Espacio y Territorio, 2001.

Moreno, N. y Cely, A. (2015) *Concepciones e imágenes de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, 2015.

Ortiz, J., Ayala, C., Chaparro, J., Sarmiento, J., Restrepo, G. (2007). *Fundamentación conceptual área de ciencias sociales*. Bogotá: Icfes.

Pagès, J. (2009): "Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década". En Universidad pedagógica nacional y otras, *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*. Libro 2, (págs. 140-154). Bogotá: Fondo Editorial UPN.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2014). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona.

Pinilla, A. (2016). *Enseñanza de las ciencias sociales desde la perspectiva de género: claves para la transformación de la escuela*. Tesis doctoral. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Pulgarín, R. (1998). *La excursión escolar como estrategia didáctica en la enseñanza de la geografía*. La Gaceta Didáctica N.º 2, Medellín: Universidad de Antioquia.

- Ramírez, R. (2008). *La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos*. Folios, segunda época, No 28, pp. 108-119.
- Sánchez, N. (2013). *Debates y discursos en torno a las ciencias sociales escolares entre 1984 y 2010 en Colombia*. revista *Unipluriversidad*, N°. 2, Vol. 13, pp. 69-80. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2018). *La didáctica de las ciencias sociales y de sus disciplinas. Reflexiones al hilo de la obra de Camilloni*. Revista de Educación. Año IX N° especial 14.2, pp. 45-65. Madrid: Ministerio de Educación de España.
- Schettini, P. y Cortazzo I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en investigación social*. Universidad nacional de la Plata.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Segunda edición Ecoe.
- Torres, J. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- Vasilachis, I. (coord.). (2006). *Estrategias de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa. Pp. 23-60.
- Vera, A. Jara, P. (2017). *El Paradigma socio crítico y su contribución al Prácticum en la Formación Inicial Docente*. Obtenido de <http://innovare.udec.cl/wp-content/uploads/2018/08/Art.-5-tomo-4.pdf>

Anexo 1 Transcripción entrevistas

E: Entrevistado P: Pregunta R: Respuesta

E1: **Gabriel Hernando Garay Bohórquez** fecha: 24/04/2019

Licenciado en filosofía y lengua castellana de la universidad Santo Tomás. Tengo una corta experiencia docente que comprende 4 años, dentro de los cuales sólo este año asumo la experiencia en la educación pública distrital. No se me había presentado la ocasión de ingresar, de modo que siempre estuve en instituciones privadas. Actualmente curso la maestría en creación literaria de la universidad central. Mi mayor fortaleza a nivel educativo, en mi práctica específicamente, la encuentro en el área de filosofía.

P.1 ¿La estructura curricular (plan de estudio) de la carrera profesional contemplaba la integración o interdisciplinariedad de las ciencias sociales?

E1. P1. R1. Mi formación inicial fue en filosofía y lengua castellana. El hecho de que el currículo de la universidad integrara estas dos áreas del conocimiento, añadiendo las específicas del saber pedagógico, posibilitó una cierta apertura en la malla con respecto a lecturas, enfoques y seminarios que integrarían análisis fundamentados en las ciencias sociales. La teoría literaria, por ejemplo, mantiene una relación cercana con algunas corrientes sociológicas e históricas que analizan el hecho estético desde esta perspectiva. De igual manera, las corrientes filosóficas a partir del siglo XVIII, sobre todo a mediados del XIX, comienzan a integrarse cada vez más con las llamadas ciencias del espíritu, y ya en el siglo XX la comunicación constante se hace un poco más evidente en enfoque y metodologías como el materialismo, el estructuralismo, la escuela crítica de Frankfurt,

entre otras. Todo esto permite un diálogo constante con las ciencias sociales al interior de una transversalidad, que si bien, curricularmente no era evidente, formativamente se hace necesaria e imprescindible.

P.2 ¿Durante su proceso de formación profesional, se planteó explícitamente o se ventiló la posibilidad de una didáctica de enseñanza de las ciencias sociales integradas?

E1. P2. R2. Yo específicamente no me planteé una didáctica de las ciencias sociales durante mi proceso formativo en el pregrado, debido a la naturaleza de mi estudio. Sin embargo, ha sido en el campo laboral donde me he visto con la necesidad de pensar en esta materia, debido al hecho de tener que enfrentarme con esta asignatura para darla a conocer a los estudiantes de los colegios donde he estado. Esto, desde mi punto de vista, representa un problema de fondo que tiene que ver precisamente con el diseño curricular de las ciencias sociales, pues si bien la filosofía y la literatura dialogan con ella, no implica necesariamente que se cuenten con las competencias específicas que esta asignatura exige. No es cuestión de inhabilidad para asumir una tarea como estas, sino de especificidad, pues cada área del conocimiento requiere de un saber específico, aun exista la transversalidad; la transversalidad, en mi opinión, se enriquece cuando en principio se tiene una claridad específica que pueda ampliarse y enriquecerse con otros saberes específicos.

P.3 En el caso de que no se haya planteado abiertamente este tema en su proceso de formación profesional, ¿En qué momento de su práctica profesional se introduce este tipo de reflexiones?

E1. P3. R3. Bien, como dije, estas reflexiones se me presentan cuando, ya en el campo laboral, asumo la asignatura de ciencias sociales. Cuando observo la malla curricular y me

doy cuenta que existen temáticas que puedo abordar sin ningún problema; y simultáneamente, cuando aparecen temas muy específicos que yo no vi en mi carrera. Frente a estas temáticas que yo no manejaba desde la competencia de la asignatura, tuve que ponerme a estudiar, y luego a plantearme las preguntas de cómo hacer para que dicho tema lo acojan los estudiantes. Aquí es cuando entra la didáctica de las ciencias sociales.

P.4 ¿Cuál es su opinión sobre el principio de las ciencias sociales integradas?

E1. P4. R4. Considero que el enfoque disciplinar no puede quedarse en un segundo plano. Cuando en la educación se comienza a hablar de transdisciplinariedad o interdisciplinariedad se está haciendo eco al paradigma de la complejidad, que nos invita a adoptar una forma de ver el mundo y la realidad desde lo sistémico. No estoy en contra de ello, y, por el contrario, considero que las ciencias, en su conjunto, han permanecido en un diálogo constante para poder dar cuenta de la realidad. La realidad es un conjunto y como tal se nos presenta; cada ciencia se ha desarrollado bajo un aspecto de este conjunto, el error, para mí, consiste en suponer que la disciplina o la especificidad de una ciencia acapare el conjunto o suponga obtener un conocimiento total del mismo. La totalidad del conocimiento ha sido una intención racionalista que es necesario superar, comprendiendo que una sola ciencia pueda darnos cuenta de un aspecto que, sumado con otro, va forjando un conocimiento más global. Pero bueno, asumir que todo debe enfocarse desde esta perspectiva interdisciplinar merece una reflexión pausada y ubicar el interés que pueda existir detrás de ello. ¿Con qué objeto se integran las ciencias sociales? El ministerio lo enfoca bajo la intención de formar un estudiante que dé cuenta globalmente de un saber y, por otro lado, de que él mismo reciba un aprendizaje integral que le permita formarse como

un ciudadano idóneo. No me opongo a este hecho, pero en la práctica he podido observar que la integración de un área favorece el desarrollo esperado de índices y estadísticas, más que de la calidad humana y crítica que se esperaría encontrar. Un estudiante no necesariamente da cuenta de un hecho desde lo geográfico, histórico, crítico, discutiendo sobre los distintos niveles de realidad que tiene dicho hecho. En muchos casos la integralidad puede perjudicar la exigencia intrínseca a un área. Por ejemplo, la geografía es una ciencia completa, no un complemento gráfico, pero al integrarse, la potencialidad de esta asignatura se ha visto coartada, casi que obnubilada. El conocimiento geográfico, así como el histórico, requieren de nociones básicas y competencias específicas que, si no se desarrollan con suficiencia, no se puede garantizar que un estudiante comprenda la unidad del saber y las facetas y aspectos que lo integran y el por qué. No se trata sólo de que un estudiante vea la complejidad o globalidad de un saber, se trata de que sepa construirlo y para ello la disciplina es fundamental.

P.5 ¿Qué recursos y estrategias didácticas utiliza durante el desarrollo de sus clases?

E1. P5. R5. Por lo general trato de hacer uso de herramientas tecnológicas que me permitan una interacción más actual con los estudiantes. Sin embargo, implemento también lecturas tanto continuas como discontinuas, porque la capacidad de lectura es esencial para desarrollarse. Trato de que el estudiante de cuenta con su lenguaje de los conceptos estudiados mediante reflexiones que involucren su cotidianidad y la de su entorno.

P.6 ¿Cómo relaciona las estrategias didácticas que implementa en clases, con las competencias que se deben fomentar en los estudiantes?

E1. P6. R6. El sentido crítico es quizá la competencia a la que, personalmente, más le he venido apuntando, y esto obedece a mi formación inicial. Por esto mismo relaciono la lectura con la intención de observar más allá de la apariencia, la lectura como un interruptor gradual que vaya desatando una necesidad personal por ver las cosas desde otras perspectivas.

P.7 ¿Qué inconvenientes ha detectado en la enseñanza de las ciencias sociales integradas?

E1. P7. R7. En mi opinión y ateniéndome a mis limitaciones específicas, uno de los mayores inconvenientes que he percibido ha sido en lo referente a la enseñanza de la geografía. La integralidad me permite jugar con el tiempo histórico y el enfoque crítico de un determinado tema, pero hay muchas competencias geográficas que no he podido desarrollar a fondo. Ubico la espacialidad para darle concreción a un fenómeno histórico y social, e intento especificar la relación que se establece entre una comunidad y un contexto o territorio, pero sigue siendo un área que se me dificulta.

P.8 ¿Conoce alguna propuesta metodológica o didáctica sobre la enseñanza de las ciencias sociales integradas? Especifique

E1. P8. R8. No específicamente.

P.9 ¿En la interacción que se despliega en el ejercicio de la labor docente en el ámbito escolar, se comparte, debate o reflexiona sobre el tema de la enseñanza de las ciencias sociales integradas?

E1. P9. R9. Por lo general se intenta reflexionar. Sin embargo, mi experiencia como docente ha estado dominada principalmente por la educación privada. Desde mi

experiencia, las discusiones curriculares en el área no profundizan sobre estas discusiones, porque o se naturaliza lo que debe hacerse, o se abre la cuestión de qué tanto se puede modificar una estrategia o metodología en realidad desde la discusión concreta que se pueda generar. Todo tiende más a lo que un docente, desde su apuesta personal, pueda lograr. De modo que, si bien existe esta tendencia integral, la práctica demuestra que la formación inicial de un docente va a primar y va a depender mucho de qué docente se enfrenta a la enseñanza de las ciencias sociales. La filosofía, por lo general, no está integrada de modo directo a las ciencias sociales, y en la práctica educativa representa una disciplina particular que no siempre entra en diálogo con las sociales. Si tomo a un docente de filosofía, disciplinar, puede dar cuenta de sus conocimientos para manejar esta asignatura, pero la intención integral del área queda sometida a él, porque, lo que digo, es que si implemento una estrategia no puedo dar por sentado que todos, de manera global, van a implementarla o ponerla en práctica, debo tener en cuenta el tipo de docente que la asume y el tipo de formación que recibe en la universidad. De modo que se discute este tema, pero se hace de manera muy superficial.

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA

E: Entrevistado P: Pregunta R: Respuesta

E2: Nelly Álvarez Payan

fecha: 8/04/2019

Licenciada de Ciencias Sociales de la universidad Distrital Francisco José de Caldas, graduada en 2004, con una especialización en enseñanza en red de la universidad los Libertadores. Experiencia laboral dividida entre el sector privado, desde 1996 hasta 2009 en el Colegio Monseñor Bernardo Sánchez de Colsubsidio, y el sector público, desde 2010 a la fecha en el Colegio Alfredo Iriarte.

P.1 ¿La estructura curricular (plan de estudio) de la carrera profesional contemplaba la integración o interdisciplinariedad de las ciencias sociales?

E2. P1. R1 Mi formación profesional la realice en la Universidad Francisco José de Caldas en la década de 1990, se abordaban las materias que integran las ciencias sociales de manera aislada, incluso de manera progresiva - Historia Universal, Historia de América e Historia de Colombia - geografía física-

P.2 ¿Durante su proceso de formación profesional, se planteó explícitamente o se ventiló la posibilidad de una didáctica de enseñanza de las ciencias sociales integradas?

E2. P2. R2. Como lo explique en la pregunta anterior, al ser aislada cada materia, su contenido no era abordado desde otras asignaturas y en lo que vimos, en el sexto semestre fue la pedagogía, desde lo universal nunca desde cada asignatura.

P.3 En el caso de que no se haya planteado abiertamente este tema en su proceso de formación profesional, ¿En qué momento de su práctica profesional se introduce este tipo de reflexiones?

E2. P3. R3. Durante la práctica docente, el maestro que me permitió realizar la práctica fue quien me dio algunas estrategias para posibilitar la integración de las ciencias sociales.

P.4 ¿Cuál es su opinión sobre el principio de las ciencias sociales integradas?

E2. P4. R4. Considero que es importante generar la integración de las ciencias sociales. La ciencia ha cerrado el horizonte de lo social, ha fragmentado los saberes y ha proyectado un vacío de humanidad. Frente a la realidad que vivimos es necesario nuevos imaginarios donde el aspecto social es fundamental.

P.5 ¿Qué recursos y estrategias didácticas utiliza durante el desarrollo de sus clases?

E2. P5. R5. Me gusta iniciar con ubicación espacial, para ello realizamos mapas, llevo videos tanto de geografía como de historia, realizamos ejercicios de construcción de cuadros de doble entrada, mapas conceptuales, interpretación de láminas, creación de caricaturas, sopa de letras, crucigramas y análisis de lecturas entre otras.

P.6 ¿Cómo relaciona las estrategias didácticas que implementa en clases, con las competencias que se deben fomentar en los estudiantes?

E2. P6. R6. Considero que las competencias que los estudiantes deben desarrollar son de carácter cognitivo, procedimentales y actitudinales. Con ejercicios en clase donde los estudiantes identifiquen y comprendan los conceptos básicos de las sociales las cuales no aplican en el tiempo, sino que pueden compararse con procesos actuales, realizar

actividades tanto individuales como grupales para reconocer el aporte de otros y la importancia del trabajo colectivo.

P.7 ¿Qué inconvenientes ha detectado en la enseñanza de las ciencias sociales integradas?

E2. P7. R7. Los jóvenes no comprenden la integración, creen que aprender es recitar y no realizan apropiación de los saberes abordados en el aula. Se distraen con gran facilidad y todo lo quieren hacer rápido, pero sin mayor reflexión No reconocen sus errores y creen que cualquier cosa debe ser valorada de manera alta. No siguen instrucciones simples, menos unas complejas.

P.8 ¿Conoce alguna propuesta metodológica o didáctica sobre la enseñanza de las ciencias sociales integradas?

E2. P8. R8. Propuesta determinada, no. Pero es indiscutible que el enfoque socio crítico, plantea la necesidad de partir de la realidad de los estudiantes y aso de manera integral se puede enseñar, igual desde la perspectiva del enfoque problémico, también plantea la necesidad de la integralidad de las ciencias sociales.

P.9 ¿En la interacción que se despliega en el ejercicio de la labor docente en el ámbito escolar, se comparte, debate o reflexiona sobre el tema de la enseñanza de las ciencias sociales integradas?

E2. P9. R9. En las reuniones de área en ocasiones se aborda lo cotidiano de la enseñanza, y de manera no implícita la importancia de la integralidad, pero de manera explícita nunca.

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA

E: Entrevistado P: Pregunta R: Respuesta

E3: **Leonardo Salamanca**

fecha: 3-05-2019

Lic. Ciencias Sociales Universidad Pedagógica Nacional (2011)

Magister Universidad de Cádiz. Programa “cultura de paz, conflicto, educación y derechos humanos”

Doctorado en Ciencias Sociales U. de Málaga, en convenio con U. del Valle. Énfasis en cultura de paz. Experiencia profesional con colegios particulares y públicos. Vinculado como profesor de planta del Distrito desde 2016.

P.1 ¿La estructura curricular (plan de estudio) de la carrera profesional contemplaba la integración o interdisciplinariedad de las ciencias sociales?

P.2 ¿Durante su proceso de formación profesional, se planteó explícitamente o se ventiló la posibilidad de una didáctica de enseñanza de las ciencias sociales integradas?

E3. P2. R2. Cuando estaba en la Pedagógica el tema sobre el debate de los lineamientos curriculares era evidente. El profesor que estaba al frente del debate era Alfonso Torres, entonces estaba toda la reflexión sobre qué son las ciencias sociales. En la malla curricular las asignaturas se planteaban en términos problemáticos, por lo menos en el papel. Una de ellas era “problemas contemporáneos del mundo” y la daba un historiador, y el la abordaba desde ahí, pero que formalmente estuviera estructurado el programa de manera interdisciplinar o integrada sería por ahí, desde los campos problémicos. Digamos que

podía estar implícita esa integración, pero no se daba tan explícita, este no era un programa integral como tal, pero en algunos campos uno puede decir sí hay una integralidad.

P.3 En el caso de que no se haya planteado abiertamente este tema en su proceso de formación profesional, ¿En qué momento de su práctica profesional se introduce este tipo de reflexiones?

E3. P3. R3. Cuando empezamos a ver las primeras materias de pedagogía, empieza a ver que es un planteamiento evidente, yo recuerdo que hice algunos trabajos cogiendo la malla curricular de los lineamientos, que empieza a ser objeto de debate cuando usted habla de evaluación, ahí hay un campo problemático a la hora de analizar, cuando usted habla de currículo usted ve que desaparece lo que tradicionalmente se sabía cómo enseñanza de la geografía o enseñanza de la historia, y aparecen las ciencias sociales como tal. Tengo entendido, ahora si me estoy acordando, el programa de ciencias sociales anterior, o los programas de ciencias sociales anteriores al que yo asumí en el currículo de la pedagógica tenía muy definido en el campo, usted va a ser énfasis en historia, o énfasis en geografía, eso era muy claro, en este programa lo que empezaba a aparecer era que usted podía hacer énfasis en cuatro líneas de investigación: formación política era una, otra era interculturalidad, otra línea era enseñanza de la historia y didáctica del medio urbano, que fue de la que hice parte. Como que si empieza a darse uno cuenta que implícitamente si estaba lo de la integralidad, y claro en todas esas dinámicas empieza a tener uno ese debate sobre el tema de la enseñanza de las ciencias sociales, sobre todo en el inicio era muy clave el debate que Immanuel Wallerstein estaba dando, no en ese momento, pero si era el que estaba hablando de abrir las ciencias sociales, que es un clásico de la enseñanza y de abrir

las ciencias sociales, entonces era muy clave comprender ese tipo de dinámicas, en un claro debate teórico de las CS entre lo que se consideraba los paradigmas posmodernos, que muchos afirmaban que esto hacia parte del discurso posmoderno y otras líneas teóricas sostenidas por muchos profes de crítica a este discurso posmoderno que se estaba posicionando en la teoría social.

P.4 ¿Cuál es su opinión sobre el principio de las ciencias sociales integradas?

E3. P4. R4. Digamos que yo en la poca experiencia que llevo, aproximadamente 6 o 7 años en esto, yo empiezo a definir o a comprender que en la educación hay una especie de, mejor dicho, casi todo es válido, sobre todo en la práctica educativa, en el aula, todo nos sirve, incluso si se habla de modelos pedagógicos, ya sean tradicionales o críticos, todo sirve, pero siempre debe estar bien enfocado. Con el tema de la enseñanza integrada creo que hay unos aportes valiosos, centrados, creo yo, en esa dinámica de la enseñanza..., ese paradigma de lo importante no es el contenido sino cómo piensa el estudiante, y es hacer el énfasis en lo que algunos llaman el paradigma constructivista en la educación, el énfasis en el cómo. Con las CS integradas en ese cómo a veces podría ubicarse un aporte muy positivo frente a ese aporte constructivista, en parte porque lo que plantea en el fondo las CS integradas es pensar las sociales en términos de problemas, unos problemas que nos permitan abordarlos desde distintas disciplinas, y eso en algunos momentos es clave. Ahora, hay unos límites, que es un poco lo que se empieza dar en los debates últimamente, sobre todo con la historia, usted empieza a observar que ya se está tramitando, si no estoy mal ya se tramitó el tema de la ley de enseñanza de la historia, en el fondo no es que plantee un gran cambio, pero en el debate si puso en tela de juicio, bueno que está pasando con la

enseñanza de las CS, porque tenemos prácticamente los datos de las pruebas, y la experiencia propia de los profes, nos permite decir que no hay un conocimiento de la historia en los estudiantes, es decir, que al haber hecho la integralidad de las CS se minaron unos campos de estudio que, en teoría, antes no se suplían, yo creo que el problema del debate es establecer que antes era mejor o que antes se estaba haciendo algo y ahora no, yo creo que siempre ha habido un error en la enseñanza de la historia, usted se pone a ver como se enseñaba la historia: la enseñanza de los héroes, centrada en los nacionalismos [entrevistador: eso antes de que hiciera su aporte la Nueva Historia], ajá, pero la educación siempre va a estar en un campo de disputa y de crítica, pero a mí me parece muy válido el fondo del debate sobre la enseñanza de la historia, porque lo que plantea es que hay unos saberes que tal vez son necesarios de dejárselos a unas ramas disciplinares. Y, por ejemplo, ese debate se ha empezado a dar en historia, pero no se ha dado en geografía, que yo creo que es mucho más complejo y mucho más grave, porque si en historia están mal los estudiantes, en geografía ni se diga [tercia el entrevistador para señalar un trabajo, en el que participó tangencialmente, sobre la invisibilidad de la enseñanza geográfica]. Es evidente, coja el programa que nosotros tenemos en el colegio, la geografía no aparece. Los estudiantes no saben expresarse, ni ubicarse geográficamente, y la sociedad colombiana tampoco, este es el campo educativo nuestra escuela, pero cuando usted empieza a observar cuales son los problemas fundamentales para Colombia, pensándose las CS, uno tendría que decir mínimo un estudiante en Colombia al salir de 11 mínimo debe identificar los principales problemas de la tierra en Colombia y pensarlo en términos geográficos: distribución, el problema de los partidos, por ejemplo el debate que está dando hoy en día el centro democrático con la ley sobre la restitución de tierras, pasa por ahí

porque tenemos un desconocimiento de la geografía del país, de cuál es el conflicto que existe en términos geográficos, de cuáles son los intereses de multinacionales en cultivo de palma o el tema de hidrocarburos, leía hoy que en el Plan Nacional de Desarrollo aprobaron unos artículos que afirman el fracking, entonces es un debate geográfico, es un debate que lamentablemente necesita unas herramientas específicas de esos campos disciplinares, que lamentablemente, por una buena fe, porque yo tampoco, lo que le digo, en educación todo vale, y las ciencias integrales son válidas al igual que el saber disciplinar, yo creo que el debate ahí es como asumir esas posiciones, uno empieza a rastrear y podría, hablo tal vez desde algún desconocimiento, pero uno podría seguramente ver que, lo de las ciencias integradas, ha permitido hacer unos avances que tal vez antes no se tenían con estas disciplinas.

Seguramente esto hace parte de lo que tendríamos que investigar: qué ha aportado las ciencias integradas, seguramente un montón cosas.

[entrevistador: lo que planteas es más en términos del debate que hay que sopesar hasta donde aporta las CSI y el peso que tiene la enseñanza disciplinar]

Si usted se pone a mirar los argumentos en ambos, los argumentos son muy válidos, los argumentos que se plantean de la necesaria, el retorno de la ciencia disciplinar, la enseñanza disciplinar, es evidente. Yo creo que tal vez estamos fallando en la pregunta del debate, sobre todo en términos educativos, hay unos que dicen que las competencias que debe desarrollar la escuela son muy fáciles: comunicar, pensar y el compromiso ético en términos de valores. Convivir, pensar y hablar, uno lo puede resumir así, qué sentido tiene este debate ahí, si es para pensar eso no tiene una refutación, o yo no la veo lógica, que

para pensar solo podemos pensar la geografía desde la geografía, necesitamos pensarla también históricamente, filosóficamente, políticamente, ahí no hay un debate, entonces yo creo que tal vez se nos han planteado, o hemos venido planteando las preguntas por donde no debían plantearse.

[entrevistador: citando al historiador Tovar, trae a colación su planteamiento sobre que en el país se forma en el campo de las sociales de manera disciplinar, pero cuando se llega a trabajar en la básica secundaria se le exige que enseñe de manera interdisciplinar o integral]

En esa posición que pone el historiador esconde una cosa y es como subvalorar un poco el saber pedagógico, cuando hablamos en términos institucionales, en la escuela lo que debe primar es el saber pedagógico, es decir, nosotros como docentes tenemos un saber pedagógico, que no se desarrolla necesariamente en la formación de las licenciaturas en el caso colombiano, digamos las responsables de ese saber pedagógico son las licenciaturas, no le podemos pedir a la facultad de historia de la Nacional que enseñe saber pedagógico, porque no, en teoría no es la intención, allí están formando historiadores no profes de historia o profes de CS. En ese debate que se ha dado entre estos teóricos duros de lo disciplinar, en el caso colombiano, y otros que defienden el tema que también es fundamental, el saber pedagógico, esconde un poquito como esa idea, entonces que enseñamos en la formación docente, el profe de historia, no el historiador, cual es la diferencia, obviamente lo disciplinar, pero este saber se construye con la experiencia principalmente, el saber pedagógico es un tema experiencial, por eso yo valoro mucho los profes mayores, les tengo mucho cariño y mucho respeto porque esa experiencia es fundamental, el tema es que esa experiencia, creo yo, no es compartida y no es valorada.

Que porque hay nuevas teorías hay que acabar con lo que saben estos profes que llevan mucha experiencia, en cosas básicas como en como plantear la evaluación, como plantear un caso específico con 40 estudiantes, como el tema de la disciplina en el aula, hay una serie de saberes pedagógicos que tal vez, tendríamos que mirar hasta qué punto eso hace parte del debate y formación de los docentes.

[Entrevistador: entonces entraría en cuestionamiento toda esa imposición de modelos y modelos pedagógicos, cómo entraría entonces ese diálogo ahí]

Lo que le digo, para mí todo sirve, la escuela tradicional tiene unas cosas valiosísimas, me escuchara un estudiante que apenas está entrando a una licenciatura en CS va a decir, pero este profe cómo así, uno con la experiencia va asumiendo una serie de posiciones, en el campo de los modelos pedagógicos, retomo un poco lo que le decía, esta idea de lo constructivista lo que niega es el saber disciplinar, en el fondo, porque el saber disciplinar lo que implica es que lo que nos importa es cuanto sabe esa persona a la que estoy educando, que cómo lo hace, lo puede hacer de muchas formas, pero necesitamos que este estudiante salga con unos mínimos. Lo del modelo pedagógico no es tan fácil de asumir, yo creo que ahí hay un debate incluso político, en este colegio se nos dice que somos un modelo pedagógico socio-crítico, pero en la práctica no existe ese modelo pedagógico socio-crítico, está ahí en ese librito que llaman principios pedagógicos y modelo pedagógico del colegio y el PEI, pero eso no aparece como una reflexión realmente seria, hasta el punto que si uno aplicara ese modelo pues tendría que desestructurar toda esa forma, incluso la vinculación institucional de esta escuela con la pruebas, , por ejemplo,

de Estado o con una serie de situaciones que obligarían a plantearse eso. Ahora, todo sirve, como le digo.

P.5 ¿Qué recursos y estrategias didácticas utiliza durante el desarrollo de sus clases?

E3. P5. R5. Hasta ahorita la experiencia de estos años me ha llevado a plantearme varios escenarios: uno plantearme los instrumentos o herramientas de estudio, entonces siempre trato de hacer en el trimestre énfasis en el uso de una estrategia, particularmente, en los últimos años le he apostado al mapa mental, con un montón de reglas que deben cumplir los estudiantes, haciendo énfasis en el tema de clasificación, representación, de lectura que implica la construcción de un mapa mental. Los chicos pueden llegar a confundir cuadro sinóptico, mapa conceptual, digamos que lo primero es hacer énfasis en la herramienta y en el uso de la misma y enseñar a hacerla, después de eso paso a la dinámica curricular; entonces, la mayoría de los trabajos que tiendo a solicitar, independientemente del tema, empiezan a hacer todas enfocadas al uso de esa herramienta. Hasta ahora siento que me lo vengo planteando, hasta ahora siento que en algunas oportunidades funciona esta estrategia de pensarme didácticamente desde ahí. Ya de lo que uso, uso de todo, desde la fotocopia más tradicional hasta el video, las estrategias de juegos por internet, manejo un blog en la página del colegio, está la plataforma Moodle, que hasta ahora estoy aprendiendo a utilizar, todo lo que me sirva, desde lo más tradicional hasta lo que puede sonar más contemporáneo.

P.6 ¿Cómo relaciona las estrategias didácticas que implementa en clases, con las competencias que se deben fomentar en los estudiantes?

E3. P6. R6. Digamos que están por los dos bandos, porque uno se la juega a los dos bandos: el saber disciplinar y el constructivismo ese que nos han vendido, que es necesario. La herramienta, en este caso, si es el mapa mental. Lo que trato de hacer énfasis es en el cómo, generalmente yo evalúo el mapa mental en término de forma, el mapa mental tiene mínimo siete reglas. Si ese mapa mental cumple las siete reglas está cumpliendo con el cómo, es decir cómo pensar, pero ya en términos de contenido, cuando reviso hay que empezar a ver que tiene el mapa, si están relacionando bien los conceptos, si no los están confundiendo, si a la hora de representar la palabra y la imagen, que es lo que solicita el mapa mental, hay una relación, si me está poniendo una palabra como desigualdad y me pone un dibujo que no tiene que ver con esa palabra, algo está pasando ahí, entonces uno podría decir que se relaciona por ahí, creo yo. Como que uno está en constante duda si lo que está haciendo está bien. Hay un documental que se llama “esperando a Superman”, un documental gringo, la historia de un profe que monta una escuela en una zona bastante vulnerable de Estados Unidos, no recuerdo la ciudad, y este personaje se ubica en una zona bastante difícil, y luego de unos años tiene un modelo de escuela que para los gringos es exitosa, les empieza a ir muy bien en la escuela. Y lo que él termina haciendo es básicamente que a estas poblaciones vulnerables él le exige académicamente al tope; no importa que no tengan libros, que las condiciones sociales es lo de menos, usted tiene que rendir muy bien, y le exige al tope y le funciona. Habría que mirar cómo se dio, pero lo recuerdo es por lo siguiente: una parte de ese documental este profe dice, los primeros cinco años cuando yo empiezo a ser profe, debo reconocer que fui un fiasco, un pésimo profesor, solo después yo empiezo a entender que debo cambiar algunas cosas y empiezo a pensarme esto de otra manera. Yo estoy como en eso (risas), pensando que estos primeros

años he sido un profesor fiasco, lo importante es pensar que me ha funcionado y que no, y andar porque esto me encanta, me encanta esta profesión [entrevistador: hasta que encuentres tu método]. Eso también, encontrar el método es algo que pasa también por la forma de ser del profe, eso como que venderles los métodos a los profes, eso lo que funciona es otra. Una clase es una situación extremadamente íntima, en todo el sentido explícito de la palabra, y eso implica que usted no puede enseñarla a otra persona a hacer el amor, cosas como de ese estilo, puede haber estrategias, pero el método es una cosa con la que usted se debe sentir bien, hay personas a las que le va muy bien siendo muy tradicionales, chévere, porque les funciona, y si es una forma de ser perfecto, entonces es una cosa... eso del método..., creo que ese es un debate que pasa desapercibido, como el tema de la intimidad, la intimidad que implica la clase.

P.7 ¿Qué inconvenientes ha detectado en la enseñanza de las ciencias sociales integradas?

E3. P7. R7. La contradicción misma no, no sé si me equivoque, pero tal vez para la enseñanza integral es necesario tener una base muy fuerte en los campos disciplinares, sino se hace un sancocho, usted no puede abordar de manera transversal si el conocimiento de la historia es mínimo, si las herramientas geográficas que maneja son pocas, entonces la dificultad que yo encuentro es como esa simbiosis que puede haber entre ellos dos, en donde, creo yo, debe primar primero el saber disciplinar para enseñar la ciencia integral, no es algo separado, puede ser parte de las preguntas que nos hacemos mal [entrevistador: entonces sigue pesando de base la formación básica de los docentes]. Yo creo que sí, sin plantear por ejemplo cosas que es la que tiende uno a observar que es por donde se va el debate, y es que el profe disciplinar pretende que ya con su disciplina propia está

supremamente capacitado para pasar al campo de la enseñanza, a veces a algunos les va muy bien, hay profes que vienen del campo disciplinar que son muy buenos, yo tengo un imaginario, que, en su gran mayoría, a pesar de esos que son muy buenos, en su gran mayoría les cuesta asumir la reflexión pedagógica. Entonces en esto hay que hacer esa claridad, si es necesario el campo disciplinar. Pero ahorita, con esa pregunta que usted me hace, uno podría pensar porque no pensar la escuela en términos de ambos, entonces que por grados en algún momento se haga énfasis en lo disciplinar, eso sería reestructurar un montón de cosas: grado sexto pensemos disciplinar, geografía e historia dura; séptimo pensemos transdisciplinares; volvamos otra vez a octavo con cosas disciplinares, uno podría pensar que eso es necesario [como un diálogo fructífero], si porque si no, esto de pensar las cosas de forma A o B o lo opuesto creo que ahí no.

P.8 ¿Conoce alguna propuesta metodológica o didáctica sobre la enseñanza de las ciencias sociales integradas? Especifique

E3. P8. R8. Digamos que conozco algunas experiencias que me llamaron la atención, yo hice prácticas en el Instituto Alberto Merani, además de lo famoso que es el Instituto, toda la escuela de De Zubiría, me llamaba la atención, por ejemplo, cosas como la manera como se enseña allá, cosas por conceptos. En el momento en que fui a hacer prácticas era como en el 2010, estaba el tema de pasar de tres niveles de pensamiento: conceptual, si no me equivoco, pensamiento de categorías y después pensamiento proposicional, eran tres niveles que estaban en tres niveles diferentes los chicos, y se clasificaban así. Uno, me llamaba la atención esto, porque esto le saca a usted todo el tema de lo disciplinar o lo integrado, porque aquí lo fundamental es que los chicos manejen un concepto, en el caso

de CS, por ejemplo, es necesario que los chicos manejen el concepto de modo de producción; qué es un modo de producción o qué es una clase social, para después pasar más a un análisis más de categorías, entonces entendamos qué es el capitalismo, en términos de la clase o los modos de producción, entonces pensemos esto en términos de proposiciones, qué críticas o cosas debemos hacerle al sistema capitalista, eso por hacer un ejemplo muy simplificado, eso por una parte me llamaba la atención, y otra cosa que me llamó la atención fue una materia, que se daba en los cursos primarios, CS se daba en una clase que se llamaba etología, y era la enseñanza de conceptos sociales a partir del comportamiento animal, y eso me parecía algo muy válido, tal vez es de las experiencias que yo podría decir que ponen y nos sacan, y uno podría decir aquí hay de todo, la transversalidad por todos los lados. Esa sería como la única que ahorita puedo pensar.

[tienes referencias sobre algunos eventos que se toque este tema como tal]

Sabes que no, porque yo me desligué mucho de la investigación y todo lo que hice tuvo que ver más con los trabajos en derechos humanos. Me fue alejando de ese debate que teníamos en la pedagogía y me especialicé en otra cosa.

P.9 ¿En la interacción que se despliega en el ejercicio de la labor docente en el ámbito escolar, se comparte, debate o reflexiona sobre el tema de la enseñanza de las ciencias sociales integradas?

E3. P9. R9. Depende del colega [risas], depende del contexto, depende de las posiciones políticas, depende del ambiente escolar, del clima escolar de la institución, eso depende, siempre estos debates son abiertos [en la institución en donde estamos, ha habido momentos en que se ha dado debate abiertamente, dentro del colegaje]. Estoy desde 2016,

y yo siento que no, es un debate que no pasa de opiniones, de comentarios sueltos tomándose un tinto, ese ha sido el escenario. Creo que en eso nos falta mucho, pensar que nosotros somos académicos, yo siento que a veces como que los profes hemos..., no todos, pero siento que el ambiente, como decir para que no suene feo, como que los profes se han acomodado a dar clase, pero no a pensar lo que pasa en esto, no pensarnos académicamente, no se creó que es una crítica que hay que saber elaborar para no molestar. [esa también es mi percepción del Distrito, los profes no se reconocen como intelectuales y académicos rigurosos y han cedido ese espacio]. Son muy pocos, yo que valoro, he conocido profes que están muy enfocados en el tema de la investigación. En la Normal Superior donde yo estuve, que además soy egresado de ahí, de una Normal la Montessori, ahí hay unos profes que han investigado, aquí hay unos profes que han hecho investigación, que se piensan desde ahí, usted se pone a hablar ahorita, por ejemplo, con el profe Javier, él está haciendo su doctorado también, ha venido pensándose también en términos investigativos, digamos que esos son profes que yo valoro mucho porque son profes que quieren eso, proyectarse como lo que somos, somos unos intelectuales nuestra sociedad tiene que aprender a ver como intelectuales, es la discusión ya de la teoría crítica en la escuela Giroux, todo ese cuento de los profesores como intelectuales, la obra de Giroux, pero si estoy totalmente de acuerdo con esa afirmación: no nos percibimos como intelectuales.

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA

E: Entrevistado P: Pregunta R: Respuesta

E4: Juan José Cerquera

fecha: 31-05-2019

Licenciado en Ciencias Bíblicas. Facultad Latinoamericana de Estudios Teológicos.
Ibagué (2007)

Profesional Universitario en Teología. Universidad John Wesley (2005)

Especialista en Teología Sistemática. Universidad John Wesley (2010)

Magister en Intervención Social. Universidad UNIR (2014)

Aproximadamente 20 años de experiencia, 13 de ellos en el tercer sector, como son la Iglesia y algunas fundaciones, donde me he ha desempeñado como orientador y consejero, así como maestro de seminario y recuperador de jóvenes en contexto de vulnerabilidad. Con la SED llevo 4 años en diferentes proyectos, sobre todo de educación especial, en el área de sociales he incursionado en casi todas las asignaturas: filosofía, ciencias económicas, ciencias políticas, ciencias sociales, ética y educación religiosa.

P.1 ¿La estructura curricular (plan de estudio) de la carrera profesional contemplaba la integración o interdisciplinariedad de las ciencias sociales?

E4. P1. R1. Para mí es muy importante saber identificar y poder interpretar para poder llevar al aula de clase un conocimiento más claro y profundo desde diferentes puntos de vista, para mí la enseñanza de las ciencias sociales debe ser también desde un punto de vista geográfico, en el sentido que debemos ubicarnos en diferentes posiciones

[entrevistador: recuerda el sentido de la pregunta]. Mi carrera es totalmente interdisciplinaria, entonces si se contemplaba la transversalidad de las ciencias sociales

P.2 ¿Durante su proceso de formación profesional, se planteó explícitamente o se ventiló la posibilidad de una didáctica de enseñanza de las ciencias sociales integradas?

E4. P2. R2. No, pero si estaba implícito, así de una forma que fuera aplicada en toda la carrera no, pero si estaba implícito.

P.3 En el caso de que no se haya planteado abiertamente este tema en su proceso de formación profesional, ¿En qué momento de su práctica profesional se introduce este tipo de reflexiones?

E4. P3. R3. Porque se necesita, hay si vuelvo al principio, necesitamos ubicarnos en diferentes, digámoslo así, polos para entender las ciencias sociales. [¿Este elemento lo introdujiste desde el principio cuando empezaste a ser docente o un tiempo después?] Desde un principio, cuando me di cuenta que necesitaba ubicarme en varias situaciones para poderla entender.

P.4 ¿Cuál es su opinión sobre el principio de las ciencias sociales integradas?

E4. P4. R4. Importantísimo, porque para interpretar la realidad social y de lo que se quiere enseñar, se necesita colocarla en diferentes vías, diferentes posiciones, son muchas vías para poder llevar a enseñar esa realidad.

P.5 ¿Qué recursos y estrategias didácticas utiliza durante el desarrollo de sus clases?

E4. P5. R5. Para mí la didáctica es muy importante, yo la didáctica la veo más como un arte, y por lo tanto para mí es muy importante las estrategias que le permita al muchacho

proyectar que es lo que quiere conocer de la asignatura. La didáctica yo la organizo desde lo predictivo: hacia dónde quiere llegar, hacia donde va a ir con lo que yo a él le estoy enseñando, no es algo para que se limite en el espacio tiempo sino para que sea algo a futuro. Para mí es más predictiva, yo me enfoco desde lo predictivo, hacia donde quiere llegar.

P.6 ¿Cómo relaciona las estrategias didácticas que implementa en clases, con las competencias que se deben fomentar en los estudiantes?

E4. P6. R6. Como ya lo dije antes, desde la parte predictiva se tiene que mirar hacia donde queremos llegar, pero también ubicándose en el momento de lo que el muchacho necesita aprender como competencias, aplicando la misma didáctica como ese arte que a él le permite adquirir destrezas para ir teniendo esa misma capacidad que dije al principio, mientras que llega hacia el futuro de lo que quiere conocer, en el momento va adquiriendo competencias.

P.7 ¿Qué inconvenientes ha detectado en la enseñanza de las ciencias sociales integradas?

E4. P7. R7. Yo pienso que las limitaciones están más que todo en las mismas instituciones, en los colegios, que de pronto los colegios no tienen esa capacidad, o darle a uno los materiales, o la capacidad para llegar a desarrollar esa integración. [¿No ves dificultades en el planteamiento mismo de nosotros como docentes?]. Tuve la oportunidad de conocer una docente del área, que de pronto no se dio cuenta que la realidad de la escuela y en la aplicación de lo que es la pedagogía es multiforme, y muchas veces creemos que ser tradicionales o seguir solamente un camino es lo que nos va a funcionar; y a veces cuando vemos la oportunidad de alternar otras formas de cómo poder llevar esa enseñanza al aula

lo que hace es que nos amenaza, a veces veo que el docente se siente amenazado por tratar de llevar otras formas al aula, es lo que de pronto he notado en algunos docentes, que se sienten amenazados.

P.8 ¿Conoce alguna propuesta metodológica o didáctica sobre la enseñanza de las ciencias sociales integradas? Especifique

E4. P8. R8. Como ya lo he dicho antes, para mí la didáctica es más un arte, porque es la capacidad de recrear, de recrear al alumno en un espacio tiempo, que él se recree en ese momento a través del tema, y a ahí es cuando, por ejemplo, para mí es muy importante la inclusión de tres formas de pensamiento en la didáctica: que es lo ontológico, lo epistemológico y lo metodológico. Yo incluyo eso. [Digamos que esos son los referentes generales que guían el quehacer, pero la pregunta es ¿Qué si conocías en específico una metodología donde se aplicara la integración de las ciencias sociales?]. Así que sea formal no.

P.9 ¿En la interacción que se despliega en el ejercicio de la labor docente en el ámbito escolar, se comparte, debate o reflexiona sobre el tema de la enseñanza de las ciencias sociales integradas?

E4. P9. R9. Pues, muy poco yo lo diría. Muy poco porque los profes a veces se sesgan, son muy sesgados en la enseñanza y a veces el profesor utiliza lo que siempre le ha funcionado de tiempo atrás, nunca se arriesga a introducir unos nuevos caminos hacia la pedagogía. [¿Hay un tema específico desde el cual tu abordas la idea de la integración de las ciencias sociales?] Yo pienso que, partiendo desde el mismo individuo, yo me ubico mucho desde ahí, desde la persona, desde ahí es que yo parto y trato de hacer esa integración; que la

persona tenga una conciencia en sí misma, una mirada más holística a través de esa integración, desde ahí parto, buscando lo holístico, esta panorámica. [yo estaba pensando como en la relación con los currículos]. Ya entendí, si claro, yo me considero incluso interdisciplinario, trato de relacionar, cuando incluso yo mismo trabajo los temas del currículo, pues no soy de los que me baso en lo que hay diseñado por el mismo colegio, sino que trato de ampliar, trato de que el muchacho mire otras vías.

¿Quieres agregar algo más?

Lo que pasa es que también es la perspectiva que el docente tiene de la didáctica, también hay que ver eso, es una herramienta de la pedagogía, que le da cada docente para integrar las ciencias sociales. Para mí es más un arte, otro la puede usar como una técnica más rigurosa. Es importante la integración porque el muchacho debe darse cuenta que la realidad es multiforme, y le doy mucha relevancia a la historia. La historia es muy fuerte para mí, porque es la página que hay que leer, si el hombre no lee la página de su libro está complicado, porque el personaje principal es el hombre. También ingresaría en el espacio lo que es el territorio, porque en la historia nos ubicamos mucho en el territorio. También para mí es importante las interacciones sociales, es fundamental, y lo que surge de esas interacciones. La ética juega también un papel importante para mí, de pronto no tan relevante, no porque la deje a un lado, sino porque trato de que el muchacho no se me hunda en la maraña del espíritu, de pronto no le doy tanta fuerza, y es la filosofía; de que no se hunda en esa maraña de buscar la anatomía del espíritu, sino de pronto una filosofía desde el punto de vista práctico. Y la religión también juega un papel, la religión y la historia están unidas.

[Y en ese sentido, entonces la geografía que papel jugaría ahí] Yo pienso que ahí es mi punto débil, me estoy confesando, es mi punto débil y no debería ser así, porque la relación que el hombre tiene con su medio y la ubicación que tiene en ese medio son las relaciones geoespaciales, son muy importantes, ahí es donde es más leve para mí. De pronto las relaciones éticas, políticas, históricas, la parte de la implementación de lo filosófico como algo práctico, las interacciones, lo sociológico para mí tiene más relevancia. Pero se debería ampliar la ubicación del individuo en el medio donde está. Y como ese medio influye en el individuo y el individuo en el medio, como lo transforma y como al individuo ese medio le da unas características que son propias, ahí es donde tengo falencias, creo yo.

Para que te quede claro, para mí la didáctica es predictiva, siempre que al muchacho le diseño cualquier material de trabajo en cualquier tema, sociales, filosofía, ética, religión, la que sea, el material (taller, guía) que le adecuo va siempre proyectado hacia el futuro, que el muchacho pueda predecir...para que conozca algo de ese devenir, pero sin dejar de ubicarlo en el momento.

Los profesores no todos tenemos un concepto igual de la didáctica. Igual la encontremos la rama de la pedagogía que ayuda a mejorar los aprendizajes, debido al uso que el docente de la didáctica, que concepto tiene de la didáctica, tiene su propio concepto según el uso que le da. Otro profesor no lo mirará así, más temporal, en el momento para que grave ciertas fechas, yo lo hago para que mire hacia el futuro. El problema de la didáctica, de esa herramienta de acuerdo al uso que el profesor le dé, al uso y al metalenguaje que tenga él va elaborar un concepto de la didáctica, no va ser la misma. Y más en las ciencias sociales que son las ciencias blandas del espíritu que son tantos, hay una diversidad terminológica

impresionante, la didáctica va ser diferente de acuerdo a como la usa, otros la harán como para salir del paso, como algo que ayude a ver como doy la clase, incluso yo conocí una profe que colocaba ciertos módulos como una forma de castigo, como una forma de disciplina, la didáctica la veía como algo punitivo.

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA

E: Entrevistado P: Pregunta R: Respuesta

E5: Edwin Toro

fecha: 12/04/2019

Licenciado en Ciencias Sociales. Universidad pedagógica (2001) Esp. En informática y multimedia en educación. Magister en Educación. Universidad los Libertadores (2008) Con 18 Años de experiencia en educación Secundaria, Media, Profesional. 9 años en Colegios Privados y 9 años en Colegios públicos. 1 año en enseñanza universitaria.

P.1 ¿La estructura curricular (plan de estudio) de la carrera profesional contemplaba la integración o interdisciplinariedad de las ciencias sociales?

E5. P1. R1 Durante la realización del pregrado en la licenciatura de ciencias sociales, no se evidenciaba esa integración, en el pensum académico, se trabajaba una de transversalidad temática en cuanto al tiempo y el espacio, mas no era que funcionaba en todas las etapas del proceso llevado a cabo en el pregrado.

P.2 ¿Durante su proceso de formación profesional, se planteó explícitamente o se ventiló la posibilidad de una didáctica de enseñanza de las ciencias sociales integradas?

E5. P2. R2. Como didáctica de las ciencias sociales como tal no se concretó, se trabajaba una didáctica de la historia y una de la geografía, por lo tanto, no era específica.

P.3 En el caso de que no se haya planteado abiertamente este tema en su proceso de formación profesional, ¿En qué momento de su práctica profesional se introduce este tipo de reflexiones?

E5. P3. R3. Este tipo de reflexiones se plantean cuando se ingresa en el ámbito laboral, ya que una cosa es la temática de las universidades y otra muy distinta la realidad en cada uno de los establecimientos educativos en los cuales uno ha trabajado. Cerca del año 2001, cuando empiezo con mi rol de docente en un colegio privado, se direcciona el área de ciencias sociales, en forma integrada, no sin darme cuenta que se enfoca más en la enseñanza de la historia que sobre otras disciplinas de las ciencias sociales, y es un error muy puntual en el que se cae es seguir enseñando las ciencias sociales, pero enfocándose en el tipo de formación de los docentes, que en su mayoría le apuestan a la historia.

P.4 ¿Cuál es su opinión sobre el principio de las ciencias sociales integradas?

E5. P4. R4. Deja de lado varias disciplinas, como lo dije anteriormente esto es una construcción de las temáticas teniendo en cuenta la formación del docente del área de sociales, debido a que pueden ser diversos los profesionales que las pueden “enseñar”, esta no debería estar integrada ya que se pierde la esencia de la misma ciencia social.

P.5 ¿Qué recursos y estrategias didácticas utiliza durante el desarrollo de sus clases?

E5. P5. R5. En este tiempo la utilización de recursos debe ser muy amplia y variada frente al trabajo dentro y fuera del aula, desde la inserción de la tecnología en las aulas de clase

y en la casa, como celulares, ordenadores, plataformas educativas, blogs, hasta las diferentes estrategias en el aula como pregunta problema, el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje colaborativo y diversas dinámicas que acerquen a los estudiantes al mundo del conocimiento para acercar a una población cada vez más dispersa y distante.

P.6 ¿Cómo relaciona las estrategias didácticas que implementa en clases, con las competencias que se deben fomentar en los estudiantes?

E5. P6. R6. Las estrategias buscan eso precisamente fortalecer las competencias que cada individuo posee, es el trabajo del docente identificar que estrategias le favorecen a cada uno de los estudiantes y con ellas potencializar las diferentes competencias.

P.7 ¿Qué inconvenientes ha detectado en la enseñanza de las ciencias sociales integradas?

E5. P7. R7. Los planes de área son la ruta a seguir para llevar a cabo el trabajo en el aula de clase, si estos planes son concebidos en el marco de un trabajo integrado con unas fortalezas claras, no habría que tener ningún inconveniente. Pero el principal inconveniente que le veo es que esos planes son organizados desde el parecer docente, por su formación o su convicción.

P.8 ¿Conoce alguna propuesta metodológica o didáctica sobre la enseñanza de las ciencias sociales integradas? Especifique

E5. P8. R8. En estos momentos no conozco una propuesta “acorde” para la enseñanza de las ciencias sociales integradas.

P.9 ¿En la interacción que se despliega en el ejercicio de la labor docente en el ámbito escolar, se comparte, debate o reflexiona sobre el tema de la enseñanza de las ciencias sociales integradas?

E5. P9. R9. Sería interesante enriquecer la discusión sobre este tema, pero la realidad no se presta para ello, a diferencia de lo que lo realiza en grupos de trabajo o con pares de otras instituciones.

Anexo 2. Consentimiento informado documental

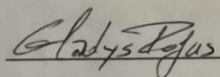
CONSENTIMIENTO INFORMADO INFORMACIÓN DOCUMENTAL

Fecha: Día 11 de febrero de 2019

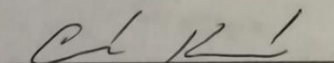
En calidad de coordinadora del Colegio Alfredo Iriarte, manifiesto que se me ha explicado la naturaleza y propósitos de mi colaboración en la investigación "Ciudad Educadora, una propuesta para la enseñanza interdisciplinar de la Ciencias Sociales en el colegio Alfredo Iriarte IED" propuesta para la Maestría en Didáctica de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás y desarrollada por el profesor César Rondón Palmera.

El docente investigador me ha indicado que tendrá el rigor ético para el manejo de la información suministrada y por ello, autorizo para que el investigador pueda utilizar la documentación institucional para su respectivo análisis documental y que sirva de orientación para el proyecto en mención. Este contenido pueden socializarlo en los productos de la investigación, siguiendo los protocolos de la integridad científica.

FIRMA COORDINADORA:

 c.c. 51.880.509

FIRMA INVESTIGADOR


c.c. 15.586.837

**MAESTRÍA EN DIDÁCTICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS**

Anexo 3. Consentimiento informado entrevistados

Ciudad Educadora, una propuesta para la enseñanza interdisciplinar de la Ciencias Sociales en el colegio Alfredo Iriarte IED

CONSENTIMIENTO INFORMADO

ENTREVISTAS

Fecha: 24/04/2019 Número: 1 (Lo diligencia el investigador)

Nombres y Apellidos: GABRIEL GARAY Documento de Identidad: 1032447528

Título del protocolo: Ciudad Educadora, una propuesta para la enseñanza interdisciplinar de la Ciencias Sociales en el colegio Alfredo Iriarte IED

Sede donde se realizará el estudio: Comunidad educativa colegio Alfredo Iriarte IED

A usted se le está invitando a participar en este estudio de investigación. Antes de decidir si participa o no, debe conocer y comprender cada uno de los siguientes apartados. Este proceso se conoce como consentimiento informado. Siéntase con absoluta libertad para preguntar sobre cualquier aspecto que le ayude a aclarar sus dudas al respecto.

Una vez que haya comprendido el estudio y si usted desea participar, entonces se le pedirá que firme la hoja de consentimiento.

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO:

El presente trabajo se encamina a indagar por las particularidades de la enseñanza de las ciencias sociales en la básica secundaria del colegio Alfredo Iriarte, institución educativa distrital de Bogotá, mediante la investigación desarrollada a través de un estudio de caso en el que se revisan las opiniones, convicciones y prácticas de aula de las y los docentes del área de ciencias sociales.

OBJETIVO DEL ESTUDIO:

Identificar por las particularidades de la formación, las concepciones pedagógicas y las prácticas de aula de las y los docentes desplegadas en los procesos de enseñanza de las ciencias sociales en la básica secundaria del colegio Alfredo Iriarte.

PROCEDIMIENTOS DEL ESTUDIO

-Entrevistas docentes.

ACLARACIONES

- Su decisión de participar en el estudio es completamente voluntaria.
- No habrá ninguna consecuencia desfavorable para usted, en caso de no aceptar la invitación.
- Si decide participar en el estudio puede retirarse en el momento que lo desee, informando las razones de su decisión, la cual será respetada en su integridad.
- No tendrá que hacer gasto alguno durante el estudio.
- No recibirá pago por su participación.
- En el transcurso del estudio usted podrá solicitar información actualizada sobre el mismo al investigador.
- La información obtenida en este estudio, utilizada para la identificación de cada participante, será mantenida con estricta confidencialidad por el grupo de investigadores.
- Los resultados podrán ser utilizados en la elaboración de publicaciones científicas especializadas, pero en ningún momento se nombrará la identidad de los evaluados.

Yo, GABRIEL GARAY identificado (a) con documento: 1032447528 he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. He sido informado y entiendo los riesgos de la evaluación y comprendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. Convengo en participar en este estudio de investigación.

De la misma manera yo GABRIEL GARAY identificado (a) con CC N° 1032447528 acepto haber leído las condiciones de este documento y autorizo la participación de mi acudido, firmado a los 24 días del mes de 04 de 2019.

FIRMA: Gabriel Garay

DOCUMENTO: 1032447528

Datos del investigador

César Rondón palmera

cesarrondon@ustadistancia.edu.co CEL: 302 3386966

Ciudad Educadora, una propuesta para la enseñanza interdisciplinar de la Ciencias Sociales en el colegio Alfredo Iriarte IED

CONSENTIMIENTO INFORMADO

ENTREVISTAS

Fecha: 8/04/2019 Número: 2 (Lo diligencia el investigador)

Nombres y Apellidos: Nelly Álvarez Baín Documento de Identidad: 52166676

Título del protocolo: Ciudad Educadora, una propuesta para la enseñanza interdisciplinar de la Ciencias Sociales en el colegio Alfredo Iriarte IED

Sede donde se realizará el estudio: Comunidad educativa colegio Alfredo Iriarte IED

A usted se le está invitando a participar en este estudio de investigación. Antes de decidir si participa o no, debe conocer y comprender cada uno de los siguientes apartados. Este proceso se conoce como consentimiento informado. Siéntase con absoluta libertad para preguntar sobre cualquier aspecto que le ayude a aclarar sus dudas al respecto.

Una vez que haya comprendido el estudio y si usted desea participar, entonces se le pedirá que firme la hoja de consentimiento.

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO:

El presente trabajo se encamina a indagar por las particularidades de la enseñanza de las ciencias sociales en la básica secundaria del colegio Alfredo Iriarte, institución educativa distrital de Bogotá, mediante la investigación desarrollada a través de un estudio de caso en el que se revisan las opiniones, convicciones y prácticas de aula de las y los docentes del área de ciencias sociales.

OBJETIVO DEL ESTUDIO:

Identificar por las particularidades de la formación, las concepciones pedagógicas y las prácticas de aula de las y los docentes desplegadas en los procesos de enseñanza de las ciencias sociales en la básica secundaria del colegio Alfredo Iriarte.

PROCEDIMIENTOS DEL ESTUDIO

-Entrevistas docentes.

ACLARACIONES

- Su decisión de participar en el estudio es completamente voluntaria.
- No habrá ninguna consecuencia desfavorable para usted, en caso de no aceptar la invitación.
- Si decide participar en el estudio puede retirarse en el momento que lo desee, informando las razones de su decisión, la cual será respetada en su integridad.
- No tendrá que hacer gasto alguno durante el estudio.
- No recibirá pago por su participación.
- En el transcurso del estudio usted podrá solicitar información actualizada sobre el mismo al investigador.
- La información obtenida en este estudio, utilizada para la identificación de cada participante, será mantenida con estricta confidencialidad por el grupo de investigadores.
- Los resultados podrán ser utilizados en la elaboración de publicaciones científicas especializadas, pero en ningún momento se nombrará la identidad de los evaluados.

Yo, Nelly Alvarez Pazún identificado (a) con documento: 52 166 676 he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. He sido informado y entiendo los riesgos de la evaluación y comprendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. Convengo en participar en este estudio de investigación.

De la misma manera yo Nelly Alvarez Pazún identificado (a) con CC N° 52.166.676 acepto haber leído las condiciones de este documento y autorizo la participación de mi acudido, firmado a los 08 días del mes de 04 de 2019.

FIRMA: Nelly Alvarez Pazún

DOCUMENTO: 52 166 676

Datos del investigador

César Rondón palmera

cesarrondon@ustadistancia.edu.co CEL: 302 3386966

Ciudad Educadora, una propuesta para la enseñanza interdisciplinar de la Ciencias Sociales en el colegio Alfredo Iriarte IED

CONSENTIMIENTO INFORMADO

ENTREVISTAS

Fecha: 3/05/2019 Número: 3 (Lo diligencia el investigador)

Nombres y Apellidos: LEONARDO SALAMBA Documento de Identidad: 1013595954

Título del protocolo: Ciudad Educadora, una propuesta para la enseñanza interdisciplinar de la Ciencias Sociales en el colegio Alfredo Iriarte IED

Sede donde se realizará el estudio: Comunidad educativa colegio Alfredo Iriarte IED

A usted se le está invitando a participar en este estudio de investigación. Antes de decidir si participa o no, debe conocer y comprender cada uno de los siguientes apartados. Este proceso se conoce como consentimiento informado. Siéntase con absoluta libertad para preguntar sobre cualquier aspecto que le ayude a aclarar sus dudas al respecto.

Una vez que haya comprendido el estudio y si usted desea participar, entonces se le pedirá que firme la hoja de consentimiento.

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO:

El presente trabajo se encamina a indagar por las particularidades de la enseñanza de las ciencias sociales en la básica secundaria del colegio Alfredo Iriarte, institución educativa distrital de Bogotá, mediante la investigación desarrollada a través de un estudio de caso en el que se revisan las opiniones, convicciones y prácticas de aula de las y los docentes del área de ciencias sociales.

OBJETIVO DEL ESTUDIO:

Identificar por las particularidades de la formación, las concepciones pedagógicas y las prácticas de aula de las y los docentes desplegadas en los procesos de enseñanza de las ciencias sociales en la básica secundaria del colegio Alfredo Iriarte.

PROCEDIMIENTOS DEL ESTUDIO

-Entrevistas docentes.

ACLARACIONES

- Su decisión de participar en el estudio es completamente voluntaria.
- No habrá ninguna consecuencia desfavorable para usted, en caso de no aceptar la invitación.
- Si decide participar en el estudio puede retirarse en el momento que lo desee, informando las razones de su decisión, la cual será respetada en su integridad.
- No tendrá que hacer gasto alguno durante el estudio.
- No recibirá pago por su participación.
- En el transcurso del estudio usted podrá solicitar información actualizada sobre el mismo al investigador.
- La información obtenida en este estudio, utilizada para la identificación de cada participante, será mantenida con estricta confidencialidad por el grupo de investigadores.
- Los resultados podrán ser utilizados en la elaboración de publicaciones científicas especializadas, pero en ningún momento se nombrará la identidad de los evaluados.

Yo, LEONARDO SALAMANCA identificado (a) con documento: 1013595954 he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. He sido informado y entiendo los riesgos de la evaluación y comprendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. Convengo en participar en este estudio de investigación.

De la misma manera yo LEONARDO SALAMANCA identificado (a) con CC N° 1013595954 acepto haber leído las condiciones de este documento y autorizo la participación de mi acudido, firmado a los 3 días del mes de 05 de 2019.

FIRMA: Leonardo Salama

DOCUMENTO: 1013595954

Datos del investigador

César Rondón palmera

cesarrondon@ustadistancia.edu.co CEL: 302 3386966

Ciudad Educadora, una propuesta para la enseñanza interdisciplinar de la Ciencias Sociales en el colegio Alfredo Iriarte IED

CONSENTIMIENTO INFORMADO

ENTREVISTAS

Fecha: 31/05/2019 Número: 4 (Lo diligencia el investigador)

Nombres y Apellidos: Juan José Cerna Documento de Identidad: 86008564

Título del protocolo: Ciudad Educadora, una propuesta para la enseñanza interdisciplinar de la Ciencias Sociales en el colegio Alfredo Iriarte IED

Sede donde se realizará el estudio: Comunidad educativa colegio Alfredo Iriarte IED

A usted se le está invitando a participar en este estudio de investigación. Antes de decidir si participa o no, debe conocer y comprender cada uno de los siguientes apartados. Este proceso se conoce como consentimiento informado. Siéntase con absoluta libertad para preguntar sobre cualquier aspecto que le ayude a aclarar sus dudas al respecto.

Una vez que haya comprendido el estudio y si usted desea participar, entonces se le pedirá que firme la hoja de consentimiento.

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO:

El presente trabajo se encamina a indagar por las particularidades de la enseñanza de las ciencias sociales en la básica secundaria del colegio Alfredo Iriarte, institución educativa distrital de Bogotá, mediante la investigación desarrollada a través de un estudio de caso en el que se revisan las opiniones, convicciones y prácticas de aula de las y los docentes del área de ciencias sociales.

OBJETIVO DEL ESTUDIO:

Identificar por las particularidades de la formación, las concepciones pedagógicas y las prácticas de aula de las y los docentes desplegadas en los procesos de enseñanza de las ciencias sociales en la básica secundaria del colegio Alfredo Iriarte.

PROCEDIMIENTOS DEL ESTUDIO

-Entrevistas docentes.

ACLARACIONES

- Su decisión de participar en el estudio es completamente voluntaria.
- No habrá ninguna consecuencia desfavorable para usted, en caso de no aceptar la invitación.
- Si decide participar en el estudio puede retirarse en el momento que lo desee, informando las razones de su decisión, la cual será respetada en su integridad.
- No tendrá que hacer gasto alguno durante el estudio.
- No recibirá pago por su participación.
- En el transcurso del estudio usted podrá solicitar información actualizada sobre el mismo al investigador.
- La información obtenida en este estudio, utilizada para la identificación de cada participante, será mantenida con estricta confidencialidad por el grupo de investigadores.
- Los resultados podrán ser utilizados en la elaboración de publicaciones científicas especializadas, pero en ningún momento se nombrará la identidad de los evaluados.

Yo, Juan José Cayero L. identificado (a) con documento: 86008564 he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. He sido informado y entiendo los riesgos de la evaluación y comprendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. Convengo en participar en este estudio de investigación.

De la misma manera yo Juan José Cayero L. identificado (a) con CC N° 86008564 acepto haber leído las condiciones de este documento y autorizo la participación de mi acudido, firmado a los 31 días del mes de 05 de 2019.

FIRMA: Juan José Cayero L.

DOCUMENTO: 86008564

Datos del investigador

César Rondón palmera

cesarrondon@ustadistancia.edu.co CEL: 302 3386966

Ciudad Educadora, una propuesta para la enseñanza interdisciplinar de la Ciencias Sociales en el colegio Alfredo Iriarte IED

CONSENTIMIENTO INFORMADO

ENTREVISTAS

Fecha: 12/04/2019 Número: 5 (Lo diligencia el investigador)

Nombres y Apellidos: EDWIN TORO Documento de Identidad: 7948613

Título del protocolo: Ciudad Educadora, una propuesta para la enseñanza interdisciplinar de la Ciencias Sociales en el colegio Alfredo Iriarte IED

Sede donde se realizará el estudio: Comunidad educativa colegio Alfredo Iriarte IED

A usted se le está invitando a participar en este estudio de investigación. Antes de decidir si participa o no, debe conocer y comprender cada uno de los siguientes apartados. Este proceso se conoce como consentimiento informado. Siéntase con absoluta libertad para preguntar sobre cualquier aspecto que le ayude a aclarar sus dudas al respecto.

Una vez que haya comprendido el estudio y si usted desea participar, entonces se le pedirá que firme la hoja de consentimiento.

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO:

El presente trabajo se encamina a indagar por las particularidades de la enseñanza de las ciencias sociales en la básica secundaria del colegio Alfredo Iriarte, institución educativa distrital de Bogotá, mediante la investigación desarrollada a través de un estudio de caso en el que se revisan las opiniones, convicciones y prácticas de aula de las y los docentes del área de ciencias sociales.

OBJETIVO DEL ESTUDIO:

Identificar por las particularidades de la formación, las concepciones pedagógicas y las prácticas de aula de las y los docentes desplegadas en los procesos de enseñanza de las ciencias sociales en la básica secundaria del colegio Alfredo Iriarte.

PROCEDIMIENTOS DEL ESTUDIO

-Entrevistas docentes.

ACLARACIONES

- Su decisión de participar en el estudio es completamente voluntaria.
- No habrá ninguna consecuencia desfavorable para usted, en caso de no aceptar la invitación.
- Si decide participar en el estudio puede retirarse en el momento que lo desee, informando las razones de su decisión, la cual será respetada en su integridad.
- No tendrá que hacer gasto alguno durante el estudio.
- No recibirá pago por su participación.
- En el transcurso del estudio usted podrá solicitar información actualizada sobre el mismo al investigador.
- La información obtenida en este estudio, utilizada para la identificación de cada participante, será mantenida con estricta confidencialidad por el grupo de investigadores.
- Los resultados podrán ser utilizados en la elaboración de publicaciones científicas especializadas, pero en ningún momento se nombrará la identidad de los evaluados.

Yo, Edwin toro identificado (a) con documento: 79758653 he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. He sido informado y entiendo los riesgos de la evaluación y comprendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. Convengo en participar en este estudio de investigación.

De la misma manera yo Edwin toro identificado (a) con CC N° 79.758653 acepto haber leído las condiciones de este documento y autorizo la participación de mi acudido, firmado a los 12 días del mes de 04 de 2019.

FIRMA: Edwin toro

DOCUMENTO: 79.758653

Datos del investigador

César Rondón palmera

cesarrondon@ustadistancia.edu.co CEL: 302 3386966