

UNA MIRADA A LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN GUADALAJARA DE BUGA

Objetivo: aportar al campo de problematización de la enseñanza de las Ciencias Sociales evidenciando las prácticas didácticas más comunes en las Instituciones Educativas de la ciudad de Guadalajara de Buga y desde una discusión teórica que expone y problematiza la crisis de los modelos constructivistas y dialogantes en la enseñanza en esta área escolar. **Metodología:** investigación cualitativa. La información se recolectó de cinco Instituciones Educativas de la ciudad y el Programa Académico de Licenciatura en Historia; las técnicas de recolección de información fueron la entrevista estructurada, el grupo focal y la revisión documental (PEI, planes de área y documento presentado para renovación de registro calificado en el PALHUV). **Resultados:** los profesores de Ciencias Sociales reconocen la importancia que en términos de formación cognitiva, emocional y social posibilitan las Ciencias Sociales y la Historia, sin embargo, dicha postura contrasta con unas prácticas didácticas de corte asignaturista. Se observan ciertos cambios en las didácticas que están directamente relacionados con el avance del mundo digital y la necesidad de incorporarlo como insumo dentro de los procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales. **Conclusiones:** actualmente, solo unos pocos estudios en didáctica de las Ciencias Sociales han trascendido al campo aplicado de la didáctica sobre la base de una suerte de posibilidades, entre ellas, el uso pedagógico de las metodologías de investigación histórica o de las tecnologías de la información y la comunicación, porque permiten un acercamiento más experimental del estudiante con el saber.

Palabras clave: didáctica de las ciencias sociales, prácticas didácticas, enseñanza de la historia, enseñanza de la geografía.

Origen del artículo

Este artículo es parte de un ejercicio de investigación en el que se trabajó con una muestra representativa en cinco Instituciones Educativas de la ciudad de Guadalajara de Buga, tanto del sector público urbano y rural, como del sector privado. Se tomó en cuenta las experiencias que como conferencista y tallerista del programa "Forma" de la Universidad del Valle, sede Buga, he tenido en diferentes instituciones del sector educativo público de la ciudad.

Cómo citar este artículo

Betancur Cruz, L.B. (2016). Una mirada a las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales en Guadalajara de Buga. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), 28-41.

A LOOK AT TEACHING PRACTICES IN SOCIAL SCIENCES IN GUADALAJARA DE BUGA

Objective: to contribute to the field of problem identification of Social Sciences teaching evidencing the most common didactic practices in the Educational Institutions of the city of Guadalajara de Buga and from a theoretical discussion that exposes and identifies problems in the crisis of the constructivist and dialogic models in the teaching in this school area. **Methodology:** qualitative research. The information was collected in five Educational Institutions of the city and the BA in History. The information gathering techniques were the structured interview, the focus group and the documentary review (Institutional Educational Project, area plans and document presented for renewal of the certification of the program in the PALHUV). **Results:** Social Science teachers recognize the importance of Social Sciences and History in the development of cognitive, emotional and social skills. However, this position contrasts with subject-wise didactic practices. There are certain changes in teaching that are directly related to the progress of the digital world and the need to incorporate it as an input into the processes of teaching Social Sciences. **Conclusions:** At present, only a few studies in didactics of the Social Sciences have transcended to the applied field of didactics based on a variety of possibilities, including the pedagogical use of historical research methodologies or information and communication technologies, because they allow a more experimental approach of the student to the knowledge.

Key words: didactics of the social sciences, didactic practices, history teaching, geography teaching.





Fecha recibido: 31 de julio de 2016 · Fecha aprobado: 30 de agosto de 2016

Una mirada a las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales en Guadalajara de Buga

Introducción

En la actualidad, la discusión sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales (Colombia. Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2004) ha pasado la frontera de la discusión teórica y sugiere una reflexión que definitivamente se aproxime a la relación teoría – práctica y a la práctica en sí, pues ello lograría enfrentar a mediano y largo plazo los notables problemas que se suscitan al interior del aula de clase, entre ellos, la falta de interés de los estudiantes por la asignatura, la continuidad de métodos de enseñanza tradicionales y la búsqueda por la coherencia entre lo manifestado por los docentes del área en su discurso pedagógico y sus prácticas didácticas. El presente artículo ampliará la discusión sobre estas problemáticas desde el contexto educativo de la ciudad de Guadalajara de Buga.

Luis Bernardo Betancur Cruz¹

¹Licenciado y Magíster en Historia, Universidad del Valle.
Docente Universidad del Valle, Valle del Cauca, Colombia.
luis.betancur@correounivalle.edu.co

Diversos factores han hecho que las Ciencias Sociales escolares sean vistas por los estudiantes y por algún sector de la comunidad escolar, como una asignatura de poca valía, desconociendo su importancia en el aporte que realizan a la comprensión que el estudiante puede tener de su realidad y del entorno en el que ha vive y ha vivido. Entre estos factores, autores como Carretero (2007), Prats (2001) y Pagés (2010) para el caso de la Historia y Souto (2001) para la Geografía, acusan al tipo de Historia y de Geografía¹ que se ha enseñado y a los métodos de enseñanza. Ellos señalan que la historia escolar ha sido de tipo acontecimental y monumental y una geografía centrada en la enseñanza de los grandes espacios regionales. Este tipo de Historia y de Geografía ha justificado históricamente los procesos de formación de cierto referente identitario, que ha legitimado proyectos políticos de facto y restringido la diversidad social y cultural, en tanto que los contenidos han sido manipulados con la intención de forjar en los ciudadanos una Historia y una Geografía comunes. El método característico ha sido la memorización y el verbalismo, al considerarse lo habitualmente utilizado para lograr que la información se interiorice como verdad absoluta.

Trabajos más recientes como el publicado por la *National Reserach Council* (Donovan & Bransford, 2005), acusan al limitado avance en investigaciones preocupadas por el desarrollo de propuestas didácticas para la enseñanza de la Historia, en parte resultado de una teoría pedagógica restringida a la discusión teórica sobre la enseñanza. Esto según el texto, debido al poco desarrollo de investigaciones preocupadas por cómo se da el aprendizaje en la mente humana y cómo aprenden historia los niños y los jóvenes.

Estos mecanismos que caracterizaron la enseñanza de las Ciencias Sociales todo el siglo pasado

¹Es necesario establecer que en los estudios en Didáctica de las Ciencias Sociales, la discusión se centra en problematizar el campo de estudio de la enseñanza de la Historia y la Geografía, por encima de los otros campos disciplinares que componen las Ciencias Sociales escolares (Antropología, sociología, etc.), porque han sido y siguen siendo Historia y Geografía las áreas con más peso dentro del salón de clase; consideración que las convierte en campos de observación evidentes para problematizar las prácticas de enseñanza y la realidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales, aspectos centrales según Joan Pagés en el estudio de didácticas específicas.

mantienen en la actualidad su sombra encarnada en los métodos de enseñanza, generando el descontento en muchos estudiantes y, por lo tanto, su desinterés. Si bien hoy se ha transitado hacia un tipo de Ciencias Sociales más abierto a la comprensión de procesos sociales e históricos y al reconocimiento de la diversidad social y cultural, la manera como estos conocimientos son transmitidos dista mucho del cambio en la perspectiva de los contenidos: se sigue manteniendo el tipo de enseñanza directa donde el estudiante es receptor pasivo de información (Hernández, 2002).

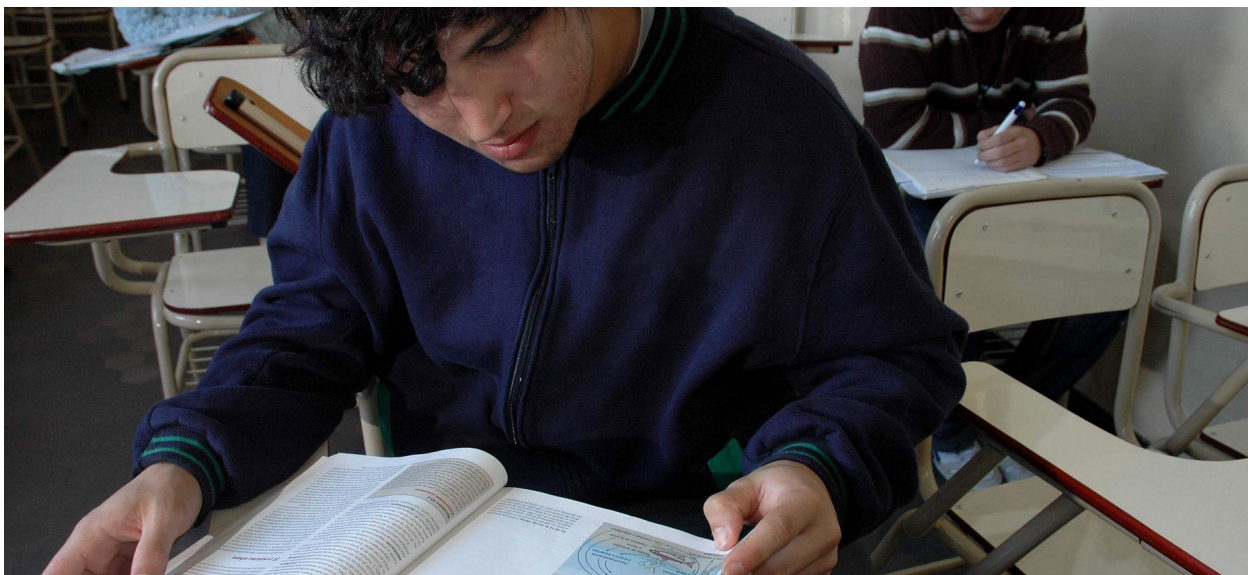
Metodología

Las fuentes de información recolectadas para esta investigación se soportaron en el Trabajo de campo, realizado a partir de una muestra representativa en cinco Instituciones Educativas de Buga y el Programa Académico de Licenciatura en Historia de la Universidad del Valle sede Buga²; la muestra se distribuyó de la siguiente manera: una IE pública urbana que recoge buena parte de la población escolar del sector público de la ciudad, una IE pública rural, dos IE privadas (estratos 3-5), una IE privada (estrato 1-2) y el PALHUVB adscrito a la Facultad de Humanidades.

Las técnicas de recolección de información fueron la entrevista estructurada, el grupo focal y la revisión documental (PEI, planes de área y el documento presentado para renovación de registro calificado en el PALHUV). Se tuvieron en cuenta algunos datos cuantitativos para determinar el número de estudiantes en cada IE y el PALHUVB, el número de grupos y estado de los mobiliarios en ambos centros educativos, con esta información se realizó la caracterización de las IE y del PALHUVB.

Los grupos de estudiantes referenciados para trabajar los grupos focales oscilaban entre 15 y 25 estudiantes en las IE privadas, entre 30 y 40 en la IE pública urbana y entre 15 y 20 en la IE rural; se entrevistaron ocho profesores del área de Ciencias Sociales distribuidos en las IE que apoyaron el

²Cabe resaltar que en este documento por razones de extensión no se tendrá en cuenta el tercer apartado desarrollado en esta investigación que tiene que ver con la formación profesional del licenciado en Historia, razón por la que esta información no será tenida en cuenta a lo largo del artículo.



proyecto (cuatro en las IE públicas y cuatro en los colegios privados). En el caso del PALHUVB, este contaba con alrededor de 100 estudiantes divididos en los semestres que en el momento del trabajo de campo se encontraban activos (3, 5, 7 y 9); se entrevistaron dos estudiantes por semestre, junto a tres profesores del Programa (dos del campo disciplinar de la Historia y uno del campo de la Pedagogía).

Resultados

Uno de los problemas que evidencia esta investigación cuando se cuestiona por las prácticas didácticas de los maestros y maestras, es que ellos no cuentan con un abanico de posibilidades de trabajo en el aula que hagan de la enseñanza de las Ciencias Sociales un ejercicio más dinámico. Esta afirmación, considerando que es altamente probable que existan maestros que cuenten con una variedad de herramientas y que desde ellas construyan experiencias significativas. Esta limitante es multicausal y los factores que determinan este fenómeno se ubican sobre tres ejes problemáticos, dos de ellos se trabajarán en profundidad en el presente artículo: el primero está directamente relacionado con el oficio del maestro en su deber ser como académico y pedagogo, el

segundo, el limitado avance disciplinar de la didáctica de las Ciencias Sociales y el tercero, la formación que se ofrece a los futuros licenciados tanto desde el ámbito curricular como desde el ámbito didáctico, este último por razones de extensión se tendrá en cuenta para próximas reflexiones.

El maestro de Ciencias Sociales y el problema de las limitantes didácticas

A diferencia de otros campos del conocimiento donde el avance científico es convergente con el oficio mismo del profesional, en el caso de la pedagogía y la didáctica resulta divergente: no son los maestros de escuela los encargados de ampliar el campo de conocimiento a través de nuevas investigaciones, por el contrario, son profesionales ajenos al aula de clases quienes construyen las directrices del ejercicio didáctico y pedagógico de las escuelas. Muchos de ellos están en las Facultades de Educación y se dedican a un trabajo reflexivo partiendo de balances sobre diversos temas o a partir de investigaciones en su mayoría de las veces, más cercanas a la discusión de corpus teóricos. Otros hacen parte de instituciones como el Ministerio Nacional de Educación y tienen la responsabilidad de estructurar pedagógicamente los proyectos políticos, para luego ser replicados en las escuelas. Entre estos profesionales pocos

son maestros de oficio y se han especializado en temas como la administración educativa (Zuluaga, Echeverry, Restrepo & Quiceno, 1988).

El maestro de escuela no se autorreconoce como intelectual, sino como un reproductor de saberes (Saldarriaga, 2006) que asume una posición redentorista con respecto al saber que porta, pues considera al saber social e histórico como garantía para desarrollar habilidades necesarias en el estudiante. Sin embargo, este saber y la forma de enseñarlo viene preconcebido desde las bases aprendidas en su formación profesional y posteriormente, cada maestro amolda el saber y la manera de transferir el contenido a sus necesidades, gracias a la experticia que adquiere en el ejercicio profesional dentro del aula de clase. Esto quiere decir que, en su mayoría, los maestros de Ciencias Sociales hacen de la enseñanza un ejercicio individual donde prima su estilo personal, limitando la posibilidad del trabajo reflexivo grupal, que resulta ser el espacio desde donde se pueden pensar los problemas de la enseñanza, pero también desde donde es posible socializar las experiencias significativas que se tienen en el aula de clase.

Los profesores de Ciencias Sociales de las Instituciones Educativas de Buga expresan con claridad la importancia que tienen las Ciencias Sociales en el desarrollo social e individual del estudiante, pues relacionan la asignatura con la posibilidad que el educando, a partir del conocimiento del ser humano en sociedad, sea capaz de entender su realidad y entenderse a sí mismo, además la relacionan también con la posibilidad que ofrecen las Ciencias Sociales de desarrollar la capacidad crítica en el escolar. La profesora de la Institución Educativa Ángel Cuadros señaló al respecto

Yo creo que ahí está la labor de la enseñanza de las Ciencias Sociales, hacer caer en cuenta al muchacho la utilidad que puede tener la enseñanza de la ciencia para su realidad, la toma de decisiones, de su formación como ser humano, como ciudadano (Profesor No. 1, Institución Educativa No. 1, comunicación personal, 9 junio de 2014).

Esto evidencia que los profesores de Ciencias Sociales han logrado empalmar el

discurso pedagógico actual con los principios epistemológicos de la enseñanza de las Ciencias Sociales, representados en un ejercicio de empoderamiento de su asignatura a lo largo de su formación profesional, pero también en las disposiciones de los actuales lineamientos curriculares de Ciencias Sociales, que hacen el llamado de atención a un tipo de conocimiento holístico del ser humano; es decir, han logrado establecer una coherencia discursiva entre el horizonte pedagógico y el fin último de las Ciencias Sociales escolares. El problema entonces, recae en la forma como estas intenciones pedagógicas y disciplinares se llevan a las prácticas de enseñanza, puesto que los métodos de enseñanza pueden o no resultar exitosos.

Los profesores poco renuevan sus metodologías de trabajo, lo que evidencia la construcción de una identidad pedagógica, los maestros tratan de definir desde su concepción sobre el deber ser de las Ciencias Sociales una manera de enseñarla. Por lo tanto, cada profesor construye su modelo de enseñanza, y con él unas estrategias y unas herramientas que regularmente utiliza en el desarrollo de sus clases. Lo problemático de la constitución de estos modelos es que llevan al profesor a un estado de confort que limita su actividad creativa para construir nuevas herramientas y nuevas estrategias, haciendo de sus prácticas de enseñanza un ejercicio monótono y poco útil para los estudiantes, condición que eleva el desinterés por el área.

Cuando se indaga a los maestros y maestras por el quehacer de sus prácticas de enseñanza, se encuentra que ellos han construido una identidad pedagógica y con ello definido unos modelos de trabajo en el que se sienten cómodos. Caso contrario es la percepción que tienen los estudiantes sobre la forma como desarrollan la clase de Ciencias Sociales sus profesores: muchos la señalan de monótona y de tener poco sentido práctico. Con referencia a la metodología de trabajo utilizada por el maestro, señala un estudiante:

Nos pone trabajos y libros que tenemos que leer y analizar y después desarrollarlos. Así como cuando ella explica el tablero, ella explica, pasan los mapas, nos hace preguntas [...] ella llega y dice cuando nos pone hacer trabajos, ella llega y revisa el taller, ella dice: ¿si entendieron, si por ejemplo

que ellas tienen? Y de ahí empieza socializar el tema (Estudiantes grado 9, Institución Educativa No. 1, comunicación personal, Marzo 5 de 2015). [sic]

En esta clase, el profesor trabaja a partir de un texto o guía, luego interactúa con los discentes el tema trabajado utilizando el tablero para tomar notas; finalmente sobre la base de la lectura y la socialización, los estudiantes realizan un taller con el que cierra la clase.

Sobre la importancia que pueda tener la clase de Ciencias Sociales, en tanto esta es una realidad en el ejercicio práctico del profesor, un estudiante señaló lo siguiente: *“yo lo veo como una clase, pero la verdad más adelante no sabría en qué aplicarlo, es como conocimiento me parece a mí, pero que yo diga que muy pronto me pueda servir, servir, no sé”* (Estudiantes grado 9, comunicación personal, Marzo 5 de 2015). El estudiante expresa un notable desinterés por la asignatura al no encontrar en el saber que ofrece una utilidad real. Esto quiere decir que el conocimiento no tiene sentido en sí mismo, por el contrario, es necesario construirle sentido al saber de acuerdo con las realidades e intereses de los educandos.

Otro ejemplo significativo que evidencia el fenómeno en mención, es la preocupación institucional por el mejoramiento del quehacer pedagógico de las Instituciones Educativas públicas de la ciudad. La Secretaria de Educación de Guadalajara de Buga adelanta una iniciativa con la creación de espacios de reunión periódica donde los maestros se congregan por áreas a discutir sobre los problemas académicos de sus instituciones. Estos espacios son conocidos como microcentros (Red de Maestros Guadalajara de Buga, s.f.), se originan como disposición institucional y no de la necesidad y petición de los maestros del sector oficial. No ha logrado explotarse como un campo de exploración didáctica, según algunos maestros del sector público, pocas veces logran colocarse de acuerdo en temas como la planeación curricular y se trabaja sobre la base de materiales preestablecidos como libros de textos, sin que ello pase por una reflexión didáctica. Al respecto se refiere un maestro de la ciudad:

A nivel, digamos, un poquito del área, a nivel más macro, los programa de Ciencias Sociales son

supremamente extensos, yo creo que esa es una problemática que la tratamos incluso a nivel de Buga, en el microcentro que se hace mensualmente por áreas, hemos visto que se han dado mamotretos de estos. A nosotros nos dieron este material, viejísimo, tienen como una década, yo la verdad lo utilizo porque cuando saco un taller hay algunos elementos, pero la verdad no hay actualización, es muy difícil (Profesor No. 2, Institución educativa No. 2, comunicación personal, 6 junio de 2014).

Los microcentros no resultan ser espacios de empoderamiento pedagógico y didáctico, pero son importantes para fortalecer la formación de los maestros en cuanto a lo propuesto por las directrices institucionales municipales en lo concerniente a diseño y planeación curricular, sin que ello evidencie un impacto real en las prácticas de enseñanza de los educadores.

Son diferentes las razones que abren paso a las dificultades en los procesos de enseñanza en los colegios públicos y privados de la ciudad. Una de ellas es el inconveniente en la planeación curricular³ asociada al trabajo disperso, a manera de archipiélago, entre los profesores del área que tienen a cargo el ciclo de secundaria. Esta situación resulta frecuente en los colegios públicos en los que los maestros encarnan un trabajo más individual, donde si bien las instituciones tienen sus Proyectos Educativos Institucionales y el direccionamiento pedagógico a través de un modelo, no tienen un marco didáctico en común que les permita discutir sobre estrategias para trabajar en el aula de clase en cada uno de los grados.

Un factor que se suma a las taxativas curriculares y didácticas, es el limitado conocimiento en el uso de nuevas tecnologías para reflexionar estrategias en la enseñanza de contenidos y en la interacción con los estudiantes. Es evidente que si bien los maestros utilizan herramientas tecnológicas para desarrollar sus clases, estas no resultan siendo determinantes para el proceso de aprendizaje pues se reducen a ser un mecanismo de trasmisión del saber preconcebido por el profesor y no un insumo que permita potencializar habilidades

³Si bien el proyecto curricular de área es transversal para las instituciones adscritas a una sede central, los profesores del área en cada una de las diferentes sedes estructuran su plan de trabajo de forma individual sin articulación alguna.

de pensamiento en los estudiantes. En el aula su utilización es estática y en ocasiones mecánica, lo que no representa un avance significativo en la transformación de las prácticas de enseñanza, simplemente se cambia la tecnología que servía como vehículo para la trasmisión de los contenidos, pero no la estrategia usada en el acto de transferir el saber. Así lo revelan muchos de los educandos de las IE que sirvieron de fuente en esta investigación. De esta manera manifestó una estudiante de grado 11° de una institución educativa privada de la ciudad, cuando se le preguntó sobre el desarrollo de una clase con el uso de nuevas tecnologías:

Voy a dar el ejemplo de una diapositiva, de una presentación en Power Point, entonces, lo que hace es explicar, es cuando está exponiendo todo, si tenemos preguntas las hacemos y nos responde y no sé, esa es como la dinámica de la clase (Estudiantes grado 9, Institución Educativa No. 2, comunicación personal, diciembre 4 de 2014).

Resulta concluyente que el *Video Beam* cumple la misma función del tablero, al ser una herramienta que permite la trasmisión de contenidos⁴.

Durante la misma entrevista, los estudiantes de grado 11° al referirse a la metodología de trabajo del profesor de Ciencias Sociales manifestaron también el uso de videos que al parecer, reemplazaban la explicación del maestro, ya que esta se restringía a resolver preguntas. Esto quiere decir que el video resulta ser un insumo que permite ampliar la información del contenido trabajado, pero que no utilizarlo asertivamente puede ser poco significativo para el educando:

Ella pues llega, trabaja con videos, entonces nos ponemos a leer la guía acerca de lo que entendimos, preguntas, talleres y con base en los talleres nos hacen los exámenes [...] Lo único diferente que hace es utilizar Video Beam, presentación y explica y ya (Estudiantes grado 9, Institución Educativa No. 2, comunicación personal, diciembre 4 de 2014).

⁴El tema del uso de las TIC en la enseñanza de las Ciencias Sociales se puede ampliar en el trabajo: EL DOCENTE Y LA MÁQUINA. Las TIC en la práctica de los profesores de Ciencias Sociales y Licenciatura en Historia de Buga. Elaborado por el profesor Felipe Castañeda Morales y que hace parte del proyecto de investigación. *Didáctica de las Ciencias Sociales. Un estudio comparativo entre la educación secundaria y media y la formación universitaria en Buga*. Universidad del Valle, 2016. El presente artículo también hace parte del proyecto en mención.

En contraste con la percepción de estos estudiantes, algunos maestros reconocen que si bien conocen otras herramientas que pueden ser utilizadas para enseñar, adolecen de un manejo asertivo de estas, conduciendo a que reduzcan su uso al reemplazo de tecnologías tradicionales. Dice una profesora de una Institución Educativa Pública de la ciudad al respecto:

En el uso de la TIC me considero completamente analfabeta, porque yo veo que hay compañeros que han hecho la especialización o maestría en computación para la docencia y tiene páginas incluso, y los muchachos consultan en la página del profesor y consultan las evaluaciones, ¡yo a eso no he llegado! pero me encantaría llegar a esa parte porque yo me limito al video, a la película, a la presentación en Power Point, al disco, la canción, el video que ellos hagan, la exposición que hagan también pero hasta allí. Otros elementos de las TIC hasta ahora no (Profesor No. 3, Institución educativa No. 3, comunicación personal, 9 junio de 2014).

Las TIC resultan ser herramientas que complementan el trabajo realizado con las tecnologías tradicionales y se ajustan, cuando es necesario y conveniente, al modelo de trabajo del profesor. Es común por ejemplo, el uso de videos, documentales y películas durante las clases, ejercicio que es complementado con explicaciones magistrales o talleres. Estas últimas resultan ser algunas de las herramientas más utilizadas en los modelos de trabajo didáctico de los maestros de la ciudad. Las TIC entonces, no son un vehículo para facilitar el aprendizaje, sino una herramienta para vehicular la enseñanza.

Un nuevo factor que puede tener más incidencia en las IE públicas, sin descartar que pueda afectar al sector privado, es que para los maestros pesa mucho el hecho de que no haya un trabajo de comunicación y diálogo entre los demás profesores del área en la IE central, pero más grave aún resulta la comunicación con los profesores adscritos a las diferentes sedes administradas por la IE de cabecera (MEN, Colombia Aprende, s.f.). Para ellos, esto impide que se haga seguimiento al proceso de familiarización del estudiante con las Ciencias Sociales y a su aprendizaje, teniendo efectos en la manera de liderar sus prácticas de enseñanza en el aula, pues en el caso de grupos

nuevos, deben elaborar propuestas de trabajo con desconocimiento del grupo y del proceso que han traído. Esto dice una profesora de una IE pública de la ciudad:

Yo no hallo por ejemplo, correspondencia con mis compañeros del área de otras sedes, es muy difícil el trabajo, eso fue un lío ponernos de acuerdo en el plan de área porque estábamos rígidos, él tenía su plan de área yo tenía el mío, él tenía una misión yo otra (Profesor No. 1, Institución educativa No. 1, comunicación personal, 9 junio de 2014).

Los maestros de las IE públicas y privadas no llegan a acuerdos en cuanto a las metodologías y las herramientas utilizadas en el trabajo de aula en cada una, donde además, hay entre tres y cuatro maestros encargados del ciclo de básica secundaria. Esto puede representar problemas a la hora de buscar metodologías y herramientas didácticas transversales a todos los grados, es frecuente que no se discuta entre los docentes las herramientas y las estrategias que pueden ser utilizadas de acuerdo con las etapas de desarrollo cognitivo según el grado, ni de acuerdo con las condiciones reales de aprendizaje del grupo. Esto dijo una profesora de una IE pública de la ciudad, cuando al hablar de los planes de estudio evidenció problemas en la construcción de metodologías y herramientas didácticas, al reflexionar sobre las prácticas de enseñanza y uso de un libro de texto.

En el microcentro que se hace mensualmente por áreas, hemos visto que se han dado mamotretos de estos. A nosotros nos dieron este material, viejísimo, tienen como una década, yo la verdad lo utilizo porque cuando saco un taller hay algunos elementos, pero la verdad no hay actualización, es muy difícil. Yo he tratado de referirme a un autor: Tomás Lutero (?), el feudalismo, X plantea (Audio confuso) esto y nosotros no lo hacemos, como docentes nos estamos ligando al libro. Entonces yo lo que hago es tomar varios textos y leer (algunos textos descontextualizados, contextualizados). Nosotros no tenemos a nivel institucional textos de ciencias sociales, por ejemplo, en el presupuesto de la institución no sé... (Audio confuso) sería muy bueno traernos una biblioteca en las que haya elementos textuales y de algunas editoriales que brinden herramientas sobre los temas (Profesor No. 1, Institución Educativa No. 1, comunicación personal, 9 junio de 2014).

Se evidencia que los maestros convergen en una posición común alrededor de la importancia de las Ciencias Sociales para la formación del estudiante. Sin embargo, pocos elementos convergen en el campo didáctico. Si bien esto podría justificarse en que las poblaciones escolares que atienden son diferentes y por lo tanto, requieren trabajarse con diferentes métodos, se puede concluir que cada maestro tiene unos estilos de enseñanza que trata de implementar en los grupos que maneja y acomodar a las necesidades de estos. Empero, no se puede afirmar que haya una actualización de sus métodos de enseñanza, más bien, realizan cambios en algunas herramientas de trabajo sin transformar radicalmente su estrategia y su estilo, por ejemplo el uso de las TIC.

Se puede concluir que el estilo propio de los maestros ha sido resultado de lo aprendido durante su ejercicio profesional, como también en el proceso de actualización pedagógica que han recibido a nivel personal e institucional; es el caso del Liceo Los Andes que en un esfuerzo por posicionarse en el trabajo académico desde la formación de competencias, ha posibilitado la formación de sus maestros en el conocimiento de este enfoque pedagógico.

Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, un campo de desarrollo disciplinar limitado

Resulta impreciso hablar de una didáctica de las Ciencias Sociales sin hacerlo de una didáctica de la Historia o de la Geografía⁵. Es claro en el caso de Colombia, la intención es concebir unas Ciencias Sociales integrales que desde diferentes disciplinas sociales permitan un conocimiento más integral del hombre en sociedad. Sin embargo, son la Historia y la Geografía como campos de conocimiento escolar, quienes han tenido más desarrollo tanto histórico como didáctico en el quehacer de la escuela, razón por la que en este acápite asumo la postura de Hernández (2002), quien desde el título de su libro habla de una didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, considerando la diferencia entre una

⁵School History Project es una agencia creada en 1972 en Inglaterra con el ánimo de pensar la naturaleza del conocimiento histórico enseñado en la escuela y el grado de desarrollo evolutivo de los estudiantes, a este momento se le atribuye el espacio de reflexión formal sobre la enseñanza de la Historia.

didáctica de la Historia, de la Geografía y de las Ciencias Sociales.

Esta separación se hace con el ánimo de marcar diferencias entre campos disciplinares que han tenido desarrollos históricos y didácticos distintos, y regularmente en el entorno académico suele hablarse de uno u otro campo desde el interior de la didáctica de las Ciencias Sociales, cuando realmente se está hablando de una didáctica de la Historia o de una didáctica de la Geografía, no se puede hablar de una didáctica de las Ciencias Sociales sin antes hablar de didáctica de la Historia y didáctica de la Geografía⁶.

El campo de la Didáctica ha venido desarrollándose a partir de la segunda mitad del siglo XX, inicialmente en Francia, desde donde también tendrá su origen el desarrollo de la didáctica de las disciplinas, específicamente con la Didáctica de las Matemáticas (Zambrano, 2005). La didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia viene desplegándose desde los años 90, en gran parte, resultado de los cambios políticos surgidos en la segunda mitad del siglo XX, que cuestionaron el papel de la Historia y las Ciencias Sociales en la formación de escolares, entre ellos, la crítica a los ideales de progreso del capitalismo occidental, la caída del comunismo y la crisis de los nacionalismos, condiciones y procesos históricos que habían perpetuado un tipo de Historia y de Geografía que respondían a estos procesos políticos, optando por formar sujetos obedientes y reproductores del sistema (Reyes, 1995).

Los españoles Carretero (2009) y Prats (1996; 1997) fueron los abanderados de esta primera generación de trabajos adelantados durante la década de 1990, cuya preocupación era el problema de la enseñanza de la Historia. Llama la atención particularmente Carretero, quien seducido por el reconocido prestigio que las

teorías constructivistas venían consolidando desde hacía dos décadas, considera que podían aplicarse a rajatabla en el salón de clase, puesto que no es posible garantizar el aprendizaje del sujeto mediado únicamente por su etapa de desarrollo cognitivo, junto a la relación que este sujeto tiene con el entorno. La razón era, según Carretero (2009), que sencillamente cada ser humano está sometido a procesos sociales diferentes y es posible que una persona de 30 años pueda tener la estructura mental de un joven de 15 o 16 años, no desarrollando en pleno su proceso cognitivo. Carretero considera posible el constructivismo, en tanto tenga en cuenta esta consideración. Esto quiere decir que el maestro debe hacer una evaluación del proceso del estudiante y en esta medida, debe definir criterios para acercar significativamente el educando al saber.

Esta postura de Carretero ha sido clave en su propuesta sobre el deber ser de la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. Aunque Carretero no evidencie la tensión que pueda existir entre el constructivismo y la enseñanza de cada asignatura escolar, por ejemplo en áreas donde el conocimiento no es posible de percibir desde la experimentación fáctica con el mundo, como suele suceder con la Historia y las Ciencias Sociales. Condición que demuestra lo que en adelante señalaré como el estancamiento del campo disciplinar de la didáctica de las Ciencias sociales, la Geografía y la Historia.

Carretero, un poco más acusado en la Historia que en la Geografía, disertaba a comienzos del presente siglo en torno al problema de la enseñanza de las historias patrias, como el tipo de Historia que caracterizó la enseñanza de la Historia durante casi todo el siglo XX, esta enseñanza tenía férrea relación con el positivismo decimonónico que las encuadraba en un ejercicio memorista y repetitivo en tanto quehacer pedagógico, pero también monumental y revalorativo del héroe nacional en el marco de los contenidos históricos.

Prats (2001) se inscribe en la propuesta de didáctica renovadora también sentada sobre bases constructivistas. A diferencia de Carretero, no entra a discutir esta corriente pedagógica ni recarga el peso de su análisis en la enseñanza de

⁶Cabe señalar que actualmente se evidencia una preocupación por la enseñanza de las Ciencias Sociales, sin embargo, es un campo que solo hasta ahora empieza a ser explorado, por un lado, desde la discusión por los tránsitos que se han dado en las asignatura escolares de Historia y Geografía a Ciencias Sociales, pero también por la complejidad que implica enseñar una asignatura de relieves interdisciplinares, donde cada una de las áreas que la componen han definido históricamente sus estatutos epistemológicos.

la historia. Por el contrario, se nutre de ella desde los aportes de las teorías cognitivas de Piaget, para considerar la importancia de una enseñanza de la Historia y la Geografía que procure el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la experimentación con el saber histórico de acuerdo con las necesidades educativas y capacidades cognitivas del estudiante. Prats tampoco se ocupa de cuestionar la viabilidad de las teorías constructivistas y dialogantes en las Ciencias Sociales escolares. Al respecto señala:

Es evidente que esta afirmación requiere una cierta matización. Los contenidos de Historia son útiles en la medida que sean susceptibles de ser manipulados por los alumnos. Para ello, se tendrá que tener en cuenta el grado de desarrollo cognitivo propio de cada grupo de edad y, al tiempo, subordinar la selección de contenidos y los enfoques didácticos a las necesidades educativas y capacidades cognitivas de los escolares. Dicho de otro modo, cada edad requerirá un estadio diferente de conocimiento histórico. Se debe proceder partiendo de trabajos que traten sobre capacidades de dominio de nociones de tiempo convencional, pasando a dominio de la situación espacial de objetos, localidades o unidades geográficas más amplias, hasta llegar, al final de los ciclos educativos, a formular análisis y caracterizaciones sobre épocas históricas o análisis de paisajes y realidades sociales (p.13).

De la manera en que lo plantea Prats se destaca una postura seductora: él vincula las etapas de desarrollo cognitivo, las categorías espacio - temporales y señala la necesidad de definir los contenidos escolares en función de dichas etapas. Sin embargo, cuando nos ubicamos en la complejidad del contenido, en tanto este muchas veces requiere de una base conceptual para su comprensión, coloca en apuros la función del maestro, pues resulta ser una abstracción que difícilmente puede retratarse en la realidad.

Carretero y Prats comenzaron la discusión por la necesidad de unas Ciencias Sociales escolares que reivindicaran los procesos históricos por encima de los acontecimientos, ello en el marco del desarrollo que había tenido la disciplina histórica

(pero también geográfica) desde Anales hasta las propuestas de la historia social de los años 60 y 70, señalando que el nuevo lugar de enunciación de la disciplina histórica debía de igual forma replicar en la historia escolar⁷.

En la actualidad, el debate sobre la necesidad del tránsito hacia la concepción de la historia escolar asociada a la comprensión de los procesos históricos y a la reivindicación de actores sociales invisibilizados por la criticada historia de bronce -que emulaba a los héroes y sobrevaloraba el sentimiento nacional- continua siendo punto de discusión en el campo de la didáctica de la Historia. A consideración de este trabajo, es un debate que hoy resulta estático y que poco aporta al desarrollo del campo de la didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia; puesto que, mientras el saber pedagógico ha encontrado un punto de llegada con las pedagogías dialogantes,⁸ la didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia ofrece limitadas opciones de trabajo metodológico en el aula y de herramientas didácticas a los maestros y maestras, evidenciando una distancia enorme entre el desarrollo de modelos pedagógicos y el saber didáctico.

Raúl Useche Rodríguez propone una discusión alrededor de la enseñanza del patrimonio; él considera que al igual que los diferentes contenidos históricos, la enseñanza del patrimonio se reduce a un ejercicio cognitivista. Useche (2013) hace un llamado de atención a que pensemos en las razones de la aversión de los jóvenes escolares por este campo del conocimiento, sugiere por lo menos dos, en primera instancia, el constructivismo o las teorías integracionistas o globalizadoras, encuentran su límite cuando el maestro piensa en los jóvenes solo como sujetos cognitivos y no como sujetos culturales, segundo, la actualidad estática de las nuevas formas de enseñanza de la Historia, que en su momento dejaron de lado la historia cultural y reivindicaron la historia social y económica, ha tenido repercusiones en el tipo de

⁷Cabe recordar que la historia y la geografía actualmente se integran dentro de la asignatura de Ciencias Sociales como una apuesta de varios países de Hispanoamérica, entre ellos España, México y Colombia de asumir una idea más integral del ser humano en sociedad.

⁸Estas pedagogías se nutren actualmente de campos como la pedagogía, la psicología, la psiquiatría y la neurociencia.

Historia que enseña, pues esta ha inviabilizado al sujeto reduciéndolo muchas veces a cifras. Al respecto dice lo siguiente:

Parcialmente influenciadas por los modelos de pedagogía conceptual pero sobre todo por las corrientes constructivistas, el ámbito universitario conoció propuestas que hicieron del cambio conceptual el eje de la intervención pedagógica para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Se trataba de desarrollar formas de trabajo pedagógico que haciendo énfasis en el conflicto cognitivo, generaran insatisfacción y pusieran en suspenso las concepciones previas, para de ese modo favorecer la búsqueda de nuevas concepciones (Gómez, s.f.). En cuanto a los enfoques integracionistas, también se conocieron en Colombia propuestas que consideraban la posibilidad de integrar los conocimientos Históricos y sociales a partir de proyectos de aula (Zamudio, 2012) o que, consecuentes con una idea más amplia de integración, proponían estrategias globalizadoras para aprender Historia y Ciencias Sociales de forma paralela al aprendizaje de otros saberes y disciplinas (p.33).

Lo anterior permite reafirmar la idea que los modelos pedagógicos contemporáneos no suplen las necesidades de unas Ciencias Sociales que, en ocasiones, requieren de otras herramientas que van más allá del ejercicio de la experimentación porque resultan abstractas para ser percibidas por una realidad tangible. En el campo de las Ciencias Sociales, ciertas categorías conceptuales además de abstractas, revierten complejidad para ser comprendidas desde una mera explicación verbal; resulta difícil para el educando poder comprenderlo, lo que dificultará en él la comprensión del fenómeno social e histórico estudiado.

Ante esta situación, resulta necesario que desde el área de Ciencias Sociales se tengan en cuenta estas apreciaciones en la selección de contenidos, el diseño curricular y la concreción de estrategias y herramientas didácticas, considerando además se tenga presente el estado de desarrollo cognitivo del estudiante, porque ello permite ubicar el marco conceptual desde donde es posible trabajar con el educando.

Algunos autores, entre ellos Joaquín Prats (2001) y Renán Vega (1999), se atreven a ofrecer orientaciones metodológicas en el trabajo didáctico de la enseñanza de la historia, el primero con los estudios de caso y la historia local, y el segundo en el trabajo con historia oral en el aula, como metodologías que pueden ayudar a acercar el pasado a los escolares. En esta aproximación estratégica, los autores en mención ofrecen posibilidades que exigen nuevas investigaciones tanto de los maestros como de los académicos interesados por este campo, que permitan definir el uso de estas herramientas pedagógicamente, de acuerdo con las condiciones sociales, culturales y cognitivas de los estudiantes.

Este acápite deja como conclusión que actualmente solo unos pocos estudios han trascendido a la proposición de estrategias didácticas sobre la base de una suerte de posibilidades, entre ellas, el uso pedagógico de las metodologías de investigación histórica porque permiten un acercamiento más experimental del estudiante con el saber. Así mismo, es necesario que desde las IE los profesores de Ciencias Sociales expresen disposición para transformar sus prácticas de aula, renueven sus conocimientos en el componente didáctico y finalmente, cuenten con las competencias para diseñar estrategias de acuerdo con las necesidades de sus educandos.

Cabe destacar que también resulta sumamente necesario hacer el llamado de atención a las IE que en el afán de servir a disposiciones externas que llaman a la calidad desde el desconocimiento de los procesos pedagógicos internos de las escuela, y desde una suerte de lectura homogeneizadora de la educación, reducen el oficio de maestro al de un tramitólogo de documentos, bajo una justificación sesgada del discurso neoliberal que llama constantemente al "ordenamiento de la casa" en nombre de la eficiencia.

Finalmente, en este trabajo se expresa con más claridad la preocupación por la enseñanza de la Historia que de la Geografía y de las Ciencias Sociales en general, ello porque la orientación inicial del proyecto era la indagación por las prácticas de enseñanza de la Historia, pero también porque este trabajo pretendía realizar un estudio comparativo entre estas didácticas y las que se

desarrollan en el Programa de Licenciatura en Historia en Buga. Queda por avanzar en estudios sobre las prácticas de enseñanza de la Geografía, y estudios interdisciplinarios sobre la relación entre Didáctica de la Historia y Didáctica de la Geografía, con el ánimo de ir afianzando el campo de la Didáctica de las Ciencias sociales.

Luego de realizar una revisión por el estado de las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media, es posible resaltar aspectos profundamente necesarios para concebir a futuro una transformación en el quehacer de la enseñanza de las Ciencias Sociales, y que son una realidad en el quehacer pedagógico de los maestros en la secundaria. En este sentido, destacaré algunos avances en la reflexión y el quehacer de las prácticas de enseñanza de los maestros y su proyección a futuro.

Conclusiones y Recomendaciones

Los maestros sostienen que las Ciencias Sociales deben ser una asignatura donde el trabajo didáctico sea más dinámico para que haga contrapeso a un modelo de sociedad que ha hecho de los hombres y mujeres sujetos acrílicos y potencialmente manipulables para soportar los fines de un capitalismo descarnado que ha extendido sus tentáculos a través de unos medios de comunicación que desinforman, que muestra una realidad sin conflictos y que sigue alimentando lo presupuestado por Weber en la "Ética protestante" cuando afirmaba que el espíritu del capitalismo se reflejaba en la satisfacción de bienes materiales y que estos en sí mismos garantizaban la felicidad humana, lo que hoy conocemos como "consumo".

El llamado de atención de una maestra de Ciencias Sociales de un colegio de la ciudad es que este contrapeso es posible si las Ciencias Sociales se muestran atractivas al ojo del estudiante, si logran persuadirlo, captar su atención y despertar su interés, postura que muestra unas Ciencias Sociales vivas, que interactúan en tiempo real con el estudiante y le permiten a este a partir de una mirada racional y crítica, conocer el mundo que le rodea. La siguiente cita es la expresión de este sentir.

Hoy existen herramientas importantes como los medios de comunicación, el internet, que me parecen fundamentales en la enseñanza. Pero ante todo, yo creo que sí deberíamos concebir entre todos una idea de ciudadano a formar y en pro de eso tratar de hacer una historia y la idea de llegar a ella de una forma dinámica, que el aprendizaje sea significativo, que el muchacho entienda que lo que dice en el tablero o en el libro, se contextualice y encuentre relación entre la realidad que vive y lo que se está diciendo ahí.

A mí me llamaba mucho la atención en cierta oportunidad una estudiante, terminábamos de hablar de la Segunda Guerra Mundial y hacíamos una referencia con un documental que les llevé sobre algunas cosas que hizo el nazismo con el pueblo judío y hablábamos después de la bomba atómica, y se para una niña con toda la inocencia del caso y me dice: "¿profe y es que eso fue de verdad?", yo me quedé fría, entonces ellos no miran que eso es realidad, que eso pasó y cómo puede afectar. Yo creo que ahí está la labor de la enseñanza de las ciencias sociales (Profesor No. 1, Institución Educativa No. 1, comunicación personal, 9 junio de 2014).

Por otro lado, en la escuela es necesario trabajar en el desarrollo del campo de conocimiento de las estrategias y herramientas didácticas sobrepasando la discusión sobre el tipo de Historia y de Geografía que se debe enseñar, con ello no quiere decirse que este campo este totalmente desvanecido, pues esta investigación pudo constatar que los maestros (as) de Ciencias Sociales de la ciudad son productores potenciales de saber didáctico en la medida que han venido construyendo experiencias de trabajo didáctico significativo, donde aproximan el saber social, espacial e histórico a las realidades de los educando y en otros casos, facilitan el conocimiento y la comprensión de contenidos a partir de herramientas que al hacer parte del entorno cotidiano de los discentes, despiertan fácilmente su interés (Massone, 20011), me refiero en este caso al fomento del diálogo académico desde el uso de TIC como las redes sociales, por ejemplo, la creación de grupos de Facebook, la creación de blogs, y el uso de dispositivos móviles como libro de bolsillo, pero también como herramienta para captar momentos de su realidad que tienen que ver con el devenir social e histórico, como por ejemplo lo medioambiental.

En este sentido, la sugerencia es que estas experiencias se sistematicen y se den a conocer para que sean visibilizadas por la comunidad de maestros, es necesario que se construyan redes de maestros que sumen esfuerzos para potenciar el conocimiento didáctico, es a partir de estos canales desde donde es posible transformar las prácticas de enseñanza y transfigurar la imagen que tienen los educando de unas Ciencias Sociales poco útiles. Hace solo unos días en un evento programado por la Facultad de Educación de la Universidad Santiago de Cali, en el marco de la celebración de los 50 años de existencia del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, la profesora Roser Batllori, invitada especial a dicho evento, rescataba una experiencia significativa como maestra en los años 70' en pleno tardofranquismo, ella junto a un grupo de maestros de Ciencias Sociales de la escuela donde trabajaba preocupados por el desinterés y la apatía de los estudiantes por las Ciencias Sociales, se reunieron a discutir el problema y resultado de ello nace un movimiento de renovación pedagógica que trascendió los muros de su escuela, logrando importantes apoyos institucionales, desarrollando investigación y creando los mecanismos para difundir este nuevo saber, a través por ejemplo de una revista de educación⁹.

La recomendación es que los maestros de Ciencias Sociales de Buga, tanto en los colegios públicos como privados, deben trascender hacia la construcción de comunidades académicas, primero a nivel institucional, pero luego a nivel local, con el propósito de socializar los avances en materia de estrategias y herramientas didácticas, las experiencias pedagógicas significativas, pero también debe ser un espacio donde se discutan los problemas que acusan esta enseñanza, desde los institucionales, hasta los académicos asociados a los contenidos, los curriculares y por supuesto los didácticos.

Sobre esta última recomendación, es preciso señalar como avance el fomento de espacios de diálogo disciplinar y pedagógico a través de los

microcentros en las IE públicas, ello ha permitido ir consolidando un punto de encuentro entre los maestros de las diferentes asignaturas para capacitar al maestro en directrices institucionales, sin embargo, el microcentro adolece de ser un espacio de producción académica donde se fortalezca la investigación, la interdisciplinariedad y el diálogo de experiencias, es necesario que la escuela de un salto hacia la producción de conocimiento científico y deje de ser un receptor pasivo que se ha acostumbrado a esperar que brillen las mentes de los expertos del Ministerio y de las Facultades de Educación para adoptar en su quehacer pedagógico la nueva propuesta.

Referencias

- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad: La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Castañeda, A.F. (2016). El Docente y la Máquina. Las TIC en la práctica de los profesores de Ciencias Sociales y Licenciatura en Historia de Buga. En *Didáctica de las Ciencias Sociales. Un estudio comparativo entre la educación secundaria y media y la formación universitaria en Buga*. [Informe de Investigación]. Universidad del Valle.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2004). *Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Guía N° 7*. Bogotá: MEN.
- Donovan, M.S. & Bransford, J.D. (Eds.). (2005). *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom*. Washington: National Research Council.
- Hernández Cardona, F. X. (2002). *Didáctica de las Ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.
- Massone, M. (2011). *Los Jóvenes, la escuela y las transformaciones en la apropiación de los*

⁹Reflexiones presentadas por la profesora Roser Batllori, Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona, en el marco de una conferencia dictada durante el evento que conmemoró los 50 años de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Santiago de Cali, octubre 2 de 2015.

- saberes*. Argentina: Ediciones Homosapiens / FLACSO.
- MEN. Colombia Aprende. (s.f.). *Gestión educativa vía hacia la calidad*. Recuperado en septiembre de 2015, de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-188846.html>
- Pagés, J. (2001). Hacia dónde va la enseñanza de la historia: Apuntes para la comprensión de un debate. *ENDOXA: Series Filosóficas*, (14), 261-288.
- Prats, J. (1996). El estudio de la historia local como opción didáctica. ¿Destruir o explicarla historia? *IBER: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (8), 93-106.
- Prats, J. (1997). La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherenci ay autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica. *IBER: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (12), 7-18.
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida, España: Junta de Extremadura, Consejería de Educación Ciencia y Tecnología.
- Red de Maestros Guadalajara de Buga. (s.f.). *Microcentros*. [Mensaje en un blog]. Recuperado en septiembre de 2015, de <http://redmaestrosbuga.blogspot.com/p/microcentros.html>
- Reyes, J. (1995). En torno a Paulo Freire: Aspectos filosóficos de su pensamiento y aportes a la reflexión de raíz latinoamericana. Tesis para optar al título de Licenciada en Filosofía, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Saldarriaga Vélez, O. (2006). Del oficio de maestro, ¿de intelectual subordinado a experto subordinador? *Revista IDEP, Educación y Ciudad*, (11), 55-70.
- Souto González, X.M. (2009). La didáctica de la geografía: dudas, certezas y compromiso social de los docentes. *XVI Congreso Colombiano de Geografía. Memorias*. (pp.141-152). Santiago de Cali: ACOGE.
- Useche, R. (2013). La enseñanza de la Historia y Patrimonio: la ausencia de dispositivos intergeneracionales. En O. Gómez & E. Rivera. *Currículo, formación y práctica docente en la enseñanza de la historia*. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Vega, R. (1999). *Historia: Conocimiento y Enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*. Bogotá: Antropos.
- Zambrano, A. (2005). Didáctica y saber. En *Didáctica, pedagogía y saber*. (pp.19-58). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zuluaga, O., Echeverry, A., Restrepo, S. & Quiceno, H. (1988). Educación y pedagogía. Una diferencia necesaria. *Educación y Cultura*, (14), 4-9.