

**Conciencia Histórica: trayectos desde procesos de formación, desempeños y prácticas
docentes en Ciencias Sociales**

Tesis de grado para aspirar al título de Doctora en Educación

Paula Tatiana Pantoja Suárez

Doctorado en Educación, Facultad de Artes y Humanidades, Universidad de Caldas

Phd. Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga

Junio de 2023

Tabla de contenido

| | |
|---|-----------|
| Dedicatoria..... | 4 |
| Agradecimientos..... | 6 |
| Resumen..... | 8 |
| Palabras clave..... | 9 |
| Introducción | 10 |
| Problema de investigación..... | 14 |
| Estado del Arte..... | 15 |
| <i>Conciencia Histórica en Perspectivas Didácticas y Educativas.....</i> | <i>17</i> |
| <i>Formación, desempeños y prácticas docentes</i> | <i>33</i> |
| <i>Conciencia Histórica y Formación Docente en Ciencias Sociales.....</i> | <i>43</i> |
| Estado de la Cuestión | 49 |
| <i>Reflexión en Torno a la Experiencia.....</i> | <i>50</i> |
| <i>Experiencias y Trayectorias en el Campo Investigativo</i> | <i>53</i> |
| Planteamiento del Problema..... | 59 |
| Pregunta de investigación | 75 |
| Objetivos..... | 76 |
| <i>Objetivo General.....</i> | <i>76</i> |
| <i>Objetivos específicos.....</i> | <i>76</i> |
| Justificación..... | 76 |
| Trayecto Metodológico | 80 |
| Enfoque y Método..... | 82 |

| | |
|---|------------|
| Población | 83 |
| Técnicas e Instrumentos..... | 84 |
| Proceso de Codificación | 86 |
| Resultados, Análisis y Diálogos para Construir Teoría Emergente..... | 95 |
| Memoria y Pasado | 102 |
| <i>Experiencias de Vida</i> | <i>103</i> |
| <i>Experiencias Estudiantiles</i> | <i>105</i> |
| Tiempo Vivo en Presente | 111 |
| <i>Formación Docente.....</i> | <i>114</i> |
| <i>Desempeños y Prácticas Docentes.....</i> | <i>121</i> |
| <i>Impactos con la Escuela y el Sistema.....</i> | <i>126</i> |
| <i>Enseñanza de las Ciencias Sociales.....</i> | <i>134</i> |
| <i>Didáctica de la Historia.....</i> | <i>139</i> |
| <i>Ejemplo de preguntas de prueba escrita elaborado por DP14.....</i> | <i>150</i> |
| <i>Conciencia Histórica desde problemas socialmente vivos</i> | <i>158</i> |
| Escenarios de futuro y expectativa..... | 177 |
| <i>Futuros Personales, Profesionales y Hacia Sus Colegas</i> | <i>179</i> |
| <i>Futuro en tránsito</i> | <i>183</i> |
| Conclusiones, Recomendaciones y Aperturas Investigativas | 190 |
| Referencias..... | 197 |
| Anexos | 213 |
| Anexo 1. Entrevista Semiestructurada | 213 |
| Anexo 2. Anécdota Investigativa | 215 |

Anexo 3. Criterios de observación en los procesos de acompañamiento en clase práctica profesional docente, Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas. 217

Anexo 4. Consentimiento informado..... 218

Anexo 5. Redes originales exportadas desde el programa Atlas.ti (versión 9.0)..... 220

Tabla de ilustraciones

Ilustración 1: Nube de palabras general del proyecto 10

Ilustración 2: Evidencias del proceso de codificación abierta 90

Ilustración 3: Evidencias del proceso de codificación axial. 92

Ilustración 4: Evidencia de diario de campo en observación de clase. 93

Ilustración 5: Red general del proceso de codificación 98

Ilustración 6: Red MEMORIA Y PASADO..... 101

Ilustración 7: Red TIEMPO VIVO EN PRESENTE..... 110

Ilustración 8: Estructura curricular Licenciatura en Ciencias Sociales. 120

Ilustración 9: Distribución de créditos prácticos Licenciatura en Ciencias Sociales..... 121

Ilustración 10: Modelo de prueba escrita para estudiantes de grado 9° 148

Ilustración 11: Red ESCENARIOS DE FUTURO Y EXPECTATIVA 176

Ilustración 12: Ejemplo de red, capítulo Conciencia Histórica del conflicto armado: un análisis desde el discurso y experiencias de maestros y maestras 188

Dedicatoria

Para Héctor, mi guía y quien me orienta desde el pasado.

Para Lucía, mi más bello escenario de futuro y de esperanza.



Agradecimientos

No podría ser sin otros y por ello aprovecho para honrarlos por estar en el camino, que como todos los que valen la pena, son arduos y de momentos tan fluctuantes como la existencia misma. Lucía, mi más bella historia de amor y quien ha construido en su naciente memoria una mamá que se divide entre los juegos con ella y el hacer muchas “tareas”. Edwin, mi compañero de ruta, quien decidió emprender conmigo este proyecto y ser mi sostén en los momentos más complejos. Patricia, Laura, Daniel y amada mi familia, por siempre estar a mi lado, ser mi cable a tierra, no dejarme olvidar de dónde vengo y la esencia de lo realmente importante.

Yasaldez, mi maestro del aula y de la vida, quien ha creído en mí y me lleva a retarme en cada faceta de mi vida. Mis colegas y maestros, por ser luces en este camino de aprendizaje.

Amigas y amigos que no alcanzaría a nombrar por completo, Valentina, Mónica, María, William y tantos más, quienes son un soplo para renovar el espíritu y darle pausas a mi mente en los momentos necesarios, por estar, aun cuando yo no siempre lo haga.

Al Programa Colombia Científica, reconstrucción del tejido social en zonas de posconflicto en Colombia y el equipo de Fortalecimiento Institucional, por el apoyo con mi beca doctoral, pero sobre todo en la posibilidad que me brindaron de aprender de las dinámicas de vida, tiempo y territorio que se construyen en esas otras realidades de Colombia, que también son nuestras como maestros e investigadores.

A mi amada Universidad de Caldas, el Departamento de Historia y Geografía, el Departamento de Estudios Educativos y el Doctorado en Educación, quienes me han permitido aprender y enseñar; son mi casa de estudio, trabajo y vida.

Y sobre todo gracias totales a mis estudiantes, mis colegas en formación, por permitirme acompañarlos, porque compartir sus experiencias eje de esta investigación y mi inspiración para querer ser la maestra que se merecen. Ser su profe, le da sentido de este trabajo y a mi proyecto profesional y de vida.

Resumen

El presente documento da cuenta del proceso realizado desde estudios en el Doctorado en Educación de la Universidad de Caldas, con apoyo de la beca posgradual desarrollada en el marco del Programa de Investigación Colombia Científica, reconstrucción del tejido social en zonas de posconflicto en Colombia. Se sustenta en la siguiente tesis: La Conciencia Histórica del docente de Ciencias Sociales, emerge y se direcciona de múltiples maneras en torno a su formación como profesional, en una relación con la historicidad que constituye al docente como sujeto temporal. Estos elementos, son objeto de estudio de la Didáctica y se materializan en sus escenarios de desempeños en los contextos de práctica y son un puente para construir procesos de enseñanza y aprendizaje desde los saberes históricos y saberes históricos escolares, pero no sólo se determinan por estos, sino por las realidades sociales que se movilizan en las comunidades en la problematización del tiempo y las relaciones pasado-presente-futuro en territorios y prácticas culturales.

Desde las perspectivas de investigación cualitativa y el método de la Teoría Fundamentada, se desarrolla como objetivo principal, determinar que Conciencia Histórica emerge sobre los procesos de enseñanza desde los trayectos formación y desempeños de docentes-practicantes en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas. En coherencia, la unidad de trabajo se compone por un grupo de estudiantes del programa mencionado, quienes cursan su práctica pedagógica docente entre los años 2021 y 2023, desde las técnicas de recolección seleccionadas para el alcance de los objetivos específicos: entrevista semiestructurada, anécdota investigativa y observación no participante. Estos insumos fueron la base para el proceso de categorización acorde con el método seleccionado, desde los momentos de categorización abierta, axial y selectiva, con el procesamiento desde el programa Atlas.ti (versión 9.0) Dentro de

las conclusiones generales del trabajo se reconocen tres grandes escenarios sobre los cuales se problematiza la enseñanza de las Ciencias y las categorías propias de la Didáctica de la Historia: Memoria y Pasado, Tiempo Vivo en presente y escenarios de futuro y expectativa, en los cuales emerge teoría sustantiva desde la articulación con las experiencias de historia personal y educativa propias de los docentes-practicantes, los desempeños desde los problemas socialmente relevantes y las prácticas de enseñar Ciencias Sociales, elementos que configuran líneas de investigación para la formación docente, las relaciones y tensiones entre teoría-práctica docente y posibilidades de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en torno a la categoría de Conciencia Histórica como construcción diversa y cambiante, como la enseñanza y las vivencias mismas del tiempo y el tiempo histórico.

Palabras clave

Conciencia Histórica, Formación Docente, Desempeños y prácticas Docentes, Didáctica de las Ciencias Sociales.

Introducción



Ilustración 1: Nube de palabras general del proyecto

Fuente: Elaboración propia a partir del Software Atlas.ti (versión 9.0)

Las palabras, en sus múltiples contextos y sentidos, son producto de las narraciones y experiencias de los y las protagonistas de esta investigación, docentes en formación de la Licenciatura en Ciencias Sociales, a su vez colegas y estudiantes de la autora de la presente tesis doctoral. Son sus discursos, expresiones y sentires quienes dan la bienvenida al documento y serán recurrentes a lo largo del trabajo, en coherencia con las expresiones de la nube de palabras anterior.

La presente propuesta doctoral se mueve alrededor de una preocupación constante por la Historia, el Tiempo y su relación con los procesos educativos desde la importancia de la formación docente en Colombia. Conciencia Histórica: trayectos desde procesos de formación, desempeños y prácticas docentes en Ciencias Sociales; tiene la intención de abordar los

diferentes escenarios que hacen parte de estas relaciones, entre el saber propio de la Historia como campo del conocimiento, las experiencias de historicidad en las que se mueve cada sujeto como parte de su vida y los puntos de encuentro que pretenden abordarse para construir perspectivas teóricas en la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales.

Este trabajo, se suscribe en el marco del Programa de Investigación Colombia Científica, reconstrucción del tejido social en zonas de posconflicto en Colombia ¹ específicamente en el proyecto articulador de Fortalecimiento Institucional, donde la autora participa como investigadora y becaria de estudios de posgrado en el Doctorado en Educación de la Universidad de Caldas. Una de las pretensiones de este programa, es aportar a las capacidades instaladas de territorios ubicados en los departamentos de Caldas, Chocó y Sucre. En este primer espacio, es donde se enmarca la propuesta, reconociendo el rol de los docentes y la escuela en contextos de conflicto, pero también en aquellos donde la formación desde y hacia la memoria, la narrativa histórica y las intencionalidades educativas de estas, no son exclusivas para los territorios que tradicionalmente han vivido de forma directa los escenarios de violencia y vulneración de derechos. Por ello, se pretende, a partir de la categoría de Conciencia Histórica desde una perspectiva didáctica, aportar al desarrollo de teorías sustantivas en torno a los procesos de formación y prácticas docentes para quienes se forman en el nivel de pregrado y provienen de diversos escenarios y contextos de vida, tanto a nivel regional como nacional.

Las Ciencias Sociales y la Historia, no son las únicas responsables de los procesos de formación para y hacia el abordaje del pasado y sus relaciones con el presente y el futuro, como

¹ Esta investigación, hace parte del trabajo desarrollado a través del PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN RECONSTRUCCIÓN DEL TEJIDO SOCIAL EN ZONAS DE POSCONFLICTO EN COLOMBIA Código SIGP: 57579 con el Proyecto de investigación *Alianza inter-institucional, multidisciplinar, nacional e internacional en el aumento de la calidad educativa, científica, innovadora y productiva de las Instituciones Educativas de Educación Superior*. Financiado en el marco de la convocatoria Colombia Científica, Contrato No FP44842-213-2018.

parte de la construcción del pensamiento crítico y su deber en la educación, pero sí se convierten en un escenario fundamental para estos procesos, debido a sus intencionalidades formativas y los problemas propios que abordan tanto desde los campos disciplinares, como las relaciones con la Didáctica y las demás ciencias de la Educación, que como se han mencionado son el eje central de esta propuesta. Por ello, se pretende focalizar los procesos de formación y prácticas educativas en Ciencias Sociales y la Historia, alrededor de una categoría vital para los escenarios de memoria, conflicto y reconciliación: la Conciencia Histórica, pues se visualiza en esta una posibilidad de problematizar elementos propios de la formación docente y el desarrollo de las prácticas desde los trayectos académicos de los maestros, con escenarios que requieren del saber, pero de un saber encaminado hacia los contextos cambiantes en los cuales se desenvuelven y requieren de maestros que se asuman como sujetos históricos, para generar acciones de cambio y transformación social como parte de este devenir temporal.

A nivel metodológico, se delimita un interés de orden hermenéutico desde las dinámicas propias del enfoque de investigación cualitativo, a partir de la Teoría Fundamentada como método coherente con los intereses del trabajo; en la medida que permite emerger desde las realidades sociales para la construcción de teoría sustantiva, en el caso particular, desde las condiciones de historicidad de docentes-practicantes y cómo se movilizan los elementos de la formación profesional del docente para abordar la problematización temporal desde el aula de Ciencias Sociales y fuera de ella. Esto explica que son sus narrativas, experiencias, trayectos de vida, formación y desempeños los ejes centrales para construir teoría sustantiva, por ende, al inicio de cada apartado es una o uno de ellos quien realiza la apertura con los aportes brindados a la investigación.

La estructura del documento está organizada entre tres apartados. El primero de ellos, desarrolla el planteamiento del problema desde los elementos teóricos, investigativos y las experiencias y procesos formativos que dan sentido a la propuesta. El segundo apartado, explica las relaciones entre los intereses de conocimiento con el trayecto metodológico desarrollado, con los criterios propios de las formas de saber científico-social, desde los momentos de categorización propuestos en la Teoría Fundamentada, las formas de recolección y análisis, además del programa con el cual se desarrolla el procesamiento de la información.

En coherencia con la intencionalidad metodológica por teorizar desde realidades concretas a la de vez resignificar y dialogar con la teoría existente, el tercer apartado da cuenta de los procesos de categorización construidos a partir de los resultados y el análisis para desarrollar apuestas teóricas en torno a estos diálogos, por ende no se encuentra en la estructura del texto, lo que desde las lógicas de otros métodos investigativos, se denomina como referente teórico, sino que se involucra en el proceso mismo de la construcción del análisis categorial. De allí se construyen tres líneas, denominadas: memoria y pasado, tiempo vivo en presente y escenarios de futuro y expectativa, los cuales de manera conjunta proponen cómo se concibe y se vive la problematización temporal y se posibilita la Conciencia Histórica que emerge desde docentes en formación de las Ciencias Sociales en sus procesos de prácticas iniciales docentes.

De esta manera, se agradece al lector las formas de enriquecer el trabajo con diversos comentarios, observaciones y correcciones, que realizan en la autora de la investigación, la acción más importante en todo este proceso: Aprender, configurando y reconfigurando nuevos procesos de investigación que aporten a la teoría educativa, el saber histórico y didáctico, pero sobre todo al rol social de estos en las realidades complejas del acto de resistencia que implica ser maestro en Colombia.

Problema de investigación

El problema es la preguntadera que uno siempre tiene. Es decir, cuando aparecen esas preguntas esenciales, entonces uno ahí dice, bueno, ¿qué partes de la historia me muestran? ¿qué partes me gustan? ¿qué partes no me gustan? Y ¿qué partes yo puedo enseñar? (E-DP1)²

La lucha por cerrar mínimamente la brecha entre conocimiento e ignorancia constituye en la especie humana la condición de animales con racionalidad y que intentan desde las formas de explicación del mundo, maneras de adaptar entornos, entender los entornos e incluso construir problemas que superar la supervivencia misma. La “preguntadera” que expresa uno de los protagonistas de esta propuesta doctoral, refleja una de las tantas maneras en que la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales, la comprensión del tiempo en perspectiva social y los procesos de formación docente, convergen para sustentar y dar sentido a la presente investigación. Este proceso, no surge de manera aislada a las redes de conocimiento construidas con autores, docentes, colegas y comunidades de investigación, interesadas en comprender desde diversas perspectivas, elementos que cohesionan el problema investigativo y la tesis que sustenta las formas en que emerge a nivel discursivo y en sus desempeños la categoría de Conciencia Histórica, en una perspectiva didáctica y enfocada en las prácticas iniciales docentes. Desde allí, se sustenta el orden conceptual del apartado, donde se realiza el rastreo desde el estado del arte

² A lo largo del documento se encuentran los fragmentos producto de la recolección de información. Este es el caso de la cita anterior, que da cuenta de la entrevista realizada a uno de los docentes-practicantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales. En el apartado N°2, referente a la metodología, se explica con mayores precisiones el proceso de organización y codificación realizada a partir de la recolección de información, que consistieron en Entrevistas (E), Anécdotas (A) y Observaciones (O) desarrolladas con docentes-practicantes (DP) identificados con número y quienes participaron en la investigación con los respectivos consentimientos y lineamientos de la comisión de ética de la Universidad de Caldas y los principios de protección de información personal para ser manejada con fines académicos.

para identificar las tendencias, enfoques, hallazgos y vacíos de conocimiento en las categorías investigativas, seguidas por el reconocimiento de las trayectorias y experiencias que han llevado a la investigadora a enfocarse en estos intereses desde el estado de la cuestión. Los elementos mencionados, con el rigor académico esperado en una investigación doctoral, son el punto de partida para el planteamiento del problema, pregunta, objetivos y justificación de la investigación Conciencia Histórica, trayectos desde procesos de formación, desempeños y prácticas docentes en Ciencias Sociales.

Estado del Arte

Koselleck (1993), plantea la experiencia propia como una experiencia construida desde las vivencias, sentires y pensares de otros; es decir, la experiencia de cada uno en realidad sólo se explica en la medida en que ha sido transmitida y heredada desde otras generaciones, donde siempre está contenida y conservada desde el otro. Esta perspectiva, da sentido a la cita introductoria de este y cada uno de los apartados de la presente tesis doctoral, narraciones que docentes de Ciencias Sociales en formación, han donado desde sus experiencias de vida y como maestros para ser el eje conceptual y metodológico de la investigación. Estas narraciones deben dialogar con quienes transitan por caminos de formación, experiencia e investigación que convergen con el propio, para permitir identificar las líneas, tendencias y tensiones existentes entre quienes producen estos trabajos, con las apuestas que pretenden generarse en esta investigación. Allí, tiene sentido lo que se denomina como estado del arte, pero del estudio en torno a la Historia, el Tiempo, la Formación y la Enseñanza, se convierten en ese reconocimiento de que no se está sólo y que quizá es una pretensión ilusa e irreal, pensar que se parte de un camino nuevo, cuando es vital recorrer, lo que otros han construido.

Como el camino es tan importante como la llegada misma, se requiere explicar las formas en las cuales se hizo el rastreo, organización y clasificación de este análisis documental, que se convierte tanto en una técnica de recolección de información, de la cual se hablará con detalle en el apartado respectivo, como en un ejercicio fundamental para rastrear los aportes que debe realizar una tesis doctoral al conocimiento en un campo del saber, además de ubicarse dentro de una comunidad, que de manera directa e indirecta “conversan” alrededor de la Formación y los desempeños docente para el campo general y específico de la Historia y las Ciencias Sociales, la Conciencia Histórica como categoría y por supuesto las relaciones entre ambos elementos como el abordaje que se pretende realizar en la investigación.

A partir del siguiente esquema, se evidencia el proceso de sistematización de las categorías iniciales de trabajo, sobre las cuales se realiza una indagación de bases de datos académicas³ utilizando los códigos FORMACIÓN Y PRÁCTICAS DOCENTES EN CIENCIAS tanto en general, como agregando elementos de la DIDÁCTICA DE LA HISTORIA y DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. De esta misma manera se hizo un rastreo a partir del código CONCIENCIA HISTÓRICA y posteriormente utilizando las relaciones entre las dos grandes categorías de la investigación como un filtro de abordaje en las bases de datos registradas. Estas mismas categorías fueron abordadas en inglés, con la intención de ampliar los rangos de búsqueda propuestos en publicaciones de bases de datos y bibliotecas digitales existentes. La temporalidad de estos trabajos aborda las publicaciones realizadas entre los años 2010 y 2022.

³ El rastreo de las categorías conceptuales que permitieron la consolidación de los documentos primarios para el estado del arte

Una primera organización general, en torno a los códigos de búsqueda permitió la revisión sistemática de 125 trabajos, que corresponden a artículos, libros y capítulos de libro, con avances o resultados finales de investigación, tesis de maestría o doctorado y en algunos casos a artículos de revisión y reflexión. Posterior a este proceso de revisión y organización de la información, se evidencia un ejercicio realizado por la investigadora en torno a los elementos centrales que proponen las investigaciones, tanto en perspectiva internacional, como nacional y local; además de los objetivos, referentes teóricos, metodologías y conclusiones de cada trabajo, en un proceso de codificación alrededor de los elementos que caracterizan los trabajos y que permiten encontrar puntos de relación y de tensión entre las perspectivas, métodos y hallazgos.

Este ejercicio permite organizar los trabajos en tres apartados, que se tejen en el último punto, como escenario clave de la propuesta investigativa para dar cuenta de los elementos centrales en torno a la CONCIENCIA HISTÓRICA, desde trabajos en el campo de la Didáctica, la Educación y los procesos de Enseñanza y Aprendizaje en Historia y Ciencias Sociales.

Posteriormente se establecen las trayectorias de investigación entre FORMACIÓN Y DESEMPEÑOS DOCENTES y por último como foco de trabajo y también la evidencia de los vacíos de conocimiento, líneas de trabajo y posibilidades investigativas en las relaciones de ambos campos conceptuales desde la formación docente en CIENCIAS SOCIALES, que son el interés central de esta propuesta doctoral.

Conciencia Histórica en Perspectivas Didácticas y Educativas

Los relojes, desde la perspectiva de Elías (1989) son uno de los tantos instrumentos que los grupos humanos han creado para “medir” eso inconmensurable. La metáfora del reloj, se refiere a ese tiempo construido que explica la formación de comunidades y se articula con el saber histórico, desde las narrativas construidas para comprender el tiempo y la temporalidad en

los sujetos como una historicidad constante, el papel del individuo que supera el pasado individual y que le permite sobrevivir en la isla, como un Robinson Crusoe quien sólo puede abordar el presente desde lo que trae consigo desde el pasado (Moradiellos, 2001). Este reloj, no es la Historia, tampoco es la Conciencia, es comprendido como un elemento orientador de la vida humana, que puede abordarse desde muchas categorías, pero en esta investigación es el eje central como Conciencia Histórica.

A continuación, se abordan las investigaciones en el marco del período 2010-2022 y dan cuenta de los trabajos que se sustentan esta categoría, no sólo en el campo de la Educación, sino que ha sido históricamente analizada desde la Psicología, Filosofía de la Historia y Teoría de la Historia. Los procesos de búsqueda para este estado del arte se hicieron en torno a una codificación desde elementos como la memoria, el pensamiento histórico, la enseñanza de la historia, la educación histórica e incluso la pedagogía de la memoria; que si bien no se pretenden asumir como un sinónimo de Conciencia Histórica, si se conciben en escenario de encuentro en torno a cuestiones transversales como qué Historia enseñar, quién enseña la Historia y para qué de su enseñanza.

La categoría Conciencia Histórica, desde las posturas e investigaciones de Rüsen (2013, 2017) es una preocupación de la Didáctica de la Historia; por lo que uno de sus puntos de mayor debate con otro tipo de posturas, es el definir los asuntos didácticos como una dimensión de la ciencia historiográfica dedicada al estudio de los problemas relacionados con el aprendizaje histórico. El autor, ha dirigido estudios sobre la Conciencia Histórica de los europeos, principalmente en población joven, en los cuales plantea la falta de una unidad que hace imposible definirlos, puesto que no pueden ser predeterminados desde los grupos dominantes que dirigieron la unificación europea sino en sentido “desde abajo”, para los cuales existen

múltiples posturas y perspectivas. En sus palabras se define: “An attempt to create historical consciousness in such a way is always doomed to fail if there is no corresponding element “from below” there is no alternative to make the European character of historical consciousness plausible from and for the traditions of the different national and regional cultures” (2017, pp. 75).

En esta línea se moviliza el Centro para el estudio de la Conciencia Histórica en Canadá, que de la mano de las propuestas de Rüsen, han realizado investigaciones en centros de educación básica y secundaria, además de otros espacios por fuera del contexto escolar para comprender cómo la gente mira hacia el pasado; entendiendo que en el estudio de la conciencia histórica no solo se examina el cómo los historiadores observan el pasado, sino también los acuerdos individuales y colectivos del pasado, los factores cognitivos y culturales que dan forma a estos, así como las relaciones de acuerdos históricos con los del presente y el futuro.

El interés transversal por este abordaje, se resume también en los trabajos de Körber (2015), en donde se evidencia la importancia de esta categoría en diversas perspectivas para los didactas de la Historia alemanes, donde el concepto de Conciencia Histórica posee la dualidad de ser concebido como estado y proceso, pero también un conjunto de habilidades, procesos de aprendizaje y pensamiento. El autor también extiende elementos en torno a la necesidad de establecer qué implica la Conciencia Histórica en términos de contextos diversos al alemán, anglosajón o europeo.

Por otra parte, como afirma Valls, de los estudios de Rüsen y Kocka, se puede destacar, entonces, como aporte significativo el “ampliar el objeto de atención de la Didáctica de la Historia a otros los ámbitos en que la educación histórica estuviera presente, sin restringirlo a la

enseñanza escolar” (1999, pp. 91)⁴. Se hace mención a este trabajo, con el fin de contrastar el ejercicio realizado por Valls (2010) donde a partir de una investigación que analiza los cambios en los manuales escolares de Historia en España, se llega a la conclusión principal de estos estudios empíricos es bastante evidente: en primer lugar, que los aprendizajes históricos de los alumnos de la enseñanza obligatoria (6-16 años), en términos generales, no han empeorado en el último decenio, sino que han mejorado, aunque sea en proporciones mucho menores de las deseadas. En segundo lugar, que las afirmaciones realizadas por dirigentes del Partido Popular sobre el «calamitoso estado» de la enseñanza de la historia carecían de fundamento y que, por tanto, eran otros intereses, posiblemente menos confesables, los que subyacían a la interesada valoración realizada y a su correlativa propuesta de transformación de la enseñanza de la historia. Todo ello no es óbice, obviamente, para seguir intentando una enseñanza de la historia que consiga mejores aprendizajes por parte del alumnado (pp. 35)

Seixas (2017), participa en el Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education, a través de un ejercicio comparativo entre las tendencias de pensamiento histórico y conciencia histórica en una comparación en torno a estas tendencias desde los contextos escolares en Quebec, el plan de estudios sueco, el modelo alemán (influenciado por Rüsen), la educación patrimonial en Holanda y el proyecto de pensamiento histórico canadiense. Sus aportes en torno a la categoría de trabajo permiten reconocer cómo la Conciencia Histórica se relaciona con la memoria pública, la ciudadanía y la educación histórica; en torno a los encuentros entre el pasado, el presente y el futuro como base para pensar el cómo enseñar y

⁴ Este trabajo no se determina como parte directa del estado del arte, tanto por su temporalidad como por la naturaleza de este, que es en esencia una revisión de los aportes de la Didáctica de la Historia en Alemania realizado por Valls (1999). Sin embargo, se destaca en el contexto de las líneas de trabajo de este autor y algunos de los canales de dialogo que se establecieron de manera inicial con los investigadores de la didáctica de las ciencias Sociales y la Didáctica de la Historia en el entorno hispanoamericano.

aprender Historia. Conceptos propios de la educación histórica como continuidad y cambio, evidencia, significado, progreso, declive o toma de perspectiva son el reto que se propone para cambiar del contenido a la acción. De esta manera, se desarrolla una relación interesante en términos investigativos entre la orientación temporal y sus procesos de enseñanza y aprendizaje en diversos contextos y realidades.

La compilación realizada por Carretero, Berger y Grever, permite identificar la pluralidad de trabajos en contextos europeos, americanos y asiáticos en torno a la educación y la cultura histórica; donde se definen cuatro grandes líneas de investigación: 1. Cultura histórica y usos públicos de la Historia². La nación en la educación histórica en sociedades poscoloniales. 3. Reflexiones sobre el aprendizaje y la enseñanza de la Historia. 4. Recursos educativos: currículos, recursos educativos y nuevos medios. Si bien, el único trabajo que se refiere de manera directa a la categoría de estudio es el de Seixas, mencionado en el párrafo anterior, estos trabajos de investigación fueron revisados como parte del reconocimiento de las tendencias actuales en la Enseñanza de la Historia.

La trayectoria de autores como Seixas, se evidencia en trabajos de diversa índole, por asuntos de la temporalidad seleccionada para el estado del arte, se suma a la publicación mencionada anteriormente, el realizado junto a Morton (2012), *The Big Six Historical Thinking Concepts*, publicación que defiende las diferencias entre historia y pasado, este último es susceptible de ser contado a través de diversas historias; todo ello en perspectiva de los procesos de enseñanza desarrollo del pensamiento histórico desde un conocimiento histórico está vivo y es necesario para toda la sociedad, dando respuesta a los problemas particulares de cada comunidad en cada momento.

Se considera relevante mencionar los trabajos de Carretero (2010, 2022) quien además de los desarrollos y trayectoria mencionados en el Handbook del año 2017, ha desarrollado proyectos de relevancia en el campo de la enseñanza de la Historia, entre ellos se resalta la investigación titulada: procesos de cambio conceptual en conocimiento social e histórico de niños, adolescentes y jóvenes: aspectos cognitivos y didácticos (Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica de la Argentina). De allí, surgen planteamientos como los propuestos junto Kriger en torno a los desafíos actuales de la enseñanza de la historia, “como arena de luchas identitarias y conflictos políticos en el mundo contemporáneo. Pero por otro lado pone en evidencia hasta qué punto la enseñanza disciplinar, puede quedar por fuera de ese mismo escenario” (2010, pp. 57).

Una de sus publicaciones más recientes, *History Education in the Digital Age* (Carretero, Cantabrana y Parellada, 2022), que enfatiza desde el campo de la educación histórica el conocer diversas maneras en que los historiadores realizan su trabajo, así como los usos sociales y políticos que suele tener el conocimiento histórico⁵. De esta compilación, organizada en seis secciones y once capítulos, se delimita para el estado del arte, el trabajo de Adriaansen, *History Analogies and Historical Conscioness: used generated History Lesson on TikTok*, el cual aborda

⁵ Este libro se centra en analizar los nuevos desarrollos en tecnología y comunicaciones digitales que han surgido en los últimos años han provocado cambios revolucionarios en la enseñanza de la historia. Además de esto, la pandemia de COVID-19 ha obligado abruptamente a las escuelas y al campo de la educación en general a involucrarse en el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza entregadas a través de herramientas digitales. Es en este contexto que este libro busca explorar la centralidad actual de las herramientas y entornos de aprendizaje digital en el aprendizaje de historia tanto formal como informal, y las diversas formas que toman, incluidas películas, videojuegos y otras herramientas digitales. La promesa clave de las tecnologías digitales reside en su capacidad para comunicar hechos históricos de una manera atractiva y, en algunos casos, permitir que los estudiantes asuman un papel virtual como protagonista en los procesos históricos. El riesgo es, sin embargo, que puede resultar insuficiente simplemente optimizar los recursos disponibles dentro de las escuelas e incorporar herramientas digitales en las prácticas docentes. Los docentes y educadores deben desarrollar el pensamiento estratégico, la conciencia del potencial asociado con la tecnología y la capacidad de visualizar y reflexionar sobre narrativas alternativas del pasado. Los editores de este libro creen firmemente en la importancia crucial de crear nuevos recursos didácticos que puedan ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de pensamiento histórico crítico. (Traducción propia desde el prólogo de la publicación)

los retos educativos para el uso de esta plataforma en torno a elementos de la enseñanza y el aprendizaje del Holocausto en Alemania y las responsabilidades en torno al manejo de la información desde la categoría de Conciencia Histórica.

En una línea de trabajo con perspectivas diferentes, enfocado desde el pensamiento social y crítico desde las Ciencias Sociales, Historia, Geografía y educación para la ciudadanía, son importantes los aportes del Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (GREDICS) de la Universidad Autónoma de Barcelona⁶, como se evidencia en Santisteban (2017) un cambio alrededor de los procesos entre pensamiento y conciencia, a partir de una relación que ha existido en los últimos 25 años entre las investigaciones acerca del aprendizaje de la temporalidad y la enseñanza de la historia. En la actualidad estas perspectivas se integran en los estudios concernientes a la formación del pensamiento histórico y la conciencia histórica-temporal. Por último, queremos demostrar la importancia del desarrollo de la conciencia de la temporalidad en la educación para una ciudadanía crítica. Los autores abordaron desde investigaciones previas, la categoría de Conciencia Histórica como una de las competencias dentro de la formación del pensamiento histórico:

La conciencia histórica nos ayuda a valorar los cambios y las continuidades en el tiempo, los cambios que sucedieron, que suceden en el presente, los que podrían ser, los que deseáramos que fuesen. La comprensión del cambio social en el pasado nos muestra las posibilidades del

⁶ Sea este documento una oportunidad para traer a la memoria viva el legado y trayectoria del maestro Joan Pagès Blach, quien hasta su fallecimiento en el año 2020, hizo innumerables aportes a la Didáctica de las Ciencias Sociales, como lo define Santisteban: “para Joan Pagès la enseñanza de las ciencias sociales en general debe cumplir tres grandes objetivos: comprender el mundo actual y sus problemas; formar el pensamiento crítico para superar la complejidad de la realidad social; aprender a participar en democracia y orientar la acción y el cambio social (2021, pp.234).

El último encuentro con el maestro de la didáctica ocurrió en el Congreso colombiano de Historia, Armenia-Colombia, 2019, un honor para la autora de esta tesis, al compartir panel en torno a la enseñanza de la Historia y una de sus últimas visitas a Colombia.

futuro. Si no existiera esta posibilidad el estudio de la historia no tendría sentido. Pero este análisis debe ir más allá de la dicotomía orden/desorden o progreso/decadencia, sobre todo cuando se aplica a realidades culturales diversas. (Santisteban, 2010, pp. 41)

Pagés y Santisteban (2018) lideran un monográfico de Enseñanza de la Historia, en donde se compilan trabajos en el área de Argentina, Chile, Colombia, México y Brasil. En la perspectiva de reconocer los problemas de la enseñanza de la Historia desde las finalidades de los usos sociales que se le dan a este saber escolar, desde una defensa de que el centro del problema no radica en que la historia se ubique como asignatura independiente del currículo escolar.

Los abordajes que compilan Prats, Valls y Miralles⁷ (2015) sobre lo que estudian y saben de historia estudiantes de educación secundaria, permite identificar desde una investigación realizada con universidades españolas, en torno a los análisis de libros de texto y centros escolares iberoamericanos y españoles en torno a la enseñanza de la Historia y la construcción de identidades culturales de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje. Este macroproyecto determina entre sus hallazgos tres elementos centrales. Primero, el análisis en torno a la orientación curricular y los contenidos supranacionales donde predominan narraciones únicas donde la nación es el elemento homogéneo de identidad. Segundo, el análisis desde libros de texto en escenarios como Brasil, Ecuador, México, España y Portugal; evidencia una serie de

⁷ Iberoamérica en las aulas, qué estudia y qué sabe el alumnado de educación secundaria, es una publicación que surge del proyecto de investigación: la enseñanza de la historia y la construcción de identidades culturales: los procesos de cambios conceptuales en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de los centros escolares iberoamericanos y españoles; llevada a cabo entre el año 2010 y el año 2013 con el patrocinio del programa de investigación, desarrollo de innovación del gobierno español. Este libro, comprendido en tres apartados aborda, con la participación de autores de diversos países participantes, el rol de los currículos de historia, los libros de texto de historia y los conocimientos de historia del alumnado; todo ello en el contexto latinoamericano. La compilación consta de once capítulos que fueron estudiados en el estado del arte y de los cuales se resalta el capítulo introductorio que sintetiza los hallazgos más representativos y la relación directa con los intereses de estudio de la investigadora de la tesis doctoral.

avances en dimensión iberoamericana de procesos posteriores a las independencias y cercanía a tiempos más recientes; que contrastan con una ausencia generalizada de las relaciones entre pasado y presente. En un tercer punto, el estudio sobre los saberes de los estudiantes y los contextos para analizar sus rendimientos, en los cuales inciden de manera considerable variables socio personales, como clase social, estudios de los padres o entorno familiar que determinan o limitan en la mayoría de casos, los resultados en términos de conocimientos y apropiación de los mismos.

Los profesores Prats, Gómez y Rodríguez (2012) compilan y proponen en *Nuevas Miradas sobre la enseñanza de la Historia*, diversos escenarios a partir de sus trayectorias investigativas y quienes abordan cuestiones vitales sobre el campo de estudios, dentro y fuera del contexto mexicano:

¿Cuál es el sentido de los usos de la historia que hoy debe aprenderse? ¿La función pedagógica de la historia debe seguir siendo la misma o habrá que asumir nuevas responsabilidades? ¿Qué tiene que decirle la historia –y la escuela toda– a esos niños, niñas y jóvenes del México del siglo XXI? (pp.74)

En una postura de análisis crítico al rol de lo nacional y su incidencia para la enseñanza de la Historia y sus intencionalidades formativas, se asume que “acercarse desde la noción de diversidad al tema de la historia que nuestra contemporaneidad requiere significa empezar a recuperar las otras historias, las otras voces distintas y diversas a la hegemónica, no solamente la indígena sino también la de la multiplicidad de grupos identitarios cuyas historias han sido excluidas del discurso histórico unívoco de índole patriota-nacionalista o universal-mundial.” (pp. 75)

Prats, en compañía de Saez (eds.), logran definir elementos importantes sobre la enseñanza de la historia y la memoria histórica⁸, (2020). Entre los elementos representativos en relación con la revisión y análisis de antecedentes, se destaca el concepto de memoria histórica como debate social, principalmente en contextos que han vivido periodos de guerra, dictadura o represión y cuáles son los roles de la educación histórica en el escenario de estos escenarios en la escuela desde los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la línea de la educación histórica, es importante mencionar la propuesta de Revilla y Sánchez, en términos de la relación entre conciencia histórica y memoria histórica. Los autores argumentan

Los conceptos memoria colectiva y memoria histórica se relacionan íntimamente con el de conciencia histórica, en especial en su sentido más fundamental, el de conexión entre el contexto del pasado y la experiencia de vida del presente. Si el primer conjunto de términos se identifica de forma directa con la sociedad y su concepción del propio pasado, el segundo concepto puede adquirir un cariz más individualizado, aunque mediado, qué duda cabe, por el contexto social de cada época. (2018, pp. 117)

Trabajos en esta línea, permiten construir diálogos comunes entre las categorías, bajo la intención de identificar sus alcances específicos, tanto desde la filosofía de la Historia, la Historia y la historiografía y las corrientes en términos didácticos, eje central del presente trabajo doctoral.

⁸ La publicación mencionada, recopila diez capítulos, organizados en dos apartados, en los cuales se aborda de manera central la categoría de memoria en el contexto escolar, desde libros de textos, experiencias didácticas en diversos niveles educativos cohesionados por el grupo de investigación DHIGECS, de la Universidad de Barcelona.

En el contexto latinoamericano, se identifica la propuesta investigativa de Prado y Torrejón (2010) sobre la Conciencia Histórica como base del entendimiento para la construcción de una praxis docente en la búsqueda de la identidad en un mundo transdisciplinar. Esta investigación se desarrolló con docentes de diferentes niveles y zonas rurales y urbanas y entre las principales conclusiones se muestra la existencia de una fijación que la historia que se enseñaba en antaño era mejor que la que se enseña actualmente, percepción que se enclava en las mentes de los docentes.

El estudio Jóvenes y sujetos de la historia, dirigido por los profesores Cerri y Amezola (2010) integra las concepciones de jóvenes brasileños, argentinos y uruguayos frente a la función de su aprendizaje histórico escolar y extra-escolar. Su investigación se fundamenta en la hipótesis de que es posible revelar elementos de la consciencia histórica y de la cultura política de poblaciones específicas y la cultura política de las mismas. Bajo las percepciones y conocimientos de iconos de las independencias de cada país, arrojando como resultados principales una percepción de poca influencia de los personajes históricos para los jóvenes de los países estudiados.

Desde una perspectiva historiográfica, pero en relación directa con reflexiones en torno a los usos sociales, políticos e inclusive ideológicos del pasado, se encuentra el trabajo de la Universidad Nacional de la Plata, coordinado por Pérez, Garguin y Sorgentini (2017) y en cual se aborda la categoría de Conciencia Histórica, desde las relaciones con las formas del pasado, la historiografía y las memorias. Con una perspectiva integradora, los autores pretenden proponer “cuestiones relacionadas con la conciencia histórica, la producción de conocimiento sobre el pasado y las formas de la memoria social han sido objeto de distintos análisis disciplinares y poseen, asimismo, historias divergentes” (pp. 58)

Desde las herencias que en términos de la última dictadura militar, han marcado las formas en que la academia y la ciudadanía misma hacen “uso” del pasado como un elemento formativo, se encuentran las relaciones con la categoría, que, si bien no se definen desde una perspectiva educativa, permiten establecer relaciones desde lo que implica la problematización temporal característica central de la Conciencia Histórica, a partir de:

Esta tematización implica entonces que tales categorías son metahistóricas, formas vacías, casi como el espacio y el tiempo en la formulación kantiana, que son la condición de posibilidad de la historia, así como su condición de inteligibilidad. La imbricación de pasado y futuro en estas nociones metahistóricas nos da la pauta de que toda reflexión sobre el pasado, siempre hecha desde el presente, tiene una dimensión futura inherente (Garbarino, 2017, pp. 234)

La profesora Gonzales (2017), desde el interés por focalizar, estudiar y convertir las prácticas de enseñanza de la historia en un foco investigativo, a nivel educativo e historiográfico, reconoce desde las carpetas de estudiantes de educación secundaria, una serie de fuentes que de manera cruzada, permiten analizar como lo hacen desde el oficio del historiador para estudiar parte de la historia enseñada y potenciar dentro de la escuela misma un escenario de construcción de legados que pueden ser estudiados desde las parcialidades y límites de cualquier otro vestigio encontrado en otro momento y fuera del escenario escolar.

En este mismo enfoque desde la Historia, con los elementos que lo nutren desde la filosofía y la teoría histórica, en el contexto mexicano Eugenia Meyer (2018) aborda la “memoria histórica es un concepto ideológico e historiográfico que se significa como el esfuerzo consciente de los individuos y grupos por encontrarse con su pasado, asumiendo que este puede ser real o imaginado, o sea, desde el presente construimos un diálogo con el pasado” en trabajos anteriores,

la autora relaciona la memoria con la formación y la transmisión de la Conciencia Histórica como parte del sentido conservar y nutrir el sentido de identidad y pertenencia. Presenta una diferencia sustancial con la postura alemana y canadiense en aras de no contemplar el asunto del futuro, pues para la autora pierde el asunto de su científicidad y adquiere una visión utilitaria o pragmática.

Plá y Rodríguez (2018), desde la perspectiva de los saberes sociales para la justicia social desde la educación y la escuela en América Latina⁹. Entre sus reflexiones representativas se destaca:

Quando hacemos investigación, creo oportuno preguntarnos: ¿cuál es el posicionamiento epistemológico que sostengo y cómo se relaciona este con otras formas epistemológicas de pensar y narrar el pasado? ¿qué posicionamiento político implica preferencia cognitiva para definir los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia en la escuela?

En el marco de los estudios nacionales, se destaca el trabajo de la profesora Cataño Balseiro (2011) quien estructura la propuesta Conciencia Histórica: crítica historiográfica y aprendizaje de la historia, quien bajo las posturas de Rüsen presenta un consolidado de la teoría cognitiva propuesta por este historiador y filósofo como una reflexión acerca del proceso del pensamiento histórico, para luego instrumentalizarlo como herramienta de análisis historiográfico aplicable a libros de texto vigentes en los establecimientos educativos del país. El diagnóstico historiográfico de los textos escolares permite proponer una alternativa complementaria dentro del aprendizaje histórico y también abre la posibilidad de recoger

⁹ El trabajo mencionado, reúne diez capítulos donde se enfocan en escenarios de Chile, Bolivia, México, Colombia y en general escenarios latinoamericanos, fue liderado desde la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá-Colombia) y para el caso del estado del arte, fueron seleccionados tres apartados escritos por los coordinadores Plá y Rodríguez, así como un capítulo escrito por Funes y Jara, relacionado en el tercer apartado de este mismo numeral.

recomendaciones que sean tenidas en cuenta en la elaboración de libros de texto y materiales de divulgación histórica.

Entre las investigaciones del profesor Ibagón (2018), es importante su abordaje en torno al tipo de prácticas y discursos que han y siguen fundamentando directamente su conocimiento y presencia en las instituciones educativas y se configura una problemática que debe ser estudiada. Dentro de los trabajos del autor se destaca el trabajo liderado junto a Silva, Santos y Castro (2021) y se presentan diversas experiencias de investigación en educación histórica. De esta propuesta se resalta dentro de los antecedentes, las reflexiones de Rodríguez en el capítulo: Conciencia histórica: explorando la formación del sentido histórico en las narrativas de jóvenes colombianos, que evidencia los hallazgos de un estudio realizado en cuatro departamentos colombianos a través de las narrativas de los jóvenes y los elementos significativos que constituyen en ellos las formas de orientarse en el tiempo y su significado.

Es indudable, cómo el contexto de los acuerdos de paz, nutrieron escenarios de investigación en enseñanza de la historia desde las perspectivas de la memoria y el abordaje del conflicto armado. El mismo autor (Ibagón, Silva, Echeverri y Castro) plantea en el texto afrontar los pasados controversiales y traumáticos, una serie de aproximaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, en la medida de analizar “los retos y posibilidades formativas que implica para la enseñanza de la historia-entendida como campo de conocimiento-incluir en la escuela contenidos substantivos asociados a pasados traumáticos y controversiales” (2021, pp.15)

La profesora Rodríguez, desarrolla una propuesta en torno a la historia en el ámbito público desde la apropiación, uso y enseñanza del pasado y donde relaciona diversos trabajos desde los cuales las demandas de verdad y justicia del pasado reciente como un asunto público,

donde la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, implica “hacernos cargo de estos archivos, ponerlos en dialogo con otras fuentes que testimonien lo ocurrido en el pasado reciente, con el fin de activar los aprendizajes políticos que se requieren con urgencia en el país (2022, pp.279)

En la misma línea es importante mencionar, los aportes desde la Pedagogía de la Memoria, realizados por González y Aguilera (2018); Ortega, Castro, Merchán y Vélez (2020) y Benítez y Mora (2021) donde las categorías de memoria histórica, historia reciente, historia desde abajo y conflicto armado colombiano, convergen para pensar en torno a el abordaje de las acciones pedagógicas en torno a la memoria histórica del conflicto armado interno en el país y en coherencia los planteamientos del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH).

En el aspecto local se reconoce el trabajo de Henao Londoño (2009) Potenciación de sujetos en conciencia histórica para una evaluación no parametral, cuya intencionalidad es dar cuenta de cómo se puede potenciar a los educandos en conciencia y mirar desde una didáctica formativa una evaluación tipos de evaluación que permitan potenciar sujetos en conciencia histórica. Esto, bajo el reconocimiento de una crisis en el sistema evaluativo, donde el quehacer pedagógico debe tener como pretensión ser un elemento canalizador de las potencialidades de sujetos culturales y sociales, sujetos que son en sí mismos constructores de historia y de cultura.

La autora de la presente tesis, ha desarrollado en el contexto local y nacional, trabajos que aportan a las categorías investigativas, para este punto en específico y en el marco de la colección de estudios de Paz y Conflicto, Pantoja y Arcila (2022) relacionan las categorías de conciencia histórica y la construcción de paz en contextos escolares , desde la comprensión de los lugares de experiencia para orientar los sentidos de vida y problematización del tiempo en los

sujetos desde la diversidad y el reconocimiento de las paces en perspectiva territorial y donde la escuela juega un papel fundamental.

La Conciencia Histórica, especialmente desde una perspectiva didáctica, es aún una ruta por construir y tejer. Las investigaciones alrededor de este tema y que se nutren de los enfoques propios de la disciplina histórica, la memoria y la filosofía aportan como parte de las nuevas concepciones de la didáctica dese dominios específicos, pero que sin duda requieren cuestionarse por los sujetos reales que construyen, deconstruyen y sobre todo expresan de diversas maneras, esas relaciones que se elaboran entre las historias y narrativas temporales, con los elementos propios de los currículos de Historia y de Ciencias Sociales, no sólo en el contexto colombiano, sino desde las perspectivas que lo sustentan.

Para el caso de Colombia, la Memoria Histórica parece ser un término de amplio nivel de uso cotidiano, desde la academia, pero también en los espacios comunes de la ciudadanía. Esto es importante y sin duda un legado de los acuerdos de paz del año 2016 y las intencionalidades del Centro Nacional de Memoria Histórica y muchos esfuerzos de entidades y comunidades en torno a la necesidad de construir, narrar y no olvidar como parte de la reparación simbólica. Sin embargo, las investigaciones en torno a la Conciencia Histórica como categoría permiten develar que esa memoria, como mera recopilación, puede convertirse en un asunto pragmático y sin intencionalidad formativa para generar procesos de aprendizaje desde la perspectiva del pensamiento crítico. Allí, es donde la categoría de Conciencia Histórica se asume en perspectiva didáctica, no sólo como un vacío de conocimiento, sino como un escenario que requiere de construir procesos de enseñanza y aprendizaje con intencionalidades diversas, pero sentidos comunes, desde las relaciones no lineales con el pasado y donde se involucran los elementos

abordados en los planes de estudio, pero que no sólo se enmarcan en estos como parte de las realidades sociales de los territorios y los usos sociales del pasado que se construyen en estos.

Vale la pena destacar, dentro de las perspectivas metodológicas, un interés importante en términos descriptivos, en algunas ocasiones de orden comprensivo para identificar desde habilidades, dimensiones y saberes relacionados con la Conciencia Histórica, pero quizá un poco delimitada desde la implementación, estandarización o identificación según niveles de la misma. Estos elementos, que son importantes dentro del campo de estudio, pueden llevar, quizá, a un reconocimiento de la conciencia histórica en una línea de homogeneidad que irrumpe en si mismo con las múltiples maneras en que las comunidades y la ciudadanía comprenden, organizar y dan un escenario de ubicación a la temporalidad. Sería necesario pensar desde diversos escenarios, cómo se define, materializa y se otorgan usos y roles sociales a la orientación y la problematización temporal.

Un escenario tentativo y que espera construirse como categoría emergente, es la necesidad de pensar en el tiempo, siempre en relación con ese topos, ese espacio vivo en el cual la Historia y las historias adquieren sentidos orientadores de la vida humana, no en la perspectiva homogénea de pensar en un solo camino, pero sí de entretejer caminos comunes, donde quizá esa paz como asunto construible y cambiante, puedan tener esa mirada problematizadora, en torno a esas tensiones que Koselleck (1993) propone entre la experiencia y la expectativa.

Formación, desempeños y prácticas docentes

Dentro de la política educativa a nivel mundial, se reconoce que la formación docente es un elemento vital de la materialización de cualquier reforma educativa, sin embargo, la mayor parte de estas referencias carecen de una conceptualización básica del qué implica ser docente y por ende su proceso de formación, además de las reflexiones con fundamentos investigativos

sobre el ser y el deber ser de los escenarios de formación de maestros. La intención de iniciar con esta

Alrededor de este tema se destacan dos trabajos estadounidenses que muestran la revisión de los elementos publicados en torno a la categoría en cuestión. Britt (2012), plantea que:

Their view of articles shows that both individual and organizational factors impact teachers' learning. Teacher co-operation has importance for how they develop, and some of the teachers can lead such learning activities themselves. Moreover, a positive school culture with a good atmosphere and understanding of teachers' learning, in addition to co-operation with external resource persons, may impact the professional development of teachers (pp.402)

Este estudio refleja la existencia de características en el desarrollo de conocimientos y habilidades para la práctica del maestro, como son el aprendizaje activo, la coherencia, la participación colectiva y los enfoques de contenidos. Alrededor de estas habilidades el maestro en ejercicio y formación puede desarrollar elementos vitales de articulación entre su saber y su ejercicio práctico cotidiano.

En este mismo contexto, el trabajo de Golembek y Johnson (2017) *Re-conceptualizing Teachers' Narrative Inquiry as Professional Development*, muestran una investigación empírica sobre la investigación narrativa de los docentes en la teoría sociocultural de Vygostky. El propósito consiste en evidenciar el valor educativo de la investigación narrativa de los docentes como una “exploración sistemática que es conducida por y para los docentes por medio de sus propios relatos y lenguaje” (pp. 6).

La profesión de la enseñanza no tiene un cuerpo codificado de conocimientos y habilidades compartidos, una cultura compartida. La ausencia de este cuerpo de conocimientos compartidos -

una de las marcas de las profesiones- cuestiona la pertinencia de utilizar el término profesión para la enseñanza. La consideración de la experiencia práctica como la fuente más importante de adquisición de conocimientos y habilidades -situación que configura un saber vulgar técnico, o artesanal pero nunca un saber científico, base del saber profesional ha conducido durante mucho tiempo a la irreverencia de la formación para la comunidad académica y los propios profesores” (Montero, 2001) Esta reflexión tomada de la investigación de Pavié (2011) refleja cómo la influencia del concepto de competencia en la formación no consiste sólo en conceptualizar cómo se pueden adquirir y desarrollarlas competencias deseables para el ejercicio de una profesión, sino que va más allá hasta relacionarse con las propuestas concretas de formación, es decir, con los currículos formativos que se imparten en las instituciones educativas.

Alrededor de estos postulados puede analizarse el trabajo de Vaillant y Manso (2011), quienes muestran que Universidad y escuela deben conversar para que la formación inicial docente se desarrolle en el mejor escenario de la práctica, pero no una práctica anclada en la mera transmisión, sino una práctica profesional, comprometida con la idea de que todos somos trabajadores del conocimiento (Snoek, Uzerli, y Schratz, 2008). Para los autores “la formación inicial docente puede contribuir a un sistema reproductor que perpetúe inequidades múltiples o, por el contrario, puede impulsar reformas que tengan como eje, el derecho de aprender de todos los estudiantes” (Vaillant y Manso, 2011, pp.12)

Así como pueden verse trabajos en perspectiva actual, también es importante revisar los abordajes a análisis históricos de los momentos de formación de maestros, como puede verse en el trabajo de Valdés, Fernandes y Da Silva (2012), al reseñar las contribuciones realizadas en el período de 1985 a 2002 y disponibles en la Base de Datos de la REDUC. En esta misma perspectiva, Vilches (2015), expone a grandes rasgos el lugar que ocupa “la investigación”

dentro del currículo de los futuros docentes de educación primaria, como un elemento significativo dentro de las prácticas profesionales de los futuros docentes. El documento se divide en dos partes: la primera consiste en un análisis documental de las reformas de 1985, 1997 y 2012, considerando la teoría bajo las cuales ponderó su creación, así como las asignaturas o cursos que dieron soporte a las mismas.

Van Grieken (2016) propone que repensar la formación docente es una tarea donde surgen muchas preguntas que pueden enriquecer la reflexión: Qué nuevas posibilidades de intervención tendrían nuestros docentes desde una formación que contribuya a su construcción como sujetos para que, a su vez, puedan apoyar la construcción de otros sujetos. Cómo puede transitarse hacia una formación docente que promueva la construcción de realidades abiertas y de saberes no acabados. Las reflexiones de este autor, pueden encontrar relación con trabajos como el de Asensio, Ruiz y Castro (2015), donde se parte de la argumentación que vincula la investigación educativa con la formación del profesorado como un medio para responder a las demandas que se le plantean actualmente a la profesión docente y por ende a la formación de profesores que se hace desde la Universidad. El estudio se centra en la experiencia de la Universidad Complutense de Madrid.

Como parte de esta revisión internacional, es importante destacar el trabajo de Asghar y Ahmad, (2014), quienes desde el contexto de Arabia Saudí proponen:

Teaching is a non-going professional activity rather than something that can be mastered once and for all through the acquisition of a restricted set of skills. It needs to be refreshed and developed with the passage of time as new ideas and approaches towards teaching and learning are discovered. This emphasis esteemed of development activities for staff to update and enhance their professional skills. This

paper explores the concept of teacher- development giving a comprehensive account of the topic and discusses the teacher appraisal system as its integral part. A review of various approaches is also given to enhance the concept of teacher development. The paper also makes suggestions to implement a teacher development plan staking into account the phases in the success full implementation of change” (2014, pp.146)

Estas propuestas contrastan con el trabajo de Barrietos (2016) que aborda la naturaleza de la formación docente desde el propósito exponer y analizar reflexivamente las deficiencias en el desempeño de la práctica pedagógica en las aulas en las que los resultados esperados no responden a las demandas sociales actuales, la pretendida educación integral que deben recibir los educandos sólo quedan en las buenas intenciones, los programas de formación continuada que se ejecutan para mejorar la calidad de la educación terminan siendo un discurso académico en los denominados talleres de capacitación y las especializaciones ofrecidas a través de becas de maestrías o estudios de doctorados terminan en metas personales y no directa en los procesos de mejoramiento de los procesos de enseñanza del docente.

Esto implica una reflexión no sólo de forma sino de fondo en los procesos de formación y capacitación de los maestros desde su etapa inicial hasta su formación continuada, sobre lo cual Dehesa (2015) propone un cambio de paradigma en los cursos de formación docente actuales: de transmisores de información de forma pasiva, a la presentación de actividades y propuestas de intervención docente a partir de la experiencia realizada por la Universidad Autónoma Metropolitana de México en el año 2013. La hipótesis que subyace en la propuesta docente se delimita, aplica, concluye y reporta en tiempos reales acordes con el tiempo institucional.

Esto permite pensar en la importancia de los procesos de formación con perspectivas investigativas, sobre lo cual Fernandes (2014), aborda el conocimiento técnico como una

reflexión sobre la rutina de la escuela. La investigación llevada a cabo por el profesor sobre su propio trabajo es fundamental para su formación profesional y para la redefinición de las prácticas de la enseñanza. Se presenta el resultado de una investigación realizada con maestros de Enseñanza Fundamental de una escuela de Campinas, en São Paulo, Brasil. La investigación, de enfoque cualitativo, hizo uso de entrevistas semi-estructuradas y análisis de los relatos escritos de los maestros. Los resultados indicaron los cambios una vez que la investigación fue facilitadora de reflexiones y de nuevos conocimientos acerca de los estudiantes.

Alrededor de la educación superior, los trabajos de Jiménez, Hernández y Ortega (2014), evidencian que para elevar la calidad educativa estableció como imprescindible el cambio del modelo educativo seguido en las Instituciones de Educación Superior; este cambio fue impulsado a través de una política de formación para asegurar las condiciones profesionales apropiadas a los docentes y así garantizar la excelencia en la enseñanza. Dentro de este contexto, el Instituto Politécnico Nacional de Venezuela diseñó un diplomado de formación y actualización docente para su nuevo modelo educativo que empezó a impartirse en el año 2003, con el que pretende construir una nueva cultura del trabajo académico y fortalecer la docencia. El objetivo de esta investigación fue analizar cuál ha sido el impacto de este diplomado de formación en la práctica de los docentes del instituto; la evidencia empírica muestra que a pesar de que la planta docente posee, estadísticamente hablando, un alto grado de formación y actualización, ésta no ha logrado permear las concepciones implícitas de los docentes sobre el modo de pensar y hacer la enseñanza, por lo que continúan ejerciendo su práctica con base en la experiencia adquirida.

Alrededor de estas experiencias de formación de docentes, la investigación de Sandoval (2014) ofrece elementos para la reflexión sobre la calidad en los programas de formación docente que son desarrollados en los diversos niveles educativos en Latinoamérica. El estudio

corresponde a una investigación documental, principalmente realizada a través de la consulta de fuentes electrónicas que fueron publicadas recientemente en revistas internacionales indexadas, atendiendo las principales aportaciones sobre la formación docente y su impacto en la calidad educativa; aunque la revisión es amplia, no se considera un estudio exhaustivo.

A nivel nacional, Jurado (2016) expone algunos aspectos relevantes de la investigación solicitada al Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Colombia, por el Ministerio de Educación Nacional. El estudio se propuso en una de sus fases la caracterización de los modelos de formación de los docentes, para lo cual se realizó un balance, o estado de la cuestión y se tomó una muestra poblacional entre los docentes que cursan la Maestría en Educación. Una de las hipótesis del estudio consideró 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, lo que no permite cualificar los procesos de formación profesional. Este trabajo parte de:

“ (...) considerar que el origen del problema es de carácter estructural, esto es, que mientras permanezcan las fisuras del sistema educativo colombiano no será posible cualificar los procesos de formación profesional de los docentes que requiere el país. El estudio concluye 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 avivizar un sistema educativo más competente” (Jurado, 2016, pp. 13)

El estudio concluye 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 avivizar un sistema educativo más coherente.

Desde la Universidad Pedagógica Nacional, Marín (2018) aborda el asunto de los desempeños docentes en torno a la categoría de práctica pedagógica, pues esta “se trata de una práctica que es compleja, no porque sea la sumatoria de una serie de elementos que puedan ser mejorados individualmente y por la voluntad de los sujetos” (pp. 38). Estos elementos se basan en el análisis de la categoría de experiencia propuesta por Foucault, como la correlación dentro de una cultura entre campos del saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad. Este trabajo llega a la conclusión de que la formación permanente de docentes debe partir de las prácticas educativas con el objeto de analizarlas y retroalimentarlas para superar el concepto de educación como un “hacer” e igualmente de la formación como simple capacitación y actualización.

Los trabajos abordados por el grupo de Historia de la Práctica Pedagógica son un elemento vital de las investigaciones que se cuestionan en torno a la formación docente en Colombia, que, si bien se realizan en una perspectiva hacia otras temporalidades y realidades, como el caso de la publicación de Zuluaga (2020) en torno a la instrucción pública en Colombia, entre 1845 y 1868 a partir de los procesos de libertad de enseñanza y la llegada del método Pestalozzi a Colombia. Este es un proceso investigativo que evidencia la importancia que ha tenido la investigación en los procesos de formación de maestros en una perspectiva histórica, como un aporte fundamental a los análisis desde las permanencias y los cambios que se desarrollan en el marco de la educación a nivel nacional. La mención al trabajo de Zuluaga es una mínima muestra de los abordajes realizados por este grupo, el cual además trabaja de forma interinstitucional entre la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional sede Bogotá, Universidad del Valle, Universidad de Antioquía y Universidad Javeriana.¹⁰

¹⁰ Para mayor información del grupo Historia de la Práctica Pedagógica, sus líneas de trabajo, investigadores y publicaciones se puede acceder a su página web <https://historiadela practica pedagogica.com/> al igual que las menciones dentro de los repositorios de las universidades mencionadas.

La compilación dirigida por Barrantes (2018) práctica pedagógica y formación de maestros y se centra en el problema de los procesos de evaluación docente, en el marco del decreto 1278 del 2002 y que establece las dinámicas de escalafón y ascensos de los maestros en Colombia. El trabajo generado en torno a estas situaciones y los cursos de formación para los maestros, liderado por la Universidad Pedagógica Nacional, fue el punto de partida para teorizar desde la investigación en la práctica del docente en un abordaje de estas dinámicas como un sistema reflexivo para que el maestro pueda pensarse como objeto de estudio y transformarse.

A nivel local, el trabajo de Álzate (2015) pretende abordar el campo de las prácticas y la formación docente en el contexto de la educación superior, como una apuesta para movilizar la investigación educativa de los formadores de maestros especialmente en el contexto colombiano. Metodológicamente se utilizó la técnica de análisis documental, triangulando datos registrados en diferentes matrices de acuerdo con las categorías centrales del interés investigativo. Los hallazgos y construcciones conceptuales sirvieron de soporte teórico a la línea de investigación Prácticas y Formación Docente del Grupo de Investigación Educación y Formación de Educadores, adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Manizales.

El Grupo de Investigación Maestros y Contextos, al cual pertenece la autora de esta investigación, se ha interesado en diversas propuestas para abordar el trabajo que se enfoquen desde perspectivas históricas y recientes sobre la formación de docentes en diversos niveles, desde las Escuelas Normales Superiores, hasta los procesos de la formación en programas de licenciatura a nivel local, regional y nacional y también en los escenarios de formación posgradual y continuada. Allí se destacan los trabajos de Loaiza (2014) abordando desde la categoría de debate pedagógico, los procesos de formación y desempeño de los de maestros de las escuelas normales en la ciudad de Manizales en el contexto del movimiento pedagógico

nacional. Allí, se asume que la práctica no es el discurso, sino la manera en cómo se enfrenta el docente a los procesos de trasmisión de conocimientos, esto implica, entre muchos aspectos, el abordar los modelos pedagógicos, las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica y las prácticas de enseñanza en diversos espacios y realidades.

Estos trabajos, que se seleccionaron a partir de la codificación desde las fuentes documentales, permiten reconocer algunos elementos de encuentro con la propuesta de investigación, iniciando por la necesidad de superar la afirmación vacía sobre la importancia de la formación de docentes, a realizar ejercicios de investigación que realicen trabajos en contextos y principalmente con sujetos, que no están aislados de las realidades sociales a las cuales pertenecen y que en muchos escenarios delimitan el desempeño del docente a partir de los modelos adquiridos en sus experiencias como alumno, que los elementos académicos que abordan desde las escuelas normales, los programas de licenciatura y los diversos momentos de formación que tienen los docentes a lo largo de su experiencia profesional. Desde un análisis metodológico, los estudios de caso, los abordajes de revisión documental son un escenario vital para abordar la formación y el desempeño profesional de un docente. A nivel nacional, los estudios de carácter descriptivo que dan cuenta del estado de la cuestión, son un elemento fundamental para evidenciar que un reto importante es el de construir teorías, que den sentido a los entornos y realidades particulares que implican a los sujetos que se forman como docentes y los entornos sociales de los cuales hacen parte y se convierten en los contextos socialmente vivos donde la acción del sujeto-maestro adquiere sentidos para sí mismo y la comunidad a la cual se debe.

Reconocer quién es el maestro en diversos contextos, particularmente desde las realidades y dinámicas colombianas en torno a las historias de vida, es un elemento fundamental para visibilizar elementos de la misma formación, desempeños y trayectos de vida.

Es importante establecer que los criterios de búsqueda en torno a la formación, prácticas y desempeños docentes se hizo de manera general y no en específico para los docentes de Ciencias Sociales. Ello no desconoce el enfoque didáctico que se ha defendido desde los primeros elementos del trabajo, sino que demarca el campo de estudio como un interés no exclusivo al dominio específico. Esta relación se explica con precisión en el apartado a continuación.

Conciencia Histórica y Formación Docente en Ciencias Sociales

El paso del tiempo en un instrumento como un reloj, es constante, siempre o casi siempre el mismo; pero no es así la percepción que se construye del mismo. Un minuto a la espera de alguien que debe llegar, atento a una noticia sorpresiva o decisiva, no será nunca el mismo minuto de un beso, de un buen libro o de las compañías llenas de magia que existen en la vida. El minuto del Reloj es el mismo, los sentidos que se construyen en torno a este, en definitiva son cambiantes e incluso opuestos, desde la experiencia que representen para un sujeto. El ejemplo, no pretende cambiar la idea de espacios comunes, de puntos de acuerdo en torno al paso del tiempo; pero sí clarificar que las formas en que se apropian esos relojes dentro de la vida de una comunidad otorgan diferentes elementos orientadores de la temporalidad. Para este caso, esos sujetos, son los docentes que se forman y pretenden formar, que construyen caminos en torno a los escenarios formales de academia para ejercer su profesión, pero que a la vez no inician los caminos desde la nada, sino que parte del docente que esperan ser, que son y posiblemente serán, están determinados por su historicidad, a la vez que los encuentros con las narrativas que existen en sus contextos de desempeño. Por ello, el camino del docente en formación y en ejercicio, al

igual que la experiencia que se construye desde sus desempeños, permite encontrar esos puentes con la Historia que llega al aula, al entorno y que, desde una diversos fines y perspectivas de formación, debe llegar a la escuela.

Esta explicación de apertura pretende dar sentido a las relaciones categoriales que son el eje de esta investigación, a partir de una búsqueda de investigaciones que aborden la Formación y Desempeños Docentes y la forma en que se encuentran con la categoría Conciencia Histórica. Como se explicó al inicio de este apartado, el proceso realizado desde la codificación de los trabajos investigativos permite dar cohesión al estado del arte y que lleva a una escritura en una clasificación diferente de los trabajos presentados. Por ende, no se realiza una separación directa de los documentos, artículos y tesis de orden internacional, nacional y/o local, sino un abordaje desde los elementos centrales de estas investigaciones, sus aportes en diferentes escenarios a la propuesta e incluso reconocen el camino construido por la investigadora, su maestro-tutor y otros colegas, en torno a los elementos propios de relación que se han realizado en procesos y publicaciones previas.

Antes de realizar el análisis ya explicado, se considera pertinente iniciar por un abordaje de la Formación Docente en una perspectiva de la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Didáctica de la Historia, que si bien no se interesan directamente por la Conciencia Histórica, sí proponen elementos en torno a quién, cómo y para qué formar al futuro formador y los desempeños que se esperan en torno a la intencionalidades formativas de la Enseñanza y el Aprendizaje de la Historia, como área independiente o como parte de la integración en el campo de las Ciencias Sociales, para el caso colombiano.

Desde allí, se destaca el trabajo de la profesora Rodríguez (2012), donde se sistematiza la experiencia de formación de profesores que se lleva a cabo en la línea de investigación y práctica

pedagógica Formación política y memoria social (FPMS), de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. En primer lugar, se exponen las categorías de formación política y memoria social apropiadas por la línea; en segundo lugar, se analiza la producción de los estudiantes y, en el último apartado, se presenta un balance de los aportes de la línea FPMS, su relación con el enfoque de la enseñanza de la historia reciente y sus posibilidades en el ámbito de la formación de maestros para el presente en Colombia.

El trabajo de Soto (2014), como desde la formación inicial de docentes, se presenta una situación aguda en cuanto a procesos reflexivos y socio-críticos de enseñanza, y de significación en el aprendizaje; en especial en el área de lenguaje, ya que cada vez, es más evidente que en la práctica se le da más importancia a la funcionalidad y a la implementación de las competencias comunicativas de la lengua, que a la significación, la integralidad, y los procesos reflexivos sobre la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje que hacen los sujetos. No se tiene en cuenta que este configura una visión de mundo, que a través de él no sólo se construye un pensamiento crítico, sino que también se puede interpretar el sentido y significado de las realidades sociohistóricas.

La revisión de la literatura y las investigaciones alrededor de este campo, han permitido identificar elementos potentes en la categoría de Conciencia Histórica desde los escenarios de formación de maestros, para ello se retoman dos autores que sustentan el tema. Dentro de estos aportes al desarrollo del pensamiento histórico como categoría de la didáctica y sus posibilidades de construcción en diferentes niveles escolares, la perspectiva de la UAB es un referente internacional que determina de una manera representativa estos abordajes. En las investigaciones de Pagés y Santisteban (2010, 2014, 2017, 2018) se abordan los elementos que fundamentan el pensamiento histórico: imaginación, empatía, narración y conciencia histórico-temporal. Todo

ello dentro de un marco conceptual que cataloga como principal alcance de los elementos de la enseñanza de la histórica esta serie de habilidades de pensamiento. El reconocimiento a la trayectoria y aportes del grupo y sus investigadores permite establecer una serie de diferencias entre esta línea de investigación didáctica respecto a la propuesta de orientación temporal como eje de la Conciencia Histórica propuesta por autores como Rüsen y la línea de trabajo con la alfabetización histórica.

A grandes rasgos, desde la Didáctica de la Historia, la evolución de las ideas sobre la temporalidad va desde los estudios del aprendizaje del tiempo histórico y sus conceptos relacionados, hasta la temporalidad entendida como conciencia del ser humano para acercarse al pasado en perspectiva de la comprensión del presente y las posibilidades de construir futuro (Santisteban, 2017, pp. 88). Los abordajes investigativos permiten abordar que:

Los estudios sobre profesores son menos frecuentes que los que se realizan sobre los estudiantes en edad escolar, o bien se complementan en investigaciones como las citadas en apartados anteriores. Menos se sabe en relación con la construcción de conciencia histórica en la universidad. (Coudannes, 2013, pp. 67)

El trabajo internacional de la profesora se ubica en el campo de la formación —inicial y continua— del profesorado de historia en la Argentina, fundamental para comprenderlo que sucede en las aulas de secundaria cuando se enseña y se aprende esa disciplina. Pone el énfasis en el desarrollo de la Conciencia Histórica, es decir en la capacidad de los futuros docentes de entender la historicidad del presente y de proyectarla hacia el futuro. Esta investigación (tesis doctoral realizada en la Universidad Autónoma de Barcelona) se ha desarrollado como estudio de caso. Los mismos demandan a la formación inicial mayor atención a la complejidad del

tiempo histórico, la problematización del presente, la socialización de experiencias y la reflexión sobre los contextos en que las propuestas didácticas van a ser aplicadas.

En las líneas de investigación en torno a la enseñanza de la historia y la formación docente, es representativo el trabajo de Cavalcanti, tanto dentro como fuera del Brasil. La propuesta desarrollada en la publicación: *A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história* (2018), hace un recuento importante de las transformaciones normativas y lo que han implicado en la educación histórica en contextos de jóvenes que se educan como historiadores y docentes de historia desde las matrices curriculares de 14 programas universitarios en el Brasil y donde puede concluirse desde el estudio de estas que:

As Matrizes Curriculares das licenciaturas em História são, também, projetos políticos por meio dos quais se formam professores, ou seja, são espaços de formação deformadores. Portanto, se reconhecermos que a História como Ciência precisa ressignificar-se e repensar suas relações com a sociedade e com os anseios da vida cotidiana de homens e mulheres que vivem fora do castelo, um dos caminhos possíveis talvez seja colocar seu ensino — e, portanto, a formação docente — como lugar central de problematização, como objeto de relevante preocupação na investigação historiográfica.

La Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales REIDICS (2020), compila dos trabajos de importancia para la articulación de categorías investigativas. El primero de ellos (Cartes, 2020) titulado *la periodización y la conciencia histórica en la formación del profesorado* y el segundo escrito por Chávez y Pagés, *habilidades de conciencia histórica temporal en estudiantes de formación inicial docente de Chile*. El primero de ellos, estudia las

representaciones del profesorado en relación a la conciencia histórica, el cual otorga como resultado general que casi la mitad de los docentes en formación (para este contexto) abordan la periodización desde aspectos clásicos, es decir, la cronología y la datación y donde en términos de la práctica inicial la relevancia se asocia los fenómenos disciplinares y no los aspectos didácticos del tiempo histórico. Para el caso del segundo trabajo, ubicado también en el contexto de la formación docente en Chile, se clasifican sus relatos en torno a los niveles de relación temporal, las categorías de cambio, continuidad en las narrativas y la preponderancia del pasado en relación con categorías como el presente o el futuro dentro de las intenciones del maestro en formación para enseñar historia.

Allí es abordado un asunto central, que fue trabajado por Loaiza y Pantoja (2015) y Pantoja (2017) al reconocer en el docente en formación, al docente formador de formadores y al docente en sus primeros años de desempeños, como un eje fundamental para comprender desde contextos, realidades e intencionalidades de construir teoría sustantiva desde estos mismos, en la relación Conciencia Histórica-Formación Docente. El camino, que como se evidencia en las menciones anteriores, no ha partido desde esta investigación doctoral, sino que se construye como parte del sentido de una propuesta, sustentada en los avances investigativos encontrados en torno al tema, los vacíos en el conocimiento que existen en la relación categorial propuesta y también a partir de las experiencias y retos que han llegado, al encontrar caminos comunes entre investigadores, docentes, colegas y amigos.

Estado de la Cuestión

Cuando iniciamos con los chicos, entonces yo les decía ustedes pueden perderse en la vida, pueden perder lo que sea, pero no perderse de no saber dónde estamos, uno siempre va a saber dónde está y porque está allí, entonces todos somos una historia (E-DP5)

Una investigación doctoral, en el marco de aportar a la construcción de nuevo conocimiento, requiere del rastreo investigativo en torno a las categorías conceptuales y que configuran el estado del arte para definir los vacíos de saberes, perspectivas metodológicas y contextos. Además de la producción académica del mismo investigador y de la comunidad de colegas, hay una serie de experiencias y procesos que determinan los intereses y buscan el impacto desde espacios de apropiación social del conocimiento. Para el caso de la autora del trabajo, se relacionan con su profesión docente y su rol actual como formadora de formadores y los procesos que estos implican en términos de las prácticas de aula, los procesos de investigación formativa y los escenarios de extensión social. Esto evidencia cómo el camino de la tesis doctoral empieza mucho antes y se comparte con otros espacios y comunidades durante su recorrido.

Desde allí, se configura el estado de la cuestión, que a su vez se divide en dos numerales, uno de los cuales es un escenario reflexivo desde la labor de la autora, texto que irrumpe con el estilo de escritura del resto del documento, pues se narra en primera persona y se realizó como parte de un proceso de formación de tutores con Ministerio de Educación Nacional en el año 2022, para el desarrollo del programa Evaluar para Avanzar: Una propuesta formativa territorial para cerrar brechas en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje¹¹.

En el segundo momento, se da cuenta de los espacios de formación, incidencia y aprendizaje que se han construido en compañía de pares, colegas y maestros; con la intención de aportar desde el saber y la práctica diaria a las realidades y opciones de país en perspectiva de un futuro dinámico para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, así como de la reflexión de la escuela misma.

Reflexión en Torno a la Experiencia

En alguna clase iniciando mi ejercicio profesional, intentaba explicar a mis estudiantes el Renacimiento del siglo XVI, yo, muy convencida de lo maravilloso de mi ejemplo a continuación, dije con alegría y convicción en lo que decía: ¿ustedes saben que las Tortugas Ninja tienen los nombres de los artistas más importantes del Renacimiento italiano? Un silencio sepulcral y miradas encontradas fueron el cuadro posterior y algún estudiante osado me dice: profe, eso no es nuestra época, quizá eran famosos en su tiempo, hace mucho tiempo. A mis 25 años, nunca, pero nunca, me había sentido tan anciana como sucedió en ese momento de vida y

¹¹ EVALUAR PARA AVANZAR Es una estrategia del Gobierno Nacional que ofrece a las y los docentes, un conjunto de herramientas para apoyar y acompañar los procesos de enseñanza, seguimiento y fortalecimiento del desarrollo educativo de los niños, niñas y jóvenes en todo el país. Para más información se puede consultar <https://www.icfes.gov.co/evaluarparaavanzar-3-11>

una década después sigo creyendo que es el momento de más impacto frente al paso de la edad que he sentido.

¿Cómo es posible que una persona a quien podía llevarle 10 o 12 años pudiera pensar y sentir que yo era una persona tan anciana? ¿Cuál es su unidad de medida para decirle a algo o alguien “viejo”? En medio de mi experiencia y de allí en adelante, mi reflexión sobre esa relatividad del tiempo me ha acompañado y es un eje central para cuestionarme cómo nuestra percepción del pasado está absolutamente construida desde el presente y nuestra experiencia como sujetos de una generación; más allá de que sepamos por las clases de Historia, que han existidos humanos y sociedades por este planeta desde hace milenios, siglos y décadas.

La relatividad del tiempo estudiada por los físicos, como Albert Einstein o Stephen Hawking, plantean en esencia que un mismo fenómeno puede ser percibido por dos o más observadores de maneras diferentes en términos de lo lento o rápido que así les parezca. El ejemplo más famoso es el de aquella persona que ve a alguien dentro de un carro en movimiento, en comparación de la persona que está dentro del vehículo que se desplaza. Ambos tienen el mismo escenario de realidad, pero no la misma percepción del transcurrir del tiempo.

Más allá de las fórmulas y problemas matemáticos, en la vida cotidiana percibimos de maneras muy diversas el paso del mismo tiempo. Solo basta mirar a quien se divierte en una fiesta y no sintió cuándo fueron las 2:am, en comparación con una persona que no logra conciliar el sueño. Dos estudiantes en mismo examen pueden sentir que el tiempo corre o se congela depende de su preparación, estrés o manera de asumir la situación. Cinco minutos en una entrevista laboral, no parecen ser los mismos cinco minutos de una charla con quien se está en confianza.

La Historia como campo del saber, se ocupa también del tiempo vivido, pero en categorías que parecen más estables y en ocasiones ajenas a esos ejemplos mencionados. ¿Por qué aprender sobre ese pasado que no es mío directamente y se refiere a épocas, sujetos y lugares que no pertenecen a mi realidad? Croce (2008) dijo “los hombres somos más hijos de nuestro tiempo que de nuestros padres” y quizá allí está la clave, pues ese tiempo no es sólo presente, es más, sin ese pasado colectivo, sepamos mucho o poco de fechas y datos, no sería posible pensar nuestra supervivencia como especie. Nuestra vida diaria es fundamentalmente una herencia, nuestras formas de hablar y construir interpretaciones sobre el mundo, son en realidad el legado de que nos han dejado personas y grupos que vivieron antes que nosotros, incluso aquellas que irrumpen y transforman el legado mismo.

El 28 de junio del año 2022, se hizo público en Colombia el informe final de la Comisión de la Verdad. Allí se recopilan narraciones, datos, experiencias de diferentes actores que vivieron, sufrieron y participaron en el marco del conflicto armado interno en el país, uno de los más complejos de la historia latinoamericana y mundial de la segunda mitad del siglo XX e inicio del siglo XXI. La frase con la cual se difunde el informe en diversas instancias y colectivos es SIN MEMORIA NO HAY FUTURO. Esto implica, que, para construir escenarios de sociedad colombiana, es necesario reconocer, aprender y recorrer esa historia compleja, difícil de afrontar e impactante. También compromete a quienes han tratado de segregarse de ese mismo conflicto, de decir que no es suyo, porque sin duda es nuestro y como sociedad tenemos el deber de conocerlo y ver en este la posibilidad de pensar en maneras que ayuden a resolver los conflictos, imposibles de desaparecer, desde escenarios donde la vida y la dignidad sean una prioridad y una búsqueda por la paz como camino en constante construcción para Colombia y

sus generaciones presentes y futuras. Esto, sin un pasado vivo, activo y reflexivo, donde nos apropiemos de esa historia como nuestra y los compromisos que representa no es posible.

Quizá el problema no es la Historia misma, sino la conexión de esta con nuestras propias experiencias temporales; es decir, la manera en que nos han enseñado y difunden lo que somos.

Experiencias y Trayectorias en el Campo Investigativo

Un encuentro, no es otra cosa que coincidir en el mismo tiempo y espacio, sea de manera acordada, sorpresiva o de todo un poco. Por ende, coincidir con otros en torno a experiencias de formación, investigación y enseñanza de la Historia, parece moverse en la paradoja del tiempo que es presentado a sí mismo a Alicia¹² como infinito, eterno, inmortal e inconmensurable... a menos de tener un Reloj. Este encuentro, se moviliza por y desde sujetos, que siendo historiadores, docentes, comunidades e incluso las voluntades de sujetos políticos, que no pueden más que concebirse como una fortuna, para quien ha encontrado ecos y voces que se esperan ver materializadas en escenarios de futuro.

A partir de la experiencia en los procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia, niveles que abarcan desde la educación primaria hasta la formación en posgrado, la autora de esta investigación ha convertido en cuestionamientos constantes qué Historia se enseña en el aula, cómo se diferencia de la Historia que se construye desde los escenarios de cientificidad de la misma, el para qué se enseña y por supuesto una pregunta por el cómo se ha enseñado y se enseña. Comprender que este interés no es exclusivo de una experiencia como

¹² A través del espejo y lo Alicia encontró allí, es la Segunda parte de la Historia de Alicia en el país de las maravillas, escrita por Lewis Carroll en 1871 y llevada al cine en el año 2016 como Alicia a través del espejo. Uno de los personajes antagonistas de la historia, es el señor del Tiempo.

docente y estudiante de Historia y de Ciencias Sociales, sino que abarca marcos y referentes normativos como los Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales, los estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas, la Cátedra de estudios afrocolombianos, la Cátedra de la Paz y muchos otros en relación.

Se enfatiza en la Ley 1874 de 2017, la cual pretende reglamentar la enseñanza de la Historia en Colombia y modificar algunos aspectos de la Ley 115 de 1994 o Ley General de educación colombiana, pero sobre todo en la comprensión de intereses comunes con otros colectivos y escenarios como la pedagogía de la memoria, el pensamiento histórico, la memoria histórica, la Historia como saber escolar y la didáctica de las ciencias sociales y sus campos de dominios específicos, han permitido recorrer un camino que le apuesta a la Conciencia Histórica como una posibilidad dentro de la Didáctica de este campo de conocimiento, de permitir investigaciones en el aula que permitan integrar diversos cuestionamientos y reconocer que en esta categoría sería posible integrar escenarios de la formación del docente que es quien toma determinaciones para la buena enseñanza.

Pertenecer la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia como una de las diez representantes a nivel nacional, ha permitido a la autora de este trabajo, aprender las relaciones existentes entre las pretensiones y objetivos de la ley 187413, en torno a la identidad nacional en una nación diversa, la formación del pensamiento crítico y los escenarios de memoria histórica en el marco de la construcción de paz. Estos puntos, desde los procesos de diagnóstico que se han construido, tales como una encuesta dirigida a diferentes agentes de la

¹³ Representantes de las facultades o departamentos que ofrecen programas de Historia en instituciones de Educación Superior. Darío Campos Rodríguez, PhD. (representante Principal, diciembre de 2019-diciembre de 2021, presidente de la CAECH, diciembre 2020-junio 2021). Paula Tatiana Pantoja Suárez. Dra. (c) (representante suplente, diciembre de 2019-diciembre de 2021, presidente suplente de la CAEHC, diciembre 2020-junio 2021).

comunidad educativa y la sociedad civil, conversatorios realizados principalmente con docentes en ejercicio de todas las regiones de Colombia y la elaboración de un estado del arte en diversas perspectivas; convergen en la necesidad de convertir la intención de cualificar al docente, como lo propuesto por el marco normativo del decreto 2041 de 2016, sino que ubica en contextos reales, situaciones en las regiones diversas y los contrastes sociales a las cuales se enfrentan los docentes en ejercicio y formación.

Las recomendaciones, entregada al Ministerio de Educación Nacional por parte de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia -CAEHC- parten del reconocimiento de:

Los propósitos, definiciones, teorizaciones y usos de la historia no son inmutables, sino que contienen variaciones que, en un orden de tiempos, territorios y acontecimientos, cobran sentido y permiten dilucidar con mayor claridad lo que se ha dicho sobre esta, así como el sentido y formas para su enseñanza. Pertinente a estas definiciones, es importante relacionar el proceso de diagnóstico nacional sobre el estado de la enseñanza de la historia llevado a cabo por la CAEHC durante los años 2020-2021. En el 2020 se realizaron diez talleres regionales con docentes, directivos docentes e historiadores; en 2021 se realizaron cinco conversatorios, uno por cada macro región en la que se dividió el país, para entrega y diálogo sobre los resultados de los talleres realizados un año antes; y se aplicó una encuesta nacional que contó con la participación de 27.001 personas organizados en seis grupos: 1. docentes, 2. directivos docentes, 3. estudiantes de básica primaria, 4. estudiantes de básica secundaria y media, 5. historiadores, y, 6. acudientes o cuidadores, . Hay que resaltar que esta fue una acción sin precedentes

para Colombia, pues ninguna reforma curricular anterior se ha sustentado en una indagación empírica y en una consulta participativa a las comunidades de estas dimensiones. (CAEHC, 2022, pp.23)

El diagnóstico participativo, se complementa con diez talleres regionales, en los cuales 2.303 personas, principalmente docentes de diversos territorios, en los cuales se construyeron diálogos en torno a las formas de comprensión del conocimiento histórico y sus relaciones con así intenciones y propósitos de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, desde las dinámicas locales y territoriales existentes en las instituciones educativas y las comunidades en general.

Una de los aprendizajes en el marco de los trabajos en la CAEHC, se centra en la necesidad de reconocer las relaciones, retos y oportunidades que existen en torno a la formación inicial de los docentes, los elementos de propios de la educación continuada y los desempeños de los docentes en ejercicio, alrededor de los debates propios del área de Ciencias Sociales, que de manera conjunta o separada deben abordar el área de Historia de Colombia, bajo las recomendaciones que se espera incidan en los Lineamientos Curriculares, los Estándares Básicos de Competencias y la versión aprobadas de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en el área de Ciencias Sociales, pero sobre todo en las formas en que se viven los procesos dentro de las instituciones educativas, las aulas y las comunidades a las cuales se deben.

La profesora Coudannes (2017, 2018) pone el énfasis en el desarrollo de la Conciencia Histórica, es decir en la capacidad de los futuros docentes de entender la historicidad del presente y de proyectarla hacia el futuro. Esta investigación permite evidenciar que es necesario dar cuenta desde la formación inicial del docente sobre complejidad del tiempo histórico, la

problematización del presente, la socialización de experiencias y la reflexión sobre los contextos en que las propuestas didácticas van a ser aplicadas.

Estos elementos han permitido comprender una necesidad de retomar la categoría de Conciencia Histórica, desde una perspectiva didáctica, como una necesidad emergente en la investigación en el campo y una posibilidad de reconocer cómo esta se evidencia en las prácticas de formación de docentes desde el contexto colombiano. A partir de allí, el Grupo Maestros y Contextos de la Universidad de Caldas, desde la convocatoria de apoyo a los proyectos de investigación ha iniciado el desarrollo de la propuesta Conciencia Histórica del Conflicto armado y capacidades de los docentes en los procesos de construcción de paz en la escuela, caso de los maestros de Riosucio y Marquetalia, Caldas. Este trabajo, que inicia para el año 2021 y en trabajo conjunto con la Corporación Universitaria de Sabaneta, se convierten en una nueva línea de trabajo en la relación de la Conciencia Histórica desde la Formación y los Desempeños Docentes, como una posibilidad, un reto y un escenario de transformación social a partir de las relaciones entre Historia, Memoria y Escuela.

Desde los procesos de investigación formativa, el Semillero Historia, Región, Educación y Sociedad¹⁴, es un espacio de interacción y trabajo como pares entre docentes, estudiantes y egresados, que para el caso de han desarrollado procesos en torno a la enseñanza de la historia y la historia regional en el departamento de Caldas y balances historiográficos desde los trabajos de la Academia Caldense de historia. Así mismo, el semillero participa de propuestas de extensión, tales como Jóvenes y Memoria, evento realizado desde diversos ejes con estudiantes

¹⁴ La Universidad de Caldas, dentro de la Vicerrectoría de Investigaciones y Posgrados, lidera la conformación, fortalecimiento y trabajo colaborativo desde los semilleros de investigación. El Semillero Historia, Región, Educación y Sociedad, existente y activo desde el año 2017, bajo la coordinación de las docentes Jenny Norela Lozada Castellanos y Paula Tatiana Pantoja Suárez, es un escenario de formación investigativa en torno a intereses comunes a la tesis doctoral y los intereses de docencia, investigación y proyección social que implican.

de instituciones educativas de la ciudad de Manizales, El archivo como Aula, en el cual se trabajan procesos de educación histórica y apropiación patrimonial en el archivo histórico de la ciudad de Manizales.

Estos apartados, dan sentido al Estado de la Cuestión y permiten reconocer las condiciones, realidades y situaciones actuales y posibles en el marco de una investigación y que representan para la autora una oportunidad de aprender sobre las relaciones entre Formación y Desempeños Docentes-Conciencia Histórica, concibiendo en estos una oportunidad investigativa y de aportes al saber científico en la Didáctica, la Historia y la Educación; pero sobre todo generar espacios de transformación social, desde las posibilidades construidas y los caminos que se espera puedan tejerse, para seguir en este devenir y que dan un rol social a la Enseñanza de la Historia y los retos que proponen en un país para quien problematizar el tiempo, no es sólo una necesidad cognitiva, sino un reto ciudadano, que quizá ayude a aprender algo de estos tiempos vividos y construidos por otros en el presente.

Planteamiento del Problema

En el momento que yo empecé a hacer la práctica, estaba en furor la guerra entre Rusia y Ucrania y (...) estábamos empezando a abordar la Primera y Segunda Guerra Mundial, toda esa historia (...), lo pudimos como volver traer a colación con lo que se estaba viviendo pues en esas naciones y cómo nos afectaba a nosotros que estábamos como tan retirados de ese lugar, entonces creo que es la historia (...) permite tener esa posibilidad de poder hacer ese juego entre pasado y presente (E-DP4)

En este apartado, sintetiza desde la idea de construir y proponer un problema investigativo, las relaciones con los autores abordados, condiciones actuales y las experiencias en cuestión, permitan dan cuenta con criterios de validez, a este camino siempre emergente y donde es necesario hacer constantes retornos, que no son otra cosa que el proceso de aprendizaje mismo. La memoria, de manera individual y colectiva, es una necesidad de las comunidades por dar sentido a su propia existencia, es un elemento orientador de la vida humana y la que permite al sujeto adquirir los conocimientos necesarios para comprenderse y comprender el entorno en el que habita. Este postulado, da un sentido vital a la reconstrucción de estas memorias colectivas desde la narrativa histórica, que sea vista como relato o como ciencia, es un elemento transversal

de los intereses y reflexiones en diversos contextos y espacios. Por ende, la narración histórica habita entre el interés por entretener, por enseñar, por dominar o por generar posibilidades para la transformación social.

Sin embargo, entre la memoria y la Historia existen diferencias, pues la primera se desenvuelve en un escenario del sujeto y sus particularidades cognitivas, emocionales y corporales, que, aunque sin duda están delimitadas en un contexto, no necesariamente deben corresponder a una uniformidad en forma en que se construye y se “guarda” un recuerdo. La Historia, retoma esta necesidad de ubicación temporal, pero busca un asunto colectivo y que además se estandarice con criterios académicos, políticos o incluso ideológicos en torno a las condiciones de una comunidad científica, en términos de Kuhn (2012), o comunidades de investigación desde la perspectiva de Lakatos (1978).

Frente a esto podría sintetizarse la idea de Rüsen: “Memory is subjective, and history and history is the reflection of research results of history studies through intersubjective validity than is often called “objective” (2017, pp. 171). La memoria y la Historia se entrelazan de manera cotidiana, pues estas relaciones entre los sujetos y sus formas de construcción de narrativas pasadas, está delimitada por intereses y búsquedas de diversa índole. De esta manera, La Historia responde siempre a un para qué, a un dónde y un cómo desde la sociedad que lo hace y además lo reproduce con diferentes finalidades en nuevas generaciones, tanto en espacios colectivos de memoria, como las plazas, parques y museos; pero principalmente en los escenarios de divulgación formativa del saber histórico, en el cual, la escuela es un representante vital. Por ello, en enseñar y el enseñar esos cambios y continuidades en el tiempo y en el espacio, es una labor de enormes magnitudes, pues fundamenta en gran medida asuntos de ciudadanía, política y vida en comunidad.

Aprender para enseñar la historicidad humana, es entonces un reto y siempre estará sujeto a diversos intereses, los cuales se demuestran de manera efectiva en los discursos de educación e instrucción pública, en los libros de texto y en los registros de maestros de diversos tiempos y espacios en torno a la enseñanza de la Historia. Estas reflexiones, que se alimentan de las corrientes historiográficas, de la filosofía de la historia y de los elementos de la didáctica y de la enseñanza en sus diferentes perspectivas, han catalogado en la CONCIENCIA HISTÓRICA, una posibilidad de construcción en torno a esas respuestas del qué y el para qué aprender, abordar y formar desde esa “ciencia de los hombres en el tiempo” (Bloch, 2015, pp. 25)

La Conciencia Histórica como categoría de la filosofía y la filosofía de la Historia, presenta un amplio recorrido. Autores como Gadamer la evidencian como “el privilegio del hombre moderno de tener plenamente conciencia de la historicidad de todo presente y de la relatividad de todas las opiniones (2003, pp. 41), además de las construcciones de la historia social que se alimentado del concepto y sin duda alguna las influencias que desde el marxismo británico de mediados del siglo XX han llegado a los textos historiográficos y teóricos. Todos estos asuntos han alimentado el debate sobre la categoría de análisis, pero no se relacionan directamente con sus posibilidades o limitaciones didácticas, ante lo cual también existen diversas corrientes y escuelas que serán mencionadas posteriormente. El asunto es que abordar la Conciencia Histórica no implica en sí mismo un camino poco transitado, pero sobre el cual, en el campo didáctico y formativo desde los diversos escenarios de formación educativa, tiene múltiples sentidos en torno a las posibilidades y finalidades de aprender y enseñar una compleja, pero siempre valiosa temporalidad humana.

Estas reflexiones, permiten identificar que la memoria, el pensamiento y la conciencia histórica, representan una fuerte influencia en la actualidad y una línea de trabajo, tanto desde la

Historia como campo científico y en la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales, sin embargo, es importante comprender las tendencias, así como los encuentros y distancias entre estas.

No hay en la memoria vacío absoluto, es decir, regiones de nuestro pasado, hasta tal punto fuera de nuestra memoria que toda imagen suya no pueda relacionarse con algún recuerdo y sea una imaginación pura y simple, o una representación histórica exterior a nosotros (Halbwachs, 2004, pp. 210)

Esta cita, descrita en la *mémoire collective*, muestra el puente que implican la memoria individual, la memoria colectiva y la memoria histórica; todas ellas en un marco de construcciones de la memoria como parte de una condición inherente a la cognición humana y a la vida en colectivo que se construye desde esta. Ante estos elementos Ricoeur (2003) plantea que, entre la Historia, la memoria y el olvido, existen mecanismos ideológicos que imponen a las sociedades el cómo, qué recordar y sus escenarios de construcción desde las posibilidades y condiciones de la fenomenología de la memoria y la epistemología de la Historia.

Los autores anteriores, quienes se consideran referentes generales en torno a la memoria histórica, han sido el cimiento de muchas de las reflexiones establecidas. Sin embargo, en las investigaciones que se han desarrollado en diversos contextos, principalmente en marco cronológicos posteriores a la Segunda Guerra Mundial, la memoria histórica, es vista desde las necesidades sociales de reconstrucción con diferentes actores, testigos y vestigios y hechos del pasado, representa en diferentes contextos una línea de investigación fuerte, que enfocada principalmente en la historia reciente, los escenarios dictatoriales y los procesos de violencia, son requeridos y necesarios, desde el trabajo de historiadores, antropólogos y diferentes campos sociales, evidenciando con ello que la memoria siempre es limitada y fragmentada, pero que esto

representa una riqueza en las posibilidades de construcción de diversas narrativas que permitan visibilizar diversos enfoques, comunidades y sujetos en búsqueda de una reivindicación y un intento de abordaje plural desde hechos que han marcado las historias nacionales desde contextos barriales, locales y/o regionales. Para el marco colombiano, es indudable el trabajo realizado desde el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) y diversas agencias públicas y privadas, las búsquedas por estos procesos que abocan a la construcción de narrativas desde una perspectiva de reparación simbólica y de no repetición.

A partir de estos elementos se ha materializado la categoría de memoria y sus posibilidades con la pedagogía, destacando principalmente el trabajo de la Universidad Pedagógica Nacional a partir de la línea de Formación Política y Construcción de Memoria Social.

Actos de genocidio, etnocidio, crímenes de guerra, delitos de lesa humanidad y en general la vulneración de Derechos Humanos sucedidos en nuestro país, no pueden quedar por fuera de la sensibilidad, el conocimiento, la comprensión y la interpelación sobre los discursos que propenden por la formación de sujetos ético-políticos, lo que exige una enseñanza inscrita en la experiencia humana, es decir, desde lo que hemos vivido, sufrido, padecido para poder transformar y abrir el horizonte de lo que deseamos ser como sociedad. (Ortega, 2020, pp. 28)

Desde sus trabajos se encuentran líneas de directas entre las reflexiones teóricas, pero sobre todo en las posibilidades que la memoria genera en los contextos escolares, dentro de las construcciones generadas a partir de la violencia en el país y las relaciones entre la memoria y la historia reciente en el ámbito de formación de profesores y sus aportes a las instituciones escolares o instituciones (Rodríguez, 2012). Los autores y experiencias evidencian, que la

memoria, es un elemento vital e imprescindible de la Conciencia Histórica, pero este está directamente involucrado al pasado y por ende hay elementos de la problematización temporal que aborda Rüsen (2005, 2013, 2017) como parte de las construcciones con el presente y el futuro que no tiene en cuenta de manera directa.

En continuidad con otra categoría en relación, el pensar históricamente es un interés que ha estado mucho más relacionado con los elementos abordados por la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales, en el marco de las necesidades de que niños y jóvenes que asisten a la escuela obligatoria, desarrollen elementos que, desde el aprendizaje del tiempo y el espacio y las relaciones entre estos, puedan aportar a su formación como ciudadanos. Los trabajos de Plá (2005) en el contexto mexicano son una muestra de estos elementos y evidencian la importancia de la escritura de la historia en los niveles básicos de escolarización. El pensamiento histórico ha sido determinado como el conjunto de habilidades desarrolladas para comprender en la historia un elemento que supera el pasado de las sociedades y que además implica una perspectiva historiográfica y de enseñanza que va más allá de las historias hegemónicas de carácter nacional y de una enseñanza de datos, personajes y fechas. Se puede determinar según el autor como “la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la casualidad, la intertextualidad y se representa con una estructura particular” (Plá, 2005. pp. 16).

Desde una perspectiva del pensamiento latinoamericano e influenciados por las epistemologías del sur, se encuentran perspectivas como las de Soria (2015), quien a partir de experiencias de formación e investigación con estudiantes de diversos niveles, logran ver que en la historia existe una actividad cognitiva que investiga e interpreta la realidad, lo que implica el despliegue un conjunto de habilidades cognitivas como; analizar, problematizar, comparar,

relacionar, imaginar, pero sobre todo expresar esa interpretación en una narrativa que nos permite comprender la realidad pasada y presente.

Dentro de estos aportes al desarrollo del pensamiento histórico como categoría de la didáctica y sus posibilidades de construcción en diferentes niveles escolares, la perspectiva de la UAB es un referente internacional que determina de una manera representativa estos abordajes. En las investigaciones de Pagés y Santisteban (2010, 2012, 2014, 2017, 2018, 2021) se abordan los elementos que fundamentan el pensamiento histórico: imaginación, empatía, narración y conciencia histórico-temporal. Todo ello dentro de un marco conceptual que cataloga como principal alcance de los elementos de la enseñanza de la histórica esta serie de habilidades. Sin embargo, el mismo Santisteban, resalta que los elementos que van del pensamiento como finalidad y la Conciencia Histórica como parte de este, han cambiado dentro de los intereses de trabajo.

A grandes rasgos, desde la didáctica de la historia, la evolución de las ideas sobre la temporalidad van desde los estudios del aprendizaje del tiempo histórico y los conceptos temporales, como un aspecto esencial para la comprensión de la historia, hasta la temporalidad entendida como conciencia de ser humano, primero como memoria histórica y posteriormente como conciencia histórica es decir, donde nos descubrimos como seres temporales con la conciencia de la responsabilidad Llegar después a la de que debemos conocer el pasado para poder comprender el presente y construir el futuro (Santisteban, 2017, pp. 88)

Para Rüsen, el pensamiento histórico se reconoce como representación simbólica de la Conciencia Histórica, pues produce la calidad de sentido por medio del potencial creativo de la interpretación del mundo, convirtiendo el pasado en una historia para el presente y el futuro.

Estos elementos permiten dar valor a los alcances teóricos e investigativos en las categorías de memoria histórica y pensamiento histórico constituyen un elemento articulador que sustenta el interés de trabajo, pues evidencian que existen diferentes contextos académicos y sociales interesados en reconocer la Historia como un saber en construcción permanente. Sin embargo, también reconocen en la Conciencia Histórica un eje articulador de estos asuntos, principalmente desde la perspectiva didáctica. Alrededor de esto se menciona:

La conciencia histórica está determinada por el pasado en la medida en que se configura en un contexto vivencial real que a su vez se originó a partir de los acontecimientos pasados. No se encuentran en una disposición libre estas condiciones de la formación de identidad por medio de la conciencia histórica que se generaron en el pasado mediante el proceso del desarrollo histórico. No son un mero material de las inter-pretaciones (*Be-deutungen*) que adquieren de otra parte (como inscripciones), sino también tienen que percibirse y aceptarse. (Rüsen, 2013, pp. 278)

La Conciencia Histórica desde la perspectiva de la Didáctica de la Historia, principalmente desde las lógicas de la escuela alemana, aborda elementos que involucran a la disciplina histórica, sus intencionalidades en entornos escolares y las relaciones con la vida práctica que llevan al renacimiento de los sujetos dentro de una cultura histórica que se construye y reconstruye en perspectiva temporal y donde los límites entre lo escolar, lo disciplinar y lo social no se abordan de una manera rígida, porque no lo son en la vida real de las personas y las comunidades. De esta manera, la Conciencia Histórica se define como:

Historical consciousness as a mental place of historical culture is based of memory but is “more historical” of its complex reference to time and especially its cognitive

capacities and procedures. It is tied to the productive character of memory (Rüsen, 2017, pp. 176)

Estas relaciones entre la cultura y la memoria histórica en la comprensión de la Conciencia Histórica tienen desde esta perspectiva, una función orientadora de la vida humana y se evidencian y desarrollan en los entornos escolares, a partir de las diversas formas de construcción de las narrativas históricas. Estos trabajos han influenciado propuestas y trabajos en diversos escenarios y que investigaciones en el tema y qué desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, especialmente a partir de los procesos realizados desde la Universidad Autónoma de Barcelona, quienes en su trayectoria de trabajo han abordado conceptos como el pensamiento histórico en diferentes niveles educativos y la importancia de este en el futuro profesor de Historia, Ciencias Sociales o educación para la ciudadanía. De igual manera, se destaca en la relación directa el trabajo de Coudannes (2013) titulado “La conciencia histórica en estudiantes y egresados del profesorado en historia de la Universidad Nacional del Litoral. Un estudio de caso”, en el marco de la formación en el Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales de la UAB y que brinda un escenario claro de interés desde el contexto argentino por abordar la categoría desde los contextos de formación de maestros.

Para el marco colombiano se encuentra como punto de partida el trabajo de Cataño (2011) en torno a la Conciencia Histórica desde el abordaje de libros de texto en el marco del proceso de independencia colombiana. También se destacan los aportes de la autora de la presente investigación, con una serie de trabajos que involucran la Conciencia Histórica en la formación de maestros desde la perspectiva de la Historia Regional, pero con una intención de aportar a la Didáctica de la Historia y la formación de maestros de Ciencias Sociales en el país (Pantoja y Loaiza, 2012, 2014, 2017).

En estos elementos se relaciona la categoría de enfoque que se pretende focalizar en la investigación, pues asume que la Conciencia Histórica, desde la perspectiva didáctica que se viene desarrollando, requiere de manera imprescindible de procesos investigativos en las prácticas y formación docente. Alrededor del elemento anterior, se ha propuesto que esta formación docente, que va más allá del aula y la institución, debe estar relacionada con una de las necesidades y retos sociales más importantes de la coyuntura actual, la formación de una conciencia histórico-temporal del conflicto desde las relaciones entre lo local y lo nacional y que trascienda del pasado como elemento ajeno a la vida, para convertirse en un orientador. Rüssen, plantea este elemento como eje central del aprender y pensar la historia, una historia que marcada por el conflicto, pero que no debe olvidarse ni excluirse de las reflexiones y las prácticas cotidianas.

Una de las fuentes de la construcción de la conciencia histórica estaría ubicada en las fronteras de la universidad con la sociedad, en esa bisagra de contornos rígidos, no dentro pero tampoco Totalmente fuera (donde la posibilidad de cuestionar el sentido común es menor), sino en el contraste de realidades, en el espacio de tensión entre lo que se supone que la formación otorga, pero a la vez quita (la posibilidad inmediata de llevar a cabo sus postulados). No tener el conocimiento empobrece las opciones con las que cuentan las personas para establecer relaciones entre pasado-presente-futuro, pero sin la dolorosa constatación de la brecha existente entre teorías y prácticas no se abre el espacio para pensar qué opciones de cambio existen (Coudannes, 2014, pp. 141)

Pero, cabe preguntarse ¿Por qué el docente? ¿Qué implica abordar la Conciencia Histórica desde este agente del espacio escolar? Los registros evidencian una serie de investigaciones

trabajos que buscan identificar en los niños y jóvenes de diferentes edades, diversas perspectivas sobre la Conciencia Histórica, como uno de los ejemplos representativos se encuentra Youth and History (Angvik y Borries, 1997) (Cerri y Amezola, 2010, 2018) o los trabajos comparativos de la Conciencia Histórica juvenil de manera comparada entre Argentina, Brasil y Uruguay, o los procesos de escritura de narrativas históricas que se realizan en diversas escuelas del territorio mexicano a partir del equipo de docentes de la UNAM. Podría considerarse, que de una manera implícita, el trabajo en niveles de escolaridad ya implica en sí mismo un trabajo con el docente que hace parte de estos y que desde allí la reflexión, la práctica y la sistematización del maestro permite alcances representativos.

Sin embargo, la categoría de formación docente, específicamente del docente de Ciencias Sociales en el marco de la Conciencia Histórica, se encuentra desarrollada de manera directa con las prácticas de los estudiantes y no desde la comprensión que el proceso mismo de formación y desempeños del docente, representa una interrelación del saber académicos desde las áreas disciplinares y educativas, desde procesos de historicidad del saber con una interacción directa en los escenarios en los cuales ese joven maestro en formación se desenvuelve y sus futuros escenarios de acción educativa, en los cuales puede o no encontrarse con los cambios y continuidades de su propia historicidad. En síntesis, se reconoce que trabajar la Conciencia Histórica desde los procesos de formación docente y específicamente de Ciencias Sociales, representa el contraste y el encuentro de teorías, prácticas y contextos sociales, en los cuales la problematización temporal es un elemento cohesionador para aportar a una historia escolar viva y enseñada con perspectivas de comprensión del presente y proyecciones futuras desde los abordajes múltiples de las perspectivas del pasado.

El maestro nunca es sólo un maestro desprovisto de historicidad, pero también se encuentra con las de otros y sobre todo desde intencionalidades formativas de campos del saber cuya relación directa son las relaciones entre el hombre, las sociedades desde el tiempo y el espacio. A propósito, Freire plantea

(...) el saber de la historia como posibilidad y no como determinación. El mundo no es. El mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, que interfiere en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es sólo de quien constata lo que ocurre, sino también el de quien interviene como sujeto de lo que va a ocurrir. No soy sólo un objeto de la historia sino, igualmente, su sujeto. En el mundo de la historia, de la cultura, de la política, constato, pero no para adaptarme sino para transformar. (1997, pp. 38)

Por ende, el maestro en formación no es un sujeto desprovisto de relaciones temporales y ellas se encuentran tanto con el saber que enseña y sus debates, además de los elementos que se encuentran desde los contextos y problemas socialmente vivos, que desde la perspectiva de Tutiaux-Guillon (2003) y que son un elemento vital para relacionar al maestro, el estudiante y los saberes en un contexto con sus propias complejidades y situaciones. Formar al docente, tiene perspectivas diferentes a otros contextos educativos y desde allí pueden encontrarse elementos vitales para procesos de indagación y búsquedas investigativas en este campo. Dentro de la política educativa a nivel mundial, se reconoce que la formación docente es un elemento vital de la materialización de cualquier reforma educativa, sin embargo, la mayor parte de estas referencias carecen de una conceptualización básica del qué implica ser docente y por ende su proceso de formación, además de las reflexiones con fundamentos investigativos sobre el ser y el deber ser de los escenarios de formación de maestros.

Estos asuntos, permiten construir el problema de investigación desde la posibilidad de aportar a la Didáctica de la Historia desde la categoría de Conciencia Histórica en relación con los procesos de formación de maestros, de desarrollar desde y hacia los sentidos propios de historicidad con sus complejidades histórico-espaciales, una posibilidad de emerger para visibilizar cómo y qué perspectivas se encuentran en los contextos de los maestros de Ciencias Sociales en formación y los maestros de maestros, en contextos de diferentes realidades, pero en los cuales se comparte el referente del rol social del maestro y del maestro de Historia, siendo esta vista como el abordaje temporal en torno a las relaciones del tiempo:

Las tres dimensiones del tiempo son tema de la conciencia histórica: a través de la memoria, el pasado se convierte en presente, para la comprensión del presente mismo y elaborar perspectivas para el futuro. Desde luego, prevalece la perspectiva del pasado, puesto que la conciencia histórica funciona a través de la memoria. Sin embargo, dicha conciencia es determinada en gran medida por el hecho de que la memoria está íntimamente ligada a expectativas de futuro. Se contempla e interpreta el presente individual como un proceso continuo de la memoria en estrecha relación con la expectativa de futuro. (Rüsen, 2013, pp. 14)

El maestro de Ciencias Sociales en formación pertenece y se enfrenta a estos escenarios de problematización temporal, como sujeto, pero a la vez desde las lógicas propias del saber que enseña. Por ende, los procesos de formación del docente convergen estos múltiples sentidos, que además están adscritos a unos marcos temporales y espaciales y a la vez se proyectan hacia las realidades complejas de los contextos en los cuales el maestro en formación hace parte y enfrenta de manera cotidiana.

La Conciencia Histórica del docente de Ciencias Sociales, emerge y se direcciona de múltiples maneras en torno a su formación como profesional, en una relación con la historicidad que constituye al docente como sujeto temporal. Estos elementos, son objeto de estudio de la Didáctica y se materializan en sus escenarios de desempeños en los contextos de práctica y son un puente para construir procesos de enseñanza y aprendizaje desde los saberes históricos y saberes históricos escolares, pero no sólo se determinan por estos, sino por las realidades sociales que se movilizan en las comunidades en la problematización del tiempo y las relaciones pasado-presente-futuro en territorios y prácticas culturales.

Esto implica, que empero a las construcciones existentes sobre la Conciencia Histórica, no es posible determinar elementos de análisis sin abordar de manera directa las situaciones relacionadas con los contextos sentidos, vividos y construidos, pues desde ellos y con ellos que se viven los escenarios presentes que pueden ser explicados en una perspectiva temporal. Desde allí, la pertinencia y posibilidad de abordar la Conciencia Histórica desde los desarrollos teóricos que ha construido la categoría, pero sobre todo de dar sentido y pertinencia a los elementos propuestos en torno a las relaciones tiempo-espacio, como un abordaje de mayor complejidad de la cronología y donde la conciencia histórica tiene elementos que posibilitar desde la misma historicidad de los pueblos.

Desde la perspectiva de Rüsen, las narrativas que dan cuenta de la Conciencia Histórica del sujeto, dependen de esos sentidos que construyen lazos identitarios entre la sociedad y desde allí se plantea el abordaje de en torno a los elementos que se orientan desde los programas de formación de docentes en Ciencias Sociales, pueden y deben emerger para relacionarse con los procesos académicos y de interacción directa con el saber propio de la Historia y las Ciencias Sociales, además de los saberes propios que como maestro requiere desde los campos de la

educación y la pedagogía; en el marco de aportar desde la Didáctica de la Historia y como la conciencia histórica determina más que un uso social de la historia y la memoria, una posibilidad de construcción de las condiciones propias de historicidad.

La conciencia humana también ejerce la función de generación de sentido con respecto de sí misma. En esta relación consigo misma se fundan el yo y el nosotros, y la representación de los otros en sus diferencias, en un conjunto complejo de socialización del sí mismo humano. En el centro sintetizador del presente, se vuelve a enlazar esta relación del sí mismo de la conciencia del ser humano en la percepción y en la interpretación de la situación vivencial. El sentido intermedia entre el tiempo del yo y el tiempo del mundo. El sentido centra el transcurso del tiempo en la relación autorreferencial del yo de la conciencia humana, en la subjetividad del ser humano que actúa o es pasivo. Al mismo tiempo, la conciencia relaciona esta subjetividad con la movilidad temporal de su situación vivencial y con las exigencias de acción y pasividad ocasionando que se alternen. En estas mediatizaciones entre la subjetividad y la situación temporal móvil de las prácticas vivenciales se constituye la identidad. (Rüsen, 2013, pp. 45)

Las situaciones vivenciales del maestro en formación, en torno a la Conciencia Histórica de su propio y espacio y tiempo, son abordables desde el sentido que ubica al maestro dentro de su propia historicidad, pero también en las múltiples opciones de construcción social en las cuales se encuentra la escuela, los problemas que se relacionan y que llegan a ella a partir de su inmersión en realidades complejas y que diariamente construyen problemas que no pueden ser explicados desde la mera inmediatez del presente. En torno a esto, se plantea:

La Historia como totalidad temporal abarca el pasado, el presente y el futuro del mundo humano y se presenta como síntesis de experiencias y expectativas. El futuro se despliega ante los impulsos normativos de las prácticas vivenciales del presente, en los cuales repercute la experiencia de las prácticas vivenciales del pasado y de su potencial de transformar el mundo. A partir de las experiencias acumuladas del pasado, el tiempo que se cristalizó en la certera reserva del conocimiento histórico, se diluye bajo los impulsos intencionales de las acciones actuales. Precisamente a causa de este conocimiento, el presente adquiere conciencia sobre la orientación futura de sus intenciones. (Rüsen, 2013, pp. 30)

Desde estos marcos de análisis y escenarios relaciones, se reconoce que la historicidad es un punto de encuentro desde el presente hacia otras realidades pasadas y posibilidades futuras, en una relación inherente entre las mismas y una posibilidad de que los escenarios de formación de docentes en Ciencias Sociales reconozcan las posibilidades didácticas que pueden surgir y convertir en saber histórico en un saber históricamente vivo.

Estos planteamientos fueron contrastados no sólo desde las realidades de los docentes en formación de la Universidad de Caldas, sino desde algunos territorios de incidencia del programa de investigación Colombia Científica, reconstrucción del tejido social en zonas de posconflicto en Colombia y las Instituciones de Educación Superior (IES) no acreditadas dentro de la alianza. En este sentido, la Universidad de Caldas como institución acreditada apoyó el proceso de autoevaluación con fines de acreditación en el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Tecnológica del Chocó “Diegos Luis Córdoba”.

Desde los escenarios de formación, es fundamental el papel de la Universidad de Caldas como parte de una trayectoria en la formación de docentes a partir de la Licenciatura en Ciencias

Sociales, programa que cuenta con 70 años de trayectoria, actualmente se encuentra con acreditación de alta calidad y registro calificado activo. Dentro del plan de estudios se encuentran elementos centrales en el saber histórico y geográfico, a la par que los créditos correspondientes a las asignaturas de educación, pedagogía y didáctica.

Estos elementos propician el momento para contar qué es lo que pretendido en términos de conocimiento, intención fundamental de una investigación doctoral y que a su vez implica el compromiso del saber científico con las realidades sociales que le dan sentido.

Pregunta de investigación

La pregunta como un camino de conocimiento, delimitado y en construcción, converge entre el estado del arte, el estado de la cuestión, el planteamiento como punto de construcción y la pregunta como punto de definición en torno a la apuesta, vista incluso como ese juego de azar que puede y debe implicar el estudio de sujetos siempre cambiantes, siempre en transformación y no determinables. Presentar la pregunta, es develar parte de lo que es a nivel académico y personal de un investigador, alrededor de asuntos de orden metodológico, pero también desde lo que se convierte en un camino de vida y de formación permanente. El cuestionamiento central que sustenta esta investigación es:

¿Qué Conciencia Histórica emerge desde los trayectos formación y desempeños de docentes-practicantes en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas?

Objetivos

Objetivo General

Determinar que Conciencia Histórica emerge sobre los procesos de enseñanza desde los trayectos formación y desempeños de docentes-practicantes en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas.

Objetivos específicos

1. Caracterizar desde la formación y desempeños, las determinaciones que orientan las dinámicas de enseñanza en el área de las Ciencias Sociales.
2. Analizar las narrativas sobre Conciencia Histórica y Didáctica de la Historia en los docentes de Ciencias Sociales y sus relaciones con los escenarios de práctica.
3. Interpretar la teoría sustantiva que surge en torno a la categoría conciencia histórica de los procesos de enseñanza, desde los discursos de formación y desempeños en las prácticas docentes en Ciencias Sociales

Justificación

En un país donde la memoria histórica aparece como titular en múltiples medios, proyectos políticos y escenarios sociales; la Conciencia Histórica, abordada desde los sentidos construidos entre el saber histórico y las realidades de los docentes en formación y sus posibles contextos de acción; le otorga un soporte sólido a esa memoria, a ese reconocimiento del pasado no es una mera recopilación de saberes y que es necesario problematizar, la Historia que está en las realidades sociales y con la historia que llega al aula como parte de un proceso de saberes acumulados y que se constituye como el saber escolar y sus relaciones con el saber disciplinar en sí mismo. Por ende, allí podría radicar el aspecto original de la tesis en términos teóricos y prácticos, al “apostar” a la Conciencia Histórica como una categoría didáctica, pero sobre todo el

reconocer desde regiones, escenarios y problemas diversos, como se encuentran desde un interés común en la formación de docentes en Colombia. Por ello, la novedad también se evidencia a nivel metodológico, pues parte del principio de que la Conciencia Histórica no es una categoría homogénea y requiere identificar desde las narrativas, las prácticas y los procesos de formación.

Uno de los elementos principales a indagar y dar cuenta de dos objetivos específicos de la investigación, es reconocer en qué puntos se encuentran las relaciones y tensiones entre los elementos discursivos y de práctica cotidiana, en torno a la Conciencia Histórica que surgen de los docentes formadores en las Universidades. También pretendo comprender desde elementos de la formación disciplinar y didáctica de los docentes en formación, las relaciones con sus realidades y territorios. Sin tener respuestas predeterminadas, se intuye que las dinámicas de formación académica, hay pocas relaciones con los problemas sociales relevantes que se movilizan en las comunidades. Sociales e Historia.

La formación del educador es un acto político. Desde este principio de Freire, se asume que abordar procesos de formación continuada en docentes en ejercicio, debe aportar a su quehacer contextualizado en escenarios que van más allá del espacio universitario y que además tienen la responsabilidad social de construir los espacios reales para la construcción de paz. El trabajo con docentes que se ubican en zonas alejadas de las periferias del poder nacional y que además han vivido de múltiples maneras el conflicto colombiano, es una posibilidad importante de esta propuesta investigativa, pues aporta desde las realidades locales y apuestas de sociedad y de región a los proyectos políticos pensados desde otros espacios y que deben partir de las condiciones reales de los entornos, ejercicio para el cual el maestro es un puente entre la formación en campos disciplinares y/o profesionales, pero a la vez un promotor de sentido social. La conciencia histórica como parte de la formación docente, relaciona elementos propios de la

labor de un maestro como parte de una institución, pero a la vez como parte de una comunidad a la cual esa misma institución se debe y a la cual debe responder como ente formativo. Construir la paz es un trabajo de múltiples rutas y caminos, la pretensión de este trabajo, en el marco del proyecto Colombia Científica es una posibilidad más, desde las apuestas de formación docente y sus relaciones con la sociedad.

Las investigaciones en el tema demuestran que existen pocas relaciones entre conciencia histórica y formación de maestros, generando una posibilidad importante para el desarrollo de una investigación que la proponga y además enfocada en poblaciones de conflicto, como sucede con las instituciones vinculadas al Programa Colombia Científica. El maestro y su formación, se concibe como un pilar de la construcción de paz, entonces la relación con la conciencia histórica en este tipo de espacios es una posibilidad importante de construcción de propuestas investigativas y por ende que aportan a la reconstrucción del tejido social en espacios donde la escuela son un campo de materialización de proyectos de un nuevo país, que desde la memoria supere las condiciones de naturalización de la violencia y proponga alternativas de construcción de futuros posibles.

Historical consciousness as a mental place of historical culture is based of memory but is “more historical” of its complex reference to time and especially its cognitive capacities and procedures. It is tied to the productive character of memory (Rüsen, 2017, pp. 176)

A partir de esta cita de uno de los autores centrales del trabajo, se toma como punto de partida para evidenciar la complejidad de definir en sí misma la categoría de Conciencia Histórica, sobre todo, desde la perspectiva Didáctica que, converge en torno a lo disciplinar donde se incluyen lo filosófico e histórico, además de lo pedagógico, en el que la psicología

juega un papel fundamental para comprender procesos de enseñanza y aprendizaje por los cuales se ocupa directamente el desarrollo científico y académico. Conciencia Histórica es un concepto que reúne la capacidad de análisis, interpretación y reflexión sobre un fenómeno del pasado, pero entendido desde lo múltiple de las construcciones y consolidaciones humanas, que tienen inmensos caminos para ser analizadas y que por ende no pueden sujetarse a verdades absolutas.

En esta línea, Schmidt (2019) ubica como un eje central la práctica docente, en la medida de que al saber cómo se aprende pueden establecerse escenarios para pensar y transformar la enseñanza desde las didácticas específicas, como la Didáctica de la Historia. Concebir la Conciencia Histórica parte de una reflexión entre la filosofía de la historia y las corrientes de pensamiento histórico, que otorgan sentido a determinados conceptos, además de su inherente acción en el campo didáctico. Es necesario comenzar por clarificar la concepción sobre aquello que se comprende como conciencia y la manera en que desde la filosofía y los postulados psicológicos existen convergencias que llevan a las relaciones temporales y otorgan sentido al estudio del pasado.

De esta manera, la Historia responde siempre a un para qué, a un dónde y un cómo desde la sociedad que lo hace y además lo reproduce con diferentes finalidades en nuevas generaciones, tanto en espacios colectivos de memoria, como las plazas, parques y museos; pero principalmente en los escenarios de divulgación formativa del saber histórico, en el cual, la escuela es un representante vital. Por ello, en enseñar y el enseñar esos cambios y continuidades en el tiempo y en el espacio, es una labor de enormes magnitudes, pues fundamenta en gran medida asuntos de ciudadanía, política y vida en comunidad.

Trayecto Metodológico

Se basan desde el principio de un plan clase que tienen desde hace muchos años, muchos años y todos los años lo practican y eso es lo que hacen, entonces creo que son muy tradicionales, muy monótonos, siempre dan lo mismo y no están mirando las estrategias del aprendizaje. Todos mis profesores siempre fueron muy mayores, todos, todos, y nunca me motivaron a algo que me gustara. (E-DP2)

La experiencia sin reflexión, sin cuestionamientos, en ocasiones genera zonas de comodidad que limitan y determinan formas de ser y actuar en la cotidianidad; situación sin duda práctica en la rutina, pero en muchos escenarios un tanto inquietante. La narrativa del protagonista que inicia este apartado no pretende generalizar ni mucho menos demeritar a miles

de docentes de la educación básica y media que ejercen su labor de una manera rigurosa y crítica. La experiencia de vida escolar del docente-practicante, es el punto de partida para identificar que dar por certera una teoría, sin cuestionamientos en torno al paradigma, las dinámicas y las formas de abordar el saber científico, son uno de los generadores de verdades absolutas, lejanas por completo de las formas de explicación falibles que genera la ciencia en todos sus campos (Kuhn, 2012). Desde el interés de cuestionar, crear y recrear las teorías, se sustenta el trayecto construido en la investigación y por ello, se considera como un escenario para presentar la metodología.

En una perspectiva hermenéutica, se busca la comprensión desde la complejidad de fenómenos sociales y se fundamenta la metodología de la presente investigación. Ello implica, alrededor de las comprensiones de la experiencia pedagógica y didáctica, ilustrarse desde la experiencia del otro en el tiempo, que desde la perspectiva de Ricoeur (2006), reconoce como parte vital de la experiencia temporal el aprender sobre la experiencia del otro. El docente es entonces, un sujeto histórico que también se determina por la experiencia compartida y encuentra una de las principales riquezas de construcción conceptual en la educación y la pedagogía, pues asume que la acción cotidiana en el aula refleja puntos de encuentro y desencuentro en la experiencia histórica del maestro y del proceso educativo. Como lo plantea Gadamer “[...] mientras que lo propio de la experiencia histórica es que nos encontremos en un proceso sin saber cómo, y solo en la reflexión nos percatamos de lo que ha sucedido” (2003). A partir de este momento y el resto del apartado se escribe en pretérito, en reconocimiento del proceso ya transitado para la organización y trabajo de recolección de la información.

Enfoque y Método

Alrededor de los postulados anteriores, se determinó un diseño de corte cualitativo, pues desde los planteamientos de Sandoval (2002) para construir esta realidad epistémica, es necesario de un sujeto cognoscente, el cual está influido por una cultura y unas relaciones sociales particulares, que hacen que la realidad epistémica dependa para su definición, comprensión y análisis, del conocimiento de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar, propias de esos sujetos cognoscentes (pp. 27)

Este interés en las realidades espaciotemporales, las cuales coexisten con los procesos formales y sociales de formación docente, permitió desde la Teoría Fundamentada, una posibilidad de construir camino teórico desde la praxis viva. Este se ubica en el amplio campo de los métodos interpretativos de la realidad social y comparte con la fenomenología su uso para describir el mundo de las personas, al igual que las personas que están siendo estudiadas en un determinado tiempo y espacio. La intención de Glaser y Strauss (1967), fue la de construir una estrategia que permitiera analizar los significados simbólicos de los individuos a través de penetrar en su interioridad, descubrir el significado profundo de la experiencia vivida por los individuos en términos de sus relaciones con el tiempo, espacio e historia personal.

El proceso se caracterizó por la comprensión de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para adentrarse en las realidades socioculturales y la intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana. (Sandoval, 2002, pp. 35). Un rasgo básico de la aproximación analítica representada este enfoque metodológico fue el empleo de un método general denominado análisis comparativo constante (Glaser and Strauss, 1967), es decir, la teoría se desarrolló durante la investigación en curso mediante la continua

interrelación entre los procesos de análisis y recolección de datos. La diferencia primordial entre la Teoría Fundamentada con otros enfoques de investigación cualitativa radica en el interés en la construcción y desarrollo de un tipo de teoría denominada sustantiva, mediante los procedimientos antes enunciados de comparación constante. La teoría sustantiva (Glaser, 2002) (Strauss y Corbin, 2001) se construye desde esferas específicas de la realidad social o cultural, donde la teoría formal o generalizada no ha desarrollado comprensiones ni interpretaciones, se en búsqueda de la interpretación de realidades humanas singulares para la recolección abierta de la información, intención de verificación de pautas generalizadas desde la teoría formal. La sistematización de la información contó con una serie de etapas formalizadas, que impidieron el regreso permanente a cada una de ellas cuando se encontraron nuevas fuentes o fue requerido dentro de la revisión continua del proceso.

Población

Los docentes en formación, en sus experiencias, recuerdos y desempeños en el escenario de sus prácticas iniciales dentro de las Ciencias Sociales, fueron y son el centro del proceso, como protagonistas y eje central de interés a nivel investigativo, pero sobre todo desde las posibilidades de aportar a los proyectos de vida y sociedad que implica formar maestros. En coherencia, la unidad de trabajo se conformó por un grupo de 15 docentes-practicantes (codificados DP) de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas 15, quienes entre el período 2022-II y 2023-I cursaron los dos niveles de práctica profesional docente definidos desde la coordinación de práctica en el Departamento de Estudios Educativos.

¹⁵ Para el proceso de codificación axial pudo ser relacionado con parte de la comunidad de estudiantes del mismo programa de la Universidad Tecnológica del Chocó “Diego Luis Córdoba”, pero que por delimitación del estudio, no se involucra en el resto del proceso de codificación posterior y las emergencias teóricas construidas.

Los criterios, a partir de participación voluntaria y expresada en los consentimientos informados, los cuales restringen el uso concreto de datos personales e institucionales, permitieron el trabajo de recolección de información desde las técnicas definidas, teniendo en cuenta la inclusión de diversos aspectos, personas auto reconocidas como parte de la comunidad LGTBIQ+, paridad entre hombres y mujeres, además de lugares de procedencia de las personas participantes. Del mismo modo, fue un criterio de selección una muestra diversos entornos educativos en los cuales se desarrolla la práctica educativa, por ende, se encuentran experiencias en instituciones públicas, privadas, rurales y urbanas, además de la focalización de algunas experiencias de prácticas extramurales realizadas en instituciones etnoeducativas dentro de resguardos indígenas a los cuales pertenecen los mismos docentes-practicantes. Todo ello, desde el interés por permitir desde las realidades espaciotemporales, que se viven en los procesos formales y sociales de formación docente, una posibilidad de construir camino desde la praxis viva.

Técnicas e Instrumentos

Desde los planteamientos de Creswell (2007), se orientan elementos centrales de las diferentes tradiciones de investigación cualitativa, los cuales se definieron en relación con los objetivos de la investigación y el método de la Teoría Fundamentada, las técnicas de recolección definidas para reunir los datos desde la población delimitada en el aparatado anterior y las constituyeron como el muestreo teórico. Todo ello con la pretensión investigativa de determinar la Conciencia Histórica que emerge sobre los procesos de enseñanza desde los trayectos formación y desempeños de docentes-practicantes en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas.

Para el alcance de los momentos requeridos y que permitieron la consolidación de teorías sustantivas, se reunieron tres maneras de recolectar la información y que buscan alcanzar el primer objetivo específico de la investigación: caracterizar desde la formación y desempeños, las determinaciones que orientan las dinámicas de enseñanza en el área de las Ciencias Sociales.

La Entrevista en profundidad fue el principal medio de recolección de información dentro de la Teoría Fundamentada, caracterizada por la intención de construir una “conversación dirigida” donde las memorias, experiencias y formas narrativas constituyeron al entrevistado en protagonista. Para este caso, la entrevista semiestructurada se seleccionó en el marco de las posibilidades que representa, desde las intencionalidades centrales de la investigación, pero permitieron a su vez dinamizar el desarrollo de las preguntas en torno a las situaciones mismas y la conexión del entrevistado con los planteamientos propuestos. El guion se construyó con un bosquejo de 16 preguntas, pero en dinámica de desarrollo de las entrevistas se desarrollaron alrededor de 10 con cada participante (Anexo 1). Las entrevistas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas para la categorización. El código construido se distingue en el texto como E-DP#¹⁶

Del mismo modo, se realizó un proceso de recolección a través de la Anécdota, que, si bien podría ser semejante en algunos aspectos a la anécdota, se caracterizó por una serie de notas acumulativas de una conducta individual observada en situaciones, actividades y experiencias típicas. Son una corta historia o narración que describe una situación, un recuerdo o experiencia

¹⁶ Los procesos de revisión de los instrumentos construidos para cada una de las técnicas de recolección de información fueron establecidos de diversas maneras. La entrevista fue revisada en una validación de expertos del Grupo Maestros y Contextos y el Grupo Cognición y Educación de la Universidad de Caldas, posteriormente se realizaron dos entrevistas como pilotaje con docentes en formación no participantes dentro de la investigación. Este mismo proceso se realizó con las anécdotas. De manera especial se agradece al maestro Javier Taborda Chaurra por su asesoría en estos aspectos de orden metodológico.

de la vida privada. Estas fueron realizadas de forma oral y escrita, de manera privada, sin la presencia del investigador y según las preferencias del mismo participante. (Anexo 2). El código que permiten su identificación son A-DP#

Estos procesos se contrastaron (para el momento de la codificación) con el registro de observaciones no participantes, realizadas en el marco del acompañamiento del docente-asesor para la práctica profesional docente y los criterios de evaluación manejados desde la práctica profesional docente, con una serie de notas reflexivas del diario de campo del investigador en torno a las categorías conceptuales. (Anexo 3). El código que las diferencia es O-DP#

Los registros y formas de manejo de la información fueron de conocimiento de los participantes y el manejo de sus datos estuvo en coherencia con principios de ética investigativa, a través de los consentimientos informados (Anexo 4).

Proceso de Codificación

La intención de proponer y desarrollar propuestas teóricas en la Teoría Fundamentada, se requieren tres momentos centrales, definidos por sus referentes (Strauss y Corbin, 2001, Glaser, 2022) como codificación abierta, axial y selectiva. Esta ruta de trabajo llevó a la teorización desde contextos específicos y pretensión de la investigación doctoral. Por ello, se dan cuenta de estos momentos transitados, los cuales se relacionan en el apartado siguiente.

Posterior a la recolección de información intencionada desde el primer objetivo, se requirió analizar las narrativas sobre Conciencia Histórica y Didáctica de la Historia en los docentes de Ciencias Sociales y sus relaciones con los escenarios de práctica, delimitadas en el segundo objetivo y a partir de las dinámicas propias de la codificación abierta y axial.

En el primer momento, se establecieron desde las narrativas iniciales de los docentes-practicantes, a través de las entrevistas en profundidad y las anécdotas. De allí se construyeron las categorías iniciales enmarcadas en los procesos de formación de los docentes, sus experiencias de vida, las dinámicas generales de sus desempeños en las prácticas y las reflexiones establecidas desde estas en torno a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. De esta manera, la categoría es la unidad de información en la investigación en teoría fundamentada, compuesta de eventos, sucesos e instancias de fenómenos (Strauss y Corbin, 2001) se etiquetaron y llevaron a la conformación de un número de elementos trabajados desde la información recolectada.

Para este trabajo de organización, categorización y análisis se hizo uso del programa Atlas.ti¹⁷, herramienta creada para apoyar la organización, el análisis e interpretación de información en investigaciones cualitativas. Los proyectos que pudieron crearse en el programa se relacionaron con los documentos desde el interés e información base, desde estos se crearon una serie de códigos iniciales y se categorizaron los datos procesados. Los códigos iniciales construidos, producto de la revisión, llevaron al análisis abierto de la información y permitieron organizar las categorías. El proceso inicial sobre el cual se trabajó la información para realizar la codificación abierta de los datos llevó al segundo momento.

¹⁷ El programa Atlas.ti hoy se constituye como una posibilidad para los procesos de organización, clasificación y sistematización tanto de información teórica como producto de la recolección de datos, en procesos de enfoque cualitativo. Para este trabajo, se hace se manejó la versión 9.0, programa que permite hacer compatible la tecnología con las formas de construcción de conocimiento social. Se agradece de manera especial la enseñanza en el manejo del mismo al colega y amigo, William Arcila, quien es uno de los expertos más importantes de la Universidad de Caldas en el trabajo investigativo y académico con el programa.

Administrador de códigos

Buscar grupos de códigos Buscar entidades

| Grupos de códigos | Nombre | Enraizamiento | Densidad | Grupos |
|--|--------------------------------------|---------------|----------|--|
| ◊ ESCENARIOS DE FUTURO Y EXPECT... (5) | ◊ 1. Experiencia histórica | 1 | 3 | [MEMORIA Y PASADO] |
| ◊ MEMORIA Y PASADO (11) | ◊ 1.1 Contexto socioeconómico | 0 | 1 | [MEMORIA Y PASADO] |
| ◊ TIEMPO VIVO EN PRESENTE (11) | ◊ 1.1 Experiencia de vida | 30 | 2 | [MEMORIA Y PASADO] |
| | ◊ 1.1 Migración | 0 | 1 | [MEMORIA Y PASADO] |
| | ◊ 1.1. Experiencia personal y fa... | 0 | 3 | [MEMORIA Y PASADO] |
| | ◊ 1.2 Contradicción | 0 | 1 | [MEMORIA Y PASADO] |
| | ◊ 1.2 Desempeño en práctica | 19 | 5 | [MEMORIA Y PASADO] [TIEMPO VIVO EN PRESENTE] |
| | ◊ 1.2 Escuela Normal | 0 | 3 | [MEMORIA Y PASADO] |
| | ◊ 1.2 Experiencia estudiantil | 0 | 4 | [MEMORIA Y PASADO] |
| | ◊ 1.2 Inspiración | 0 | 1 | [MEMORIA Y PASADO] |
| | ◊ 2. Formación docente | 0 | 6 | [TIEMPO VIVO EN PRESENTE] |
| | ◊ 2. Procesos de enseñanza Cien... | 14 | 3 | [TIEMPO VIVO EN PRESENTE] |
| | ◊ 2.1 Impacto con la escuela y el... | 19 | 2 | [TIEMPO VIVO EN PRESENTE] |
| | ◊ 2.1 Problemas socialmente viv... | 1 | 2 | [TIEMPO VIVO EN PRESENTE] |
| | ◊ 2.2 Cómo enseñar | 1 | 1 | [TIEMPO VIVO EN PRESENTE] |
| | ◊ 2.2 Didáctica de la Historia | 33 | 5 | [TIEMPO VIVO EN PRESENTE] |
| | ◊ 2.2 Para qué enseñar | 4 | 1 | [TIEMPO VIVO EN PRESENTE] |
| | ◊ 2.2 Qué enseñar | 2 | 1 | [TIEMPO VIVO EN PRESENTE] |
| | ◊ 2.3 Relaciones teoría-práctica | 9 | 3 | [MEMORIA Y PASADO] [TIEMPO VIVO EN PRESENTE] |

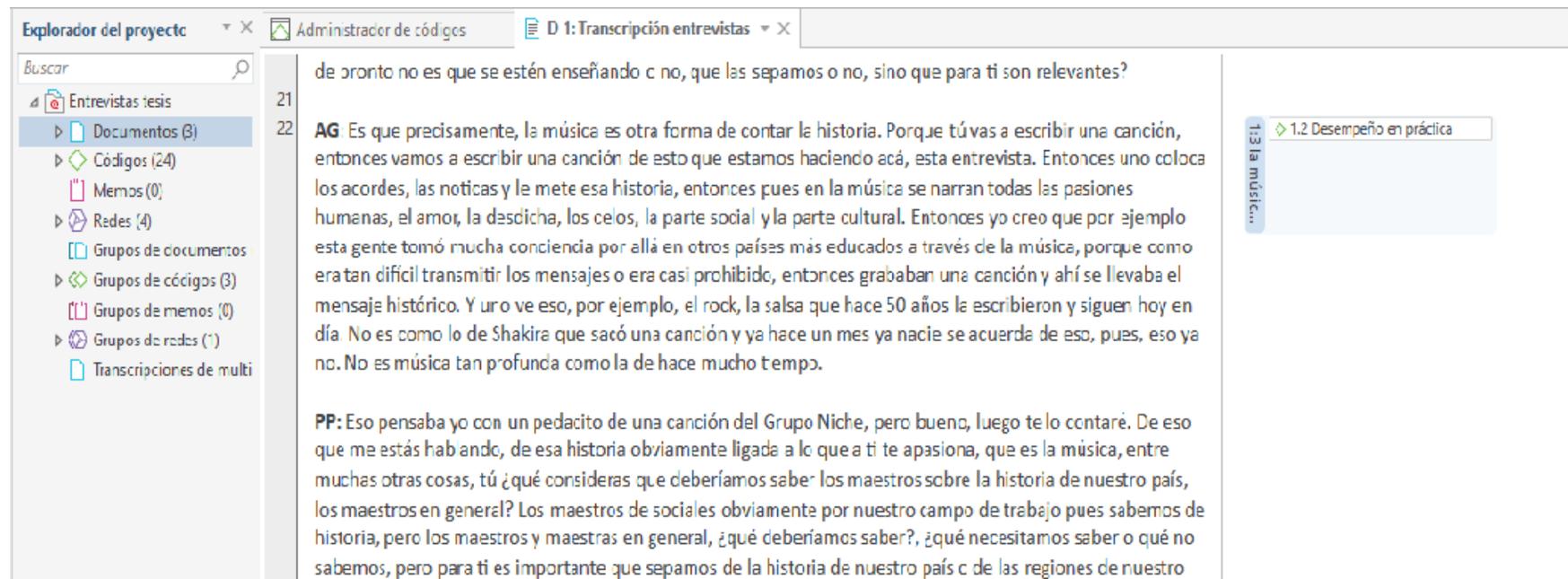


Ilustración 2: Evidencias del proceso de codificación abierta

Fuente. Elaboración propia a través del Programa Atlas.ti, (versión 9.0)

Posteriormente, desde la codificación axial se establecieron diversas relaciones entre las categorías y las dinámicas de la comparación constante y basadas en los contextos en que de narran las experiencias. Para esto, se elaboraron una serie de redes los cuales para la presente investigación construidos con el programa Atlas.ti y se desarrollaron una serie de unidades hermenéuticas para construir relaciones de causalidad, dependencia, correlación o contradicción entre las categorías iniciales. También se realizaron desde el programa una serie de nubes de palabras, en las cuales se establecen concurrencias desde conceptos relevantes dentro de la información de las entrevistas y anécdotas procesadas el software.

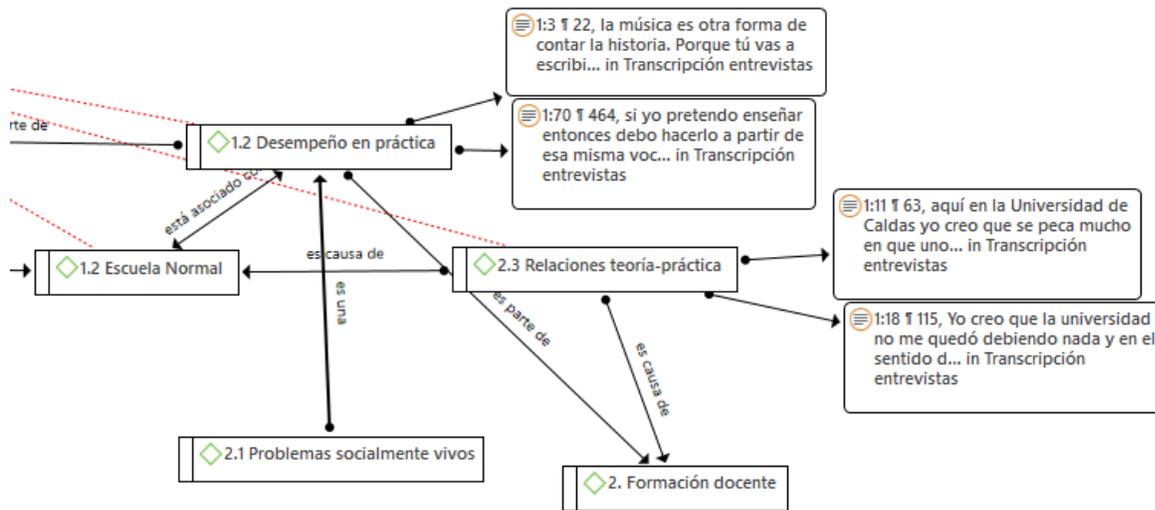




Ilustración 3: Evidencias del proceso de codificación axial.

Fuente. Elaboración propia a través del Programa Atlas.ti (versión 9.0)¹⁸

En la dinámica de la comparación constante que permita la saturación, reconocida por Creswell (2007), como el proceso donde una categoría contiene la información suficiente para ser un sustento de la teoría emergente. Esta fase final de análisis de los datos en investigación en Teoría Fundamentada y generó el soporte para las categorías.

Una de las pretensiones de la investigación, fue conocer situaciones y escenarios concretos de la experiencia de práctica para docentes de Ciencias Sociales para buscar una comprensión en sus sentidos y establecer las relaciones entre las narrativas y experiencias en la construcción de teorías emergentes en torno a la Conciencia Histórica. Desde allí se entiende el sentido como un misterio de la acción reflexiva pre-reflexiva del ver, escuchar, ser tocado y estar en contacto con el mundo (Van Manen, 2016, pp.20)¹⁹. Allí también se constituyó la importancia de involucrar

¹⁸ En las páginas iniciales de la tesis se encuentran una de las nubes de palabras y en el tercer acápite se presentan algunas más y las redes construidas a través del programa Atlas.ti. La mayoría de ellas fueron organizadas en términos de diseño y presentación al formato original, pero su contenido es tal cual surge del mismo, en coherencia con el proceso de codificación realizado. Las imágenes 2-5 respetan el formato original del software.

¹⁹ Si bien es totalmente claro que el interés metodológico de la investigación se encuentra enfocado en la Teoría Fundamentada, es importante resaltar algunos aportes que desde la fenomenología permiten apuntar hacia una teoría sustantiva, donde los sentidos de la experiencia vivida son una posibilidad para reconocer en los sujetos participantes, no sólo un muestreo poblacional y permitir que la investigadora busque la esencia de los mismos. Todo ello, no desvirtúa el interés, lo convierte en una acción dentro del momento de la codificación selectiva, sustentada en la

diarios de campo que sistematizan los procesos de observación mencionados como técnica en el numeral anterior. Este proceso pudo realizarse con cinco de los 15 docentes-practicantes (DP), quienes participaron en la entrevista y la observación de clases (DP2, DP2, DP4, DP8, DP9)

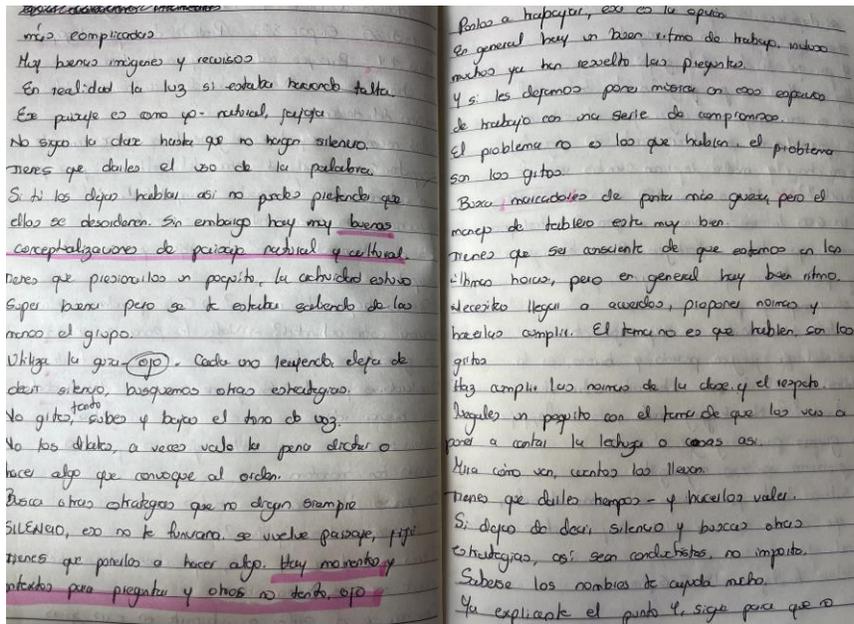


Ilustración 4: Evidencia de diario de campo en observación de clase.

Fuente. Elaboración propia.

A partir del siguiente numeral, se da cuenta de los procesos de discusión de la teoría emergente y las contrastaciones con la literatura existente (Strauss y Corbin, 2001). Por ende, lo que en otros trabajos investigativos, se concibe como el referente teórico, marco teórico o marco conceptual, dentro de esta propuesta, se encuentran en dialogo y re interpretación, derivado de los procesos de codificación selectiva desde el procesamiento de la información del software Atlas.ti y permiten dar alcance al tercer objetivo de la investigación, interpretar la teoría

relación en torno a las búsquedas de sentidos en torno a la razón, la emoción y la interacción para reconocer la ciencia y sus aportes anclados a complejidad de la condición humana. Se expresa una gratitud especial al maestro Javier Taborda Chaurra por su amplia trayectoria en fenomenología hermenéutica y el acercamiento a las búsquedas de sentido como una forma de investigar, ser maestro y ser en toda su expresión.

sustantiva que surge en torno a la categoría Conciencia Histórica de los procesos de enseñanza, desde los discursos de formación y desempeños en las prácticas docentes en Ciencias Sociales.

Resultados, Análisis y Diálogos Para Construir Teoría Emergente

La vocación docente se construye a partir de la experiencia de uno mismo con algo que le haya marcado a uno en el colegio y en la vida personal, en mi caso (...) siempre quería imitar a mi profesor o profesora (...) no sólo por el hecho de tener un delantal, un marcador y unos libros, sino la forma en como enseña y cómo genera esa duda al narrar la historia o explicar un tema en específico, pero siempre admiraba a mis profesores el cual, representan el conocimiento y la enseñanza para poder formar a los individuos, (...) más enseñar las ciencias sociales algo que me gusta mucho y me motiva conocer las realidades del mundo pasado y el mundo presente para entender al individuo y la sociedades. (A-DP10)

La anécdota anterior, vincula desde una experiencia personal en torno a la vocación y la decisión de ser docente, las categorías centrales de la investigación FORMACIÓN Y DESEMPEÑOS DOCENTES EN CIENCIAS SOCIALES y CONCIENCIA HISTÓRICA, en torno a la trayectoria de vida, formación y práctica de un sujeto, que por azares, voluntades o situaciones se convierte en docente de Ciencias Sociales.

El proceso de codificación inicia con unas categorías abiertas, como experiencia de vida, experiencia de prácticas, procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales, las relaciones y contradicciones entre la teoría y la práctica, impacto con la escuela y el sistema educativo y expectativas a futuro del docente-practicante. Bajo estas, se establecieron una serie de agrupaciones producto de las relaciones categoriales y desde allí elaborar una serie de redes para llegar a la categorización selectiva que define los criterios centrales para la teorización.

Las dinámicas de orden metodológico son coherentes con las posturas de orden epistemológico que sustentan la investigación. Por ende, estas narraciones y experiencias codificadas fueron unificadas en perspectiva de la problematización temporal y otorgan sentidos reales a la Conciencia Histórica. Por ende, los apartados del análisis fueron categorizados en tres grandes grupos sobre los cuales se unen en torno a los marcos de la temporalidad. Esta perspectiva, se cohesiona a la idea de Van Manen en torno a “Nuestro sentido de identidad se vivencia en términos de tiempos en nuestra infancia, los períodos de trabajo o la vida amorosa (...) la temporalidad y el tiempo como los motivos fundamentales para comprender los fenómenos humanos “(2016, pp.351)

Las ideas de separar las dimensiones de la temporalidad, requiere de la comprensión de las inherentes relaciones entre estas, por ende, no son vistas como escenarios fragmentados, sino como focos para identificar y desarrollar escenarios que den sustento a la teoría emergente y sus diálogos con los referentes conceptuales y teóricos. Como lo plantea Rösen: “El tiempo debe hacerse inteligible reflejando su experiencia como una forma de interpretación. Mediante la interpretación, el tiempo adquiere sentido, y adquiere una característica significativa: se convierte en Historia. (2005, pp.2)

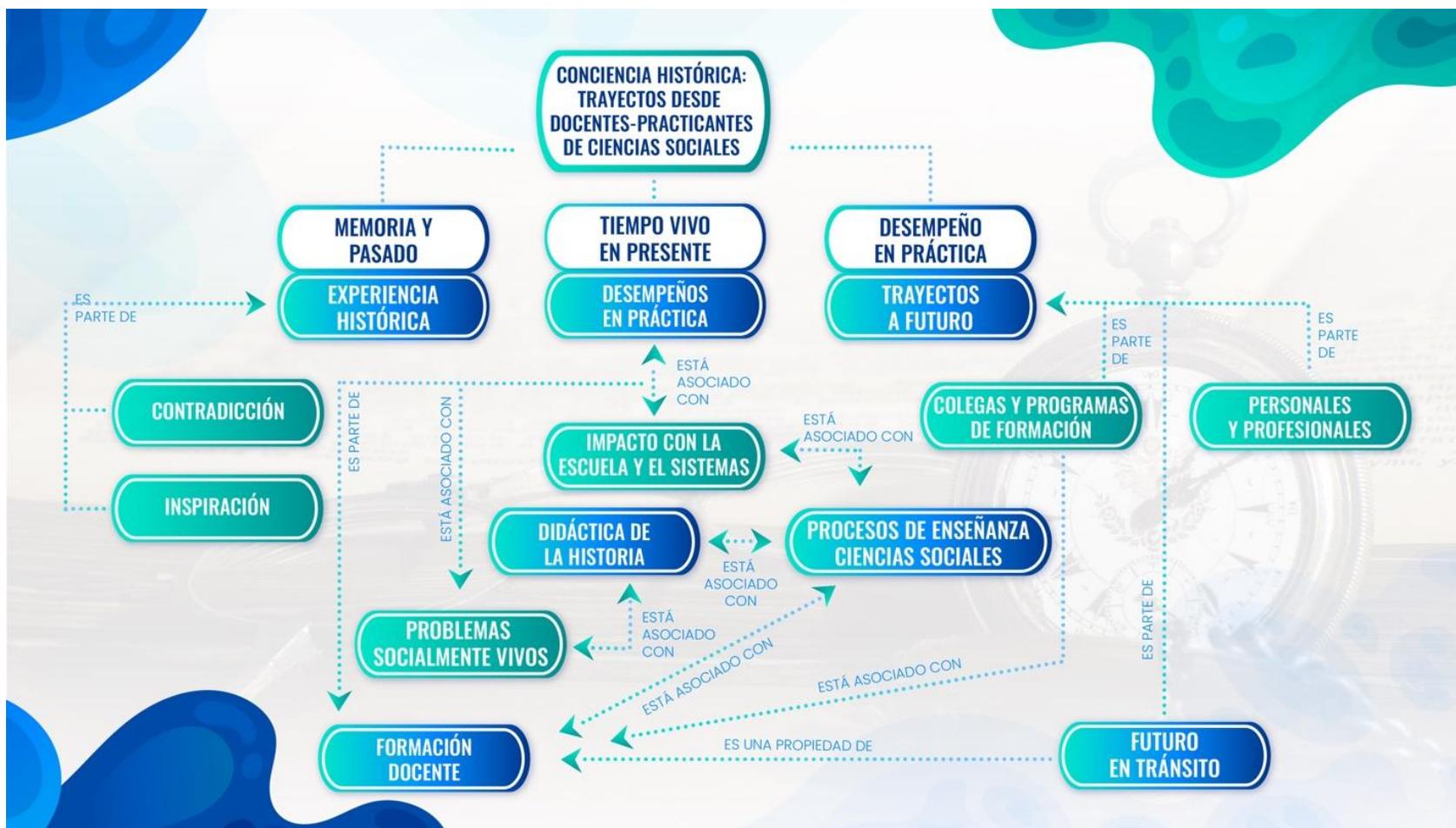


Ilustración 5: Red general del proceso de codificación

Fuente. Elaboración propia desde el programa Atlas.ti (versión 9.0)

Diseño. Sergio Suárez

Los numerales contruidos reciben una denominación en torno al proceso de codificación selectiva que se hizo a través del Atlas.ti, alrededor de la idea de problematización temporal para y desde las experiencias de formación y desempeños de los docentes-practicantes y las cuales permiten relacionar la memoria y el pasado, el tiempo vivo en presente y los futuros en construcción. Estos elementos no se fragmentan en la vida diaria, pero tienen una serie de particularidades que serán desarrolladas y que en conjunto aportan a la construcción de teoría emergente, con precisiones generales dentro de las conclusiones del trabajo y los futuros caminos investigativos. En términos de Rüsen: “Las tres dimensiones del tiempo son tema de la conciencia histórica: a través de la memoria, el pasado se convierte en presente, para la comprensión del presente mismo y elaborar perspectivas de futuro” (2013, pp.200).



Ilustración 6: Red MEMORIA Y PASADO

Fuente. Elaboración propia desde el programa Atlas.ti (versión 9.0)

Diseño. Sergio Suárez

Memoria y Pasado

Mi mamá siempre me hablaba del universo, de los países, incluso muchos se aprenden las capitales que pereza de memoria, yo me las aprendía por gusto y encontré desde niño un gusto por las banderas. (E-DP2)

Padres, parientes, amigos, vecinos y muchas personas se configuran alrededor de la vida humana como ejemplos, modelos o figuras que se asemejan al docente, quizá con implicaciones diferentes, pero que generan en el recuerdo la idea de “aprendí de...” Desde allí surge la elección de la cita de apertura al momento denominado como MEMORIA Y PASADO, delimitado en torno al interés por reconocer cuáles son las historias de vida, experiencias y sujetos que inciden en la experiencia histórica de un docente. A la memoria se vincula una ambición, una pretensión, la de ser fiel al pasado y esto convierte al testimonio en la estructura fundamental de transición entre la memoria y la historia (Ricoeur, 2000, pp.40)

Las experiencias de vida que permanecen en la memoria y emergen en múltiples momentos y de diversas maneras, se establecen en el marco de las narrativas de los protagonistas de la investigación, en la medida que son estas las que dan cuenta un trayecto que, desde las posibilidades, el azar, la denominada “vocación” o un poco de todo, un sujeto llegue a convertirse en un docente y particularmente un docente de Ciencias Sociales. Ello, puede definirse en torno a las construcciones de experiencias de vida y experiencia del proceso como estudiante en la educación previa a la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas.

Experiencias de Vida

¿Quiénes son los docentes en Colombia? Esta pregunta es absolutamente amplia, incluso confusa en sí misma, pues puede llevar a caminos que no siempre se cruzan. La intención de proponerla para la construcción de emergencias teóricas en torno a la misma desde el contexto de la investigación radica en reconocer que en medio de la pluralidad de comunidades, territorios y contextos en los cuales se educan los docentes en el país, existen una serie de elementos generales de interesante análisis.

Según el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), para el año 2022 se registran 1.793 licenciaturas activas en el país. Para el caso de los programas de licenciatura en Ciencias Sociales en el país se identifican (corte SNIES 2020) 29 en todo el país, ello sin contar los pregrados en historia y las licenciaturas en historia, que comparten perfiles profesionales con los programas focalizados. Según los datos otorgados por la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia, de estos 29 programas, 18 se ubican en universidades públicas y 11 en instituciones privadas, se focalizan en 18 departamentos del país y es importante clarificar que los programas ofertados en universidades privadas se encuentran en las ciudades de Bogotá y Medellín y en el departamento del Valle del Cauca, las pertenecientes al sistema público está dispersas en diferentes territorios (CAEHC, 2022). Estos datos, pretenden realizar un escenario de ubicación para dar respuesta a la pregunta inicial.

Los y las docentes en formación en Colombia y en particular quienes se encuentran en el campo de las Ciencias Sociales, se forman principalmente en el escenario de la educación pública y aunque ello no es determinismo, permite reconocer que principalmente jóvenes y adultos que pertenecen a diversas condiciones socioeconómicas y contextos. Para el caso del programa focalizado en la Universidad de Caldas, desde la experiencia como egresada y docente

de este por parte de la investigadora, puede inferirse que un número significativo de estudiantes provienen de instituciones públicas, de hogares con ingresos entre bajos y medios, además que muchos de ellos realizan actividades económicas que les permitan estudiar y generar algún tipo de ingresos permanentes y ocasionales. Tal como se expresa en los siguientes fragmentos:

Sí, afortunadamente mi mamá dentro de sus recursos, los pocos que había en realidad. Ella pues decide claramente que tenemos que estudiar mi hermana y yo, y pues dice que claramente no le alcanzan los recursos para la educación privada, pero pues entrar a un colegio que sea pues medianamente reconocido, que sea bueno y que claramente esté en el criterio público. Entonces siempre estuve en una Normal. (E-DP7)

Mis papás se dedican a las labores del campo y yo he tenido la oportunidad de compartir muy cercanamente con quienes son sus jefes y que digamos de algún modo nos adoptaron a mis hermanos y a mí. (E-DP3)

El pasado en el presente a través de la memoria de los docentes-practicantes, permite evocar algunas de las experiencias de vida y condiciones socioeconómicas, que se replican en una parte importante de los estudiantes de licenciatura en la Universidad de Caldas y de manera atrevida en el país. Este escenario es importante, en la medida de concebir en la educación universitaria una posibilidad de transformar sus proyectos de vida y los de sus familias a través de la formación para el ejercicio de la docencia, que, si bien no es reconocida como una profesión altamente remunerada en Colombia, si implica una serie de posibilidades de transformación desde los ingresos, pero incluso desde el capital cultural desarrollado en los estudiantes y algunos de sus entornos.

En los procesos de acercamiento a las experiencias de vida, también se pudo encontrar un escenario en el cual docentes-practicantes y sus familias, se desplazaron hacia la ciudad de Manizales o el departamento de Caldas, en las coyunturas de la violencia y que desde la migración principalmente desde zonas rurales, posibilitaron los tránsitos a la educación superior. Tal como se puede evidenciar en la experiencia de vida de uno de los docentes-practicantes:

Soy de un pueblo, el pueblo estuvo enmarcado en todo esto del conflicto, nosotros ya llegamos a Manizales por cuestiones de desplazamiento, empecé a estudiar en un colegio de barrio, pues, en el colegio de mi barrio y siempre le dije a mis papás que yo quería ser profe y bueno fue cuando entré a estudiar en la Normal (E-DP4)

Estos elementos, inciden en las reflexiones, posibilidades y limitantes que encuentran los docentes-practicantes en el marco de sus desempeños presentes y futuros para abordar dentro de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, elementos representativos en torno al conflicto armado en las regiones y el territorio nacional.

Experiencias Estudiantiles

Las experiencias de un docente en formación, también se relacionan con sus propios trayectos por la vida escolar y que en muchos casos fueron determinantes para la decisión de elección de sus estudios universitarios. Estas se han definido en términos de perspectivas de inspiración o contradicción de las narrativas y memorias construidas como estudiantes de la educación básica y media.

El profesor que yo tenía en décimos y once, era un poquito conservador, entonces decía, no, ustedes no pueden decir esto, cómo así o por ejemplo el tema del aborto de la mujer, no yo no voy a tocar ese tema, ese tema tóquenlo en filosofía porque

para qué voy a fomentar a que las mujeres estén primero fornicando y que pues cada vez que fornicuen aborten. O sea, pues ahí también hay una incoherencia, lo que fue noveno, octavo, séptimo y sexto las ciencias sociales fue más como de pintar, de los mapas, de ubicación de hitos históricos. (E-DP6)

Yo aprendí la historia con varios profesores del colegio de una manera didáctica narrativa, es decir de una forma donde se cuenta como la historia de un momento en específico, a partir de videos, de dibujos, mapas conceptuales, mapas geográficos, entre otros. Mis profesores de ese entonces fueron muy didácticos para la enseñanza. (A-DP10).

Mi profesor de colegio era un teso, no, yo voy a estudiar la licenciatura, cuando empiezo a ver como el pensum, yo dije está como muy interesante (E-DP3). Las experiencias escolares en el campo de las Ciencias Sociales fueron un modelo, desde los dos sentidos observados en las narrativas y que se convierten en elementos que buscan la imitación o, por otro lado, la transformación de aquello vivido como estudiante en su rol como docente. Estos elementos, además de entornos familiares, coyunturas de elección o determinaciones provisionales que se convierten en permanentes, permiten reconocer las múltiples maneras en que se puede tomar una decisión como la formación profesional, como los siguientes escenarios de vida personal de participantes en la investigación: “Mi familia es una familia de profes, no directamente por papá y mamá, pero sí mis tíos más cercanos y algunos primos son profesores, entonces yo creo que eso siempre estuvo como ahí muy presente” (E-DP4).

Por cosas de la vida resulté en Bogotá ofreciendo mi servicio y cuando volví acá ya quería estudiar, ya tenía otra mentalidad, me inscribí y pasé de una vez a

ciencias sociales también, de hecho, en el colegio me había interesado mucho (E-DP5)

Estas experiencias de formación tienen un escenario particular en torno a quienes en su vida estudiantil estuvieron en una escuela normal, sea como bachilleres pedagógicos o como parte de los programas de formación complementaria y que posterior a ello definen cursar la licenciatura. Allí, se logra visibilizar una comprensión en torno al rol docente, a la influencia de estas instituciones y de alguna manera ciertas particularidades en el proceso mismo de formación y desempeños en la práctica para finalizar el pregrado universitario.

Lo he dicho y lo sostengo, a mí la persona que me hizo profesora fue la normal, la normal fue la que me dio técnica, la normal me enseñó cómo tenía que borrar un tablero, cómo tenía que coger un marcador, cómo pararme al frente (...) aparte de que uno está con estudiantes desde noveno, entonces sí, la verdad a mí quien me hizo como profesor fue la normal y ya la carrera me dio el contenido como licenciada en ciencias sociales (E-DP4)

En la perspectiva del pasado vivo y resignificado en diversos momentos de la vida, es importante este reconocimiento en torno al qué se transforma y qué permanece al finalizar un programa de formación. Este asunto no es un cuestionamiento exclusivo de los procesos en la Universidad de Caldas y la Licenciatura en Ciencias Sociales, tal como lo expresa Armento:

¿Cuáles son las creencias, concepciones, concepciones erróneas y esperanzas que poseen los profesores en formación y los nuevos profesores sobre la educación de estudios sociales? (...) ¿Cómo cambian estas creencias antes y después del programa de preparación? (...) tales sistemas de creencias derivan de las

concepciones juveniles de las ciencias sociales del profesor en formación, la influencia de individualidades significativas para los profesores y la facultad y expectativas institucionales encontradas en los lugares de prácticas, además de las fuerzas sociales fuera del aula. (2000, pp.23)

Como interrogante de apertura al siguiente punto, vale la pena pensar qué tipo de procesos formativos y posibilidades de desempeño en los escenarios prácticos se establecen para la educación docente y las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia, pues no sólo se reconoce este proceso en los docentes-practicantes con trayectoria normalista, pues en muchos procesos se manifiestan las determinaciones de enseñar como le enseñaron en su vida escolar y no cómo se aprende a enseñar en la universidad: “yo intento imitar a mi profesor X del colegio, siento que me ayuda a tener una idea más clara de lo que debo hacer en clase”(O-DP8), además en la coyuntura del retorno a sus instituciones de formación para algunos de los docentes-practicantes e incluso con sus docentes de Ciencias Sociales como titulares del proceso de práctica profesional docente en este tiempo vivo que se construye en términos escolares y desde la Didáctica de la Historia.

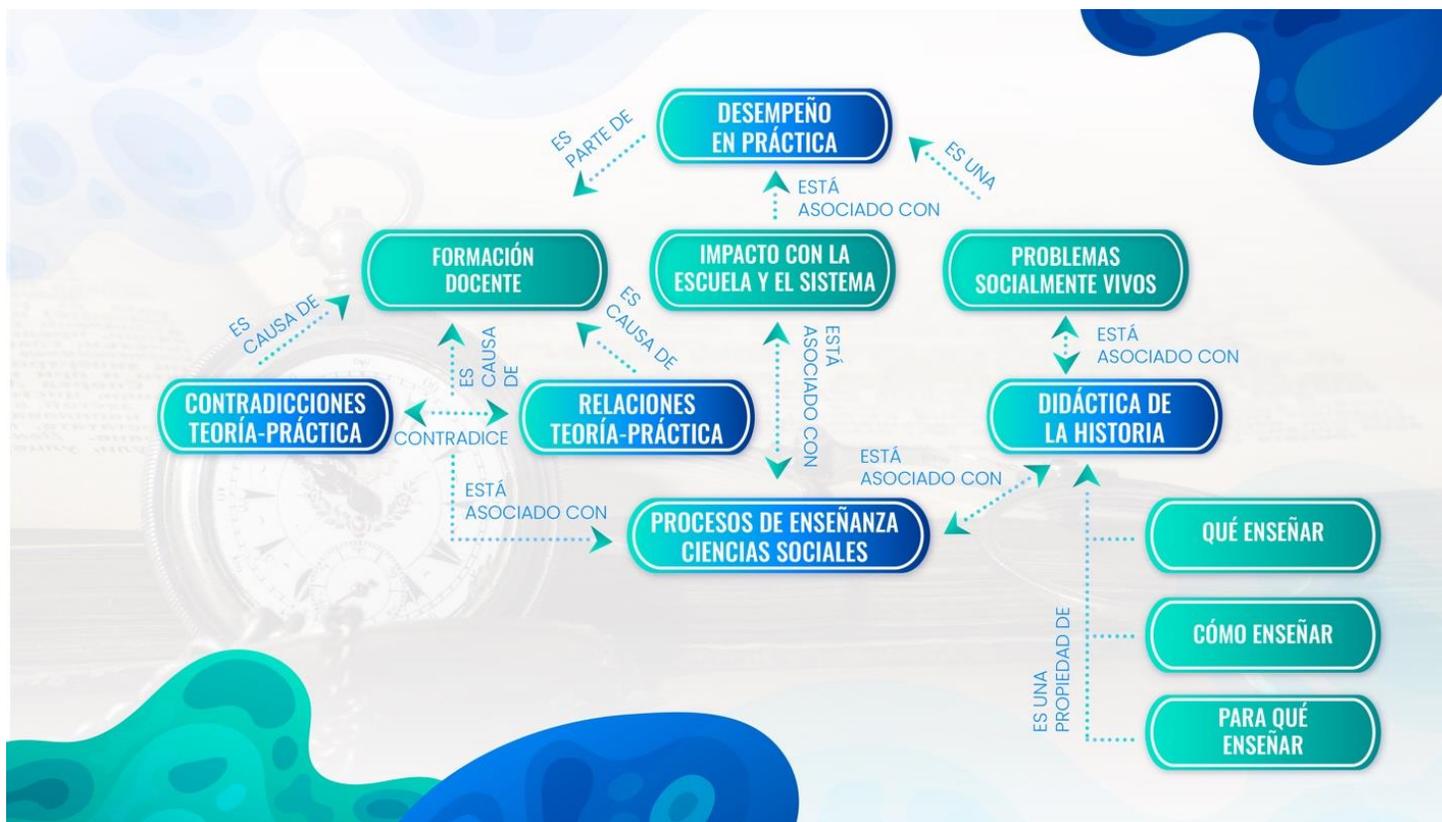


Ilustración 7: Red TIEMPO VIVO EN PRESENTE

Fuente. Elaboración propia desde el programa Atlas.ti (versión 9.0).

Diseño. Sergio Suárez

Tiempo Vivo en Presente

El miedo de que llegara la práctica (E-DP7)

Cuando uno sale a practica se enfrenta a la realidad, donde los nervios son más grandes, sientes miedo y en muchas ocasiones te sientes incómodo, porque no sabes si los estudiantes te están escuchando y al final de la clase uno se pregunta si los estudiantes aprendieron (...) es un sentimiento muy confuso (A-DP14)

Van Manen (2016) reflexiona sobre el tiempo vivido como una forma en la cual se sienten y movilizan los deseos, las metas y los anhelos de los sujetos. Por ende, la temporalidad no sólo se define en términos de los tiempos cronológicos establecidos desde los comunes denominadores de las sociedades avanzadas (Elias, 2010), sino en los “antes” “durante” y “después” que hacen parte de la de la memoria individual y colectiva. Es muy probable que las sociedades de la segunda mitad del siglo XX no utilizaran como referencia una pandemia para establecer su ubicación temporal, sin embargo, toda persona que para el año 2020 tuviera una idea de su existencia en el planeta, usa de manera común este fenómeno como una situación que crea una frontera temporal e incluso un código común para comunicarse y entender esta idea de un tiempo que se relaciona con las cronologías de años, meses, semanas o días; pero que no depende de estos para ser comprendidos. La intención del ejemplo anterior consiste en el reconocimiento de momentos de la existencia definidos como coyunturas, como rupturas y los cuales no dependen exclusivamente de la racionalidad, sino de la emocionalidad que esos tiempos y situaciones generan para marcar la experiencia humana.

Las citas del inicio de este apartado tienen en común el reconocer la expectativa antes una experiencia fundamental del proceso de formación docente: la práctica, pero ¿por qué si es un momento que para el caso de los docentes-practicantes de la universidad de Caldas, representa la

cercanía de la obtención del título profesional, puede verse en ambas narrativas la palabra MIEDO? Desde los hallazgos de esta investigación, el estudiante universitario sabe que se forma como docente, pero probablemente no se asuma como tal hasta este “presente”, la inmersión en las dinámicas del sistema educativo colombiano en su diversidad y su complejidad, con estas emociones de incertidumbre que surgen en torno a aquello que no se conoce, que se anhela por llegar y al mismo tiempo se teme por lo que pueda suceder y el poner en evidencia quién se es como profesional y como persona. Quizá esta sensación no es exclusiva de quienes se forman como licenciados, sino en diversas profesiones en las cuales el elemento práctico hace parte del final de un plan de estudios, pero la teoría emergente que se construye en torno a docentes de ciencias sociales que inician sus desempeños en los contextos de práctica, donde son estudiantes universitarios y docentes en ejercicio de manera paralela.

Por ende, la pretensión de los elementos a continuación es reconocer cómo se experimenta este tiempo vivo en el presente de los docentes-practicantes en diversos sentidos: las experiencias temporales que surgen desde los desempeños en las dinámicas de reconocimiento y adaptación al sistema educativo, las comprensiones del tiempo desde los entornos escolares de práctica y las reflexiones al tiempo histórico como categoría de análisis desde la Didáctica de la Historia, con los procesos de enseñanza que se desarrollan dentro del área de las Ciencias Sociales. En la cotidianidad del docente-practicante, estas no se fragmentan e incluso dialogan o se contraponen entre sí, pero representan desde las narrativas elementos específicos y que en conjunto hacen parte de la apuesta teórica en torno a la Conciencia Histórica.

En la red que da cuenta del proceso de categorización construido, el eje central son los desempeños en el marco de la práctica profesional docente en Ciencias Sociales, debido a las dinámicas propias que en ese momento de la experiencia profesional se generan, sin embargo,

ello hace parte del escenario formativo, que permite, tal como se ha explicado en otros apartados del escrito, una condición dual: docente en la vida cotidiana de una institución educativa dentro del área obligatoria de las Ciencias Sociales y de manera es estudiante dentro de la Universidad de Caldas. Este momento de su vida académica y profesional genera diversas formas de reconocimiento externo y autorreconocimiento, permite dar sentidos sobre el ser y el quehacer docente, donde se construyen una serie de significados que no son un desarrollo ciego de tendencias, ni un conocimiento desde afuera de manera exclusiva (Böhm, 1991). Por ello, el primer momento se refiere a la formación docente desde las narrativas, experiencias y sentidos construidos por los y las protagonistas, estudiantes que asumen lo que implica la docencia y el aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales (Pagés 2002). De manera posterior, se abordan los elementos de los desempeños en los procesos de práctica profesional docente desde los sentidos construidos por sus protagonistas y en torno a los cuales existen una serie de escenarios de impacto en torno a la escuela y quehacer docente que son fundamentales en torno a las propuestas de teoría emergente en torno a la formación y la praxis docente.

Dentro de las delimitaciones conceptuales y metodológicas del trabajo, se enmarca el rol docente desde los dominios específicos, para este caso las Ciencias Sociales escolares en la educación básica y media. Por ende, las experiencias de práctica que se mencionan en los momentos anteriores y sobre las cuales se evidencian situaciones y reflexiones donde lo pedagógico es totalmente relevante y cómo se relacionan con la formación disciplinar y didáctica en torno a las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales como área obligatoria de la escolaridad colombiana y dentro de los cuales se enseña Historia como un ámbito central, pero no como cátedra. Esta situación se evidencia tanto en la mayoría de contextos educativos generales de la escuela colombiana como los particulares de la investigación y por ende se

abordan para llegar a los puntos de relación con la Didáctica de la Historia, el tiempo histórico en perspectiva escolar y por ende conceptualizaciones emergentes en dialogo con las construcciones en torno a la Conciencia Histórica en este campo.

Una de las categorías emergentes de la investigación, a partir del proceso de codificación propio de la Teoría Fundamentada, son los problemas socialmente relevantes como eje desde los procesos de práctica en perspectiva pedagógica y las intencionalidades formativas de las Ciencias Sociales y campo de estudio de la Didáctica de la Historia. Esto, en la medida de cómo la problematización pasado, presente y futuro, desde las experiencias y narrativas de los docentes-practicantes, se establece desde lo comprendido en estas cuestiones vivas y que no son resueltas por completo ni por la ciencia ni por la sociedad (Tutiaux-Guillon, 2011), pero en el campo educativo y desde la teoría emergente que se construye en esta tesis, se establecen como una categoría “puente” entre la formación en general desde escenarios y realidades, con las maneras de aprender, relacionar y hacer un uso social del tiempo histórico en la escuela, propias de la Didáctica. Estos elementos son el hilo conductor de los puntos a continuación, desde un interés de reconocer una praxis como acción y reflexión sobre el mundo (Freire, 1997) y por ende sobre sí mismo como actor del contexto histórico.

Formación Docente

La vocación de ser docente es algo que se construye a medida que uno va adquiriendo conocimientos, acepta, entiende, donde nace esa iniciativa de ayudar en la formación de estudiantes, el compartir conocimientos, esa iniciativa de liderazgo, donde inicia ese inter de tratar de establecer conexión entre diferentes ideas y conceptos, aportar y seguir pasos de maestros que de una u otra manera

dejaron huellas bonitas en nosotros, en su enseñanza, en su dedicación y en su cariño. (A-DP14)

La concepción en torno a la vocación como un escenario fundamental de quien decide ser docente es un tema de grandes discusiones. El profesor Pagés, en algunos de sus seminarios, conferencias y disertaciones planteaba que ubicar la vocación como un eje central para el ejercicio de la docencia es un error, pues esta vocación, sin formación no podía trascender, orientarse o realmente generar impactos positivos en el sistema educativo y en la sociedad, de manera reiterada se formulaba la pregunta ¿usted se dejaría operar del corazón de un médico por “vocación” pero sin formación? ¿por qué entonces la vocación pareciera ser suficiente para ser maestro?

Esto no implica negar aspectos propios de las formas de ser e intereses de las personas, que quizá estén ligados con aptitudes, experiencias familiares o personales que evidencian algunas características pertinentes y útiles para el ejercicio de la docencia, como los siguientes: “yo hago un back up y le enseñé a montar bicicleta a mis primos, a mis hermanas, a mucha gente” (E-DP1) o “mi familia es una familia de profes (...) entonces yo creo que eso siempre estuvo como ahí muy presente” (E-DP4).

Es fundamental que las situaciones de vida se acompañen de procesos formativos para garantizar que como toda aptitud pueda ser potenciada y orientada desde los corpus de conocimiento propios, para este caso y como ejes centrales de los objetos de estudio de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas, la historia, la geografía y la educación como puntos centrales para la formación de sus estudiantes y perfiles de egresados.

Dentro del estado del arte, se mencionaron diversos trabajos en los cuales se resalta la importancia de la formación docente, entre estos (Vaillant y Manso, 2011) evidencian en la responsabilidad de formar docentes, como un proceso que puede aportar a la reproducción de los sistemas de desigualdad o quizá propender por el derecho a aprender de las personas y las comunidades con las reformas educativas y sociales que estas implican.

Es un escenario de realidad, estos procesos formativos no sólo se desarrollan con quienes, por elección, trayectoria o la denominada vocación, ingresan a la carrera docente. Como se evidencia en las narrativas de memoria y pasado expuestas en el numeral anterior, son diversas las razones por las cuales se ingresa al programa de Licenciatura en Ciencias Sociales:

Desde mi caso, en mis planes como una persona profesional no me visualizaba como docente, pero por azares de la vida o por decisiones ya estoy culminando, me encuentro en el momento en práctica en la licenciatura en ciencias sociales, entonces considero que la vocación docente se puede desarrollar (A-DP11)

Esta situación no es exclusiva para el caso de los docentes-practicantes que participan en la investigación y no debe asumirse como un aspecto negativo de la formación docente en Colombia. Es una realidad, donde por muchas situaciones los estudiantes toman decisiones para su formación profesional y en ninguna circunstancia estas situaciones de ingreso son un determinante de los futuros desempeños profesionales del docente, el compromiso con su profesión o los impactos que pueda generar en entornos educativos o comunidades en general. La docencia, en esta investigación desde los escenarios de realidades, se construye como camino de vida desde múltiples experiencias y maneras. Como pueden evidenciarse en la siguiente narrativa: “en mi mente siempre estuvo sociales, entonces puedo decir que eso viene desde niño

y a pesar de que tuve opciones, esa fue mi primera opción, sociales y viene por mi mamá, desde ahí, ni siquiera por el colegio” (E-DP2)

Si estas experiencias fueran el referente del tipo y calidades del docente que las narra, ¿cuál sería el sentido de la educación profesional y los programas de formación de maestros?

Uno de los grandes vacíos de conocimiento identificados en el estado del arte, se refiere a la comprensión desde entornos y sujetos reales de lo que significa ser y formar docentes. Los diagnósticos realizados por la CAEHC (2022) reconocen dentro de las mayores fortalezas de los programas de formación docente en Ciencias Sociales: a nivel pedagógico (39%), los procesos y saberes disciplinares (26%), aspectos de orden didáctico (22%) y elementos desde las prácticas (12%). Para el caso de los docentes-practicantes de la Universidad de Caldas, se asumen como principales fortalezas los aspectos disciplinares: “siento que esas materias, las que tienen que ver con educación, están como, no están tenidas en cuenta, no están bien planteadas, son muy poquitas horas” (E-DP4).

Yo les daba prioridad a las materias de historia y geografía, decía, lo importante era pasar la materia o las tomaba más como materias fáciles y como que no le daba la misma importancia, el mismo interés que a los otros dos componentes” (A-DP11).

La intención no es generalizar, pero si evidenciar situaciones propias desde las experiencias formativas de los docentes, donde quizá encuentran una mayor relevancia desde los componentes de orden disciplinar o los reconocen como más representativos.

Estas tensiones, son una reflexión permanente dentro de las dinámicas de formación docente en diversos niveles y contextos, incluso para maestros en ejercicio que desarrollan actividades de formación posteriores a su pregrado universitario (Barrantes, 2018) y permiten reconocer el

campo de debate que es abordar las complejidades de la formación docente, en una concepción de la escuela y los docentes que no es unánime en la sociedad y por tanto las divergencias de la formación docente cuestionan sobre la intención real de querer formar diversos tipos de docentes: reflexivos y críticos, intelectuales y artesanos, profesionales y humanistas (Perrenoud, 2001).

Dentro de la formación docente en Colombia, estas reflexiones y debates, incluso llevaron determinaciones de orden normativo, por mencionar aquellos más cercanos al desarrollo de la investigación, se encuentran la resolución 2041 de 2017 y la resolución 18583 de 201720. Si bien ambas han sido derogadas, son una evidencia de articular el asunto y la comprensión de la práctica como un eje vital de la formación docente en Colombia y el rol que deben tener en diferentes momentos del plan de estudios y sus resultados de aprendizaje, con el de generar mejores prácticas para los docentes y su acercamiento a las realidades de aportar a la formación desde campos y disciplinas escolares. Para el año 2023, se encuentra vigente el decreto 1330 del año 2019, aunque con diferentes intenciones de modificación por parte del Ministerio de Educación Nacional, en la pretensión de ampliar las opciones para los procesos de acreditación y registros calificados en las Instituciones de Educación Superior (IES) del país, no sólo en los programas de formación de maestros, sino en todos los programas de educación superior colombianos.

²⁰ Una de las grandes críticas a las resoluciones mencionadas se relaciona con “ los efectos de la acreditación obligatoria de las licenciaturas, las políticas de calidad basadas en las teorías del capital humano han incentivado la desigualdad porque han privilegiado la competitividad y la medición del déficit a partir de la identificación de unos referentes denominados indicadores, que se deben alcanzar por efecto del esfuerzo individual, en este caso de los programas de formación” (Rodríguez, Díaz y Arias, 2021). En la actualidad, según datos del MEN, ambas se encuentran derogadas, el plan nacional de desarrollo del año 2019, elimina la obligatoriedad de acreditación para estos programas, pero las resoluciones generaron modificaciones importantes en los planes de estudio y políticas universitarias en las licenciaturas en el país. Desde la perspectiva de esta investigación, tiene implicaciones interesantes en términos de abordar con mayor amplitud los componentes prácticos durante la formación docente, si bien coincide con las críticas respecto a la autonomía universitaria propuestas por los autores.

Por ende, no sólo desde una línea académica sino desde la política educativa misma, las relaciones entre teoría y práctica, con sus encuentros y contradicciones son un escenario de investigación educativa con mucho por aportar a la formación docente en el contexto nacional y mundial, desde los retos cambiantes que implica la escuela y los maestros en las transformaciones sociales, las maneras de construcción y divulgación de saberes y las dinámicas de las sociedades que repercuten en las exigencias que realizan a la educación en general. Por ende, estas tensiones o relaciones construidas desde las experiencias de los docentes-practicantes de Ciencias Sociales, no representan en sí mismo una falla dentro de los programas de formación docente, sino la necesidad de reconocer la dicotomía teoría-praxis, como lo expresa Shunk:

La práctica educativa también influye en la teoría. La experiencia puede confirmar los pronósticos teóricos o sugerir revisiones. Las teorías se modifican cuando la investigación y la experiencia revelan evidencia conflictiva o sugieren que se deben incluir otros factores. Las primeras teorías del procesamiento de información no podían aplicarse de manera directa al aprendizaje escolar porque sólo tomaban en cuenta aquellos factores conectados con el procesamiento del conocimiento. Cuando los psicólogos cognoscitivos empezaron a estudiar el contenido escolar, las teorías fueron revisadas y se empezaron a incorporar factores personales y situacionales. (2012, pp.21)

Parece entonces, que la idea de la relación entre teoría y práctica en la formación docente podría lograrse, para el caso específico de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas ha implicado una serie de renovaciones curriculares importantes, donde los créditos correspondientes a la práctica aumentan y se establecen unos primeros encuentros para trabajar de manera conjunta aspectos de la formación disciplinar y los saberes de orden educativo. Estos

elementos se evidencian en la organización de los créditos académicos del programa por áreas de formación y las características de distribución de aquellos correspondientes a práctica.

| COMPONENTES | ÁREAS | CRÉDITOS |
|---|--|----------|
| GENERAL | Matemáticas y razonamiento cuantitativo, formación ciudadana y uso y apropiación de las Tic. Constitución Política | 10 |
| CIENCIAS: ESPECÍFICO Y DISCIPLINAR | Geografía, Historia, fundamentos de las Ciencias Sociales y formación investigativa. | 111 |
| PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICAS DE LAS DISCIPLINAS | Saber pedagógico, didácticas, seminario y práctica educativa | 50 |
| PROFUNDIZACIÓN | Geografía, Historia y Pedagogía | 9 |
| TOTAL | | 180 |

Ilustración 8: Estructura curricular Licenciatura en Ciencias Sociales.

Fuente. Licenciatura en Ciencias Sociales, informe de autoevaluación con fines de reacreditación de alta calidad, 2022.

| COMPONENTE | CRÉDITOS TEORICOS | CRÉDITOS PRÁCTICOS | TOTAL |
|------------------------------------|-------------------|--------------------|-------|
| GENERAL | 10 | 0 | 10 |
| CIENCIAS: ESPECIFICO Y DISCIPLINAR | 101 | 10 | 111 |
| PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA | 20 | 30 | 50 |
| PROFUNDIZACIÓN | 9 | 0 | 9 |
| TOTAL | 140 | 40 | 180 |

Ilustración 9: Distribución de créditos prácticos Licenciatura en Ciencias Sociales

Fuente. Licenciatura en Ciencias Sociales, informe de autoevaluación con fines de reacreditación de alta calidad, 2022.

Más allá de las estructuras y descripciones generales, se reconoce en la universidad un espacio que “me dio, en un principio los conocimientos y la manera en cómo analizar y cómo crear nuevo conocimiento a partir de lo que pensamos y lo que hacemos” (E-DP5). El valor de los saberes, las calidades académicas de docentes y el acceso al conocimiento, sobre todo de orden disciplinar, se conciben por los protagonistas de la investigación como el valor más importante de su formación inicial. Esta situación, desde las experiencias iniciales de la práctica profesional docente, genera cuestiones muy interesantes en términos de los desempeños en contextos escolares, que serán abordados a continuación.

Desempeños y Prácticas Docentes

Cómo es posible que nosotros nos estamos preparando para ser licenciados en ciencias sociales solamente a tener el contacto con los estudiantes cuando salimos

a esa práctica, cuando desde tercer o mínimo cuarto semestre, deberíamos empezar a acercarnos a los estudiantes y desde ahí darnos cuenta la importancia de estas materias de estudios educativos porque son la base y el pilar de nuestra relación docente-estudiante, relación y comunicación entre estos dos actores (A-DP11)

La experiencia narrada y sentida por un docente-practicante en torno a los acercamientos a entornos de práctica docente, es una reflexión que cohesiona el apartado anterior con el presente, en torno al “choque” que implica para muchos de ellos el ubicarse, asumirse y poder relacionar como docente en formación los saberes que hacen parte de su tránsito universitario. Esto no quiere decir que los programas universitarios no cumplan su deber, mucho menos respecto a las licenciaturas de la Universidad de Caldas y en particular la Licenciatura en Ciencias Sociales, pero sí sobre la necesidad de establecer reflexiones permanentes en torno a lo que implica ser formadores de formadores²¹. Surge entonces un cuestionamiento interesante ¿qué implica formar para en y para la práctica? Según los postulados de Hirmas y Cortés, este es un escenario clave del espacio curricular, en tanto las interacciones sociales y educativas en contextos reales, podrían estimarse como los saberes de base para el ejercicio profesional (2015). Sin embargo, definir qué implica, puede ser tanto amplio como ambiguo. La CAEHC, considera que la calidad de los futuros educadores se debe manifestar en “sus capacidades para abordar con coherencia pedagógica y didáctica los problemas, realidades y perspectivas históricas pertinentes, de acuerdo con el desarrollo cognitivo y emocional” (2022, pp.101) de los estudiantes. Van Grieken

²¹ El Departamento de Estudios Educativos, comparte, junto con el Departamento de Historia y Geografía, los dos grandes componentes de formación en la Licenciatura en Ciencias Sociales (información de las tablas 1 y 2 como soporte). Desde la estructura orgánica de la Universidad de Caldas, no se configura una facultad de Educación adscrita al primer departamento mencionado y parte de la Facultad de Artes y Humanidades. Existe una unidad formadora de educadores, pero los nueve programas de licenciatura pertenecen a diferentes facultades, para el caso del programa focalizado en el estudio, se adscribe a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

(2016) propone repensar la formación docente como una tarea donde surgen muchas preguntas que pueden enriquecer la reflexión: ¿qué nuevas posibilidades de intervención tendrían nuestros docentes desde una formación que contribuya a su construcción como sujetos para que, a su vez, puedan apoyar la construcción de otros sujetos? ¿cómo puede transitarse hacia una formación docente que promueva la construcción de realidades abiertas y de saberes no acabados?

Sería imposible pensar en un proceso formativo que abarque todos los escenarios futuros a los cuales un profesional se enfrentará en su vida laboral, no sólo en el contexto educativo, pero particularmente desde la vida en la escuela, con los de formación, enseñanza y aprendizaje sería un determinismo pretender asumir cada aspecto de lo que puede suceder y las situaciones a afrontar, incluso plantearía una contradicción con el mismo reconocimiento diverso, plural y cambiante de las sociedades y contextos educativos. Sin embargo, un escenario repetitivo dentro las historias de vida de los protagonistas de la investigación, logra evidenciar una influencia poco relevante durante la primera parte de la carrera con escenarios de prácticas. Ello genera muchas rupturas, las cuales pueden llevar a determinaciones de enseñar desde los modelos de experiencia estudiantil y no a partir de los aprendizajes universitarios, tanto en términos de los saberes propios de las Ciencias Sociales, como los elementos pedagógicos, curriculares y didácticos; no en la medida de falta de conocimientos, sino de realidades educativas sobre las cuales pensar y/o contrastar estos contenidos de diversa índole; como lo expresa:

Siento que no me prepararon para ser docente en estar en contacto con los estudiantes ya que nunca tuvimos la oportunidad de estar en una aula de clases compartiendo enseñando, aprendiendo y creo que si es de vital importancia desde los primeros semestres de la carrera tener la oportunidad de llegar a conocer el

ambiente de un salón de clases el relacionarnos con los estudiantes, el obtener experiencias dentro de una institución. (A-DP14)

Se reitera, la imposibilidad de enseñarlo “todo” e incluso la contradicción que podría generar en términos de lo falibles que son los saberes y las sociedades que los producen. El asunto central, son las oportunidades formativas alrededor de los escenarios de práctica, que de manera conjunta con los procesos teóricos permitan cuestionarse en torno a la relaciones “entre lo que se sabe, lo que se hace, lo que se dice, lo que se piensa” (Álvarez, 2012, pp.1) como parte de los aprendizajes de vida que se espera tenga un educador comprometido.

Las relaciones y contradicciones con la teoría que se construyen a partir de los desempeños de práctica, llevan a diferentes determinaciones, sobre todo en los primeros contactos en el aula: “yo a veces era muy universitario al enseñar, mis mismos estudiantes me enseñaron, no, venga, somos diferentes, no lo decían así, pero con su actitud me lo enseñaron” (E-DP2). Estas narrativas, permiten evidenciar como en el contexto de práctica, se configura un “saber docente, el que en su conformación comprende aspectos formalizados y otros de carácter procedimental” (Vezub, 2016). Los desempeños en la práctica profesional docente, desde la teoría emergente propuesta en la investigación, representan de manera conjunta tres puntos de conexión: el miedo o incertidumbre, que se menciona al inicio y durante diversos momentos del proceso, las relaciones y contradicciones que como docentes-practicantes sienten o vivencian y los múltiples aprendizajes que se reconocen en el transcurso de las dinámicas de esta fase de su carrera profesional. Desde los postulados de Avalos, citado por Duque, Vallejo y Rodríguez, la práctica podría definirse como

“el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica”, en la cual, se aplica todo tipo de acciones como

organizar la clase, preparar materiales, poner a disposición de los estudiantes recursos para el aprendizaje que den respuesta a las situaciones que surgen dentro y fuera del aula. Pero también es vista como una etapa de superación de pruebas, puesto que con las experiencias que se van adquiriendo a partir de las actuaciones realizadas como docente, se avanzará en las capacidades que tiene el docente para enfrentarse en su labor profesional (2013, pp.18)

Los desempeños son las formas en las cuales se puede evidenciar e incluso evaluar lo que el docente realiza en el marco de su práctica, por ende son las determinaciones que no sólo se convierten en acciones, pues incorporan la conciencia sobre el pensamiento práctico, y por lo tanto un nivel de reflexión sobre el mismo (Álvarez, 2012), por tanto una disposición para romper con rutinas y tradiciones o continuarlas desde una intencionalidad construida y no porque “siempre hayan funcionado”.

Si bien, la resolución 18583 no aplica desde el año 2019 y por ende no se exige su cumplimiento, se resalta el valor que puso en torno a la organización de la práctica docente dentro de los programas de licenciatura, la cual no sólo surge desde estos lineamientos, sino que es una línea de trabajo, formación e investigación por parte de diversos grupos, sobre todo desde la Universidad Pedagógica Nacional, quien además tiene una responsabilidad normativa en torno a la formación docente en Colombia. Para el caso del programa delimitado en la investigación y en la temporalidad abordada (2021-2023) se identifica una permanencia, quizá no desde el plan de estudios, pero si desde las experiencias de aula que definen los estudiantes, sobre la fragmentación entre saberes teóricos y desempeños en contextos concretos, donde, según los docentes-practicantes

La universidad se queda corta en materia de cómo me prepara a mí para asumir ese rol, ese choque entre lo que yo creo que es una clase en la universidad o el colegio con la idea que yo voy a entrar a representar ese rol de docente (E-DP5)

Las experiencias narradas hasta el momento, no se determinan en torno a procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia, no porque no existan dentro del proceso de recolección de información, estas han sido ubicadas en la categorización de manera particular, aunque no fragmentada de las situaciones mencionadas desde los desempeños de los docentes en formación. Las reflexiones en torno a la relación teoría-práctica propuestas en los párrafos previos, indican situaciones de inquietud, preocupación y choque alrededor de asuntos de la formación y la educación en general, no sólo desde los saberes disciplinares a enseñar, pues el impacto con la escuela como institución y el sistema representa un aprendizaje vital para los docentes-practicantes abordados a continuación.

Impactos con la Escuela y el Sistema

Yo me acuerdo mucho de un estudiante que se llama L (...) era el tipo de estudiante que tal vez no era el mejor académicamente ni disciplinariamente, pero yo le notaba muy buenas actitudes a él, entonces siempre fue como el rechazado y yo una vez me sentí muy mal porque él una vez opinó y yo no me acuerdo qué dije, pero él se sintió mal por haber dicho, va diciendo como “Ah, perdón, no vuelvo a opinar”, va diciendo eso, yo me sentí muy mal porque dije: “Jue madre, fallé, lo que les estoy enseñando hoy la embarré (E-DP2)

Merieu (2006) al escribir en forma de carta a un joven colega, afirma como labor fundamental del maestro el enseñar y en la escuela un escenario para la trasmisión de saberes. Surge entonces el interrogante en torno a lo que implica enseñar, donde se encuentran saberes

históricamente acumulados y reconocidos como fundamentales en el tránsito educativo, pero sin duda van más allá de estos o al menos desde la perspectiva divulgativa, en tanto las redes sociales y contenidos digitales son el eje central para acceder a la información, lo cual no es sinónimo de conocimiento, pero sí una realidad de la sociedad y de la misma escuela del siglo XXI. Un docente-practicante que se cuestiona por un error que asume en su enseñanza, pero no direccionado a los contenidos, sino a lo que pudo generar en su estudiante y en sí mismo, es una apertura para conversar con Merieu sobre qué implica enseñar para el joven profesor, protagonista de esta experiencia.

Dentro de la investigación, la delimitación poblacional está absolutamente definida por docentes-prácticas de Ciencias Sociales, que llegan a diferentes instituciones educativas en niveles de básica primaria, secundaria y media, allí desarrollan sus procesos durante el último año de formación universitaria (para el caso del plan de estudios actual de la Licenciatura en Ciencias Sociales correspondientes a práctica I en noveno semestre y práctica II en décimo semestre), con un promedio de permanencia en las instituciones de 20 a 25 horas semanales y 8 a 10 horas de docencia directa en el campo de conocimiento propio²². Por tanto, en perspectiva de didácticas de dominio específico, hay un campo importante de indagación sobre el qué y cómo enseñan y se generan espacios para el aprendizaje desde los saberes y las intencionalidades formativas de las Ciencias Sociales escolares. Sin embargo, dentro de las conversaciones, observaciones y experiencias de la autora de este trabajo como asesora de práctica, una parte de las situaciones de impacto no tiene que ver únicamente con los procesos de enseñanza, sino con situaciones propias de la vida en la escuela, cuestiones como la autoridad, la disciplina y el

²² Estos elementos se encuentran en el reglamento de práctica pedagógica docente de los programas de Licenciatura de la Universidad de Caldas, aprobado por el Consejo de Académico, mediante el acuerdo N°3 del 26 de enero de 2022 y donde se orientan a los diferentes actores de la práctica en torno a las disposiciones, requerimientos, derechos y deberes.

relacionamiento con sus estudiantes, pares, directivos o comunidades educativas en general; donde se destacan elementos que hacen parte de la memoria viva de este momento de su formación, no siempre anclados al saber disciplinar en el cual se han formado.

Lo más significativo de mi práctica fue que un estudiante no se retiró del colegio, yo tenía un chico que se llamaba A., se llama A., con muchos problemas familiares, académicos, o sea, él estaba súper metido en el cuento de las drogas, de estar con malas compañías y dejaba siempre el colegio de segundo plano, aparte que la respuesta que siempre encontraba en el colegio y en los profesores era es que usted para que viene si usted no es capaz, usted para que viene a dormir (E-DP4)

La narración anterior y con la que se da inicio al numeral, se convierten en experiencia de impacto, en parte de la memoria viva del docente-practicante, como uno de los ejes para pensar las formas en cuales se relaciona y construye la comunicación con sus estudiantes. El impacto generado, es en sí mismo un aprendizaje para el docente, sobre el cual se busca mejorar y reflexionar:

En un futuro ese mismo estudiante me decía: “Profe la verdad es que esta es la única clase donde podemos participar, porque es la única clase donde nadie nos juzga, porque si nos equivocamos usted nos va a corregir, pero nadie se va a burlar porque usted es bravo, al que se burla de nosotros usted le hace una observación” (E-DP2)

Yo le dije, A. le va a tocar leerme (...) se sentó al lado y mientras estaba leyendo, estuvimos charlando, fue cuando me di cuenta que el entorno social de él era como complicado y yo simplemente le dije es que usted es capaz, demuéstrole a todo el mundo que usted es capaz, para que después la gente se tenga que quedar callada, que pereza usted tener que darle la razón a la

gente. Fue eso, solamente eso le dije, y ese muchacho llevaba, este era el tercer noveno y ya pasó a décimo (...) ya el complique era que solo quería estar en sociales (E-DP4)

Desde la perspectiva de Flores y Turra (2019), estos aprendizajes son parte vital de la instancia curricular donde se despliega y relaciona el conocimiento teórico con el práctico y en donde se produciría un saber pedagógico a la base de procesos reflexivos. La comunicación, los acuerdos, las normas de convivencia son un asunto relevante y sobre los cuales se busca establecer relaciones entre los docentes-practicantes y sus estudiantes: “usted de mí tiene la libertad, yo a cambio quiero su atención, su disposición (...) cúmplame a mí que yo le cumplo a usted” (E-DP5) “me ven como un profesor súper joven, me dicen que podemos zafarnos un poquito, ser ellos mismos” (E-DP6). Estas y otras tantas experiencias narradas evidencian la importancia de los canales de comunicación, formas de establecer acuerdos, pero también son la apertura a uno de los grandes temores que experimentan los docentes-practicantes y las contradicciones que les genera el debate sobre la disciplina y la autoridad.

Entender la disciplina como parte de las condiciones de trabajo que se instauran en clase y permiten la transmisión de saberes, en perspectiva de Merieu (2006) es un asunto que tanto a docentes en formación como en ejercicio les inquieta y sobre el cual parecieran no existir respuestas absolutas. Disciplina y autoridad son dos categorías que en términos investigativos son diferentes e incluso pueden generar hallazgos contradictorios. Sin embargo, dentro de las narrativas que llevaron al proceso de categorización, estas se evidencian de forma simultánea, en una preocupación constante por la atención, el ritmo de trabajo, el respeto, la escucha y las normativas de las instituciones educativas.

En uno de los procesos de observación de clase, se registra en el diario de campo: la docente-practicante dice silencio más o menos cada 30 segundos, en la hora y media de la clase lo ha

dicho alrededor de 180 veces (DP13). Efectivamente, esta situación no define las calidades académicas de los estudiantes que hacen parte de la clase observada y tampoco falta de planeación o conocimiento por parte de la protagonista de la situación, entonces ¿por qué es una preocupación constante el manejo de la autoridad en clase? En muchas ocasiones parece ser más inquietante que la clase misma, su desarrollo y sus pretextos de aprendizaje. Desde la teoría emergente se asumen algunas explicaciones.

“Cuidado a la hora de desarrollar una clase porque se lo pueden comer vivo” (E-DP5). “a uno no le enseñan como cosas elementales, cómo es la disciplina” (E-DP1). Estas son sólo algunas afirmaciones que dan cuenta de la preocupación y el contraste que se genera con las relaciones de autoridad y el manejo de situaciones de convivencia que efectivamente se relacionan con las dinámicas de clase en la enseñanza de las Ciencias Sociales, pero son una categoría general que les impacta y reta. El reconocerse como figuras de autoridad, los cuestionamientos frente a las normativas de los manuales de convivencia y directrices institucionales, además de situaciones conflictivas en el aula donde debe hacerse uso de la autoridad e incluso en ciertos momentos del autoritarismo, es algo que preocupa de manera constante, que incluso decepciona en ciertos momentos de la práctica pues los referentes teóricos e ideales en torno a las formas de relacionamiento son modificados, tanto por las dinámicas de aula como por las exigencias de los docentes titulares, directivos y la comunidad educativa misma. Este apartado se puede sintetizar:

Llegué con la idea de decir que no, que iba a cambiar el sistema, entonces, bueno, en fin, una cantidad de cosas todas revolucionarias que uno piensa en la universidad, pero luego uno y el sistema es una cosa loca, el sistema lo arrolla a uno. (E-DP7)

Podría concluirse, cómo la disciplina y no sólo lo disciplinar son un elemento relevante de las prácticas iniciales de los docentes; donde aparecen sentimientos, discursos y decisiones; sobre

los cuales se construyen escenarios de aceptación ante el denominado sistema, negación ante el mismo o resistencia en algunos momentos. La coherencia entre estas reflexiones y los desempeños en la cotidianidad de la práctica no siempre se generan, pues no dependen de manera exclusiva del docente-practicante y en muchas ocasiones se asumen como necesarias para poder construir escenarios de enseñanza y posibilidades de aprendizaje.

La memoria como presente del pasado (Ricoeur, 2000) permite abordar las situaciones representativas con la escuela y el sistema educativo, construidas desde las historias de vida de los protagonistas de la investigación, algunas de estas historias en relación con la propia experiencia educativa del docente-practicante (abordada en el numeral 3.1.1), a partir de la elección para desarrollar prácticas docentes en las mismas instituciones donde cursaron su formación básica y/o media. Una primera afirmación en torno a estas experiencias denominadas como retorno, se encuentra a través del interés por recorrer los lugares en los que fue un estudiante y confrontarlos desde la experiencia de los años, los aprendizajes y los cuestionamientos sobre la escuela, incluso de convertir a quienes fueron sus docentes en pares bajo el rol de docentes titulares o compañeros en las instituciones, desde una valiosa reflexión: “no se nos puede olvidar que en algún momento estuvimos en la posición de estudiantes” (E-DP4).

Yo quise volver a mi colegio donde egresé, donde estudié desde preescolar hasta once. Dije: Por qué no volver, no, uno entrando y pisando duro, de hecho, fue una razón yo le dije a la rectora yo me gradué de acá, cuándo empiezo (E-DP5)

Tengo mucho aprecio por ese profe porque todavía está en el colegio, ya está ahora más anciano, entonces igual también es muy buena gente el profesor, pero nos ponía (...) a transcribir la Constitución. Incluso eso fue en sexto, me acuerdo

patente, en sexto nos ponía a transcribir la Constitución (...) yo de esa transcripción no me acuerdo de nada, no se me quedó nada a mí, solamente me acuerdo de la frustración de tener que estar haciendo eso en mi casa, artículo por artículo pasando eso, del libro a la hoja, (E-DP7)

“Quiero volver a donde hice práctica, porque es el colegio del cual me gradué (...) no tuve desde mi punto de vista buenos profesores, pero es el colegio que quiero” (E-DP2). En relación con los fragmentos anteriores, pueden hallarse diversos sentidos construidos alrededor del retorno no son homogéneos, puede verse una relación de afecto desde las memorias en la relación lugar-tiempo, que quizá motivaron estas decisiones, acompañadas por situaciones de orden económico y de ubicación de los hogares de los docentes-practicantes. Por otro lado, la confrontación con los docentes, sus formas de enseñanza e incluso la institucionalidad misma, que se vive de manera simultánea a ese sentimiento de gratitud o cariño por la institución educativa. También se identifica como la oportunidad de aprender de quienes ya se ha aprendido en otros momentos de la vida, incluso de tener en el rol de docente titular de Ciencias Sociales a quien fue su profesor en esta área: “me volví a encontrar con mis profes que efectivamente me dieron ciencias sociales, ya no pues como alumno, sino como compañeros prácticamente, pues no me pagaban, pero, ahí estábamos, éramos compañeros de labores” (E-DP7)

Mas allá de las experiencias de práctica cercanas o distantes a las instituciones de formación escolar de los docentes-practicantes, la figura del docente titular se asume como absolutamente relevante y quien determina en gran medida los desempeños y posibilidades, sea desde el ejemplo o el contraejemplo, la libertad o las limitaciones, como se expresa: “Mi titular, quien fue mi profesor en el colegio, es una persona que lleva 38 años enseñando, ahorita ya está como a portas de su jubilación, entonces la autoridad es su mecanismo de llegar” (E-DP5). “Ella no tomó

absolutamente nada de lo que yo dije y se dio la guía, allá se trabaja con guías, textos viejísimos, desactualizados” (E-DP3). “Mi docente titular es la mejor que pude haber tenido en el mundo, me enseñó muchas cosas y cambió totalmente los ideales con los que yo llegué” (E-DP2). La diversidad de experiencias y aprendizajes reitera el rol del docente titular como un actor fundamental para los desempeños iniciales, de diversas maneras motiva o limita, por las relaciones establecidas con los docentes-practicantes y las situaciones mismas de clase. Por ende, su responsabilidad y compromiso en la formación de sus futuros colegas, se constituye como uno de los encuentros de mayor impacto, desde diferentes aprendizajes, emociones y vivencias.

Dentro de las apuestas teóricas de la investigación, se puede concluir que en las dinámicas de formación docente y sus prácticas iniciales, se configuran una serie de experiencias con la escuela y el sistema educativo, situaciones en las cuales el saber disciplinar y las didácticas de dominio específico son relevantes pero no las únicas que emergen, donde los saberes y la praxis pedagógica (Bohm, 1991) construyen sentidos complejos sobre el qué hacer y cómo actuar en torno a retos como la autoridad, las relaciones con los docentes titulares y el reconocimiento de los límites que existen como parte de una institución con normativas establecidas. Este no es un escenario que niega la posibilidad de “ser” para el docente-practicante, son realidades sobre las cuales se confronta, cuestiona y desempeña, también le permiten proyectar su rol docente en escenarios futuros.

Algunas de estas experiencias representativas se configuran desde los procesos de enseñanza y se relacionan con los saberes disciplinares y didácticos de las Ciencias Sociales. Estas son abordadas desde la categorización como problemas socialmente vivos y desarrolladas en un momento posterior al presente numeral, en su mayoría nacen como parte de conocer y acercarse a las realidades sociales de sus estudiantes, contextos educativos y situaciones que como se han

explicado, no están en relación directa ni exclusiva con los contenidos escolares de las Ciencias Sociales y categoría de estudio en la Didáctica de la Historia.

Como punto de cierre y apertura a la siguiente categoría, es fundamental reconocer la necesidad de repensar y actualizar los programas de formación docente en una búsqueda por integrar la teoría, la investigación y la práctica, en la diversidad de escenarios socioeducativos en los que pueden desarrollar la labor docente (Flores y Turra, 2019). Existen compromisos atribuidos a la escuela en general, los cuales se comparten con los roles sociales de los saberes que llegan a esta y delimitan responsabilidades en parte de la enseñanza. Como se ha expresado de manera reiterada, esta práctica se asume desde los desarrollos propios de la enseñanza de las Ciencias Sociales, área escolar obligatoria y para el caso colombiano, desde la cual se enseña Historia.

Enseñanza de las Ciencias Sociales

Aprender a enseñar se constituye como uno de los retos y apuestas centrales de la formación y los desempeños docentes iniciales, en torno a los cuales se configura la Conciencia Histórica desde una perspectiva didáctica, enfocada desde la enseñanza de las Ciencias Sociales y no de la Historia de manera exclusiva como asignatura escolar, ¿por qué? Existen para esta cuestión diversos planteamientos para su respuesta y bajo ninguna opción son homogéneos dentro de las comunidades de docentes e investigadores. Sin embargo, más allá de los puntos de encuentro o distancia, la realidad para el contexto colombiano, en términos normativos así lo establece. La ley 1874 en su parágrafo 7 evidencia: “Los establecimientos educativos adecuarán sus Proyectos Educativos Institucionales para el cumplimiento de lo preceptuado en esta ley, en relación con la enseñanza de la historia de Colombia como disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales” (MEN, 2017)

Los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales y los estándares básicos de competencias en el área, han tenido fuertes críticas en los contextos escolares y de investigación, incluso parte de estos debates se constituyeron en pilares para gestionar y liderar la construcción de la Ley 1874, por medio de la cual se realizan modificaciones a la Ley 115 o ley general de Educación en Colombia y se reglamenta la enseñanza de la Historia de Colombia, sus objetivos y la conformación de la Comisión Asesora, de la cual la investigadora de la tesis doctoral, hace parte entre los años 2019 y 2021.

De manera particular en la población participante del estudio, de 15 docentes-practicantes, sólo en uno de los casos puede definirse con claridad una separación de las disciplinas que integran las Ciencias Sociales y una dedicación específica de dos horas semanales para la enseñanza de la Historia, otras tantas para la enseñanza de la Geografía y una hora para enseñar Democracia y Competencias Ciudadanas. En las demás instituciones y experiencias de práctica existe una orientación de las Ciencias Sociales de manera general, con una intensidad que varía entre dos horas semanales para el caso de la básica primaria, un máximo de seis horas en la básica secundaria y alrededor de dos horas en los grados de educación media. Esta situación, correspondiente a instituciones de los municipios de Manizales, Villamaría y Chinchiná en el departamento de Caldas y el municipio de Cumbal en el departamento de Nariño, no es ajena de las realidades de organización curricular e intensidad horaria en otros contextos del país, definida por la CAEHC (2022) entre 3 o 4 horas a la semana para ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.

Desde este escenario, podría plantearse la imposibilidad de abordar la Didáctica de la Historia en el marco de la investigación y por ende las formas en las cuales se define desde esta la categoría de Conciencia Histórica. Sin embargo, los escenarios de realidad y experiencias de

formación y desempeños encuentran categorías propias de la enseñanza de la Historia, como un campo que si bien no elimina los debates, tampoco genera una exclusión directa por el hecho de enseñar Ciencias Sociales.

Si bien, entre la generalidad de las Ciencias Sociales pueden tornarse difusos muchos de los saberes que adquieren los estudiantes en su tránsito educativo en el área, es importante reconocer que para las Ciencias Sociales escolares no se ubican campos concretos como antropología o sociología, aunque categorías propias de estas como la cultura y las estructuras sociales son estudiadas, sobre todo desde los ámbitos conceptuales propios de la Historia, la Geografía, la Democracia para los niveles de básica primaria y secundaria y en aspectos curriculares para el caso de la media, definidos en muchos planes de área en torno a la Economía, las Ciencias Políticas y la Historia del Arte. Desde las autonomías institucionales y curriculares hay elementos diferenciadores de las situaciones mencionadas, pero se ubica una permanencia en torno a categorías como espacio, tiempo y ciudadanía. Podría pensarse en perspectiva de Van Manen como “el espacio vivido y el tiempo vivido están relacionados. El espacio es un aspecto del tiempo y el tiempo se vivencia como espacio” (2016, pp. 349). Desde una perspectiva de categorías de análisis para el trabajo en el aula, desde la enseñanza de las Ciencias Sociales es posible abordar el tiempo histórico y la problematización temporal, aunque el debate por la historia como asignatura escolar sigue abierto y en permanente construcción (Ibagón, Silva, Santos y Castro, 2021).

Desde esta realidad de enseñar Ciencias Sociales en el marco de las prácticas iniciales de los docentes en formación, se reconocen algunas narrativas en torno a su sentido como área obligatoria en la escolaridad colombiana:

Personas que saben vivir en sociedad, saben a qué tienen derecho, saben qué tienen deberes, peor que si no se le cumplen esos derechos van a reaccionar y no enseño de una forma violenta, (...) pero van a reaccionar. Entonces, creo que eso es lo más importante de las ciencias sociales (E-DP2). Eso es lo bonito y eso es lo lindo y lo maravilloso de las ciencias sociales, que uno le puede dar un enfoque a casi cualquier tema, con algo que se está viviendo en el momento (E-DP4)

La denominación enseñanza de las Ciencias Sociales, según Pagés (2002) es una manera de definir el contexto ibero y latinoamericano en torno a las determinaciones hacia un currículo organizado en áreas de conocimiento y no por disciplinas. Desde la perspectiva del autor, esta situación no implicó nuevos enfoques o prácticas de enseñanza, pero a su vez afirma en el debate sobre la integración o separación curricular, no evidencia asuntos centrales en términos del qué, cómo y para qué se orientan las Ciencias Sociales. Por su parte la CAEHC afirma como “ La formación disciplinar en historia se ve como una debilidad puesto que en la mayoría de los docentes que la enseñan se formaron en ciencias sociales, con escasa profundización en historia (2022, pp.99).

En el escenario particular de la formación en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas, se reconocen por parte de los docentes-practicantes una serie de fortalezas en el campo disciplinar y una necesidad de vincular experiencias de práctica en momentos previos de los semestres IX y X, como se ha expresado en apartados anteriores. Desde el informe de autoevaluación con fines de renovación de alta calidad, presentado por el programa en el año 2022, se incluyen una serie de modificaciones en torno a los créditos de práctica, la integración en componentes de orden didáctico entre los departamentos de Estudios Educativos e Historia y Geografía, además de la construcción colectiva desde el comité curricular del

programa en torno a los Resultados de Aprendizaje, desde la pretensión por articular aspectos fundamentales del quehacer y objeto de estudio del Programa, perfil de egreso, competencias, lineamientos pedagógicos y la interdisciplinariedad con los resultados de aprendizaje. La razón del ser del Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales es la formación de educadores de altas calidades académicas y humanas en el campo de las Ciencias Sociales (2022, pp.143)

Desde perspectivas diferentes, pero acuerdos en términos de las debilidades que existen de manera integrada o fragmentada en la formación de los docentes y la enseñanza de las Ciencias Sociales, se reconocen los retos a los cuales se enfrentan y sobre todo la necesidad de transformar las pretensiones de la escuela en torno a los temas, sino a los escenarios que generan en la formación del pensamiento crítico-social y la ciudadanía. “yo les decía, ustedes pueden perderse en la vida, pueden perder lo que sea, pero no perderse de no saber dónde estamos, uno siempre debería saber dónde está y porque está allí, entonces todos somos una historia” (E-DP5), “hasta el momento tampoco se da una asignatura propiamente de historia, todo este contenido va dentro de la materia de ciencias sociales” (A-DP11). Estas experiencias, permiten dialogar con los postulados de Arias sobre los tipos de propósitos que se identifican desde la labor docente para enseñar Ciencias Sociales:

Científicos, en el sentido de enfatizar la importancia del conocimiento disciplinar dependiente de la geografía y la historia; axiológico, en cuanto muchos docentes priorizaban la formación en valores y de la estructuración moral; y político, bajo el entendido que algunos profesores dicen centrar su quehacer en la educación para la participación política y la transformación social. (2020, pp.84)

A partir de preocupaciones que surgen de la propia sociedad , “la historia tiene la capacidad de construir conocimiento sobre los procesos humanos en el pasado, como también la capacidad

para orientar las decisiones de las personas en su vida diaria” (CAEHC, 2022, pp.15), esta orientación se asume como fundamental en la presente tesis, pero su alcance no se reconoce desde la asignatura como tal, sino desde la relevancia en procesos de pensamiento e intencionalidades formativas que se configuran en el estudio del tiempo y su problematización, un eje para comprender la Didáctica de la Historia.

Una de las apuestas teóricas que surgen desde la categorización, afirma las situaciones de impacto y experiencias significativas de la práctica inicial docente, como un elemento que requiere saberes de orden pedagógico, como los abordados en el numeral anterior y en los cuales se reconoce el rol de la formación como categoría general desde las dinámicas escolares, pero este asunto no puede configurarse sin las didácticas de dominio específico, las pretensiones de enseñanza y aprendizaje, procesos de pensamiento y aportes a la formación desde pretextos de aprendizaje que se desarrollan en el aula y permiten cuestionar en torno al qué, cómo y para qué enseñar un área, disciplina o campo del saber. Inquietudes donde los postulados de la Didáctica y particularmente en esta investigación, la Didáctica de la Historia toman sentido y se relacionan con la categoría de Conciencia Histórica, donde aprender a enseñar el tiempo, sus relaciones y problemas adquiere diversos sentidos, contextos, intenciones y retos.

Didáctica de la Historia

Cuando uno sale por primera vez a la docencia uno se pregunta ¿Cómo enseño la historia para niños y jóvenes? ¿Qué hago ahora? Son preguntas que yo me hice cuando empecé la docencia, y es algo que la universidad y los formadores deben replantear en como formar a los futuros docentes de ciencias sociales, porque no se está formando historiadores, ni geógrafos, ni economistas, sino maestros algo muy diferente a ser un historiador y geógrafo. (A-DP10)

La didáctica de la historia involucra, entre otros elementos, una reflexión práctica y teórica sobre el qué y el cómo se aprende y qué y cómo se enseña en el marco de unos contextos sociales y culturales específicos de cada escuela. Es un campo del conocimiento en construcción, cuya preocupación central son los procesos por los cuales el conocimiento histórico se convierte en un saber escolarizado, la reflexión responde a características de docentes y educandos en contextos determinados (Pantoja, 2017, pp.66)

Las citas anteriores, son un escenario de conversación y construcción colectiva en torno a uno de los ejes de interés investigativos e incluso del sentido de vida profesional y ciudadana para la autora de la investigación, en torno al tiempo que se vive, la memoria colectiva, los procesos de pensamiento desde el aprendizaje de la temporalidad humana y por supuesto las formas en que este se problematiza como eje de la Conciencia Histórica. Resumido desde las perspectivas de Rüsen: “para orientarse en el trascurso del tiempo en el mundo, se necesita la historia como una dimensión cultural orientadora indispensable” (2013, pp.266), en el reconocimiento del pasado histórico abordado desde los intereses, perspectivas e inquietudes del presente y no del pasado mismo, pues este es susceptible de ser contado a través de distintas formas, las cuales dependen de las sociedades que la escriben, divulgan y enseñan; pues cada generación escribe su propia historia (Croce, 2008). Esta premisa se articula con el saber histórico escolar, que por ende no puede ser estático y adquiere diferentes sentidos de forma directa e indirecta.

La enseñanza y el aprendizaje de historia en la actualidad es fundamental dentro de la sociedad, yo creo que todos queremos saber de dónde venimos para saber quién somos, la recopilación de información, el escuchar la historia de nuestros antepasados, de las luchas, la resistencia, los avances y logros que se han alcanzado para mejorar la sociedad, y también

hechos tristes, invaluable que se han presentado en nuestro país y que han marcado en la historia hechos violentos, desintegración en la sociedad, conflicto, pobreza y que tal vez hechos que aún atraviesan en la actualidad (A-DP14).²³

La narrativa, se instaura desde lógicas no sólo académicas, sino desde las realidades de vida y escenarios de desempeño para su protagonista, quien hace parte de una comunidad indígena colombiana a la cual retorna después de sus años de formación en la universidad, para el desarrollo de sus prácticas iniciales y desde las cuales tiempos, culturas y temporalidades no sólo se viven desde la herencia del mundo europeo occidental, pues las imágenes que se forman del pasado y sus formas de orientación no son homogéneas (Seixas, 2004).

Qué, cómo y para qué enseñar Historia, fueron algunos de los ejes de diálogo tanto en las entrevistas como anécdotas desarrolladas y sobre las cuales se asumen asuntos propios en torno a la problematización temporal y dan cuenta desde la teoría emergente de la investigación, sobre diversas maneras y sentidos en los cuales se configura, vive y ubica en el escenario educativo la denominada Conciencia Histórica. En coherencia con estos elementos, los docentes-practicantes no fueron interrogados en torno a las definiciones de la categoría en sí misma, desde el reconocimiento de las múltiples formas en las cuales se experimenta e interpreta el pasado y “cómo están estrechamente ligados con el hecho de que las personas deben vivir sus vida en su tiempo” (Cartes, 2020, pp.10).

En torno al qué enseñar, se reconocen elementos concretos desde la cronología y una necesidad de secuencialidad en la misma “en muchos colegios lo he notado y es que pasan de

²³ Es importante recordar, desde los elementos explicados en el apartado metodológico el abordaje de las anécdotas (A) investigativas desarrolladas a lo largo del trabajo de campo y que tienen una intención importante dentro de las experiencias de quienes inician la práctica profesional docente.

1830 a 1910 o 1905 como si ese momento de la historia no existiera, entonces hay muchos vacíos históricos que noto en el sistema de educación” (E-DP2). Fenómenos como los procesos bélicos, las revoluciones y los momentos de cambios sociales a lo largo del tiempo, se reconocen dentro de las intencionalidades específicas a enseñar, tanto en perspectiva de contenidos como desde los pretextos de aprendizaje

En el momento que yo empecé a hacer la práctica, estaba en furor la guerra entre Rusia y Ucrania y justo en ese momento con los muchachos estábamos empezando a abordar la Primera y Segunda Guerra Mundial, entonces toda esa historia y todo lo que se vio enmarcado en esa época, lo pudimos como volver traer a colación con lo que se estaba viviendo pues en esas naciones y cómo nos afectaba a nosotros que estábamos como tan retirados de ese lugar, entonces creo que es la historia, la geografía, todo lo que enmarca las ciencias sociales, pues nos permite tener esa posibilidad de poder hacer ese juego entre pasado y presente. (E-DP4)

Yo no les voy a decir, es que esto fue el Bogotazo, y fue esta fecha y esta fecha porque pasó esto, sino que bueno, fue un suceso histórico, bajo estas características y que digamos se entrelaza con otro, porque eso sí, la historia jamás se suelta. Ahí por donde sea se crea un hilo, el hilo invisible de la historia, que se conecta un lugar y un momento con otro, entonces por eso digo que no se enseña, sino que se transmite (E-DP3)

No tiene sentido, por ejemplo, enseñar la Revolución Francesa o la Revolución industrial, la que sea, o el hecho histórico que sea, si ellos no saben qué es la historia (E-DP7). Por el momento no he arrancado a “dar” (comillas propias) el contenido de la asignatura de historia

como tal, pero si trabajaré y buscare ser consciente de no saturarlos de información histórica (A-DP11). Estas experiencias permiten ubicar puntos de encuentro y distancia con los hallazgos expresados por la CAEHC en el reconocimiento de la enseñanza de la historia de Colombia como asignatura invisibilizada y olvidada en el currículo de nuestro sistema educativo, es una necesidad sentida en el país. Es importante formar a las nuevas generaciones en el conocimiento histórico nacional, regional, territorial y local, en contexto latinoamericano y global, en el respeto y reconocimiento de los componentes pluriétnicos y de género entre la población colombiana, en el marco de una sociedad que busca superar la violencia, reconocer a las víctimas producto de los conflictos armados y construir entre todos un futuro posible en medio de las diferencias, en una sociedad más equitativa e incluyente. Pero no es suficiente el deseo de revivir la enseñanza de la historia, es necesario además hacer esfuerzos por comprender para qué se enseña hoy y cuáles serían las estrategias didácticas que a ello le corresponde (2022, pp.15)

La misma Comisión ha establecido, desde el respeto por la autonomía escolar el definir contenidos específicos como un asunto para contradicciones y una de las críticas fundamentales que se establecen en torno a los conversatorios y encuestas realizadas con docentes de Ciencias Sociales en contextos educativos del país, quienes reclaman la necesidad abordar perspectivas de escala regional, local, veredal, barrial o incluso institucional; además de resaltar experiencias de orden didáctico desde los focos mencionados. Estas han sido desarrolladas más por las iniciativas y experiencias del docente y no por saberes de orden teórico y/o práctico establecidos durante su formación universitaria, principalmente en el caso de los programas de pregrado.

De esta manera, se establecen una serie enfoques en perspectiva histórica y no contenidos temáticos como tal, en la necesidad de que estas recomendaciones generen los cambios requeridos en los referentes de calidad: Estándares básicos de Competencias, Lineamientos

Curriculares de las Ciencias Sociales, Derechos Básicos de Aprendizaje y por supuesto en los criterios de estructura de las pruebas estandarizadas manejadas por el ICFES en los diversos niveles educativos. Los enfoques en perspectiva histórica son definidos por la CAEHC:

1. Historia y memoria: historia y temas controversiales, revisar y contrastar las narrativas y repensar las historias.
2. Historia, mujeres y género: reconocimiento de los roles y esquemas de participación.
3. Historia y pueblos negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros.
4. Historia y pueblo Rrom.
5. Historia, territorios y localidades.

Dentro de las recomendaciones que orientan y dan sentido a la propuesta de los enfoques, se reconoce una posibilidad no sólo de pensar las narrativas que han llegado de forma tradicional a la escuela, los roles de la Historia a enseñar y aprender, además de “agenciarse desde el plano territorial anclado en las regiones, provincias y localidades, lo que contribuirá a potenciar nuevas significaciones de lo comunitario, popular o ambiental” (CAEHC, 2022, pp.43).

Es importante reconocer pretensiones desde la historiografía, la didáctica o las comunidades que evidencian experiencias valiosas en términos educativos en diferentes niveles y entornos, de las cuales puede inferirse que la integración disciplinar de las Ciencias Sociales, como se aborda el numeral anterior, no ha sido sinónimo de un abandono de la historia escolar, pero si es necesario pensar qué se comprende por esta en el marco de los retos sociales de una ciudadanía y los compromisos que van más allá del eje homogéneo de la identidad nacional decimonónica, en las construcciones de lazos y tejidos sociales en los cuales pueden y deben existir proyectos comunes en reconocimiento de una “colombianidad” materializada en la diversidad, respeto y respaldo a las diferentes experiencias, narrativas y culturas que la comprenden. Por ende, estos

enfoques no implican una negación rotunda a los referentes actuales de las Ciencias Sociales, con los cuales existe un acuerdo representativo por parte de los docentes de básica y media, tal como lo asume uno de los docentes-practicantes:

Los DBA, a pesar de que son muy amplios, te dan muchas herramientas, pero también en las mallas curriculares, al menos del colegio donde yo estudié, estaban muy ligados los DBA, pero estaba muy bien estructurado y yo aprendí mucho de eso” (E-DP2)

En las hallazgos de la investigación en torno a la pregunta qué Historia enseñar, se encuentra una necesidad de posibilitar las autonomías no sólo escolares, sino de las comunidades en las cuales se instaura la escuela misma, los territorios y sus narrativas en torno al tiempo, la memoria y los roles sociales de estas en la construcción de ciudadanías diversas e incluyentes. Por tanto, la pregunta por el qué no debería implicar una respuesta concreta alrededor de contenidos, sino por las maneras en que estos son abordados, la pertinencia que tienen con las vidas y prácticas culturales de estudiantes y comunidades educativas en el reconocimiento de las formas en que se aborda el pasado que no se quedan en el pasado mismo. Esto sin duda, requiere de esfuerzos de múltiples actores y no sólo los docentes, para que no sean iniciativas personales o de algunos colectivos, sino una apuesta para la cual se cuenta con recursos, tiempos y posibilidades de ser llevadas a cabo.

Los retos que implica la enseñanza de la historia por parte del docente dedicado a esa labor tienen que ver con la superación de las versiones apologéticas del pasado, para que desde los conocimientos históricos, aporten en la construcción de ciudadanías libres, críticas, autónomas y empoderadas (CAEHC, 2022, pp.108)

Expertos en la enseñanza de la Historia, como Prats y Santacama, reconocen como una de las necesidades en el campo investigativo poder desarrollar innovaciones, “no se puede repetir la lección como quien pone un disco sin adaptarla al momento contemporáneo en que vivimos” (2020, pp.17). Desde los desempeños y narrativas de los docentes-practicantes, esta es una visión compartida y a su vez genera contradicciones, no sólo por algunas decisiones de la cotidianidad y se auto perciben como la repetición tan criticada, sino por las mismas dinámicas de las instituciones y sus normativas, así como una tradición de procesos de enseñanza interiorizadas por los estudiantes y representan limitantes para generar innovaciones en clase, sobre todo desde asuntos como el comportamiento y las estrategias de evaluación. En este escenario de contradicciones y complejidades, se identifican narrativas donde se cuestionan las formas y estrategias de enseñanza, sobre todo en las comprensiones de los contextos para orientaciones y adaptaciones de la clase en relación con los contenidos históricos.

Mi práctica es en un colegio con un entorno social complicado, entonces casi siempre que los muchachos debatían, debatían con cosas que les pasaban a ellos en su cotidianidad, entonces eso me permitió como dar esa flexibilidad con ellos y que no se volvieran unas clases como tan monótonas. (E-DP4)

Nosotros no podemos pretender enseñar de la misma forma en un colegio privado donde los estudiantes tienen unas condiciones más favorables o también tienen unos objetivos o unos intereses muy muy diferentes que unos estudiantes de un colegio público donde la población es vulnerable y las necesidades de los estudiantes son muy diferentes y sus intereses también, entonces hay que tener en cuenta el contexto de los estudiantes y sus necesidades (A-DP11)

¿Qué partes de la historia me muestran? ¿qué partes me gustan? ¿qué partes no me gustan? Y ¿qué partes yo puedo enseñar? Entonces, yo creería que eso es analizar el contexto, la región en la que uno esté y enseñar lo más importante (E-DP1)

En términos discursivos, se logra identificar una intención de enseñar y buscar procesos de aprendizaje en torno a elementos contextualizados, necesidades, situaciones y recursos que reconozcan las relaciones temporales y espaciales que se dinamizan de diversas maneras en la escuela. Sin embargo, como se menciona, esta coherencia no es siempre viable, quizá en el aspecto donde se evidencian los mayores contrastes es en torno a los procesos evaluativos. A continuación, se reflejan algunas experiencias y ejemplos de formas de evaluación construidas y lo que implican para los docentes-practicantes:

Apliqué un examen a 30 niños y sólo lo ganaron 2. Todas las preguntas que yo les hice y yo lo único que hice fue copiar y pegar información de las rutas con las que habíamos ya trabajado y poner las respuestas ahí, en a, b, c, d, y solo lo ganaron dos (E-DP1)

La narrativa expresa un escenario de frustración en torno al tipo específico de prueba realizada y sus resultados en términos de la cantidad de estudiantes reprobados. Sin embargo, desde la recolección de información generada en las observaciones de clases, se identifican estructuras evaluativas con ciertas similitudes. La primera es una prueba de finalización de periodo escolar para grado 9º y el segundo ejemplo es una selección de algunas preguntas construidas para en prueba escrita para grado 11º.

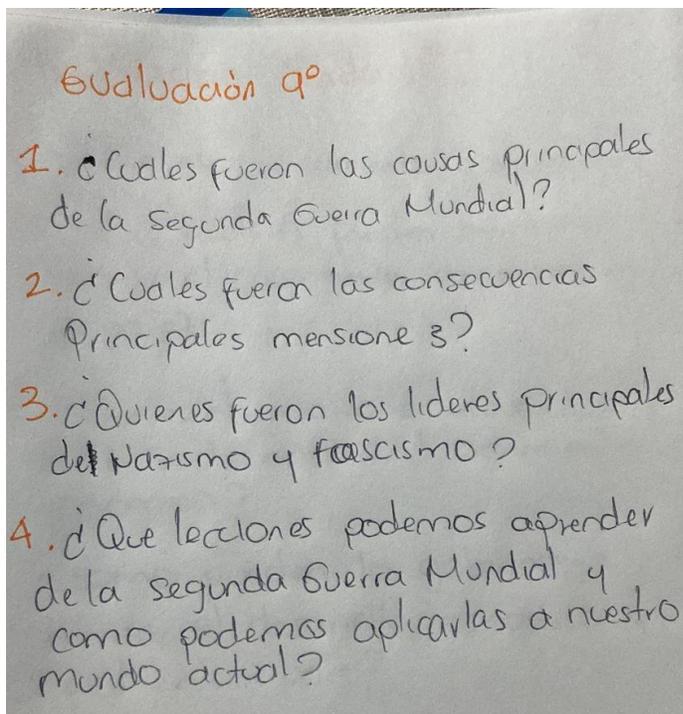


Ilustración 10: Modelo de prueba escrita para estudiantes de grado 9º

Fuente. Estudiante DP10 como evidencia del proceso de observación de clase realizada por la asesora de práctica pedagógica docente.

Algunas de las preguntas elaboradas para estudiantes de grado 11º son:

1. Una de las secuelas que dejó la segunda guerra fue la conformación de bloques políticos y económicos, cuyos casos más destacados serían la OTAN, que agrupaba los países industrializados de occidente y de aquel que recogía los países amigos de la URSS, que se conoció con el nombre de

- a) La ONU
- b) El pacto de Varsovia
- c) La conferencia de YALTA
- d) La conferencia de Postdam

8. Diga cuáles son las 3 principales causas de los conflictos actuales

Ejemplo de preguntas de prueba escrita elaborado por DP14

En ambos modelos se conserva la estructura original de la prueba elaborada, incluso los límites establecidos en términos de renglones para desarrollar la respuesta por parte de los estudiantes. Estas pruebas, coinciden con la experiencia inicial, pues los niveles de aprobación de estas se encuentran sobre un promedio de los 4 estudiantes, en grupos conformados en un promedio de 30 jóvenes de cada uno de los grados en los cuales fue aplicada. Ello no implica un interés determinado por “rajar” a sus estudiantes, pues en la mayoría de casos genera una preocupación e incluso autocrítica por parte del docente-practicante. También podría relacionarse este fenómeno con las dificultades que los procesos evaluativos representan, desde procesos y resultados con las transformaciones que ha vivido el sistema educativo. En pocas palabras, el reto por cohesionar las prácticas de enseñanza con las concepciones y formas de aplicar la evaluación en el aula, es una dificultad que se refleja en diferentes niveles, áreas y contextos educativos.

Para el caso de la evaluación en Historia, la cual no fue una categoría definida dentro de la investigación y por ende se aborda de manera muy general, se reconoce una de las mayores contradicciones con las perspectivas e intenciones en los desempeños iniciales docentes en el área de las Ciencias Sociales y donde las relaciones temporales se anclan de manera directa al

pasado, pocas veces a la problematización desde las realidades presentes y más difuso aún para pensar situaciones y problemas hacia el futuro. Smith, Breakstone & Wineburg (2019) reconocen la necesidad de construir diversos momentos para la evaluación desde problemas con perspectiva histórica, de lo contrario la misma no puede aproximar a las complejidades del pensamiento histórico, así estos procesos se desarrollen de manera discursiva o práctica en otros momentos de las clases.

Los hallazgos anteriores, son una apertura a nuevas líneas de investigación en Didáctica de la Historia y enseñanza de las Ciencias Sociales, bajo ningún interés se ubican como un reflejo de procesos de práctica negativos, sino en realidades que desde las experiencias iniciales se encuentran para lograr establecer coherencias entre los discursos y desempeños en el aula con las prácticas evaluativas. En las primeras, se evidencia una búsqueda por innovar, pensar, cuestionar que es totalmente importante para las determinaciones al planear y desarrollar momentos de la clase, pero con menos evidencias e incluso una oposiciones marcadas en torno a las segundas.

Tuve la oportunidad de entender desde la historia contada como a son de chisme. Es así mismo como trato de enseñarla, también a través de imágenes de la época, videos si los encuentro, podcats y jamás descarto los libros y la enseñanza a través de ellos. Pues he tenido la oportunidad de entender que todas las personas tenemos tipos de aprendizaje y que el docente debe tratar de tener muchas herramientas que favorezcan los diferente estilos a los que se enfrenta con sus estudiantes. (A-DP12)

Cuando tú enseñas algo es algo que es la verdad absoluta y yo creo que las verdades absolutas no existen pues que uno diga y más dentro de la historia, es que tenemos huequitos y a veces también quiénes han escrito la historia, esa parte a mí también, que la escriben hombres,

blancos, heterosexuales, europeos, que tuvieron una capacidad de estudiar y después de poner esto y esto y esto. Sino que uno transmite historia desde muchas maneras (E-DP3)

En la segunda narrativa se hace énfasis en el concepto de transmitir, en perspectiva de la experiencia de su protagonista, quien refleja un interés por diversificar y ampliar las maneras en las cuales se aborda, incluso desde perspectivas epistemológicas, los saberes históricos. Cuestión que relaciona el cómo enseñar al para qué hacerlo. “Comprender el pasado y sus implicaciones en el presente y futuro, comienza a posicionarse como criterio central que redimensiona el sentido de enseñar y aprender historia” (Ibagón, 2021, pp.156)

Diversas como las experiencias de vida y formación de los docentes-practicantes, son sus desempeños, sus reflexiones y sus pretensiones sobre el deber ser de la historia y su enseñanza. “Si yo pretendo enseñar entonces debo hacerlo a partir de esa misma vocación, pero hacia la liberación y debe haber una emancipación desde el conocimiento” (E-DP5) “Es importante conocer la historia para mejorar, para no volver a repetir hechos que no ayudan en avanzar” (A-DP14). “Hay una frase re trillada que el que no conoce su historia está condenado a repetirla, eso es también es como muy relativo” (E-DP1). “La fuerza ahorita en la historia, lo que decimos es que uno enseña historia para la no repetición, pero la historia no se repite” (E-DP7). En las expresiones anteriores se encuentran puntos de conexión en torno al rol de los saberes sociales e históricos que se construyen desde la escuela, pero una diferencia no sólo en términos didácticos, sino desde las concepciones mismas de la Historia como campo del saber y los usos sociales de la misma. Esto, se genera fundamentalmente en torno a la idea de la “repetición” histórica.

Como primera medida, es necesario establecer parte del escenario político colombiano y como el concepto de no repetición se divulga y fortalece desde los principios establecidos por instituciones como la Comisión de la Verdad, la Justicia Especial para la Paz, el Centro Nacional

de Memoria Histórica y muchos colectivos particulares o articulados con las mismas, en torno a los procesos jurídicos, comunitarios y de divulgación que se generan en la firma de los acuerdos de paz entre el gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). El concepto mismo no es exclusivo de este proceso de negociación en el país, se ha constituido en premisas fundamentales de coyunturas como la historia de la dictadura militar en Argentina y uno de sus movimientos emblemáticos, las Madres de la Plaza de Mayo.

Desde los planteamientos de la Comisión de la Verdad se establece como uno de sus principales objetivos “contribuir a la promoción de la convivencia pacífica, la reconciliación y la no repetición” (2019). La intencionalidad en términos de reconocimiento y apropiación de esas memorias en torno al conflicto armado colombiano y la historia reciente son uno de los pilares de la misma Ley 1874 y el trabajo desarrollado por la comisión asesora desde el objetivo establecido en la misma normativa: “Promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país” (2017). Si bien se observan intenciones comunes en torno a la responsabilidad de apropiarse y acercarse a esos pasados comunes y complejos, para el caso de los objetivos de la ley no se aborda el concepto en discusión y ello no es una coincidencia, coherente con algunas de las narrativas de los docentes-practicantes; en tanto la discusión en términos de la historiografía reconocer una imposibilidad de repetición temporal en el sentido estricto, del pasado como categoría abstracta a la cual se acerca el historiador desde el presente desde los vestigios y huellas de diversa índole que han sido heredadas y el reconocimiento de las particularidades de cada sociedad y la dificultad de realizar comparaciones entre sociedades con formas de concebirse no necesariamente desde los mismos esquemas de valores, ideas e imaginarios. Las perspectivas sobre la historia como campo científico desde el siglo XIX han variado, pero estos son elementos que parecen permanecer y

que implican para la mayor de parte de colectivos académicos, un error la expresión: quien no conoce su historia está condenado a repetirla.

La teoría sustantiva a proponer desde las narrativas y observaciones, presenta la dualidad misma entre la concepción de la no repetición histórica en torno a los referentes políticos y comunitarios, en los contrastes con los legados desde la teoría de la Historia y las corrientes de pensamiento histórico. Los dos escenarios hacen parte de los procesos formativos de los docentes de Ciencias Sociales y pese a los posicionamientos, se establece como punto común el valor desde pasado desde y hacia las sociedades que hacen parte del mismo, de las formas de relacionamiento con este y de sus aportes hacia las sociedades actuales y la ciudadanía de múltiples maneras. Tal como lo plantean los protagonistas de estas experiencias de docencia y vida:

La historia es algo que definitivamente debe enseñarse, pero como ya decían con anterioridad, no para pensar que estamos formando historiadores, porque eso no es así, pero claro, uno tiene que llevar la intención de enseñar el área que está trabajando con ellos entendiendo las utilidades, esto qué se le está enseñando (E-DP7)

El que no conoce su historia está condenado a repetirla, eso es bazofia. Pero no, yo creo que sí es importante reconocer lo que es la historia, hablar de política, de economía, que finalmente son las dos categorías que estructuran a la sociedad y ya de ahí para allá, salen las demás (E-DP1)

La perspectiva didáctica como eje para las construcciones teóricas en la presente investigación, reconoce dentro de los posicionamientos establecidos por Tamayo, elementos

centrales para la formación del pensamiento crítico desde las didácticas de dominios específicos, el abordaje de aspectos como el “fomento de relaciones entre la ciencia y su conocimiento público (...) su funcionamiento interno y externo que la hacen funcional según el contexto y las condiciones de enseñanza y aprendizaje” (2014, pp.33)

Desde estas relaciones y tensiones, se puede comprender la diversidad de perspectivas en torno al concepto y a la vez una serie de similitudes en torno al deber ser de la historia y de la historia escolar, en un reconocimiento del tiempo histórico y sus problemas como un asunto que supera al pasado mismo y que otorga elementos cohesionadores a las comunidades de diversas temporalidades y espacios.

Son múltiples los enfoques que pueden analizarse en torno a la idea de la Historia, Bloch (2015) propone como “la historia es la ciencia de los hombres en el tiempo”, concepto en directa relación con la premisa kantiana del tiempo como un juicio analítico a priori, una idea innata que permite comprender y analizar el mundo, puede comprenderse que cada hombre es por sí mismo un ser histórico, debido a que su existencia sólo se explica a partir de la integración con el grupo social. La Historia se encuentra siempre en construcción, ya sea por las perspectivas interpretativas o desde el enfoque hermenéutico y comprensivo. Estos elementos permiten como posible función en la enseñanza del pasado desligada de la concepción tradicional y exclusiva del contenido, pues su importancia radica en la forma cómo estos son asumidos y analizados por los estudiantes, que desde los términos de Hobsbawm (2005) es encontrar la “función social del pasado”.

Las historias pluralizadas y diversas que se analizan con los legados de Le Goff (2005) y las producciones de la Nueva Historia, han dado lugar a diversos estudios, principalmente análisis que buscan nuevas estrategias y postulados para reconfigurar las prácticas de estudio en la

historiografía y el campo didáctico de su enseñanza. Meyer propone “se persiguen nuevas alternativas frente a la historia tradicional, acercando los límites de la historia a los de la vida de las personas, con el fin de que la historia se humanice y, por ende, resulte más próxima y comprensible” (2000). Estos nuevos enfoques han permitido reflexionar sobre el papel social que tiene la enseñanza de la historia, donde Zemelman propone:

La movilidad de las sociedades pasadas y presentes que otorgan a los fenómenos históricos y a los procesos de enseñanza del conocimiento histórico una posibilidad diversa de interpretación, análisis y contraste; pues estudiar historia es intentar interpretar en la multiplicidad humana un punto de encuentro y reflexión de las acciones pasadas y aquello que tratamos de comprender desde la actualidad sobre las mismas (2007). Sobre esto se establece una relación en torno a la experiencia de uno de los protagonistas: “yo quiero ciudadanos rebeldes, pero no rebeldes de izquierda o de derecha, yo quiero ciudadanos rebeldes que hagan valer sus derechos y eso es lo que yo formo desde la historia y desde la geografía” (E-DP2)

Los diálogos entre perspectivas entre la filosofía de la Historia y los procesos de enseñanza del docente-practicante, permiten inferir como cada persona posee de algún modo pensamiento histórico al interactuar en un espacio cultural específico, pero no por el hecho de pensar permanente en tiempos se piensa sobre el tiempo y su complejidad, es la conciencia sobre las dinámicas a través de las estructuras de organización temporales la que posibilita la interiorización real de un fenómeno histórico y la interpretación que puede darse sobre el mismo. El concepto vital de esta propuesta es vitalmente conciencia histórica, que apoyado en las teorías de Collingwood (2000) reconoce las dinámicas del pasado vistas desde la subjetividad del presente y de la permanencia inherente de cada hombre con su ser social-cultural, que no es más que la recopilación compleja y vivencial de construcciones pasadas, el conocimiento de la

Historia se puede potenciar desde este principio histórico de cada ser, donde estos contenidos tengan un fin más relevante que ser netamente informativo o recreativo, sino que transformen o revolucionen las estructuras de un grupo con una crítica de los sucesos que explican su presente.

La interpretación histórica no se potencia con una denominación exacta de los sucesos cronológicos, esto implica que la memorización de fechas específicas con situaciones determinadas y puntuales no tienen nada que ver con un análisis comprensivo del tiempo, pues aunque el referente académico es fundamental y valioso, la referencia de la fecha puede estar interiorizada sin el más mínimo nivel de comprensión. En torno a estas comprensiones temporales, también se identifican intenciones propias para su enseñanza:

Creo que también es conocer a veces esa historia y que muchas veces esa historia tiene muchas aristas desde quien la cuenta, si los ganadores o los perdedores, en fin. Si uno la desconoce, uno no puede digamos, siento, creo, si uno no conoce la historia no puede tomar una decisión que aporte realmente a la construcción de un país diferente, oportunidades, etc. Y más si hay algo que yo también entrelazo por ahí y es la conciencia de clase (E-DP3)

Aprender a enseñar el tiempo histórico, sus relaciones, encuentros e intencionalidades, es tan diversos como las mismas perspectivas y experiencias del tiempo y la memoria que configuran las narrativas y desempeños de los docentes-practicantes. Cómo se aprende historia para enseñarla dentro de las Ciencias Sociales para el contexto colombiano, implica muchos elementos ya abordados, pero se resaltan los aportes de Sánchez:

a) la noción de que todo presente tiene su origen en el pasado; b) la certeza de que las sociedades no son estáticas, sino que cambian y se transforman de manera constante y permanente por mecanismos intrínsecos a ellas, independientemente de la voluntad de los

individuos que las integran; c) la noción de que, en esa transformación, los procesos pasados constituyen las condiciones del presente; d) la convicción de que yo -cada quien-, como parte de la sociedad, tengo un papel en el proceso de transformación social y, por tanto, el pasado me constituye, forma parte de mí, hace que yo –mi ser social- sea como es; e) la percepción de que el presente es el pasado del futuro, que yo me encuentro inmerso en todo ello y, por tanto, soy parcialmente responsable de la construcción de ese futuro; y f) la certeza de que formo parte del movimiento histórico y puedo, si quiero, tomar posición respecto a éste; es decir, puedo participar de manera consciente en la construcción de la sociedad (2006, pp.45)

La Conciencia Histórica, como eje transversal del proceso investigativo y la pretensión de abordarla desde las categorías que emergen de narrativas y desempeños de docentes en sus prácticas iniciales, no se concibe como una definición en sí misma y por ende cada apartado del análisis da cuenta de las comprensiones que le dan sentido. Sin embargo, como aporte hacia la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, es fundamental dedicar un apartado concreto a sus perspectivas y debates, desde los elementos propios de una teoría sustantiva, la cual inicia los siguientes cuestionamientos ¿la Conciencia Histórica del docente en formación se construye, se posibilita? ¿esta se evidencia de manera general o singular?

Conciencia Histórica desde problemas socialmente vivos

Las teorías como constructos falibles y temporales para elaborar explicaciones ante fenómenos del mundo de la vida, permiten cuestionar en este trabajo, posicionamientos establecidos incluso por la misma autora y con los cuales se enlazan las preguntas que cierran el punto anterior. Pantoja y Loaiza (2015) establecen como posibilidad la formación de Conciencia Histórica en torno a la Historia Regional. Esto evidencia, como se explica en el estado la cuestión, un trayecto recorrido en este interés investigativo y de formación, a la vez que la

posibilidad de emerger teoría desde la contrastación de postulados previos. Uno de los hallazgos representativos en el proceso realizado, con las complejidades y retos propios de la formación doctoral, permiten afirmar, desde la misma mirada falible y temporal, una apuesta para pensar la Conciencia Histórica en perspectiva de posibilitar y no de formar en la medida que existen diversas formas de construcción de sentido en torno a la cultura histórica y la orientación temporal. Esto no desconoce el rol formativo de la misma como categoría didáctica y sus aportes a la educación desde la enseñanza de las Ciencias Sociales, pero reconoce que si bien pueden y deberían existir finalidades comunes en torno a la comprensión del tiempo histórico en la escuela; las diversidades mismas de los sujetos-maestros con sus trayectos de vida, sus desempeños en las prácticas iniciales, los contextos diversos y las formas en las cuales se relacionan los saberes disciplinares, pedagógicos y didácticos, construyen múltiples formas de pensar, vivir y enseñar el devenir de las sociedades en el tiempo. Por ende, el maestro forma Conciencia Histórica, pero esta no se determina por una única intención, momento o saber en su formación docente y sus prácticas iniciales, sino que se posibilita para ser construida, reflexionada e incluso generar las incoherencias propias de la condición humana y la experiencia de ser maestro entre la teoría y las realidades prácticas.

El asunto de la conciencia, según esta línea, no es cosa o un lugar, es un proceso y una actividad de un resultado en constante construcción y reconstrucción. Por ende, el asunto de la conciencia no es una cosa ni un lugar, es un proceso, actividad con un resultado siempre provisional para las relaciones entre el “yo” y el mundo con el cual actúa y reacciona (Dilthey, 1944). Estas relaciones, en términos de Rüsen (2017) tienen un rol orientador y desde las narrativas de uno de los docentes-practicantes permite que “ustedes puedan perderse en la vida,

pueden perder lo que sea, pero no perderse de no saber dónde estamos, uno siempre va saber dónde está y porque está allí, entonces todos somos una historia” (E-DP5).

Con estas claridades en términos de las posibilidades diversas de la Conciencia Histórica y en coherencia con los lineamientos de orden metodológico, no se busca y no fue el interés del trabajo el definir de manera concreta la categoría por parte de los docentes-practicantes, elemento válido desde los aportes de Coudannes en el estudio de caso realizado con docentes en formación de Historia en la Universidad Nacional del Litoral (Argentina) y en cual evidencia desde estas definiciones el “hincapié en los aspectos cognitivos y racionales que sustentan la mirada crítica sobre los acontecimientos y procesos históricos” (2013, pp.88). Desde lógicas diferentes de recolección de la información, los hallazgos pueden contrastar con las narrativas de los colegas en formación, pero para el escenario de la Universidad de Caldas:

La enseñanza de la historia, para mi debe transformar las conciencias y no reprimirlas más con discursos falsos, racistas, homofóbicos, militares, y además enseñar que si sabemos y enseñamos bien historia nadie podrá tomar las decisiones que son de todas y todos, hablando desde lo político (A-DP12)

Retomando a Dilthey, estos elementos permiten confirmar la afirmación de que el hombre es su historia, en la medida de crear maneras de vivir en los complejos y sus relaciones. Reflexionar sobre la conciencia en relación con los asuntos temporales, es un asunto que no se limita a la Didáctica y posee complejidad desde campos como la filosofía, la psicología y los estudios históricos no preocupados directamente por la enseñanza, los cuales vale la pena retomar, pues de diversas formas dialogan con los posicionamientos y teorías sustantivas desde la perspectiva didáctica.

Naturalizar la conciencia y asentarlas firmemente en el cerebro no supone, sin embargo, minimizar el papel que la cultura desempeña en la formación de los seres humanos, ni rebajar la dignidad humana, ni tampoco marca la finalidad del misterio, la finalidad y el desconcierto. Las culturas surgen y evolucionan a partir de estos esfuerzos colectivos de los cerebros humanos a lo largo de muchas generaciones y algunas culturas llegan a su final en ese proceso.

En términos de la comprensión se hace necesario referirse a la conciencia como concepto, pues a la vez permite interpretar al lector las implicaciones de esta categoría, estudiada por la filosofía, alrededor de la comprensión como seres temporales que desde las pretensiones de los postulados de Husserl juegan en la intencionalidad trasversal entre pasado-presente-futuro²⁴.

Husserl planteó la conformación del tiempo como una continuidad a través de rupturas, precisamente a través de la ruptura de la conciencia individual, donde la impresión, la retención y la protención constituyen los protoactos de la conciencia del tiempo, es decir el pasado, el presente y el futuro como categorías inherentes de la vida humana, mucho más cuando esta conciencia es un producto colectivo y conforma categorías de análisis histórico, donde se trabaja con los intentos de retención humana. Tal y como lo explica el autor: “penetrando los horizontes según todas las posibilidades imaginables, obtenemos un sistema de la progresión y una forma eidética a priori de un mundo posible, en tanto mundo en una historicidad concreta sin fin” (1991, pp. 554)

La conciencia del mundo como horizonte para Husserl, consiste entonces en la evidencia de que la captación del mundo se presenta de un modo limitado y en movimiento incesante de

²⁴ Husserl, definió los protoactos de la conciencia en impresión, retención y protención, a su vez corresponden en su orden al pasado, el presente y el futuro propios de la conciencia interna del tiempo planetada por el autor, analizados bajo la continuidad de los pasados retenidos y de los futuros protendidos y que convierte a la conciencia en algo constituyente y constituido de manera alterna.

constitución y ampliación. Por el contrario, la noción del mundo como horizonte implica también que ese mundo está siempre abierto a la posibilidad futura de nuevas experiencias. El mundo como horizonte se mueve en la dialéctica que produce por un lado su evidente limitación, es decir, su carácter actualmente finito y por el otro, su estructura de apertura, es decir, su carácter dirigido sobre la experiencia futura.

En párrafos anteriores se aborda la perspectiva de Dilthey. Para él las ciencias del espíritu se fundamentan por medio de la Conciencia Histórica, bajo la influencia ejercida por la Escuela histórica alemana y correspondiente al deseo de una época que veneraba a la ciencia, aunque requería de métodos para comprender el significado inherente en los asuntos humanos:

Y si me pregunto cuál fue su punto de partida lo encuentro en las grandes objetividades engendradas por el proceso histórico, los nexos finales de la cultura, las naciones, la humanidad misma, la evolución en que se desenvuelve su vida según una ley interna (...) De aquí salen infinitas consecuencias. De una manera abreviada quisiera designarlas como conciencia histórica. (Dilthey, 1944, pp.15)

Substancialmente, bajo la postura del autor el concepto de Conciencia Histórica puede interpretarse de tres maneras. En primer lugar, como la autoconciencia que tiene el sujeto de que es un ser temporal y creador de historia. En segundo lugar, como percepción de un sentido histórico, pero no tanto como conexión e interdependencia de los sucesos, sino más bien como un ver y un saber inmediato de una tensión constante hacia una realización. Como tercer modo conjuga la filosofía de la historia y la historiografía han desempeñado un papel decisivo, pues en este nivel, la conciencia histórica, en el estudio del pasado, impone al historiador un horizonte más amplio; en efecto, el historiador camina entonces hacia el pasado cargado del presente y de todo su carácter problemático; interpreta lo que ha constituido historia a la luz del tiempo en que

vive. De esta manera, con la toma de conciencia de sus opiniones previas, una conciencia formada hermenéuticamente puede confrontar las mismas con la objetividad del texto, y así, con esta conjugación entre lo que es propio tanto del intérprete como del objeto o hecho a interpretar, es posible lograr una comprensión correcta de la realidad.

Por su parte, Gadamer en sus reflexiones sobre la conciencia interna del tiempo propuso como la conciencia de la historia es una conciencia hermenéutica, donde se vincula el pensamiento, que se llega a comprender por la fusión de estos horizontes de pensamiento. Para este autor: “la conciencia histórica es el privilegio del hombre moderno de tener plenamente conciencia de la historicidad de todo presente y de la relatividad de todas las opiniones.”(2003, pp. 41). No podría pensarse entonces en una conciencia histórica cuya realización dependiera de su conversión en un saber absoluto, reuniendo así en una autoconciencia presente todo el espíritu devenido, pues en ese mismo instante dejaría de ser histórica, es decir, dejaría de estar condicionada por su situación finita y completamente conectada con los efectos del devenir histórico.

Para Gadamer, la Conciencia Histórica es una forma de autoconocimiento, de identidad, puesto que es capaz de comprender históricamente su posibilidad de comportarse históricamente [...] Ya no se limita a aplicar los patrones de su propia comprensión de la vida a la tradición en la que se encuentra, ni a continuar así, por el contrario, se sabe en una relación reflexiva consigo misma y con la tradición en que se encuentra.

El devenir histórico, así como la tradición implícita en él, no pertenece al sujeto sino que el sujeto pertenece a ambos dado que antes de que el individuo pueda comprenderse a sí mismo en la reflexión ya se está comprendiendo «de una manera autoevidente en la familia, la sociedad, y el estado en que vivimos. (Gadamer, 2003, pp.44). Las posturas de Habermas (1999) no

pueden ser obviadas al referir las preocupaciones filosóficas dentro del campo de la Conciencia Histórica, como parte del discurso propio de la Modernidad. La Conciencia Histórica da origen a otro modo de comprender la Historia, pues fundamental la razón, como una razón históricamente situada, por lo que la conciencia es la dimensión intersubjetiva del conocimiento donde los sujetos se reconocen a sí mismos como iguales generando una conciencia compartida del mundo. Otro elemento representativo de la Conciencia Histórica en el autor representa a través de las identidades personales, pues a pesar de nacer en unas condiciones históricas, el sujeto está en reconocer en su cultura aquello con lo que conscientemente quiere identificarse y sentir como parte real de su existencia.

Es evidente que una preocupación fuerte de muchos filósofos contemporáneos ha derivado sobre la concepción de la conciencia temporal que se desarrolla en la vida, los sujetos y las comunidades, no sólo con una intencionalidad de ubicación y relación sino ante la necesidad de pensar saberes que son cambiantes y hacen parte del devenir humano y requieren visiones dialécticas de las personas y las estructuras sociales.

Todos estos elementos permiten conceptualizar en torno a la complejidad de definir en sí misma la categoría de Conciencia Histórica, sobre todo desde la perspectiva didáctica, que como se ha sostenido en reflexiones anteriores, converge en torno a disciplinar donde se incluyen lo filosófico e histórico, además de lo pedagógico, donde la psicología juega un papel fundamental para comprender procesos de enseñanza y aprendizaje por los cuales se ocupa directamente el desarrollo científico y académico. Si bien los cuestionamientos de la investigación no se direccionaron a reflexiones en torno a la filosofía de la historia o la Teoría de la Historia, es relevante establecer sus relaciones en torno a las narrativas y desempeños propios en términos didácticos, lo cual, desde las líneas de la educación histórica, donde “adquiere un sentido

particular y bien delineado, que está vinculado a la investigación en cognición histórica y anclado en la naturaleza de la Historia-Saber (Barca en Ibagón, 2021, pp.45). En diálogo con una de las protagonistas de la investigación se reconocen puntos de encuentro interesantes:

Yo creo que todos queremos saber de dónde venimos para saber quién somos, la recopilación de información, el escuchar la historia de nuestros antepasados, de las luchas, la resistencia, los avances y logros que se han alcanzado para mejorar la sociedad, y también hechos tristes, invaluable que se han presentado en nuestro país y que han marcado en la historia hechos violentos, desintegración en la sociedad, conflicto, pobreza y que tal vez hechos que aun atraviesan en la actualidad, por tanto es importante conocer la historia para mejorar (A-DP14)

Las posturas desde las escuelas y corrientes del pensamiento histórico son punto de partida para pensarlo como un campo del saber, que no sólo puede ni debe preocuparse por aspectos memorísticos y descriptivos del pasado, sino que tiene en sí misma un rol social y un compromiso con las comunidades del presente. Este tipo de reflexiones son un pilar en perspectivas del quehacer historiográfico tales como la historia marxista o el presentismo, aunque también han influenciado de manera directa posturas desde el campo pedagógico y didáctico en donde la Historia y las Ciencias Sociales tienen un rol importante como saberes obligatorios, pero cuyo compromiso debe ir más allá de la memorización irreflexiva de los aspectos que caracterizan la vida de diversas comunidades a lo largo del tiempo. La Historia es, para Rüsen “una síntesis de dentro y de fuera, de real y ficticio, de objetivo e intencional, de

empírico y normativo” (2013) y por tanto incluye diferentes aspectos propios de la condición de humanidad, tales como lo político, lo cognitivo o lo estético²⁵.

Este tipo de reflexiones, alimentadas por posturas de la Didáctica de la Historia, además de autores de la Historia Social y enfoques de la enseñanza de la Historia crítica y comprometida con la sociedad, han llevado a pensar en la categoría de Conciencia Histórica, como una posibilidad para aportar a la necesidad de orientación humana que no puede desligar su pasado, su presente y también su futuro como sujeto y como parte de una comunidad que vive el mismo devenir temporal.

La Historia como un campo del saber humano, al igual que todos los demás, tiene un deber ser con las comunidades que la construyen e invierten tiempo y recursos en la misma; se piensa entonces en la Conciencia Histórica como una de las múltiples posibilidades en este deber ser, donde las relaciones con el pasado se conviertan en un proceso de comprensión dialéctica con el presente, pero no en aras de sí mismo, sino en la construcción mental y material de alternativas de futuros críticos y que lleven por diferentes caminos, pero caminos conscientes por quienes los construyen y les dan sentido en las acciones cotidianas, que tienen en sí mismas un sentido temporal que puede ser ignorado por los sujetos, pero no por ello deja de existir. Es interesante el vínculo que se construye con la narrativa de uno de los docentes-practicantes, quien asume desde la perspectiva histórica podemos formar a los niños y niñas que aprendan a pensar y comprender nuestra realidad que es muy compleja y cambiante y dinámica.

²⁵ NOTA AL PIE DE PÁGINA Hay información en los datos recolectados sobre el posicionamiento de los docentes en formación sobre el alcance y lógicas que determinan el aprendizaje histórico

Entonces es mediante la historia que se nos permite conocer el pasado, hechos del pasado en un determinado momento, a partir del cual entendemos el presente que a su vez también nos permite proyectarnos hacia un futuro (A-DP11)

Como se menciona dentro de la construcción del problema investigativo, desde los posicionamientos didácticos, Rüssen ha dirigido estudios sobre la Conciencia Histórica de los europeos, en los cuales llegó a definir la falta de una unidad que hace imposible definirlos, puesto que no pueden ser predeterminados desde los grupos dominantes que dirigieron la unificación europea, sino desde los sentidos “desde abajo”, para los cuales existen múltiples posturas y perspectivas. Esta perspectiva se resume según el autor:

An attempt to create historical consciousness in such a way is always doomed to fail if there is no corresponding element “from below” there is no alternative to make the European character of historical consciousness plausible from and for the traditions of the different national and regional cultures (Rüssen, 2002)

Los estudios del mismo autor (2010) se han enfocado también en investigaciones para estudiar las relaciones entre memoria y conciencia sobre el tiempo en intersecciones sobre modernidad y la post-modernidad. La manera de expresar de diversas maneras los niveles y dimensiones de la Conciencia Histórica, para Rüssen se constituye en el asunto narrativo y por tanto se ha interesado en el análisis de los libros de texto escolares y las posibilidades que generan en la formación de conciencia sobre la temporalidad.

Todos estos elementos permiten conceptualizar en torno a la complejidad de definir en sí misma la categoría de Conciencia Histórica, sobre todo desde la perspectiva didáctica, que como se ha sostenido en reflexiones anteriores, converge en torno a disciplinar donde se incluyen lo

filosófico e histórico, además de lo pedagógico, donde la psicología juega un papel fundamental para comprender procesos de enseñanza y aprendizaje por los cuales se ocupa directamente el desarrollo científico y académico.

Concebir la Conciencia Histórica parte de una reflexión entre la filosofía de la historia y las corrientes de pensamiento histórico, que otorgan sentido a determinados conceptos, además de su inherente acción en el campo didáctico. Es necesario comenzar por clarificar la concepción sobre aquello que se comprende como conciencia y la manera en que desde la filosofía y los postulados psicológicos existen convergencias que llevan a las relaciones temporales y otorgan sentido al estudio del pasado. La conciencia presenta una relación directa con el pensamiento histórico, pero surge la necesidad de analizarla desde sus ejes particulares, pues podría convertirse en la intención básica del estudio y enseñanza de la historia, tanto para el historiador, pero con mucha mayor fuerza para quienes piensan su enseñanza en diferentes niveles y contextos educativos.

Bajo esta postura es que se presenta el interés por estudiar desde diversas perspectivas el concepto de conciencia histórica, que surge principalmente por los avances teóricos de la Historia Social como parte de la Escuela de los Annales, pero que, a su vez cuenta con todo un referente filosófico y teórico que lo sustenta y las relaciones entre un concepto que cuenta que una fuerte carga psicológica. Esta relación, existe de una manera clara en las narrativas y desempeños de los docentes-practicantes: “la enseñanza de la historia ayuda a conocer el mundo y sus acontecimientos, a comprender su propio espacio, a sentirnos de un lugar y a reconocer que también podemos ser de cualquier parte del mundo” (A-DP12)

Desde las concepciones de la psicología, se puede comprender la conciencia como un conocimiento compartido y definirse como el conocimiento que tiene el ser humano de sí mismo

y de su entorno. Esto tiene una fuerte influencia de los adelantos psiquiátricos como un estado cognitivo no abstracto que permite la interacción, interpretación y asociación con los estímulos externos, denominados realidad. En esta relación, la conciencia de los sujetos se compone por todo aquello que se conoce y con lo cual ha estado en contacto durante las experiencias de su vida y por ende tiene un carácter inherentemente histórico.

El asunto de la memoria tiene una influencia importante cuando se refiere a la conciencia, pues el cúmulo de experiencias que hacen parte de la vida de los sujetos sociales, marca de distintas maneras su forma de percibir y actuar sobre el mundo, por tanto, el recuerdo y sus implicaciones cognitivas y emocionales influyen en las acciones y la construcción constante de la identidad cultural desde acciones individuales. La conciencia en psiquiatría puede también definirse como el estado cognitivo no abstracto que permite la interacción, interpretación y asociación con los estímulos externos, denominados realidad. Requiere del uso de los sentidos como medio de conectividad entre los estímulos externos y sus asociaciones, por lo cual no es posible pensar este tipo de relaciones sino no es en un contexto social. Es fundamental clarificar que no se establece una conexión o dialogo con los posicionamientos en estos campos del saber, pero se establecen como referentes a tener en cuenta por su incidencia en la educación, pese a encontrarse distantes de los desarrollos teóricos de la autora de la investigación.

En el campo de la psicología educativa también son importantes los aportes sobre conciencia realizados por Piaget y Vigotsky. Aunque las posturas de estos autores no son el interés central de la investigación, es importante mencionarlos como parte de los pilares de gran parte de la teoría educativa actual y el desarrollo psico-social de los niños y jóvenes. Piaget aborda la toma de conciencia como una conducta que se relaciona y determina las demás

conductas humanas y considera no como un todo, sino como una elaboración que se desarrolla en diferentes niveles como sistemas integrados de diversas maneras (1985)

Para Vigotsky (1995) la conciencia se define como la organización dialéctica observable objetivamente en el comportamiento del sujeto, que se instaura a través de su participación en las prácticas socioculturales, por tanto, es una forma de contacto social con uno mismo, un atributo de la organización de la actividad práctica del sujeto. Está compuesta por dos dimensiones básicas: el intelecto y la afectividad, donde el pensamiento y lenguaje constituyen la clave para comprender la naturaleza de la conciencia humana, cuyos factores principales de formación son el desarrollo y la enseñanza.

Desde las perspectivas de las ciencias cognitivas y los estudios actuales en torno a los procesos de aprendizaje, es fundamental la perspectiva de Damasio para abordar la relación entre conciencia y sentimiento, pues la conciencia tiene como elemento central la subjetividad. Para el autor, la conciencia central está basada en el aquí y el ahora, libre de las trabas que supone un pasado dilatado y que anticipa poco o ningún futuro. Gira en torno a un sí mismo central, trata y se ocupa de la personalidad, pero no necesariamente de la identidad. “La conciencia de gran alcance le he dado el nombre de conciencia autobiográfica o extendida, dado que se manifiesta de una manera más vigorosa cuando una parte sustancial de la propia vida entra en juego y el proceso lo dominan tanto el pasado vivido como el futuro anticipado. Trata y se ocupa de la personalidad y de la identidad, y está presidida por un sí mismo autobiográfico” (2010, pp. 259). Si bien los escenarios de experiencias de vida de los docentes-practicantes son eje en el apartado Memoria y Pasado, estas consideraciones del autor permiten construir sentidos, en la medida de tomar como referencia su propia experiencia al aprender Ciencias Sociales e Historia, para decidir y desarrollar sus procesos de práctica, sea en escenarios de imitación o de oposición:

Yo quería ser más liberador entonces yo dije no si voy a ser profesor tengo que ser *chimba* (cursivas propias) profesor o sea más abierto, que rico ser profesor y también romper con esos esquemas de profesores súper derechos, súper cuadrículados, yo dije no, yo voy a romper con ese esquema (E-DP6)

En términos discursivos se logran establecer relaciones y tensiones entre las perspectivas sobre las cuales puede estudiarse la Conciencia Histórica desde la teoría general y las posibilidades para aportar a la categoría desde contextos emergentes como el propuesto en la investigación. Estos aspectos narrativos adquieren diversos sentidos en las determinaciones que definen los desempeños del docente en su práctica de enseñanza de las Ciencias Sociales y las intencionalidades, categorías o contenidos de la Historia dentro de esta. Relacionar categorías temporales adquiere sentidos prácticos desde el abordaje de los problemas socialmente vivos y en torno a los cuales se evidencian los procesos de orientación temporal (Rüsen, 2013) y las determinaciones didácticas en la cotidianidad del aula. Algunos de estos elementos fueron mencionado al abordar las experiencias de impacto con la escuela y el sistema, pero allí se reflejan de una manera general en términos pedagógicos, en las situaciones a continuación se logra reconocer una intencionalidad didáctica y particularmente una serie de relaciones temporales y espaciales donde se materializa desde escenarios concretos estas construcciones sobre la Conciencia Histórica que se viven en los desempeños de los docentes en sus prácticas iniciales.

Una temática muy interesante que desarrollé fue la Revolución Francesa, utilicé un juego de roles para los tres estamentos que se veían, entonces ya como les había calado el tema del desorden, de la cuestión, les dije, creo que esto les va a

gustar. Tenía entre comillas unos grupos muy, cómo se puede decir, dispersos e indisciplinados con muchos problemas de drogadicción (E-DP5)

La guerra entre conservadores y liberales, hablando de eso lo trajimos (...) a colación con el presente de los muchachos, como ellos viven en barrios diferentes, el colegio es un colegio que es como muy central, que permite que los estudiantes sean de diferentes barrios, donde ellos tenían como fronteras invisibles, pues, como esas banditas, entonces qué es que pudimos lograr y qué es lo que ellos decían, no, pero es que a nosotros nos pasa lo mismo, después de que la gente sube al poder, a la gente no le importa qué pase con uno, bla, bla, bla. Entonces, fue como eso, como poder mostrarles también que las guerras no simplemente es ir y disparar y estar en guerra entre países, sino que la guerra también se está dando ahí en el colegio, en el barrio, sin necesidad pues de disparar un arma (E-DP4)

Situaciones de conflictividad y tensiones desde las mismas prácticas personales o barriales, desde las limitaciones mismas que se reconocen para poder darles solución desde la escuela, son un escenario donde se evidencia una lectura histórica del entorno de las instituciones educativas y los estudiantes, como pretexto de situaciones en perspectiva histórica, principalmente alrededor de categorías como el conflicto, las confrontaciones armadas de diversos momentos y espacios, además de las prácticas cotidianas que son incluso naturalizadas por las comunidades educativas. Es totalmente claro el escenario de posibles anacronismos frente a los escenarios desarrollados, pero la intencionalidad didáctica de relaciones espaciales y temporales, alrededor de elementos con sentido vivo para el estudiante y el mismo docente en formación, también en torno a asuntos controversiales y de los cuales pareciera la escuela debe

excluirse o restringir, como las fronteras invisibles o las prácticas de consumo que se generan en estudiantes de múltiples contextos, condiciones y niveles.

Desde los hallazgos de la investigación de Coudannes (2013), se abordan temas importantes para la vida social y la vida personal, donde se identifican asuntos como la inmigración, el terrorismo de estado, las consecuencias sociales del neoliberalismo, colectivos marginados, política, partidos, ciudadanía, conflictividad por temas de género. Este último, se relaciona con la perspectiva de problemas socialmente relevantes en perspectiva de propuestas e iniciativas que surgen desde diversos grupos, movimientos sociales o colectivos y repercuten en grupos de renovación e innovación sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, para el caso en una perspectiva emancipatoria en torno una ciudadanía que comprende las realidades sociales y la diversidad (González, 2011) en el reconocimiento de las luchas para el acceso a derechos con sus implicaciones para diversos grupos, incluidos aquellos en los que se identifican y auto reconocen los mismos docentes-practicantes, tal como se evidencia en la siguiente narración:

Hablamos en clase del movimiento LGBT, feminista, la revolución sexual y movimiento animalista, (...) terminamos hablando revolución sexual y fue muy interesante para ellos porque aprovechamos y les di un poquito de educación sexual, un respeto hacia ellos también, y claramente hacia mí (el docente-practicante se asume abiertamente como homosexual y sus estudiantes lo sabían). Al final me decían: “Profe pero que gonorra uno sentirse con un cuerpo que no es” o sea, uno cuando usted habla de eso entiende y empieza a tener empatía, por ejemplo, entonces decía, yo me siento bien siendo hombre, pero yo en el cuerpo de una mujer, o sea, me daría muy duro y yo ah bueno, eso les pasa a muchas personas (E-DP6)

Las escalas de carácter espaciales, sin ser delimitadas como un problema socialmente relevante, pero si desde las delimitaciones territoriales sobre las cuales se entienden estas

mismas, tanto desde su carácter social como el componente científico (Tutiaux-Guillon, 2011) permiten abordar las problematizaciones temporales en torno a estas categorías geográficas, como lo evidencian experiencias diversas por parte de los docentes-practicantes: “Al momento de enseñar historia es importante leer, entender, (...) y que han generado cambios radicales en muchas regiones a nivel mundial, nacional” (A-DP14)

Yo a los pelados les puse el himno nacional y se los toqué en la guitarra, miramos varias estrofas del himno y traté de mostrarles también rock colombiano, que muestra las luchas, entonces yo creo que por ese lado uno tiene que utilizar esas herramientas, porque es que la información está ahí, o sea, cualquier cosa uno la puede encontrarla, qué significa Manizales, qué significa Pereira, qué significa esto, pero yo creo que la cuestión es aterrizarlas a ellos (E-DP1)

Qué ha pasado en Colombia y que ha pasado en el mundo en que han influido directamente sobre los territorios en América Latina, creo que es fundamental conocer esa historia para poder tener unas bases sobre lo cual uno puede empezar a construir algo nuevo (E-DP3)

Estas maneras de relacionar las temporalidades pasado-presente alrededor de la empatía, el reconocimiento del otro y el respeto hacia la diversidad, también se establecen en términos de categorías espaciales, desde elementos identitarios nacionales, pero también en perspectiva de la identidad latinoamericana y elementos propios de carácter local y regional. Puede definirse entonces, que estos problemas socialmente vivos que materializan las relaciones del pasado en torno a contenidos y categorías, también se establecen desde maneras de pensar en el aula el espacio como construcción histórica, en perspectivas de cambios y continuidades. En términos de uno de los protagonistas “el tiempo espacio-tiempo no separen eso nunca, aquí vamos a llevar esa dualidad” (E-DP5) y en palabras de Elias “uno cambia incesantemente en el espacio y el

tiempo, como hombre que crece en edad, como parte de una sociedad de transformación y como habitante de una Tierra en movimiento infatigable (2010, pp.113). En retorno a la experiencia de vida, a la historia personal y los escenarios de esperanza se construye el momento final del análisis y construcción de teorías en la investigación.



Ilustración 11: Red ESCENARIOS DE FUTURO Y EXPECTATIVA

Fuente. Elaboración propia desde el programa Atlas.ti (versión 9.0)

Diseño: Sergio Suárez

Escenarios de futuro y expectativa

Es la historia del país, eso es lo que pues nos tocó vivir y debemos tener conocimiento para tomar cartas en el asunto de lo que queremos, de lo que sabemos, porque es que el que no sabe es como el que no ve, entonces, de pronto el tener conocimiento de las cosas se puede tener una reacción diferente (E-DP4)

Ricoeur (2000), propone desde el sentido de narrar críticamente un equivalente a “hacer” la historia en términos proyectar el futuro. Aunque no se pueden borrar los hechos del pasado, se pueden reinterpretar el sentido de estos, porque éste no está fijado para siempre. Así, se puede cambiar la carga moral del pasado, o sea, la deuda que pesa sobre el presente. Estas reflexiones tienen posturas en común con ideas de la Historia Social, al visualizar las narrativas históricas como posibilitadoras que incluyen una relación con las comunidades que la interpretan. Esta pretensión como corriente de pensamiento es un eje importante en términos de las relaciones entre saber disciplinar y saberes educativos, para configurar las construcciones desde la Didáctica y donde el futuro como perspectiva de esperanza hacia la formación ciudadana, otorga sentido al estudio de las relaciones temporales e incluso podría decirse a la escuela misma. Tal como expresa: “si uno no conoce la historia no puede tomar una decisión que aporte realmente a la construcción de un país diferente, oportunidades. Y más si hay algo que yo también entrelazo por ahí y es la conciencia de clase” (E-DP3)

El tiempo transcurre con o sin la conciencia que los hombres y mujeres puedan tener de este, pero es la capacidad humana de reflexionar sobre éste la que le hace partícipe y crítico de su propio mundo, le da un lugar en la construcción cultural y le permite identificar al mundo cómo algo más allá de las condiciones inmediatas de subsistencia, desde las construcciones materiales e intangibles de las condiciones grupales y las percepciones subjetivas cuya naturaleza está

enmarcada en esta temporalidad. Heidegger (1927) planteaba a los números como meras marcas, en sí mismas son consideradas sin sentido y adquieren validez al conformar los constructos culturales de los pueblos y la realización de una conciencia sobre estos:

Al movimiento originario de futurización pertenece con igual originalidad un pasado, que no es obviamente lo acontecido en tiempo anterior, sino un movimiento intrínseco del “sí mismo” comprendido en el futuro. Esta constante fusión de pasado y futuro se hace presente en nuestra situación, los asuntos o cosas de nuestra circunstancia, lo que llamamos nuestro presente. (Heidegger,1927)

Desde estas premisas y la perspectiva de esperanza en la cual Freire (1997) otorga sentidos a la acción educativa, se construyen las relaciones categoriales en torno a los escenarios de futuro y expectativa, desde la condición histórica del docente en formación en este momento de su experiencia personal y lo que espera para su devenir profesional, académico y comunitario. En un escenario cíclico desde el trayecto recorrido, otorga recomendaciones a sus “colegas”, es decir, elementos que considera importantes desde lo vivido y aprendido en la práctica pedagógica docente y se orienta hacia el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales e incluso la Universidad de Caldas como institución formadora.

Por último y como un escenario de encuentro futuro-pasado para generar cierres y aperturas, desde los hallazgos de la investigación, se reconoce el reto de enseñar y aprender en torno a las dinámicas del conflicto armado, la historia reciente y lo que es denominado por López y Sánchez (2022) como un futuro en tránsito, con la idea de construir esperanza a partir de las “cenizas” y el devenir para la enseñanza del tiempo pasado desde las realidades presentes, los problemas socialmente vivos y la comprensión del valor de esas memorias comunes que hacen parte del legado no sólo como escuela, sino como país y sobre el cual la enseñanza de las Ciencias

Sociales y de la Historia tiene una responsabilidad adicional al resto de la educación y la misma sociedad colombiana, en términos de qué hacer con ese pasado para pensar escenarios de paces, acuerdos y reconocimientos de tejidos sociales en perspectivas de futuro.

Futuros Personales, Profesionales y Hacia Sus Colegas

“La proyección implica es llevar el asunto no tanto a términos reproductivos, o si no me voy de eso, si me encasillan a ese punto, si yo veo que me están convirtiendo en eso, apago, apago y me voy” (E-DP5). El ideal en torno a la negación de reproducir las dinámicas que durante varios momentos de la formación escolar y las dinámicas propias de la práctica inicial generan en torno a los desempeños de sus colegas en ejercicio profesional, es un elemento importante en torno los sistemas autorreflexivos, en tanto las propias prácticas se convierten en objeto de reflexión personal y colectiva alrededor de no asumir como “dado” lo que se vive de manera cotidiana en la escuela, el aula y los procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales alrededor de la conciencia de sí mismo (Salgado en Barrietos, 2018).

Las expectativas en torno a la vida profesional muestran un interés en torno a llegar a territorios de la ruralidad, como parte de sus propias intenciones de vida, las dinámicas que conocen en torno al ingreso a la carrera docente en el sector público y también los aportes que esperan generar hacia las comunidades reconocidas con mayores brechas en términos de acceso, calidad y cobertura en educación. Tal como lo expresan sus protagonistas:

Yo quiero trabajar en un pueblo, yo quiero trabajar en (...) un corregimiento, pero me veo en un lugar así, en un pueblo (...) me gusta mucho eso. Ya más a futuro (...) yo quiero volver a donde hice práctica, porque ese colegio del cual me gradué, como lo dije al principio, no tuve desde mi punto de vista buenos profesores, pero es el colegio que quiero, es el colegio donde hice mis prácticas y

es el colegio al cual quiero volver, porque también es el colegio donde por ahí cerca está mi familia, están mis seres queridos (E-DP2)

Yo veo la cuestión en una escuela rural, un profesor que se hace amigo de sus estudiantes, que trata de cautivarlos a partir del conocimiento para que ellos mismos desarrollen esa interpretación de la realidad, pero siempre orientados, a ratos parezco un poco incisivo con el tema, pero les dije a ellos en últimas el sistema educativo está diseñado para coartar sus instintos (E-DP5)

En la última narración, se logra establecer desde esa delimitación al entorno rural, las perspectivas sobre lo que se espera de sí mismo como docente y quiere posibilitar a sus estudiantes “sin rostro”, es decir, aquellos que imagina, pero no confronta todavía con el escenario de realidad laboral y profesional, realidades en las cuales puede encontrar posibilidades para estas realizaciones, al igual que contradicciones comparables a las que vivió en escala durante las experiencias de práctica. El docente-practicante anterior, establece desde esta idea diálogo con una de sus colegas:

Cuestionar de todo y que los chicos realmente puedan pararse en las orejas y decir por qué, eso es realmente lo que es necesario y más ahora, (...) yo me veo estudiando más, quiero hacer maestría, quiero hacer doctorado, vamos a ver hasta dónde (E-DP3)

En la misma línea de estas expectativas en torno a sus escenarios emancipatorios, además de las contradicciones establecidas con el sistema durante los desempeños iniciales de la práctica, se piensa en torno a los conflictos internos que visualiza como parte del sistema mismo:

El hecho de usar uniforme ya es muy incómodo, o sea, algo bueno de llegar a la universidad es no usar uniforme, para mí, bueno, ver a los chicos con ropa, con su identidad, ya no les pongan problema por las uñas, por las medias, por los zapatos,

por la falda, porque tiene que llevar esto puesto porque es un colegio, no, no me veo como diciéndole a una niña cómo se tiene que vestir o a un niño qué tipo de zapatos usar, no me veo (E-DP6)

Desde estos escenarios a construir y posibilitar, además de las narrativas categorizadas de las diferentes relaciones y contradicciones entre la formación teórica y la formación práctica para con sus colegas en presente y futuro, uno de los elementos centrales de recomendación hacia su programa de formación. es la construcción intencionada de espacios de aprendizaje en torno a los contextos escolares reales, en términos de saberes propios en realidades y situaciones, las cuales van desde los manejos de circunstancias económicas, procesos de inclusión y trabajo con diversas condiciones y caracterizaciones en el aula, relaciones interpersonales con los estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa, “de pronto se podría plantear de hacer voluntariados, donde se nos permita tener ese encuentro con los educandos e ir aplicando lo que hemos aprendido en los tres componentes, histórico, geográfico y pedagógico” (A-DP11)

Entre sus principales “consejos” para los colegas que van a iniciar con los procesos de práctica pedagógica docente, se establece como un punto central en torno al reconocimiento hacia los estudiantes y su condición humana:

El respeto con los niños, pues tanto ese respeto porque es una personita en formación y ese respeto sería mostrarle el conocimiento desde los puntos de vista más verídicos, más aceptados pues por todo, no mentirles, porque son como esos errores intelectuales que uno puede tener (E-DP2)

Cuando usted encuentra ese balance entre respeto y confianza ya eso marcha solito, es lo primero, ellos marchan solitos y lo segundo, relacionado con la confianza, motívelo, dele confianza a los estudiantes para que hablen (E-DP5)

Un elemento valioso, que implica asuntos de orden emocional desde el docente-practicante, se refiere al manejo de sus propios miedos, formas de ser que se reconocen como importantes de identificar y trabajar en el marco previo y durante los desempeños en la práctica. También hay escenarios de trabajo en torno las emociones propias en el tránsito hacia la práctica, de habilidades necesarias en el tránsito de la vida universitaria a la vida laboral

Hay que cuidar que esas cosas no lo desestabilicen a usted, hay que llevarlo, una cadencia en ese sentido, profe, entonces eso lo puede llevar a uno a colapsar, con todo, con todo lo que implica, con el tener que asumir los problemas que tienen ellos, el rol como profesor, las obligaciones en el colegio (E-DP5)

Falto por aprender y nunca me lo enseñaron en la universidad es a jugar, actividades para perder el miedo, para relajar, para calmar; siento que la vida en las instituciones debe ir cargada de risa y diversión, de paz y tranquilidad, cuestión que en algunos momentos me frustra por no saber qué hacer (A-DP12)

Me hubiera encantado que me explicaran cómo funciona, no sé si lo debería hacer la universidad, el Magisterio, uno cómo se postula, qué pasa aquí, qué pasa cuando recibo el cartón, qué hago con mi vida. (E-DP3)

La universidad y los programas académicos siempre tendrán vacíos hacia los procesos de formación tanto académica como humana, la intención no es plantear como responsable de cada situación a la universidad misma, sino las posibilidades desde los espacios de aprendizaje de carácter teórico-práctico, además de escenarios de formación humana, que hoy son una necesidad desde programas orientados desde bienestar universitario en torno a la salud mental, las prácticas de estudio y el acompañamiento en términos emocionales por parte de las instituciones de educación superior. Formar ciudadanos desde estos contextos va más allá de los

contenidos académicos, asunto que no sólo aplica a la educación básica y media, pues la condición humana no se desliga de la vida universitaria, del docente en formación con toda la complejidad que implica como sujeto desde su historia personal, familiar y de formación para ser un formador.

Futuro en tránsito

La enseñanza de la historia en el marco del sistema escolar debe permitir a los estudiantes y los procesos de amnesia que impiden, al interior de las sociedades, el desarrollo de reflexiones individuales y colectivas en torno a los pasados dolorosos, viabilizando por contrario su análisis e interpretación (Ibagón y Granados, 2021 pp.15)

Cuando enviaron esas cartillas el año pasado de la escuela abraza la verdad, a esa señora (la titular) le daba pereza manejar eso y para mí eso era tan valioso, muy muy valioso y ella no quería abordar nada de la violencia hacia las mujeres, de la violencia a las personas LGTBIQ+, que habían sufrido durante el conflicto, sobre unos cuentos y unas ilustraciones maravillosas (E-DP3)

Los debates anteriores, permiten conversar sobre elementos que hoy representan un contexto importante de la enseñanza de las Ciencias Sociales en torno a las categorías de historia y memoria en torno al conflicto armado en relación, pero no sólo direccionadas en la Cátedra de la Paz desde su pretensión de formar ciudadanos respetuosos y transmitir en los establecimientos educativos el sentido de comunidad, es uno de los mejores aportes que podemos hacer al posconflicto. La educación para la paz debe surgir en el aula, en los escenarios de participación y en las familias para que todos estemos en capacidad de resolver los conflictos sin violencia. Es por esto que la formación para la ciudadanía debe ser una estrategia de país, que aporte a la paz y

trascienda los espacios cotidianos en las diferentes comunidades y regiones del territorio nacional (Chaux y Velásquez, 2016)

Es importante reconocer que antes de la firma de los acuerdos y las claridades en torno a la cátedra, se han desarrollado múltiples iniciativas por docentes, colectivos y grupos de investigación en torno a la relación entre la memoria histórica del conflicto armado y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. Sin embargo, las orientaciones, publicaciones y recursos destinados a partir de la instauración de convocatorias del Centro Nacional de Memoria Histórica, la Comisión de la Verdad, al igual que dependencias gubernamentales como el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación o el Ministerio de Educación, han permitido visibilizar y aunar iniciativas en torno a los asuntos mencionados. Para el año 2022, en torno a la divulgación del informe de la Comisión de la Verdad, se inicia con la estrategia “la escuela abraza la verdad” asunto que genera aperturas y controversias en torno a qué, cómo y para qué deben aprender los niños, niñas y jóvenes del país asuntos propios del informe mencionado y en sí desde las realidades de conflicto para la construcción de la memoria histórica en perspectiva escolar. Incluso, desde las expresiones de uno de los protagonistas de la investigación, abordar el conflicto “es como la moda, y como siempre, pues uno se pone a leer el pasado y se da cuenta que hemos tenido muchas guerras” (E-DP1), asunto que no se queda en el escenario de la actualidad mediática pues “la guerra, el conflicto, la violencia y todo lo que sale de ahí, las víctimas, los territorios, las violaciones de los DD.HH. yo creo que eso es un tema central” (E-DP1). “Lidiar con las cargas del pasado lejano y cercano” (Ibagón y Granados, 2021 pp.14) no está necesariamente anclado a la historia reciente y el conflicto armado colombiano, podría abordarse en perspectiva didáctica, desde lo que Rüsen denomina crisis, sobre la cual se basa la Conciencia Histórica.

No existiría la conciencia histórica, si no existiesen las crisis. Entiendo por crisis una experiencia del tiempo como contingencia. La contingencia es una modalidad de cómo un acontecimiento puede suceder dentro de las relaciones vitales humanas, es decir, su transcurso no cabe en las categorías establecidas para la interpretación que sirven para otorgarle sentido dentro de las pautas y fines de la vida humana (Rüsen, 2013, pp.269)

Los trabajos del autor en torno a las relaciones entre crisis y Conciencia Histórica, no están ubicados desde las realidades del conflicto armado colombiano y las iniciativas desarrolladas en torno las mismas. Parte de sus investigaciones se han orientado en torno a la historización y la enseñanza del pasado alemán, los conflictos producto de las guerras mundiales y coyunturas en territorios de la Europa central y oriental. Es decir, abordar el conflicto desde la idea de futuro en tránsito no está vinculado directa y exclusivamente a las realidades y procesos de Colombia.

Los trabajos en torno a la Historia y la memoria como un punto importante de las luchas sociales y académicas en la Argentina, además de escenarios como las conflictividades nacionales en España, guerras civiles en territorios del África como Ruanda o Sudáfrica han construidos en las dinámicas de acuerdos, negociaciones y tratados de paz, una configuración de iniciativas y políticas sobre maneras apropiarse por parte de la ciudadanía de estos pasados complejos, a partir de la enseñanza de la Historia escolar y/o entornos patrimoniales como museos, centros de memoria o monumentos. Es decir, tanto en perspectiva historiográfica como didáctica, la crisis no corresponde sólo a una visión limitada en torno a la historia reciente colombiana, desde otras escalas, temporalidades y dinámicas, la crisis es un elemento vital para comprender la condición humana y “la Conciencia Histórica es la respuesta mental o espiritual a los retos de la contingencia” (Rüsen, 2013, pp.270).

En el contexto concreto de las recomendaciones de la CAEHC y la enseñanza de la Historia de Colombia, se señala como

“el propósito de problematizar la enseñanza de la Historia requiere mirar más allá de la superación del conflicto armado colombiano, pues se tiene que avanzar hacia la formación de ciudadanías críticas y deliberativas que cuestionen su pasado, para así forjar su presente y su futuro” (2022, pp.14)

Abordar el conflicto y la crisis en perspectiva didáctica, no implica determinar la historia escolar desde lo bélico como eje, pero requiere de la aceptación de estas categorías como parte de la humanidad y su devenir en el tiempo, con el fin de reconocer qué y cómo puede construirse futuro en torno a estas. Desde los aportes de diferentes investigadores del Programa Colombia Científica, reconstrucción del tejido social en zonas de posconflicto en Colombia, particularmente desde las apuestas de “resurgir desde las cenizas” (López y Sánchez, 2022) no sólo desde las instituciones educativas, sino desde las iniciativas comunitarias y territoriales en las cuales se inserta.

La escuela tiene sentidos y responsabilidades, pero además una historia viva. La escuela colombiana presenta una serie de retos, dentro de los cuales la construcción de paz en perspectiva temporal es uno de los múltiples caminos que pueden llevar desde la Conciencia Histórica a este fin social, político y ciudadano. (Pantoja y Arcila, 2022, pp.68)

La historia viva de la escuela y los maestros, en relación o no con el conflicto armado colombiano, permite construir vínculos desde el desarrollo propio de esta investigación con otros escenarios de formación y experiencia y permitieron dialogar entre los docentes en su formación inicial como protagonistas de este trabajo, con los hallazgos del proyecto Conciencia Histórica del conflicto armado y capacidades de los docentes en procesos de construcción de paz en la

escuela: caso de los maestros de Riosucio y Marquetalia, Caldas²⁶. Bajo la coordinación del asesor de la tesis doctoral del proyecto mencionado, fue posible desde alrededor de múltiples historias de vida y anécdotas de docentes en ejercicio, reconocer elementos del tiempo vivo en la escuela y el reconocimiento de los docentes, principalmente los docentes en las ruralidades en torno al reconocimiento de su propia experiencia histórica como agentes del conflicto de manera vivencial o testimonial. Las categorías de trabajo no sólo se vincularon a la Conciencia Histórica, sino a las capacidades de construcción de paz en la escuela y una focalización desde el conflicto armado en perspectiva de las comunidades educativas. En el siguiente esquema se evidencian algunos de estos

²⁶ El proyecto “Conciencia histórica del conflicto armado y capacidades de los docentes en procesos de construcción de paz en la escuela: caso de los maestros de Riosucio y Marquetalia, Caldas”, código: 112787279382; financiado con recursos provenientes del Patrimonio Autónomo Fondo Nacional de Financiamiento para la Ciencia, Tecnología e Innovación Francisco José De Caldas. El proceso fue realizado por docentes de la Universidad de Caldas y la Universidad de Sabaneta, bajo el liderazgo del investigador principal Yasaldez Loaiza, grupo Maestros y Contextos de la Universidad de Caldas.

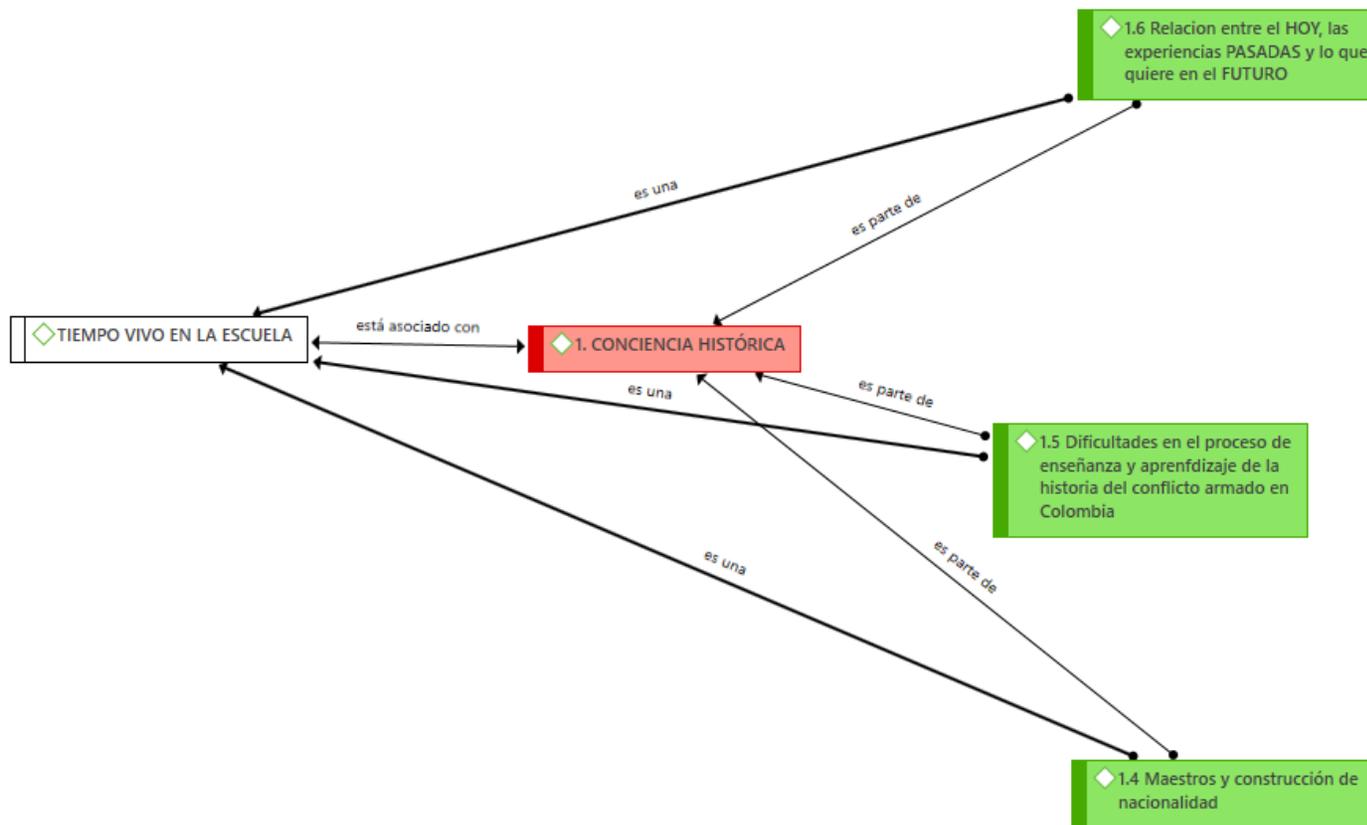


Ilustración 12: Ejemplo de red, capítulo Conciencia Histórica del conflicto armado: un análisis desde el discurso y experiencias de maestros y maestras

Fuente. González y Pantoja (2022) programa Atlas.ti (versión 9.0)

Como un punto de conexión para el desarrollo de las conclusiones de la investigación y los desarrollos teóricos construidos a lo largo del trabajo, en perspectiva de la crisis como una posibilidad para enseñar Ciencias Sociales y problematizar el tiempo histórico, se requiere aceptar como “un conflicto sin principio ni fin no se puede intervenir. Imaginarlo eterno hace imposible concebir acciones para acabarlo y anula así la auto-representación de los alumnos como agentes históricos” (Sánchez, Mockus y Chiape, 2017, pp.195). Este saber, ha permitido a la autora de la tesis doctoral, como mujer, docente, investigadora y ciudadana de este complejo territorio que se unifica como Colombia, un aprendizaje desde otras temporalidades y tiempos y el rol de la no sólo frente a las múltiples narrativas históricas, sino frente a otras formas de entender la vida, la felicidad, el desarrollo y la realización.

Conclusiones, Recomendaciones y Aperturas Investigativas

Existe una sensación de gozo melancólico al hacer cierres. La alegría de lo vivido y aprendido, la necesidad de finalizar ciclos que implican esfuerzos y lo que se es como académico y como ser humano, sin duda un gran gozo. A la vez, representan la melancolía e incertidumbre de cerrar, pues sin duda son más los trayectos por construir que los finalizados y por ende las ideas de aquello que puede hacerse son un reflejo de la expectativa en comprensión temporal, como lo configura la misma Conciencia Histórica, tan mencionada a lo largo de estas páginas.

En términos metodológicos, se requiere construir una serie de conclusiones en torno a los objetivos planteados que sintetizan los procesos de categorización abordados durante el apartado del análisis en sus tres subdivisiones. Sin embargo, estas conclusiones definidas como las apuestas teóricas de la investigación propias de la Teoría Fundamentada se encuentran siempre en debate, diálogo y reflexión, en coherencia con el método investigativo e incluso los posicionamientos epistemológicos sobre el saber y el conocimiento científico de la autora.

La conclusión inicial de la investigación y teoría emergente central reconoce la Conciencia Histórica como posibilidad que se potencia de diversas maneras, donde las experiencias, tiempos vividos (Ricoeur, 2000. Elias, 2010) e historias personales se entrelazan en la complejidad de misma condición humana.

La periodización se forma de manera intencionada en las dinámicas de aprender a enseñar Ciencias Sociales y las pretensiones de la Didáctica de la Historia, pero la Conciencia Histórica se posibilita y vive en múltiples maneras, desde las relaciones y/o tensiones de elementos propios de la Enseñanza de las Ciencias Sociales, la Didáctica de la Historia y las experiencias personales del docente-practicante (para la el caso de la delimitación poblacional en la

investigación) en torno a la memoria y el pasado, el tiempo vivo en presente y los escenarios de futuro y expectativa.

La educación del futuro docente reconoce el aprender a problematizar el tiempo histórico como eje para su enseñanza, sin embargo, “encasillar” cómo se define y se forma o no Conciencia Histórica, implicaría una intención de homogenizar tanto las experiencias propias del docente en sus prácticas iniciales, los contextos socioeducativos en los cuales se desempeña y las dinámicas de enseñar y aprender Ciencias Sociales; tan diversas como lo es la problematización temporal y la intención de una Didáctica de la Historia, donde se supera el objetivo de una identidad única y por ende excluyente de la multiplicidad de formas de construcción cultural y situaciones propias de las sociedades y las escuelas mismas.

La formación de maestros no se define solo por los procesos formales dentro de las escuelas normales o las universidades, sino en la misma experiencia educativa de quien decide o llega por diferentes situaciones a estos caminos académicos y proyectos profesionales y que en el caso de los docentes-practicantes de las Ciencias Sociales vinculan con sus desempeños desde problemas socialmente vivos, donde se conectan con los fenómenos históricos y sociales abordados en la clase, mayoritariamente mencionados en torno a revoluciones, movimientos sociales (dinámicas barriales, fronteras invisibles, hábitos de consumo, comunidades LGTBQ+ colectivos de mujeres, grupos étnicos).

Los procesos de categorización, realizados a través del programa Atlas.ti, dan cuenta de los tres escenarios en torno a la formación y desempeños docentes que pudieron analizarse, para relacionar desde la experiencia pasada y presente, las formas en que el docente-practicante visualiza sus desempeños profesionales a futuro, así como la mirada desde la culminación de su plan de estudios, hacia las dinámicas de los programas, departamentos y la universidad misma.

Estos tres momentos se definieron como: Memoria y Pasado, Tiempo Vivo en Presente y Escenarios de Futuro y expectativas, de los cuales se encuentran hallazgos que fueron parte desde el proceso de categorización abierta y otros que se conciben como emergentes, al ser producto de la categorización selectiva y las relaciones entre las categorías mismas.

Para el caso del apartado de Memoria y Pasado, las experiencias de los actores, en este caso los docentes-practicantes de Ciencias Sociales, deben ser tenidas en cuenta como parte de esos relatos meta históricos en conexión con la experiencia estudiantil (Gausch, 2020) del mismo docente como parte de su historia personal, así como sus procesos de aprendizaje para la enseñanza de la historia y las Ciencias Sociales. Este tránsito como estudiante y docente en formación se identifica en términos de los modelos desde la imitación o contradicción de su propia vida como aprendiz, para tomar decisiones en sus desempeños iniciales desde su condición como sujeto y maestro.

Los escenarios del tiempo desde el presente delimitados en la investigación como las experiencia de prácticas docentes, abordan la Formación Docente en torno a situaciones generadas desde las relaciones y contradicciones que se sustentan en los desempeños y situaciones de las prácticas iniciales docentes, particularmente desde su formación en las Ciencias Sociales, reconocen la necesidad de articular los saberes teóricos con procesos intencionados de acercamiento a realidades educativas, interacciones con la escuela previas a la inmersión total en la práctica que se desarrolla al final de la formación profesional docente.

Como categoría emergente es valiosa la necesidad de reconocer los aportes de la pedagogía a la formación docente en términos de las situaciones escolares, el impacto con la escuela y el sistema que generan contradicciones en asuntos como la autoridad, la disciplina, las relaciones con los estudiantes y asuntos que van más allá de los saberes propios desde las áreas

escolares. Estas situaciones, abordadas desde las categorías de la Didáctica de la Historia son definidas como problemas socialmente vivos, que desde los procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales determinan una categoría puente para la formación docente y una posibilidad para los programas de formación de maestros en Ciencias Sociales. Dentro de estos es importante revisar, desde la historia y epistemología de la ciencia, como se requiere tener cuidado con los parámetros de referencia utilizados en estas comparaciones pasado-presente; intencionados por los docentes-practicantes (Ibagón y Granados, 2021) y que implican establecer procesos más claros entre los saberes historiográficos, teóricos y sus posibilidades de abordaje didáctico en la escuela.

En relación con los desempeños en aula, se identifican narrativas, planeaciones y prácticas de innovación en torno a la enseñanza del campo del saber y particularmente de fenómenos históricos o situaciones del presente en perspectiva histórica. Estas presentan contradicciones desde las ideas y prácticas en torno a la evaluación, donde las relaciones temporales son casi imperceptibles y abordan la historia en términos fácticos y cronológicos que son criticados dentro de la formación y las narrativas de los protagonistas.

Dentro de los aportes a la educación histórica, se reconoce como un compromiso de la escuela, pero no solo de esta, en lo que Carretero, Berger y Grever denominan como la cultura histórica. Los docentes de Ciencias Sociales e Historia no pueden controlar ni abordar todas las redes de información en torno a las cuales se construyen ideas del presente en relación con el pasado y las proyecciones a futuro que se construyen en los proyectos de vida de los estudiantes y las comunidades en general.

People access and reconstruct the past through historiography and formal education, but also by visiting memorials and heritage sites, watching news reports, or

engaging in conversation about shared or contested memories. For this reason, it is also important to look at the narratives of the violent past that circulate outside of the classroom, and shed light on other representations of violence, for instance, as plotted in historical films, novels, or museum exhibits (Bermudez y Cuenca, 2021)

Las relaciones pasado-presente se configuran de manera más clara en múltiples desempeños, en contraposición el futuro, desde Chávez y Pagés es el aspecto menos desarrollado de la temporalidad. ¿Si no estamos incluyendo el futuro es posible que se sientan protagonistas de la historia? ¿estamos promoviendo una educación efectiva para la ciudadanía y la democracia? (2020, pp.40).

El futuro como categoría en la Didáctica de la Historia, para el caso colombiano tiene un compromiso con la memoria histórica del conflicto armado, pero no sólo con este, pues la enseñanza de la historia expresa “un espacio para que los significados de autoridad central sean negociados” (Finocchio 2009, pp.97). La crisis, la coyuntura como ejes para pensar y posibilitar la Conciencia Histórica evidentemente se relacionan desde la enseñanza de la Historia de Colombia en torno al conflicto, incluso desde los aportes de la CAEHC sobre los enfoques en perspectiva histórica. Desde los debates que genera la memoria histórica y la historia reciente del conflicto armado en la escuela, la Enseñanza de la Historia, las Ciencias Sociales desde articulaciones e iniciativas como la Cátedra de la Paz o la escuela abraza la verdad, construye un escenario de esta en perspectiva del futuro y no del pasado como tal, en torno a la categoría de paz o paces como se denomina desde perspectivas plurales y territoriales.

La educación para la paz: imaginación epistémica y reconciliación política pretende tender puentes que faciliten el dialogo y el reconocimiento de narrativas personales y colectivas que favorezcan las transacciones simbólicas y discursivas

sobre los propósitos políticos, las tensiones locales, las maneras de aprender, conocer y resistir las violencias, así como las acciones de transformación de los conflictos para construir convivencia desde las regiones. (Delgado en CNMH, 2021)

Perspectivas como la Pedagogía de la Memoria (Ortega, Castro, Merchán, Vélez, 2020), reconocen dentro el deber con el pasado abierto, de algún modo inconcluso alimentado de memorias y recuerdos personales, de una expresión en primera persona. Sin embargo, no hay deber con la historia reciente: “una variable controversial para la definición de historia reciente es la forma en que se relacionan historia y memoria colectiva” (Carretero y Castorina, 2010, pp.112)

Dentro de las recomendaciones y posibles rutas investigativas, es importante revisar las formas de articulación de las recomendaciones de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia en cuanto a los referentes de calidad para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia y sus posibles implicaciones en la formación docente, tanto en las escuelas normales como a nivel de pregrado y posgrado en las universidades.

Las experiencias de vida y formación, en relación con los procesos de la práctica inicial docente, son una posibilidad de construir investigaciones desde la sistematización de estas, para reconocer quiénes son y cómo se transforman los docentes en torno a los trayectos universitarios en un reconocimiento de sus memorias como individuo y estudiante en relación con su formación profesional. Desde allí, sería interesante proponer estudios longitudinales que traen y como se transforman los docentes desde el inicio de su formación e incluso llegar a sus primeros años de ejercicio profesional, además de los acercamientos a la práctica de diversas maneras y en momentos a lo largo de su trayecto académico.

Del mismo modo, elementos subyacentes a la investigación como el abordaje de la cultura escolar como una necesidad de trabajo e intervención en la formación docente, se potencian como caminos de indagación y que relacionan parte de las experiencias escolares del docente en sus prácticas iniciales, así como su impacto en términos del rol que asume al llegar a contextos reales en instituciones y comunidades educativas.

Por último, pero no menos importante, en las relaciones entre filosofía de la Historia y Didáctica de la Historia, desde la teoría emergente, la potenciación, la no delimitación de la Conciencia Histórica en una formación estandarizada, reconoce en el concepto de *bildung* propuesto por Rüsen un camino en construcción para abordar las maneras de construir y constituir el sentido histórico de múltiples maneras e incluso desde posturas divergentes de orientación temporal. Este es sin duda un reto de buscar unificar y aportar desde la imposibilidad e incluso la rebeldía al no homogenizar y por ende donde enseñar es un acto de esperanza y enseñar el devenir de los hombres, mujeres y sociedades en el tiempo es una apuesta no sólo teórica, sino de un sentido de vida en torno a “La historia que somos... por el país que soñamos” (CAEHC, 2022)

Referencias

- Álvarez, C. (2012) ¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación?.
Revista Iberoamericana de Educación. N°60/2
- Alzate, F. (2015). Prácticas y formación docente: un escenario propicio para promover la investigación educativa en Colombia. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15 (2),1-17.
- Amézola, G. y Cerri, L. (coords). (2018). Los jóvenes frente a la Historia: Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias. La Plata. Universidad Nacional de La Plata, 211 páginas. Clío & Asociados (27), 141-143. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9459/pr.9459.pdf
- Angvik, M. y Borries, B. V. (eds.) (1997). *Youth and history. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburgo: Körber-Stiftung.
- Arias, D. (2020). El arte del hacer en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. *Pedagogía y Saberes*, 52, 77–92. doi: <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10289>
- Armento, B. (2000). El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales. Pagés, J. Giménez, J. Gonzáles, G. (Eds.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva, Universidad de Huelva. 19-39.
- Asensio, Ruiz y Castro (2015). Formación de maestros e investigación educativa: la percepción de los estudiantes de grado en la Universidad Complutense de Madrid. *Tendencias pedagógicas*. No.26.
- Asghar y Ahmad, (2014). Teacher development: an over view of the concept and approaches. *Journal of education and social research*. Vol. 4 No. 6.

- Barca, I. (2021). El enfoque de la educación histórica: líneas y reinterpretaciones. Ibagón, N. Silva, R. Santos, A. Castro, R. Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos. Editorial ICESI, Universidad del Valle.
- Barrantes, R. (compilador). (2018). Práctica pedagógica y formación de maestros. Universidad Pedagógica Nacional.
- Barrietos (2016). La naturaleza de la formación docente. Horizonte de la Ciencia. Vol.6.No.11
- Benítez, S. Mora, Y. (2021). Reflexiones y experiencias en torno a la pedagogía de la memoria histórica del conflicto armado colombiano. Centro Nacional de Memoria Histórica CNMH.
- Bermudez, A. & Cuenca, J. (2021). Exhibitions of Violence: The Potential of Museums to Foster a Critical Understanding of Violent Pasts. Call for Applications: University of Deusto / Marie Skłodowska-Curie COFUND Doctoral Fellowship/ Research Position
- Bloch, M. (2015) Apología para la Historia o el oficio del historiador. Introducción a la historia. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Böhm, W. (1991). Teoría y Praxis. México: PREDE-OEA, Universidad Católica de Córdoba, CREFAL.
- Britt. (2012). Teacher's professional development: a theoretical review. Educational research. Vol.54. No. 4.
- Cartes, D. (2020). La Periodización Y La Conciencia Histórica En La Formación Del Profesorado. REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales, n.º 6 (marzo). <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.6>.
- Carretero, M. Castorina, J. (2010). La construcción del conocimiento histórico. Paidós, Buenos Aires.

- Carretero, M. & Berger, S. & Grever, M. (2017). Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education. Palgrave Macmillan UK.
- Carretero, M. Cantabrana, M. Parellada, C. (2022). History Education in the Digital Age. DOI: 10.1007/978-3-031-10743-6_1
- Carroll, L. (1871). A través del espejo y lo que Alicia encontró allí. Macmillan Publisher, Reino Unido,
- Cataño, C. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. Revista Historia y Sociedad número 21. 221-243.
- Cavalcanti, E. (2018). A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Nº34 249-267. Nov/dez.
- Cerri, L. y Amézola, G. (2010). El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. Revista de Didáctica de las Ciencias Experimentales, No. 24, pp. 3-23.
- Chaux, E. y Velásquez, A. (2016). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. [Portal institucional] Colombia Aprende. <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/orientacionesedupaz.pdf>
- Chávez, C. Pagés, J. (2020). Habilidades de conciencia histórica temporal en estudiantes de formación inicial docente en Chile. REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales, n.º 6 (marzo). <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.6>
- Collingwood R.G. (2000). Idea de la historia. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia. CAEHC. (2022). La enseñanza de la historia de Colombia. Ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz recomendaciones para el diseño y actualización de los lineamientos curriculares de ciencias sociales, bajo el enfoque de enseñanza de la historia en la Educación Básica y Media de la República de Colombia. Documento final En el marco de la ley 1874 del 27 de diciembre de 2017 y decreto 1660 del 12 de septiembre de 2019. Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia. CAEHC. Ministerio de Educación Nacional.

Comisión de la Verdad, Jurisdicción Especial para la Paz. (2019). Sistema integral de verdad, justicia, reparación y no repetición.

Congreso de la República de Colombia. (2017). Ley 1874. Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones.

Coudannes, M. (2013). Construir la conciencia histórica. Un estudio de caso sobre la formación inicial y primeras experiencias de profesores. En: enseñanza de las ciencias sociales, núm. 13.

Coudannes, M. (2017). Reseña: Carrizo, P. K. y Ferreyra, S, (comp.) (2017). La enseñanza de la historia. Rupturas y permanencias a cien años de la Revolución Rusa. Legados y contradicciones. Córdoba, APEHUN/ Pueblo de la Toma-UNC, 176 páginas. Clío & Asociados. La Historia Enseñada. ISSN: 2362-3063, (24), 125-126.
<https://doi.org/10.14409/cya.v0i24.6848>

Creswell, J. (2007). Qualitative inquiry and research design, choosing about five approaches. Sage Publication, Londres.

Croce, B. (2008). La Historia como hazaña de la libertad. Fondo de Cultura Económica, México.

Damasio, Antonio. Y el cerebro creó al hombre. Barcelona: Destino, 2010. Dehesa (2015). La investigación en el aula en el proceso de formación docente. En: Perfiles educativos. No.37.

Dilthey, W. (1944, trad. y prólogo). Introducción a las Ciencias del Espíritu. Imaz, E.. México: Fondo de cultura Económica.

Duque, P. Vallejo, S. Rodríguez, J. (2013). Practicas pedagógicas y su relación con el desempeño académico. Universidad de Manizales-CINDE. Maestría en Educación y Desarrollo Humano.

Elias, Norbert. 2010. Sobre el tiempo, Fondo de Cultura Económica, México D. F.

Fernandes (2014). Relaciones entre la investigación y la formación docente permanente: El conocimiento necesario para la diversidad. Estudios pedagógicos. Vol.40.No.2.

Finocchio, S. (2009). Memoria, historia y educación en la Argentina. En: Pagés, J. González, M. (Coords). Historia, memoria y enseñanza de la historia: perspectivas europeas y latinoamericanas. Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra.

Flores, C. & Turra, O. (2019). Contextos socioeducativos de prácticas y sus aportes a la formación pedagógica del futuro profesorado. *Educar em Revista*.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la Autonomía. México DF: Siglo XXI (Trabajo original publicado en 1996).

Funes, G. Jara, M. El pasado reciente en las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales y de la historia. Plá, S. Rodríguez, S. (2018). Saberes sociales para la justicia social: educación

- y escuela en América Latina (coordinadores). Universidad Pedagógica Nacional.
Editorial La Carreta.
- Gadamer, H.G. (2003). El problema de la conciencia histórica. Madrid: Editorial Tecnos.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory. Chicago: Aldine Press.
- Glaser B. (2002). Conceptualization: On theory and theorizing using grounded theory. *Int J Qualit Methods*.
- Golembek y Jhonson. (2017). Re-conceptualizing Teachers' Narrative Inquiry as Professional Development. *Profile*. Vol. 19. No. 2
- Gómez Carrasco, C. J., Rodríguez Pérez, R.A. (2014). Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), 307-325.
- González, M. Aguilera, A. (2019). Historia reciente e historia desde abajo. Tendencias actuales de la educación en ciencias sociales. Universidad Pedagógica Nacional.
- González, M. (2017). La historia enseñada y sus transformaciones. Una aproximación desde las carpetas de estudiantes. *Pasado Abierto*, 3(6).
- González, G. (2011). La enseñanza de la democracia como una cuestión socialmente relevante en Colombia. Realidades y esperanzas. En Pagés, J. Santisteban, A. (coords). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciencies socials*. Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra.
- Guasch, L. (2020). Reconocimiento de experiencias participativas en el espacio escolar al enseñar Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, n.º 6 (marzo). <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.6>.

- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios sobre teoría política*, Paidós, Barcelona, 1999.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Han, B., & Kuffer, P. (2015). *El aroma del tiempo: Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Barcelona: Herder. doi:10.2307/j.ctvt9k3fk
- Heidegger, M. (1927). *Ser y tiempo*. Recuperado de: <http://espanol.free-ebooks.net/ebook/Ser-y-el-Tiempo/pdf/view>
- Henaó, S. (2009). Potenciación de sujetos en conciencia histórica para una evaluación no parametral. *Revista Plumilla Educativa* N° 6 (pp. 250-260). Manizales: Universidad de Manizales.
- Husserl, E. (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Una introducción a la filosofía fenomenológica* (traducción de Jacobo Muñoz). *Filosofía. Clásicos*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Ibagón, N. (2018). Alfabetización histórica y pensamiento histórico. *Apuntes para pensar la enseñanza-aprendizaje de la historia en la escuela*. *Revista Educación y Cultura*, 128, 69-73.
- Hobsbawm, E. (2005). *El desafío de la razón. Manifiesto para la renovación de la historia*, Polis.
- Hirnas, C. Cortés, I. (2015). *Investigaciones sobre la formación práctica en Chile: Tensiones y desafíos*. Santiago de Chile: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Ibagón, N. Granados, R. (2021). Lidiar con las cargas del pasado en la escuela. Reflexiones desde la enseñanza y el aprendizaje de la historia. En: Ibagón, N. Silva, R. Echeverry, A. Castro, R. (2021). *Afrontar los pasados controversiales y traumáticos. Aproximaciones*

desde la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Editorial ICESI, Universidad del Valle.

Ibagón, N. Silva, R. Echeverry, A. Castro, R. (2021). Afrontar los pasados controversiales y traumáticos. Aproximaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Editorial ICESI, Universidad del Valle.

Ibagón, N. (2021). El uso de fuentes históricas en la escuela y el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes. En: Ibagón, N. Silva, R. Santos, A. Castro, R. (2021). Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos. Editorial ICESI, Universidad del Valle.

Ibagón, N. Silva, R. Santos, A. Castro, R. (2021). Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos. Editorial ICESI, Universidad del Valle.

Jiménez, Y, Hernández, J. y Ortega, D. (2014), “¿Forman los cursos de formación docente?”, CPU-e. Revista de Investigación Educativa, núm. 19, pp. 2-27, en: <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/964/1773>

Jurado (2016). Hacia la renovación de la formación de docentes en Colombia: ruta tradicional y ruta polivalente. Pedagogía y saberes No.45

Koselleck, R. (1993). Futuro Pasado. Para una semántica de los tiempos históricos. Barcelona: Paidós.

Körber, a. (2015), Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics, 56 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-108118

- Kuhn, T. (2012). *The Structure of Scientific Revolutions: 50th Anniversary Edition*, University of Chicago Press. Traducción española: *La Estructura de las Revoluciones Científicas*, traducción de Carlos Solís, segunda edición, Fondo de Cultura Económica, México.
- Lakatos, I. (1978). *La Metodología de los Programas de Investigación*. Madrid: Alianza Editorial
- Lee, P. (2011). History education and historical literacy. In Ian Davies (Ed.) *Debates in History Teaching*, London: Routledge, 63-72.
- Le Goff, J. (2005). *Pensar la Historia: Modernidad, presente y progreso*. Barcelona: Editorial Paidós, Barcelona (traducción del texto original).
- Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad de Caldas. (2022). Informe de autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad.
- Loaiza Zuluaga, Y. E., & Duque, P. A. (2017). Contexto de las prácticas pedagógicas de los maestros y los docentes. *Plumilla Educativa*, 19(1), 60–78.
<https://doi.org/10.30554/plumillaedu.19.2474.2017>
- López, M. Sánchez, M. (2022). Conversatorio. Tercer Seminario Internacional de Educación, Ciencia y Sociedad “Ciencias, conocimientos y saberes para las paces en Colombia: potencia de la universidad en la reconstrucción del tejido social. Universidad de Caldas, 15-18 de marzo de 2023.
- Martínez Velasco, Miguel Ángel, & Zuluaga Garcés, Olga Lucía. (2020). Pasado-presente de la pedagogía infantil en Colombia: 1870-1930. Una mirada desde la memoria activa del saber pedagógico. *Secuencia*, (106), e1632.
- Meertens, A. S., Mockus, A., & Chiappe, G. (2017). *Los saberes de la guerra: Memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia* (1st ed.). Siglo del Hombre Editores S.A. <https://doi.org/10.2307/j.ctt2204r19>

Meirieu, P. (2006). Carta a un joven profesor, por qué enseñar hoy. Editorial GRAO, Barcelona.

Meyer, E. (2000). Transmisión de la conciencia histórica: memoria y conciencia histórica.

Revista Historia, Antropología y Fuentes orales número 24. 77-94.

Moradiellos, E. (2001). Las Caras de Clío: una introducción a la historia. Editorial Siglo XXI: Madrid.

Ortega, P. Castro, C. Merchán, J. Vélez, G. (2020). Pedagogía de la memoria para un país amnésico. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Pagés, J.(2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. Pensamiento educativo, Revista de investigación latinoamericana. 30(1), 255-269.

Pagés, J., Santisteban, A. (2010). La enseñanza de la historia y el tiempo histórico en la educación primaria. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 82. 281-309

Pages Blanch, J., & Fernández, A. S. (2018). Editorial. Historia Y Memoria, (17), 11–16.
<https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.8283>

Pantoja, P. Loaiza, Y. Posada, R. (2013). Ecos del ayer, el hoy y el mañana: la conciencia histórica como concepto y propuesta en la formación de licenciados en ciencias sociales. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. No. 1, Vol. 10, pp. 136-157. Manizales: Universidad de Caldas.

Pantoja, P. Loaiza, Y. (2015). La formación de la conciencia histórica. Editorial Universidad de Caldas, Manizales.

Pantoja, P. (2017). Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de Ciencias Sociales en Colombia. Diálogo Andino - Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina, (53),59-71.

- Pantoja, P. Arcila, W. (2022). Conciencia histórica como apuesta para procesos de construcción de paz en el contexto escolar. Tejidos epistemológicos del posconflicto, Valencia, J. Vélez, C. (Editores académicos). Colección: estudios de Paz y Posconflicto. Pedagogías e innovación para la Paz. Tirant lo Blanch y Programa Colombia Científica, Bogotá.
- Pavié. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. Revista interuniversitaria de formación del profesorado. Vol.14. No.1.
- Pérez, A., Garguin, E. y Sorgentini, H. (Coords). (2017). Formas del pasado : Conciencia histórica, historiografías, memorias. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios/Investigaciones ; 61).
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. Universidad de Ginebra. Traducción hecha por María Eugenia Nordenflycht.
- Piaget. J. (1985). La toma de conciencia. Madrid: Ediciones Morata.
- Plá, S. (2015). Diferentes tiempos, diferentes historias. Pensar los tiempos históricos en el bachillerato. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, (20),25-44
- Plá, S. Rodríguez, S. (2018). Saberes sociales para la justicia social: educación y escuela en América Latina (coordinadores). Universidad Pedagógica Nacional. Editorial La Carreta.
- Prado y Torrejón, (2010)
- Prats, Gómez y Rodríguez, 2012
- Prats, J. Valls, R. Miralles, P. (Editores). (2015). Iberoamerica en las aulas, que estudia y què sabe el alumnado de educación secundaria. Editorial Milenio, España.
- Prats, (coord.) (2020). Ciencias sociales, ciudadanía y sociedad digital: reflexiones desde la educación. Ediciones Trea, España.
- Raymond, A. (1962). Dimensiones de la conciencia histórica. Madrid: Editorial Tecnos.

- Revilla, D. María Sánchez, M. (2018). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de Estudios Sociales* 65: 113-125.
<https://doi.org/10.7440/res65.2018.10>
- Ricoeur, P. (2000). *La historia, la memoria y el olvido*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina. Ediciones du Seuil.
- Ricoeur, P. (2006). *Del texto a la acción, ensayos de hermenéutica II*. Editorial Fondo de Cultura Económica, México D.F, México.
- Rodríguez. S. (2012). Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente: *Revista Colombiana de Educación*, No. 62.
- Rodríguez, N. (2021). Conciencia histórica. Explorando la formación del sentido histórico en las narrativas de jóvenes colombianos. Ibagón, N. Silva, R. Santos, A. Castro, R. (2021). *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos*. Editorial ICESI, Universidad del Valle.
- Rodríguez, S. (2022). *La historia en el ámbito público: apropiación, uso y enseñanza del pasado*. Hurtado, A. Rodríguez, S. *Pasado Presente. Disputas por la memoria y el conocimiento histórico*. Colección Ciencias Sociales y Humanas. Universidad del Rosario, Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, S. Díaz, O. Arias, D. (2021). Los efectos de las políticas de calidad en las licenciaturas en Colombia: balance y alternativas. *Revista Colombiana de Educación*, (81), 35-59. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-10688>
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Nueva York: Berghahn Books.
- Rüssen. J. (2012) What is Historical Consciousness? A Theoretical Approach to Empirical Evidence. Recuperado de: www.cshc.ubc.ca/pwias/viewabstract.php

- Rüsen, J. (2013). Forming Historical Consciousness —Towards a Humanistic History
Didactics. *Antíteses* 5 (10): 519-536. <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2012v5n10p519>
- Rüsen, J. (2013). Tiempo en ruptura. Traducción de Christian Sperling. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Rüsen, J. (2017). Evidence and meaning. A theory of historical studies. Nueva York: Berghahn Books.
- Sánchez, A. (2006). Reflexión sobre la historia que se enseña en México, en Luz Elena Galván Lafarga, La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México, México, Academia Mexicana de la Historia correspondiente con la de Madrid, 2006, pp. 11-45.
- Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).
- Sandoval, (2014). La formación permanente del docente en Latinoamérica. En: Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo. Vol.6.No.11.
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino revista de historia, geografía y cultura andina*, núm. 53, 2017, pp. 87- 99 universidad de tarapacá arica, chile
- Santisteban, A. (2021). Las contribuciones de Joan Pagès a la educación política: una obra imprescindible. *Forum. Revista Departamento de Ciencia Política*, 20, 233-248.
<https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.92094>
- Schmidt, M. (2019). El turno de la didáctica de la historia: contribuciones para un debate. *Historia y Espacio*, vol. 15 n° 53 (2019): 21-42. [Doi.org/ 10.25100/hye.v15i53.8734](https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8734).

- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje, una perspectiva educativa*. Editorial Pearson, México.
- Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.
- Seixas, P., Morton, T., Colyer, J., & Fornazzari, St. (2013) *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education Ltd.
- Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. In: Carretero, M., Berger, S., Grever, M. (eds) *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_3
- Sistema Nacional de Instituciones de Educación Superior SNIES. (2022). <https://snies.mineduacion.gov.co/portal/>
- Snoek, M., Uzerli, U., y Schratz, M. 2008. Developing Teacher Education Policies through Peer Learning. En B. Hudson y P. Zgaga (eds.), *Teacher Education Policy in Europe. A voice of Higher Education Institutions* (pp. 135-156). Ljubljana: Universities of Umea and Ljubljana.
- Strauss, A. Corbin, J. (2001). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquía. Primera edición en español.
- Soria, G. (2015). El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, [en línea], 2015, Núm. 14, p. 83-95, <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/303623>

- Soto, (2014). Conciencia histórica y formación docente: una experiencia basada desde el lenguaje. Trabajo de grado para optar al título de magister en Educación, Universidad Santo Tomás de Aquino, Bogotá.
- Tamayo, O. (2014). Pensamiento crítico dominio específico en la didáctica de las ciencias. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (36). <https://doi.org/10.17227/01203916.4686>
- Tutiaux-Guillon, N. (2011). Les qüestions socialment vives, un repte per a la historia y la geografía escolars. En Pagés, J. Santisteban, A. (coords). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciencies socials*. Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra.
- Vaillant y Manso. (2011). Tendencias en la formación inicial docente. *Cuadernos de investigación educativa*. Vol.3.No.18.
- Valdés, Fernandes y Da Silva (2012). Las investigaciones sobre formación de profesores en América Latina: un análisis de los estudios del estado del arte (1985-2003). *Educacao Unisinos*. Vol.9.No.3.
- Valls, R. (1999): De los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar: Nuevos enfoques en los estudios sobre la historiografía escolar española. Disponible en la red vía: <http://www.ub.es/histodidactica/articulos/valls-montes.htm>
- Valls, R. (2010). La didáctica de la historia en Alemania: una aproximación a sus características. *Revista Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* número 21. Universidad de Valencia. 89-105.
- Van Grieken (2016). Formación docente y escuela: posibles articulaciones. *Ciencia y Sociedad*. Vol.41.No.1

Van Manen, M. (2016). Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica. Traducción: Aguirre, J. Jaramillo, L. Editorial Universidad del Cauca.

Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana. v.53, n. 1, p. 1-14.

Vilches (2015). Investigación en la formación docente. Una mirada desde el currículo. En: RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, vol. 5, núm. 10.

Vigostsky, L.S. (1995). Pensamiento y Lenguaje. Recuperado de:
<http://www.educando.edu.do/Userfiles/P0001%5CFile%5CPensamiento%20y%20Lenguaje%20-%20Vygotsky.pdf>

Zemelman, H. (2007). El Ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana. España: Editorial Anthropos.

Anexos

Anexo 1. Entrevista Semiestructurada

En el marco de la investigación doctoral Conciencia Histórica: trayectos de formación y desempeños docentes en Ciencias Sociales, te agradecemos la participación e invitamos a una conversación desde tus experiencias como docente, donde puedes contarnos todo aquellos que consideres sustancial en tú vida y que esté asociada a los ejes centrales del proyecto.

1. De su historia de vida ¿cuáles son los momentos que más le han impactado, ¿cuándo han sucedido y cómo cree usted que pueden tener relación con la vida y su formación como maestro? (formule uno a uno los interrogantes)
2. De los últimos 50 años, ¿cuáles considera usted que han sido los hechos más relevantes para los colombianos y por qué?
3. ¿Cree usted que existe alguna relación entre su vida hoy, sus experiencias pasadas y lo que usted quiere para su futuro? ¿por qué?
4. ¿Cómo considera usted que los maestros participan en la construcción de la nacionalidad colombiana? (el entrevistado puede referirse a lo que él mismo asuma como nacionalidad colombiana)
5. ¿Qué considera que necesitamos saber LOS MAESTROS sobre la historia de Colombia?
6. ¿Qué elementos de su historia personal le llevaron a convertirse en docente?
7. ¿Cómo relacionamos el pasado y el presente al enseñar historia?
8. ¿Cómo implementar la idea propuesta por la comisión de la verdad: ¿HAY FUTURO SI HAY MEMORIA?
9. ¿Cómo considera que le enseñaron historia y ciencias sociales? ¿Cómo lo contrasta con lo que está realizando en su práctica educativa?

10. ¿Cómo podría relacionar su experiencia de vida con lo que hace o quisiera realizar como profesor?
11. ¿Cuáles han sido las experiencias significativas que ha tenido al enseñar historia en el proceso de su práctica?
12. ¿Cuál es la importancia de aprender Historia en la educación básica y media en Colombia?
¿Cuáles son los principales retos para su enseñanza?
13. ¿Qué quisiera aportar como maestro de ciencias sociales a la enseñanza de la Historia?
14. ¿Qué considera le aportó y pudo aportarle su formación en la universidad para las dinámicas de la práctica?
15. ¿Qué tipo de profesor proyecta ser en unos años?
16. ¿Qué les recomendaría a sus colegas en formación como necesario dentro de su formación como docente de Ciencias Sociales?

Anexo 2. Anécdota Investigativa

En el marco de la investigación doctoral Conciencia Histórica: trayectos de formación y desempeños docentes en Ciencias Sociales, te agradecemos la participación e invitamos a escribir una anécdota que consideres sustancial en tú vida y que esté asociada a los ejes centrales del proyecto.

Para escribir la anécdota puedes partir de responder alguna de las siguientes preguntas. Puedes escoger una, algunas o todas ellas. Depende de lo que quieras contarnos. La forma de desarrollo de la anécdota puede ser a partir de un texto escrito a mano o en digital, también a manera de nota de voz o audio.

- ¿Crees que la vocación docente es algo natural o que se construye? Describe tú propia experiencia.
- ¿Cómo aprendiste Historia y Ciencias Sociales en el colegio? ¿Cómo aprendiste a enseñar Historia? Describe y contrasta algunos aspectos concretos que recuerdes.
- ¿Por qué enseñar y aprender Historia? Describe tus ideas o experiencias alrededor de tú formación como docente de Ciencias Sociales.
- ¿Qué enseñanzas recibidas en la universidad has aplicado en el inicio de tú práctica docente? ¿Qué sientes que no te enseñaron? Exprésalo con casos concretos de las situaciones que has vivido hasta el momento.

Recuerda que:

La anécdota contiene detalles que consideres relevantes; los lugares y situaciones son muy importantes; la idea es que narres una situación muy particular enfatizando en lo que consideres

esencial; escribe o narra de la manera más natural posible, incluyendo emociones e ideas. Ojalá puedas escribir en presente, como si estuviese pasando ahora lo viviste.

Anexo 3. Criterios de observación en los procesos de acompañamiento en clase práctica profesional docente, Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas.

Ambiente pedagógico de enseñanza y aprendizaje: Orden lógico de enseñanza (fases de aprendizaje), conocimientos previos, objetivos de la clase, discusión del tema, trabajo en equipo e interpretación, estrategias de comprensión del tema, estrategias de apoyo, recursividad e innovación en el aula, motivación.

Apropiación del contenido: Claridad en las explicaciones, correspondencia entre la temática y los procesos de enseñanza y aprendizaje con el nivel educativo de los estudiantes, habilidades comunicativas, direcciona la apropiación de conceptos, relación de los contenidos con el contexto.

Gestión social del aula: Claridad en las instrucciones, estrategias para propiciar la convivencia en el aula, reconocimiento de las realidades y necesidades grupales y particulares, estrategias para el ambiente propicio en el aula, interacciones con los estudiantes (empatía en el aula) uso de material complementario, organización del tiempo y del espacio en el aula.

Prácticas evaluativas: Estrategias de evaluación para el aprendizaje.

Otros aspectos: Uso de tecnología, preparación de los recursos didácticos, planeación de la clase, puntualidad, presentación adecuada para la enseñanza de la disciplina. Compromiso y cumplimiento con actividades institucionales por fuera del espacio de clase.

Anexo 4. Consentimiento informado

El firmante _____, mayor de edad, con c.c. No. _____, manifiesto haber sido debidamente informado por la investigadora Paula Tatiana Pantoja Suárez, en el marco del programa Colombia Científica: reconstrucción del tejido social en zonas de posconflicto en Colombia y el grupo de investigación Maestros y Contextos de la Universidad de Caldas, en torno al proyecto Conciencia Histórica: trayectos de formación y desempeños de docentes en Ciencias Sociales.

Declaro que:

Tengo claridad sobre el proyecto, que he entendido su significado y las acciones que se derivan del mismo. Acepto pues que estoy debidamente informado y doy mi consentimiento para participar en el citado proyecto de investigación.

Mi colaboración es voluntaria.

He recibido respuesta para resolver satisfactoriamente todas las dudas y cuestiones que he formulado.

Por otra parte,

AUTORIZO al equipo de investigación a difundir la información y los datos que el proyecto genere, exclusivamente con voluntad e interés docente y siempre que se preserve en todo momento mi identidad e intimidad.

El equipo de investigación conservará todos los registros efectuados (durante 2 años) de forma electrónica, mediante grabaciones o en cualquier otro medio a lo largo de este proyecto, así como la información que se derive del mismo en los términos legalmente previstos.

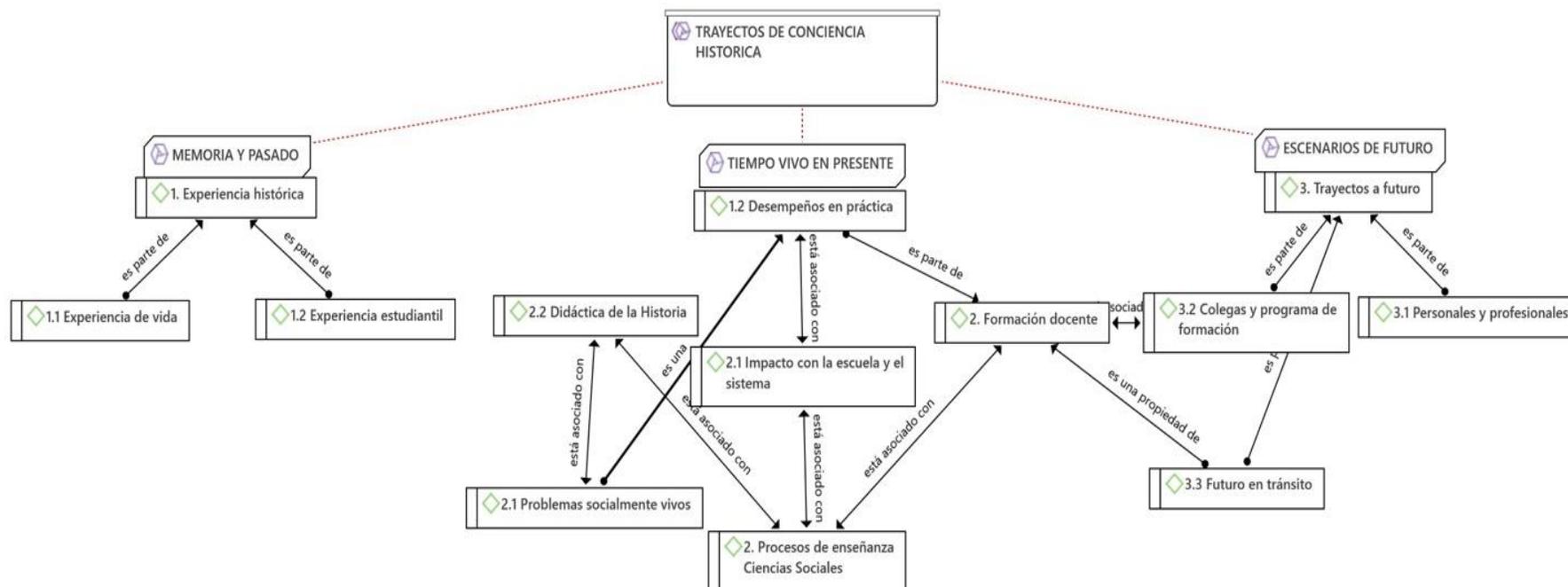
AUTORIZO al equipo de investigación a hacer registro de audio, toma de apuntes y tomas fotográficas, si así fuesen requeridas en el momento de la entrevista.

Firma: _____

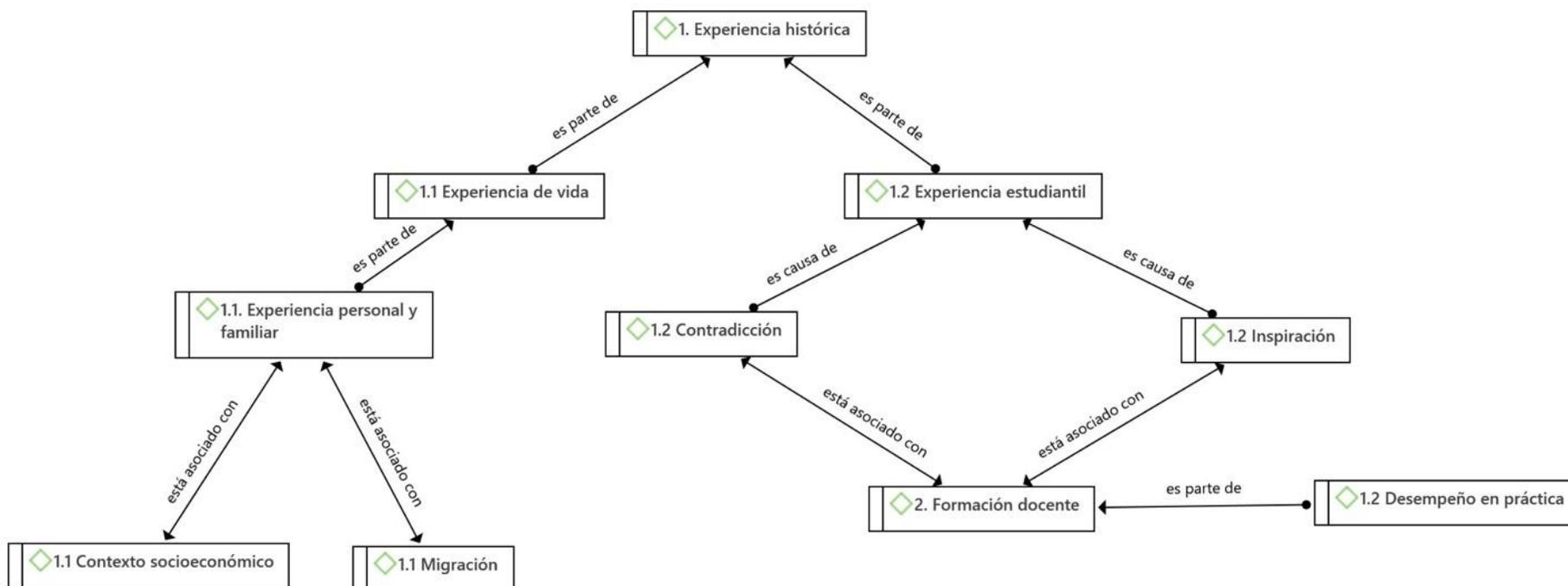
Firmado en _____, a los ____ días del mes de _____ de 2023.

Anexo 5. Redes originales exportadas desde el programa Atlas.ti (versión 9.0)

Red general del proceso de codificación TRAYECTOS DE CONCIENCIA HISTÓRICA



Red apartado MEMORIA Y PASADO



Red apartado TIEMPO VIVO EN PRESENTE

