

Contenidos didactizados sobre la transposición didáctica en la enseñanza de la historia

Cristian Andrés Santana Medina¹

Cómo citar este artículo: Santana Medina, C. A. (2025). Contenidos didactizados sobre la transposición didáctica en la enseñanza de la historia. *Revista Fedumar*, 12(1), 132-142. <https://doi.org/10.31948/fpe.v12i1.4921>

Fecha de recepción: 30 de junio de 2025

Fecha de evaluación: 21 de agosto de 2025

Fecha de aprobación: 9 de septiembre de 2025

Resumen

El artículo es una reflexión sobre la transposición didáctica de los contenidos sujetos a los estándares curriculares de ciencias sociales y la selección docente e institucional de los contenidos. Se procede a hacer un análisis y comentarios de los elementos de la transposición didáctica: los objetivos curriculares, sus funciones, sus elementos centrales, las afirmaciones de su fundador Yves Chavallard y la manera como pueden fortalecerse desde una perspectiva hermenéutica. Se expone desde un punto de vista en el que la didáctica se desarrolle desde la formación del lenguaje, la interpretación de textos disciplinares y la generación de unidades didácticas, así como su puesta en el contexto de la educación en Colombia.

Palabras clave: didáctica, didáctica de la historia, enseñanza de la historia, transposición didáctica, contenidos.



Reflexión desarrollada en un proceso de investigación y análisis de la práctica docente.

¹ Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Literatura y Cultura por el Instituto Caro y Cuervo. Investigador del Grupo de Investigación *Aiethesis de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. cristian.santana.mlc2@caroycuervo.gov.co, santana.sociales@gmail.com, Bogotá, Colombia.

Introducción

Los planes de estudio de las instituciones recurren a los lineamientos o a los estándares para obtener una guía de contenidos que el maestro hace efectivos en el proceso de enseñanza; sin embargo, por lo general, no se plantean reflexiones o indagaciones sobre las dinámicas, innovaciones, enfoques, análisis de los documentos que se revelan y se plasman en los contenidos de las mismas disciplinas. En este caso, en el campo histórico, resultan ser bastante flexibles, amplios, y los mismos historiadores y pensadores de las ciencias sociales se han esmerado por revisar metodologías, teorías, interpretaciones, los hechos y personajes de esos contenidos, contrario al panorama en el que el profesor y los estudiantes se mantienen al margen de las innovaciones emprendidas a partir de esas revisiones.

En una presentación sobre la enseñanza de la historia, el profesor Medófilo Medina, atendiendo a las eventuales preguntas luego de su exposición, se encontró con un cuestionamiento sobre: ¿desde qué postura didáctica de la historia están hablando?, ¿se trata de una condición histórica situada o de transposición didáctica? A lo que el historiador Medina (2023) respondió que *el que sabe historia sabe enseñar historia* y no incurre en posiciones postmodernas. La actitud del primero (el que pregunta) evidencia la exigencia de que la historia patria y la tradición de la enseñanza de la historia sigan vigentes y que los avances en tecnología pedagógica no estén al alcance de puristas disciplinares; de hecho, la didáctica como campo puede hacer más que la historia como disciplina. El segundo (Medina) asume que la pedagogía tiene muy poco que aportar a la enseñanza de la historia, desde la intolerancia a las posiciones que ofrecen apertura de las ciencias; se les tacha y nomina con el mote de postmodernos, aludiendo a fragmentaciones que no tienen sustento ni razón, como si todo lo relacionado con la reflexión de los procesos de aprendizaje no tuvieran lugar ni en el proceder del profesor de historia ni en la producción de textos sobre historia.

Del anterior debate y teniendo en cuenta una línea de estándares para los contenidos, el propósito que aquí trazamos tiene que ver con examinar y evaluar los elementos fundamentales de la transposición didáctica en la enseñanza de la historia, para apuntar a la actitud interpretativa y explicar una propuesta didáctica aplicable.

La teoría de la transposición didáctica tiene como base la categoría del sistema de enseñanza en el cual se presentan las tríadas del conocimiento de los docentes (saber pedagógico, saber sabio de la disciplina y el saber de aprendizaje), así como los agentes de la enseñanza que están implicados en dicho sistema: estudiante, saber y enseñante (Mora, 2014). Por consiguiente, la dialéctica entre objeto de saber y objeto se vuelve central en la transposición didáctica: encontrar una síntesis que permita armonizar el conocimiento y el contexto donde se va a desarrollar. Así las cosas, la transposición didáctica se puede definir como la corriente didáctica que adapta los contenidos disciplinares a la necesidad educativa de la simplificación que requiere el sistema de enseñanza. Sin embargo, acontecen confrontaciones que complejizan el objeto de saber y que deben presentarse antes de examinar las operaciones de la transposición didáctica en las ciencias sociales y en la historia, además de los problemas y propuestas que podemos recoger de ella. Entonces, la problemática que se va a plantear inicialmente, al momento de discutir sobre una teoría didáctica relevante, tiene que involucrar el objetivo de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en general y de la Historia en particular.

Discusión: dificultades y obstáculos de la transposición didáctica

La propuesta de los *lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales* planteó una amalgama de razonamientos sobre los nuevos modos de producción de conocimiento social, modelos no dogmáticos para concebir el conocimiento, elementos que han sido asumidos por la disciplina histórica desde mediados del siglo XX.

Con la finalidad de constatar un sistema centrado en problemáticas y conceptos que se expliquen en las temáticas generales, pretende verter las disciplinas como antropología, historia, geografía, ecología, ciencias políticas y comunicación social en la dimensión didáctica e interdisciplinar que le tienen preparadas. Siendo el plan de estudio de primordial importancia, críticos de la postura más cercana a la pedagogía, como Diego Arias, han abordado, por un lado, una crítica a las exigencias de una enseñanza que enfatice la historia y, por otro lado, una crítica a los estándares de las Ciencias Sociales. Si bien hay por lo menos seis tendencias de la enseñanza de la Historia consignadas por [Rodríguez y Acosta \(2008\)](#), la postura tradicional e imperante sobre el objetivo de la enseñanza de la Historia consiste en forjar una identidad con la patria y los elementos constitutivos del Estado de la república de Colombia, la cual representa un conocimiento de 'cultura general'

Lo que debe proseguir a una pregunta sobre el para qué se enseña: el asunto no es de más o menos historia, sino de responder al para qué de aquellos conocimientos que se desea introducir en la escuela, en aquella área preocupada por el devenir del sujeto, las sociedades y los grupos humanos, llámese historia, ciencias sociales o estudios sociales. ([Arias, 2015, p. 144](#))

Entonces, lo que se está enseñando en las aulas es la historia impartida sin la elaboración de críticas o que induzcan al pensamiento; las escuelas no están resolviendo estos abismos. [Arias \(2005\)](#) no se desliga de la Historia ni en sus análisis sobre los problemas contemporáneos de la enseñanza de las ciencias sociales ni en el planteamiento de una propuesta sobre la didáctica; más bien, abre las Ciencias Sociales a los aspectos axiomáticos, las dimensiones de Tiempo y Espacio en los estadios de desarrollo y el uso de herramientas audiovisuales. En las encuestas realizadas a los maestros del área de Ciencias Sociales, se evidencia que

el "71,24 % tiene serios reparos frente a la pertinencia del currículo que se imparte en sus colegios, pues consideran que este no responde de manera satisfactoria a las necesidades del país y de la sociedad colombiana" ([Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia \[CAEHC\], 2022, p. 25](#)). A partir de la pregunta ¿para qué enseñar?, se producen los cuestionamientos a los Estándares y las Competencias que, si bien recogen algunos elementos planteados en los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales, siguen recurriendo en limitaciones de distinto orden, porque tumban la autonomía escolar al predeterminar contenidos, y las intencionalidades homologan la enseñanza de la ciencia con la ciencia propiamente dicha; reducen a tres ejes toda la riqueza de lo social; expresan, por un lado, un mar de indicadores posibles de abarcar en periodos cortos de tiempo, y vuelven a los contenidos cronológicos y secuenciales no pertinentes para la movilidad actual del mundo social ([Arias, 2005](#)).

Se siguen suscitando cronologías lineales, temáticas de vieja data de manera progresiva, porque primero se debe abordar los pueblos antiguos; si acaso, algunos indígenas; luego, la Edad Media. Se prosigue con el descubrimiento de América, la colonia, la Revolución Francesa, la independencia; luego la Revolución Industrial, hasta llegar en el último año a un breve paso por el siglo XX. Incluso, en posturas que para Arias resultarían en extremo tradicionalistas y puristas de la historia, como es el caso de [Ocampo \(2002\)](#), quien tiene como propósito de la enseñanza de la historia, el "formar una consciencia de la soberanía nacional" (p. 137); propone cambios en esa construcción cronológica, puesto que indaga criterios como el ocuparse del contexto internacional de la época antes de aterrizar en el territorio de Colombia, de acuerdo con la época; también asume el desarrollo de la independencia en grados noveno para el siglo XIX; los grados décimo abordarían el siglo XX, y los grados undécimo, la evolución de la humanidad desde su origen: Grecia Roma, Edad Media,

Monarquías, imperio otomano, reforma protestante.

Existen otras propuestas que no tienen el reconocimiento de las políticas públicas de educación; se puede afirmar que son propuestas de culto o una exégesis de los contextos educativos con relación a la historia, argumentadas en la vasta experiencia de profesores-historiadores, como el caso de la propuesta de Darío Betancourt Echeverry (1993) sustentada en la idea de tres niveles para el desarrollo de la enseñanza, incluyendo el aprendizaje, que constituyen su objetivo: el nivel historiográfico, aportando a la metodología, el efectuar análisis, comparación, problematizando en la práctica a través de la comprensión de tendencias historiográficas que trabajan determinadas temáticas; segundo, el nivel crítico del programa, consiste en relacionar las vivencias con la investigación programada para la clase o los grupos; tercero, el nivel de crítica a los textos escolares, potenciando las habilidades de discusión, planteamiento de preguntas y análisis con el fin de hacer de esta enseñanza y aprendizaje actitudes no receptivas o someramente pasivas. Betancourt responde a la pregunta de Arias del ¿Para qué de las Ciencias Sociales? pero esta vez, hablando de la enseñanza-aprendizaje de la historia:

La historia debe servir para enseñar a las nuevas generaciones a comprender, apreciar y disfrutar todos los vestigios del pasado y no únicamente ciertos hechos y obras monumentales. Es necesario incentivar la mirada con 'ojos históricos', valorando los restos y los vestigios aparentemente insignificantes desde el punto de vista material, documental, artístico o cultural, puesto que unos y otros reflejan las condiciones de la vida cotidiana, los anhelos, las frustraciones y las luchas de una comunidad, de un pueblo o de una nación. (p. 41)

Lo anterior también implica, para el objetivo en cuestión, la formación de una personalidad crítica: "desarrollar en el

educando ciertas habilidades cognitivas para el manejo de las fuentes informativas y actitudes intelectual y socialmente tolerantes" (Betancourt, 1993, p. 40), niveles de análisis, elevar la comprensión social e individual y comprender la realidad de los alumnos. Responde de manera que da la impresión de que los lineamientos toman sus postulados y los aplican a las ciencias sociales, ya que Betancourt había incurrido en establecer parámetros de la evolución de la disciplina histórica para evidenciar sus fallas y sus dogmas, considerando las repercusiones en la didáctica. Plantea una comprensión de las vivencias; quizá no extendió lo suficiente esta idea, pero es un paso fundamental para llevar la enseñanza de la historia al plano de la reflexión fenomenológica de la educación. La falencia de esta propuesta reside en el hecho de que no tuvo el alcance necesario para aplicarse o siquiera discutirse a nivel nacional, institucional y teórico-práctico.

Jaramillo y Melo² (1997) realizan un bosquejo de reflexiones y puntos neurálgicos sobre la enseñanza de la historia, incluyendo objetivos centrados en la conciencia del vínculo presente-pasado, razonamiento de la comprensión, valoración y ubicación de los fenómenos. También establecen una periodicidad ineludible de la historia nacional. La potencia de esta visión se sienta en su interpretación de ciclos para la periodicidad. Siendo miembros del compendio bibliográfico de la tendencia llamada 'Nueva Historia', le imprimen el carácter interdisciplinar, incluyendo la geografía, con un fuerte contenido de economía y toman elementos de la demografía y la sociología. Mencionan la problematización como elemento base de las competencias en historia. Las falencias tienen que ver con la escasa visión sobre la didáctica; apenas le dedican unas sugerencias que constan de recursos como periódicos, o que el profesor sepa dibujar;

² Jorge Orlando Melo continuó la labor de reflexiones sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia en varios artículos en el diario El Tiempo y otras revistas, en los que enfatiza los elementos mencionados a partir del texto citado. Para que sirva saber historia (2018), La enseñanza de la historia en el sistema escolar: antecedentes y situación actual (2018).

no hay ningún proyecto o reflexión amplia al respecto; sin embargo, como veremos en el siguiente párrafo, las aportaciones de su obra sobre historia resultan ser más provechosas para la proposición de una didáctica de la historia.

En definitiva, podemos ver la variedad de enfoques para los objetivos de la enseñanza-aprendizaje de la historia. Sintetizando un poco las posturas más relevantes, se establecen dos tendencias que serán vitales para comenzar a analizar la transposición didáctica: por un lado, la conexión necesaria con un presente vivido; es decir, con un contexto determinado, en cuyo caso la transposición didáctica es apropiada. Por otro lado, el aspecto crítico-reflexivo exige que la historia sea pensada y puesta en debate. Este último aspecto se evidencia parcialmente en la transposición didáctica, dado que cuestiona el hecho de que existen 'obras muertas' y el conocimiento debe actualizarse. Los dos objetivos apuntan a la temporalidad como elemento neurálgico: la relación constante con el presente, la diversificación en el orden temporal que permita evitar la linealidad de los acontecimientos. En definitiva, el currículo es un campo en debate y ¿cómo plantear una selección y simplificación de la complejidad de la historia? O más bien, ¿sería menester abordar estos debates en el aula?

Yves [Chevallard \(1998\)](#) olvida el hecho de que la unidad didáctica es el fin programático del planteamiento de una didáctica; por consiguiente, no se debe tratar del hecho de bajar los conocimientos del saber sabio a un saber pedagógico, sino de argumentarlos bajo una epistemología, una metodología, un estudio de población, en contexto y, lo más importante, una secuencialidad que permita que una actividad y un concepto sean efectivos, evaluados y mediados. Chevallard hace de la transposición una metodología, una epistemología y el aspecto esencial de la didáctica. Aunque él intuye la secuencialidad, no le da la importancia, sino que atiende más al carácter progresivo de la acción de 'acomodar' los contenidos

curriculares. El hecho de solo pasarlos de un objeto del saber a un objeto enseñado no garantiza el planteamiento y la estructuración de una didáctica como tal; lo expone así: "Es muy necesario que el proceso de aprendizaje sea secuencial, pero el orden de aprendizaje no es isomorfo en relación con el orden de exposición del saber" (p. 74). La contradicción de Chevallard consiste en que al adecuar el saber disciplinar al saber de enseñanza, la simplificación del contenido ya propone una organización. Cuando un profesor asume la creación y sustentación de la unidad didáctica, debe relacionar las actividades, la lúdica y los temas con la epistemología y la metodología, lo que implica que la secuencialidad varía; claramente, no va a ser isomorfa a los contenidos disciplinares, por sus mismas necesidades. Pero uno se plantea la secuencialidad de acuerdo con el objetivo vivencial, crítico y reflexivo, a cronologías no lineales que permitan profundizar la relación entre el concepto y la vivencia.

Sin caer en una vulgar 'guía' de actividades y recetas para aplicar en el proceso de enseñanza, sí es menester, no solo por el sentido práctico, entender que el núcleo de la didáctica es la 'actividad'. No se trata de caer en una manía por la actividad, pero es que son las herramientas que usa el docente para movilizar el conocimiento. La didáctica incorpora, según sus objetivos y necesidades, la explicación o el modo receptivo de la enseñanza. Pero la función activa del estudiante es la que permite enfrentar su rol dentro del sistema de enseñanza.

Otra situación que se enfrenta al asumir la transposición didáctica es que se ve necesario diferenciar entre los niveles en los que se hace la transposición y, también, pensar en unos grados en los cuales se hace la transposición didáctica; por ejemplo, en el caso de primaria, se requiere mayor grado de transposición, mientras que, en la educación básicamente media, es preciso un mayor énfasis en la didáctica que nos presentan los textos

de contenido disciplinar. En el caso de la educación básica primaria, se pretende más que los contenidos se adapten a un proceso formativo; por ejemplo, el aprestamiento a que se haga realmente una transposición de sus conceptos; en el caso de la historia, va a primar una narrativa más sencilla; una historia contada desde personajes a los cuales se pueda acercar, más que la identificación de conceptos, sucesos en específico que van a adaptarse. En esto, el docente lo hace sin necesidad de hacer una transposición, sino contando con elementos básicos de narración; es el lenguaje el que permite todo el entramado, y no realmente una habilidad de transposición o de paso del objeto de saber a un objeto enseñado; es que los maestros hacen esto porque se lo ha permitido el lenguaje, bajo la misma narrativa, y la oralidad presente en la teoría sigue siendo de todas maneras eurocentrista, sin tener en cuenta las particularidades en el ámbito en el que cada docente se está moviendo.

Exigir una teoría de base como la transposición didáctica, cuando el docente es el que está realizando la labor y el que, igual, está haciendo por medio del lenguaje y de cierta oralidad el trabajo, sin necesidad de justificar teóricamente su accionar. El mismo Chevallard explicaba que el docente hace la transposición inconscientemente. Al punto al que queremos llegar no es ir en contravía de una transposición didáctica, sino encontrar el modo de afinar las actitudes necesarias para pasar de una transposición didáctica inicial a una hermenéutica que comprenda el contenido didáctico de las obras disciplinares (libros de historia).

Para lo anterior, es importante cuestionar la idea de un sistema de enseñanza al que la historia debe adaptarse, y así como indica [Gómez-Mendoza \(2005\)](#), a la idea de "obras muertas" (p. 91). El sistema de enseñanza es la composición de actores de la educación que ya veíamos incluso en los lineamientos y estándares, pero lo fundamental de las relaciones de actores y del saber de enseñanza y el saber 'sabio' es que

existe una libertad de cátedra que permite al docente crear y generar los artefactos que crea convenientes, pero estos deben atender a la crítica, a la vivencia o contexto. En el otro sentido, la idea de 'obras muertas', más que a una actualización, corresponde a una necesidad por la novedad; lo que [Bourdieu \(2012\)](#) critica como el concepto de la "necesidad de diferencia" (p. 82): el intelectual pedagogo necesita diferenciarse del resto para entrar en el campo predominante de la innovación. El problema y adonde queremos llegar, es al fortalecimiento de la hermenéutica, de la capacidad interpretativa de los docentes respecto a los textos disciplinares de las ciencias sociales. Las obras antiguas presentan un cúmulo de interpretaciones y sobreescrituras que enriquecen tanto al saber sabio como al saber de enseñanza. Platón sigue siendo actual, tanto como lo permitamos, si sabemos interpretar y aplicar.

Yves [Chevallard \(1998\)](#) intuye que el docente tiene la capacidad de 'bajar' los contenidos. Sin embargo, el papel de los libros de texto ofrece el paquete de los contenidos simplificados y las actividades de enseñanza. Es decir, la transposición didáctica pasó a ser, en la primera década del siglo XXI, representada y plasmada en los libros de texto de editoriales como Santillana, Voluntad, Planeta, que atendían los objetivos de los estándares en cuanto a contenidos, didáctica y evaluación. La unidad didáctica quedó relegada, quizá desarrollada en pretendidas planeaciones semanales que algunas instituciones exigen. Se comenzó a propagar, desde la segunda década del siglo XXI, los libros de texto impresos por las instituciones y escritos por los docentes. Ahora, como plantea [Betancourt \(1993\)](#), el aspecto crítico de los estudiantes se desarrolla al ver el libro de texto como texto de observación, de motivo de análisis para ellos y no como repetición o guía para el docente.

[Ramírez-Bravo \(2005\)](#) expone tres funciones cruciales para la transposición

didáctica: la selección, la reducción y la simplificación. La operación de selección del contenido pasa por una hermenéutica. Hay una curaduría. Pero esta selección, en los lineamientos de Ciencias Sociales, exhorta a la apropiación de problemáticas sociales que permitan profundizar en la formación de ciudadanos críticos; por otro lado, los estándares apuestan más por ciudadanías con capacidad de interpretar acontecimientos y estructuras políticas para ejercer moralmente como ciudadanos. La selección está condicionada, lo que contribuye a facilitar la selección. Pero las ciencias sociales son más complejas, si el docente tiene una perspectiva construida y si las instituciones privadas censuran los contenidos, en cuyo caso, abonado por los estándares, ocurre que la selección disminuye.

La operación de reducción es muy provechosa dado que, en la educación, 'menos es más'. No obstante, hay que establecer parámetros y ampliaciones para llevarla a cabo. La simplificación de contenidos siempre ha sido un problema. Hay una sociedad que desemboca cada vez más en la inmediatez y la brevedad; por ejemplo, los reels, los cortos, las plataformas de vídeo que no superan los 20 segundos, y una educación que exige adaptarse a esos ritmos. Bajo este fundamento, el aspecto crítico es el que debe resaltar. [Ramírez-Bravo \(2005\)](#) también propone un acercamiento a la teoría de Pierce, donde ocurre una abducción que se puede ejemplificar en los aforismos o sentencias, dado que las frases nos permiten recordar la teoría, el entramado y los argumentos que soportan las afirmaciones cortas; en un proceso de investigación siempre se debe seleccionar y reducir: "la experiencia, la formación científica y didáctica y la pericia pedagógica del profesor son las encargadas de vigilar y buscar el éxito del proceso" (p. 38). La transposición didáctica, en su selección, simplificación y reformulación, contribuye a poder memorizar las cosas y aportar al desarrollo de una 'cultura general' de datos básicos. En [Lobo \(s.f.\)](#) podemos ver que la simplificación y la banalización de contenidos

eran un 'riesgo' que el docente podía manejar y prevenir; ahora es un hecho, al momento en que el docente realiza guías y actividades fundamentadas en conceptos simplificados (sopas de letras, unir imagen y concepto, encontrar diferencias en la imagen). En todo caso, la transposición didáctica no abarca herramientas para que el estudiante aprenda a ser crítico, o al menos, a acercarse al conocimiento de manera crítica, aprender a leer la realidad, los textos y contextos en los que se mueve y, aprender otra operación importante como evaluar: juzgar lo positivo y lo negativo de toda situación, ícono y proceso. La hermenéutica contribuye a realizar ese proceso de evaluación y crítica.

En la actualidad, el currículo está expuesto a discusión, evaluación y crítica. El [Ministerio de Educación Nacional \(MEN, 2024\)](#) viene desarrollando diálogos sobre la actualización tanto de lineamientos (recomendaciones) como de los estándares (currículos normalizados). Se indica en los documentos que "es necesario que los estudiantes tengan como referencia el contexto cultural, geográfico, político e histórico del país, eso los y las forma para ejercer una ciudadanía crítica capaz de transformar sus territorios" (párr. 6). Esto nos arroja la necesidad de desarrollar la capacidad de interpretación y de sentido de alteridad que se despliega, y se fortalece con la metodología hermenéutica.

Hermenéutica y formación didáctica

Si la didáctica depende de una intencionalidad, la intencionalidad que da sentido debe basarse en una fenomenología, por un lado, y una hermenéutica que implica el hecho de aprender a leer textos de la disciplina desde esa intencionalidad. Los contenidos son claves, más que la búsqueda de bajarlos, porque orientan y dotan de sentido la transposición, pero hay que aprender a leer no en la clave de la transposición sino en la clave de la intencionalidad. La intencionalidad puede pasar, en vez de contenido, a contexto, de herramientas a contenido, aprender a leer, aplicar y desarrollar juegos extrayendo el

contenido. El docente “debe construir una mediación real entre estos dos objetos de conocimiento, para lo cual el docente debe tener la capacidad de desarrollar términos, lenguajes y formas de comunicación con el estudiante” (Mora, 2014, p. 99). El lenguaje es lo que entra en debate en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia.

Ver que el lenguaje implica una relación de maternidad, conduce a dismantelar la idea, sugerida por Yves Chevallard (1998), de ‘paternidad’ freudiana de la disciplina, cuando lo que está en juego es la ‘maternidad’ del lenguaje, de la capacidad hermenéutica sin pretensión de ‘bajar’ o aterrizar los contenidos, porque los contenidos dan la pauta en un movimiento de inspiración, creatividad y dinámica, y resultan ser menos sistematizados de lo que se cree, sin que implique que no haya una metodología y un horizonte epistemológico (fenomenología). Entonces, vale la pena intentar eclosionar la epistemología de la transposición didáctica, pues se trata de sacar del debate la escisión sujeto-objeto y pensarlo en el plano epistemológico como tal: la relación entre los dos, la relación con el lenguaje y cómo se extrae el lenguaje de las dinámicas lúdicas; sobre todo, de cómo entrenar a los docentes para aprender a leer desde la perspectiva del pedagogo-didacta, los libros de historia o de ciencias sociales. Para debatir con los aspectos freudianos de quienes defienden la transposición didáctica, Freud también habla del narcisismo, del mito en juego del ego de un héroe que sí entiende a cabalidad las necesidades y puede ‘traer’ el fuego de Prometeo, mensajero de los conocimientos. No, hay que asumir una actitud más desde la humildad; años de desarrollo de un conocimiento para no entender que las obras nos hablan más de lo que dicen, como dice San Agustín: para el conocimiento se necesitan tres cosas: humildad, humildad y humildad.

La transposición didáctica claramente tiene limitantes; uno de ellos es que muchas veces en historia se profundiza en competencias ciudadanas, en donde se

requieren más habilidades que conceptos transpuestos a un objeto de enseñanza; es decir, necesitamos más enseñar a pensar, que enseñar un concepto determinado; los contenidos disciplinares plantean una didáctica que se abre al hecho de poder relacionarlos tanto con el contexto como con el hecho de pensar históricamente. Se trata de que los “contenidos van más allá de los datos o la información sobre hechos, y no [están] centrados únicamente en la asignatura de Historia; pretenden incidir, a partir de su conocimiento, en la formación en valores cívicos de los estudiantes” (Ballesteros-Moscós et al., 2024, p. 143). Los contenidos, al ser adaptados al nivel cognitivo que supone el docente para un grupo estudiantil, pierden la riqueza y la posibilidad de fortalecer las competencias para el estudiante. Los libros de historia y los contenidos plantean una didáctica intrínseca que debe ser interpretada; el trabajo se amplía debido al despliegue de la interpretación, en donde el contacto con el lenguaje, la estructura y la intención del autor es inicial, pero más profunda, si se ven los contenidos como un diálogo entre el autor del texto, el docente y el estudiante, pasando por alto el hecho foucaultiano de un autor muerto.

En otras posturas se ofrecen perspectivas de la transposición didáctica que empatan con otras teorías. En el caso de Guzmán et al. (2021), la transposición didáctica, en su principio de ‘adaptar’ los contenidos al contexto, se complementa con la idea de los contenidos críticos que aborda el pensador Paulo Freire, dentro de una propuesta en la cual el docente debe “discutir con los alumnos la razón de ser de esos contenidos a enseñar” (p. 173). No obstante, se recalca que antes de la discusión crítica, debe haber una comprensión temática y una interpretación previa de los contenidos. La crítica en este caso debe manejarse desde una orientación que brinda los contenidos mismos, sin subordinarse a conceptos como la emancipación, la liberación de la opresión o el aburrimiento. Es decir, antes de pasar a un aspecto crítico como resultado del procedimiento de la

transposición, es más importante enfocarse en habilidades del estudiante, en tanto “se hace necesario el empleo de estrategias didácticas que refuercen el desarrollo de habilidades en la interpretación del pasado” (López, 2020, p. 39). La centralidad de un contenido didactizado no es adecuarlo a la comprensión básica del estudiante y que integre el contexto, sino desarrollar la temporalidad o la interpretación temporal del pasado que se integre a un contexto y una cotidianidad. No es pasar por el proceso de fijar un concepto, sino de desarrollar las habilidades en donde la historia se piensa. La CAEHC (2022) ha acogido propuestas críticas y pensadas desde el oficio del historiador y se entiende, sin profundizar tanto, la necesidad de superar una transposición acrítica:

Los historiadores pueden realizar aportes significativos alrededor de la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina en diversos ámbitos de construcción y difusión de conocimiento histórico, ya no desde la perspectiva de la transposición didáctica, sino desde proyectos académicos e intelectuales que potencian desde la epistemología de la Historia y a través de diálogos fructíferos. (p. 29)

Como se ha venido enunciando, la hermenéutica, la centralidad en el lenguaje y las herramientas semióticas para adentrarse en la alteridad (la comprensión del otro), constituyen un bagaje importante para hacer actualizaciones en la enseñanza, que integren la epistemología de la historia y que dialoguen o expongan las maneras como se aprovechan los contenidos. De todo esto viene el trabajo con las fuentes, ya que deben “ser interrogadas a través de los problemas o preguntas que el historiador se plantee; preguntas que generarán los análisis e interpretaciones que constituirán el relato histórico” (CAEHC, 2022, p. 16). Cuando hay problematización de fuentes, se da un paso para la interpretación de acontecimientos, relaciones y posturas, y se generan analogías. La transposición didáctica trabaja básicamente con analogías, como

indica Lobo (s.f.); la manera correcta de hacer la transposición pasa porque el docente “busca o crea analogías, metáforas, experimentos, problemas o proyectos interdisciplinarios que permitan a los estudiantes no solo memorizar la información, sino ‘jugar’ con el concepto, usarlo y darle sentido” (párr. 65). El problema es que la analogía debe pasar un filtro de interpretación, y que la analogía se enriquece con el texto mismo, con el contenido.

Incluso para propuestas innovadoras, resulta difícil asumir la transposición didáctica. En el uso del cine, por ejemplo, se necesita una relación no solo con un concepto comprensible, sino con un contexto y una manera de abordarlo; así, “la película es una interpretación que puede compararse con otras visiones de un mismo acontecimiento, y que se puede hacer a partir de la lectura de los textos” (Cardona, 2022, p. 149). Esto indica que el procedimiento no es el de adaptar los conceptos a una forma básica, sino de extraer el contenido (acontecimiento-concepto-vivencia) de los productos culturales, ejemplificarlos como si de una cita de libro se tratara, ‘acariciando el texto’, deteniéndose en el tono, recordando quién nos habla, revisando los clichés en la escena o los personajes, examinando el aspecto moral y normativo, reconociendo el grado de humanismo que puede o no tener el mensaje de la obra. La interpretación es un proceso que también pasa por niveles, por hacer preguntas, por incentivar la curiosidad y llevar al estudiante a formular hipótesis acrónicas, ucrónicas y utopías.

Sin llegar al extremo de la ficción, es con el repaso, el error y la comunicación que un niño puede llegar a niveles complejos. Todo lo expuesto se puede hacer sin necesidad del último, novedoso, reciente y más fresco contenido de historia. La innovación y la didáctica parten más de la capacidad de interpretación que de una pretendida actualidad en los contenidos y metodologías. Entonces, lo central de esta discusión es “la posibilidad de pensar la enseñanza de la Historia desde una perspectiva explicativa

- interpretativa más que de un relato lineal, ordenando la realidad social desde marcos teóricos concretos” (Valtuille, 2022, p. 149), una posibilidad que es próxima al encontrar en el libro de historia, en el contenido, la puerta para el mundo cotidiano en donde se debe gestar cualquier crítica.

Para finalizar, se expone un caso de didáctica desde los contenidos. El texto *El continente de los siete colores*, de Germán Arciniegas (1989), es un texto donde se expone una postura que ciertamente soslaya el eurocentrismo. En un apartado de este texto, el autor comenta sobre los alimentos y animales que los españoles trajeron a América y los que conocieron y se llevaron de América a Europa; es decir, lo que la cultura precolombina aportó. En esta actividad se reconocen cosas cotidianas como comidas, platillos y mascotas con las que convivimos. Los estudiantes llevaban recetas y relacionaban esto con el aporte cultural que hacían los nativos e indígenas de Colombia. En otros casos, las instituciones no permitían actividades que incluyeran comidas. Entonces, procedimos a adaptar un juego como ‘Abuela Co’ (Maqui, 2024), para exponer esos aportes y llegar a la comprensión de una temporalidad donde convergen lo cotidiano, lo conceptual-histórico, el lenguaje y la reflexión. Por otro lado, la hermenéutica va en doble vía: interpretar pedagógicamente los contenidos, extraer la didáctica que presentan los libros de historia o ciencias sociales y, en otro sentido, interpretar disciplinariamente las lúdicas o juegos ya creados; esto es, leer la historia y las ciencias sociales de un juego de mesa.

Conclusiones

La transposición didáctica como tendencia pedagógica que propone bajar o traducir contenidos del saber ‘sabio’ (disciplinares) al saber enseñado (didácticos) debe fortalecerse por medio del lenguaje, para llegar a un desarrollo crítico del estudiante que tiene contacto y comunicación, por medio del docente, a los contenidos propuestos en una unidad didáctica que

complejice en cronologías no lineales y que estrechen vínculos con las vivencias.

La capacidad hermenéutica, que depende claramente del lenguaje, debe profundizarse en la formación docente. Se trata de aprender a leer con múltiples perspectivas, pero en especial, desde la perspectiva de un docente. Seguir aprendiendo textos de pedagogía y teoría didáctica no es lo mismo que tomar las obras de autores en historia y ciencias sociales como materiales que nos enseñan didáctica.

Referencias

- Arciniegas, G. (1989). *El continente de siete colores*. Editorial Aguilar.
- Arias, D. H. (2005). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales: una propuesta didáctica*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Arias, D. H. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, 1(52), 134-146. <https://doi.org/10.7440/res.52.2015.09>
- Ballesteros-Moscocio, M. Á., Vidigal-Alfaya, S. y Yanes-Cabrera, C. M. (2024). Actitudes de los docentes en formación respecto a la didáctica de la memoria histórica. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 28(2), 137-158. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i2.29700>
- Betancourt, D. (1993). *Enseñanza de la historia a tres niveles*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Bourdieu, P. (2012). *Intelectuales, política y poder*. Clave Intelectual.
- Cardona, C. F. (2022). La enseñanza de Historia en Colombia: breve recuento historiográfico sobre sus inicios y reformas para su enseñanza en la actualidad. *Ciencia Nueva, Revista de Historia y Política*, 6(2), 141-160. <https://doi.org/10.22517/25392662.25131>

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. <https://acortar.link/7ZmYe5>

Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado* (3.ª ed.). AIQUE Grupo Editor.

Gómez-Mendoza, M. Á. (2005). La transposición didáctica: Historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(1), 83-115.

Guzmán, A. M., Torres, G., Ferrer, Y. y De la Hoz, S. M. (2021). Transposición didáctica y la perspectiva crítica de Pablo Freire. *Encuentros, Revista de Ciencias Humanas, Teoría social y Pensamiento crítico*, 13, 168-176. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4395248>

Jaramillo, J. y Melo, J. O. (1997). Claves para la enseñanza de la historia. *Revista Colombiana de Educación* (53). <https://doi.org/10.17227/01203916.5421>

Lobo, A. (s.f.). Transposición didáctica: qué es, cómo funciona y por qué es clave en la formación docente. <https://actosenlaescuela.com/transposicion-didactica/>

López, M. G. (2020). Concepciones y prácticas de profesores de Historia sobre la construcción didáctica del tiempo histórico mediado por el uso de las TIC. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17(33), 29-43. <https://doi.org/10.29197/cpu.v17i33.372>

Maqui. (2024). Juego de mesa Abuela Co. (3.a ed.). <https://losjuegossobrelamesa.com/producto/abuela-co/>

Medina, M. (2023). *Textos escondidos*. Universidad Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2024). La enseñanza de la historia de Colombia incluirá las voces y vivencias de los territorios. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/421711:La-ensenanza-de-la-historia-de-Colombia-incluire-las-vozes-y-vivencias-de-los-territorios>

Mora, J. E. (2014). La transposición didáctica del saber sabio al saber enseñado. Autor: Yves Chevallard. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 9(2), 97-100. <https://doi.org/10.14483/jour.gdla.2014.2.a07>

Ocampo, J. F. (2002). *La educación colombiana: Historias, realidades y retos*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Ramírez-Bravo, R. (2005). Aproximación al concepto de transposición didáctica. *Revista Folios*, (21), 33-45.

Rodríguez, S. P. y Acosta, W. A. (2008). Autores, problemas y debates en la investigación sobre la enseñanza de la historia (1990-2006). En *X Jornadas Nacionales y I Internacional de Historia de la Ciencia*, pp. 1-19. Universidad Nacional de Río Cuarto. https://www.academia.edu/44961411/Autores_problemas_y_debates_en_la_investigaci%C3%B3n_sobre_la_ense%C3%B1anza_de_la_historia_1990_2006_

Valtuille, F. (2022). Enseñar historia en la escuela secundaria: exploraciones sobre saberes y prácticas docentes al sur del conurbano bonaerense. *Propuesta Educativa*, 1(57), 149-152. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i34.11383>

Declaración uso inteligencia artificial

En la elaboración de este artículo, el autor no utilizó ninguna herramienta o servicio de inteligencia artificial.