



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**SABERES Y PRÁCTICAS DE MAESTROS DE CIENCIAS SOCIALES  
EN UN COLEGIO PRIVADO DE MEDELLÍN**

Sebastián Aguirre Orozco

Laura Catalina Montoya Morales

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019



Saberes y prácticas de maestros de Ciencias Sociales en un colegio privado de Medellín

**Sebastián Aguirre Orozco**  
**Laura Catalina Montoya Morales**

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de:  
**Licenciados en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales**

Asesores:  
Nubia Astrid Sánchez Vásquez  
Magister en educación

Elkin Yovanni Montoya Gil  
Magister en educación

Línea de Investigación:  
Enseñanza Ciencias Sociales y Contexto Educativo

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Medellín, Colombia  
2019

## **Agradecimientos**

A nuestro asesor Elkin Yovanni y, en especial, a nuestra asesora y maestra Nubia Astrid, por acompañarnos en nuestro proceso formativo para devenir sujetos maestros.

A nuestro centro de práctica y al grupo de maestros del área de Ciencias Sociales, por permitirnos reflexionar la cotidianidad de la realidad escolar y develar sus saberes y prácticas. En particular, exaltar la labor que realiza día a día nuestra maestra co-formadora Luz Dary Taborda.

Al Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP) de la Facultad de Educación por brindar apoyos económicos a este Trabajo de Grado, recursos con los cuales fue posible divulgar los aportes de la presente investigación en eventos académicos en Ciudad de México, México e Ibagué, Colombia.

A la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana, lugar donde emprendimos nuestro trasegar hacia las sendas de la Educación, donde comenzamos a aprender y a dimensionar el ser maestros.

A los maestros y maestras apasionados por la escuela y la educación, quienes cotidianamente trabajan incansablemente con la convicción de transformar las realidades de sus estudiantes y de la sociedad. Son ellos quienes nos inspiran a seguir apostando por recorrer el camino de la formación.

A nuestros compañeros y compañeras de vida que nos brindaron apoyo emocional e intelectual durante el tiempo en que escribimos este proyecto.

Yo, Sebastián, a mi familia: mi madre Ruth Elena, mi padre Raúl y mi hermana Daniela, que cada día, con amor profundo, me incitan a superarme, a pensarme y a seguir soñando que hay muchas vías posibles para devenir ser humano.

Al carisma salesiano que ha sostenido mi espiritualidad y mi fe en Dios, teniendo como modelo al maestro, líder social y profundo soñador en pro de los jóvenes: Don Bosco. Así, mis raíces de la esperanza se alimentan al creer que la vida se cultiva en la medida que se entrega desinteresadamente a los demás, y al saber que “la educación es cuestión del corazón”.

Yo, Catalina, agradezco a mi madre Nury, a mi padre Carlos y a mi abuela Nelly, quienes con muchas necesidades y a falta de muchos recursos decidieron optar por mi educación como eje pilar de su proyecto de familia.

A mi hermano Dayan Alexis, fuente de inspiración para optar por el camino de la educación con énfasis en Ciencias Sociales.

A todos los maestros y las maestras, especialmente a Beatriz Henao, que creyeron siempre en mí y me abrieron la puerta para devenir como maestra.

## Resumen

Este trabajo investigativo surge de un ámbito de reflexión de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia sobre las *disciplinas y los saberes escolares*, como una apuesta de dos maestros en formación por comprender la importancia y el aporte que hace el maestro de Ciencias Sociales a la cultura escolar de un colegio privado de la ciudad de Medellín.

Basados en Rockwell (1998) y Salgueiro (1998), se emplea la etnografía escolar como estrategia de investigación que permite develar la cotidianidad de la escuela desde su interior, sus propias dinámicas y sus actores, para identificar así que el saber y el hacer propio del maestro de Ciencias Sociales lo configuran como sujeto de saber que apropia y transforma elementos de la cultura escolar.

De este modo, se problematiza una visión simplista y desvalorizada que se tiene de la escuela, de los sujetos maestros, de los saberes que circulan, las disciplinas que se enseñan y las culturas que confluyen, con el objetivo de dirigir la mirada al *interior* de éstas para reconocer su quehacer *sui generis* y brindar aportes a la formación (inicial, permanente, avanzada) de los maestros.

Lo anterior, permite develar el papel protagónico y no secundario o ejecutor que se le ha asignado al maestro en la enseñanza, entendiéndolo como un intelectual de la educación, desde la mirada de Gimeno Sacristán (1998), Oscar Saldarriaga (2017), Alberto Echeverri (1996), con unas prácticas particulares, abordadas por Ana María Monteiro (2007) Silvia Finocchio (2011) y Maria Paula González (2018).

**Palabras claves:** Ciencias Sociales escolares, cultura escolar, etnografía escolar, maestro sujeto de saber, prácticas escolares, saberes escolares.

## Resumo

Este trabalho de pesquisa surge do campo de reflexão do curso de professorado em Ciências Sociais da Universidad de Antioquia sobre as disciplinas e saberes escolares, como uma opção de dois estudantes de educação por entender a importância e a contribuição do professor de Ciências Sociais para a cultura escolar de uma escola particular na cidade de Medellín.

Baseados em Rockwell (1998) e Salgueiro (1998), se utiliza a etnografia escolar como estratégia de pesquisa que revela o cotidiano da escola a partir de dentro, sua própria dinâmica e seus atores, para identificar assim o jeito como o professor de Ciências Sociais se configura como sujeito de saber que se apropria e produz elementos da cultura escolar graças a seus saberes e fazeres.

Desse modo, se questiona uma visão simplista e desvalorizada da escola, dos professores, das disciplinas ensinadas, dos saberes que fazem parte dela e das culturas que convergem, com o objetivo de direcionar o olhar para dentro da escola, reconhecer o trabalho *sui generis* e fornecer contribuições para a formação (inicial, permanente, avançada) dos professores.

Isso permite revelar o papel principal e não secundário atribuído ao professor no ensino, entendendo-o como intelectual da educação, aos olhos de Gimeno Sacristán (1998), Oscar Saldarriaga (2017), Alberto Echeverri (1996), com práticas particulares, abordadas por Ana María Monteiro (2007) Silvia Finocchio (2011) e Maria Paula González (2018).

*Palavras-chave:* Ciências Sociais escolares, cultura escolar, etnografia escolar, professor sujeito de saber, fazeres e práticas escolares.

## Tabla de contenido

Introducción.....	1
Parte I: Saberes y prácticas como objeto de estudio.....	3
Capítulo I: Planteamiento del problema.....	3
Objetivos.....	9
Capítulo II: Antecedentes.....	10
Capítulo III: Referentes teóricos y conceptuales.....	12
De los saberes, las disciplinas y las culturas escolares.....	13
De las prácticas escolares, el maestro sujeto de saber y la apropiación.....	21
Capítulo IV: Diseño metodológico.....	25
Paradigma histórico hermenéutico.....	26
Enfoque cualitativo.....	27
Estrategia de investigación: etnografía.....	28
Etnografía escolar para la experiencia en la escuela.....	30
Técnicas e instrumentos para la recolección y el análisis de la información.....	33
Observaciones.....	37
Observaciones directas participantes.....	37
Observaciones directas no participantes.....	38
Revisión documental.....	40
Narrativas biográficas.....	40
Entrevistas semiestructuradas.....	42
Directora académica.....	43
Coordinadora de área.....	43
Grupos de maestros del área.....	44
Análisis de la información.....	45
Construcción del relato etnográfico.....	46
Parte II: La cultura escolar de un colegio privado de Medellín.....	48
Capítulo V: Pincelazos de la historia del colegio.....	50

Capítulo VI: Materialidad de la escuela.....	51
Capítulo VII: Estructura orgánica de la escuela. Elemento organizativos y funcionales.....	54
Así se estructura la enseñanza.....	55
De cómo se enseñan las Ciencias Sociales.....	57
La planeación.....	61
Los rituales.....	62
Capítulo VIII: Maestras que se narran.....	64
Narrativa biográfica de la maestra de 6°.....	65
Oriunda de un pueblo de montañas cafeteras.....	65
¿Ir a la escuela?.....	66
Artes o humanidades, ¿a qué me presento a la universidad?.....	67
Tiempos para cultivar el intelecto.....	68
Aprendiendo a ser maestra.....	68
En busca de mi primer empleo.....	71
Primeros pasos en el oficio de enseñar y de investigar.....	72
Adaptándome a una nueva cultura de Medellín y del colegio.....	73
Aprendizajes, fruto de la experiencia cotidiana en la escuela.....	74
Contribuyendo a una mejor humanidad desde las Ciencias Sociales.....	76
Una pasión para la vida, una vocación que llegó por accidente.....	77
Narrativa biográfica de la maestra de 9°.....	77
No sabía que iba a ser maestra hasta que.....	77
Trabajaba y deseaba estudiar en la universidad.....	78
No conocí la vida universitaria más allá de las aulas.....	79
Los primeros días en el aula fueron asustadora.....	79
Primeros años laborales.....	80
Yo ya sabía que se daba en ese grado, pero la población era muy distinta.....	81
Los medios tecnológicos llegaron a la vida de las personas y eso lo inspira a uno.....	82

Una constante formación en el saber disciplinar.....	83
No me dan miedo los cambios.....	83
Más allá del relato.....	84
Parte III: Saberes y prácticas del maestro de Ciencias Sociales.....	90
Capítulo IX: Ciencias Sociales y cultura escolar.....	91
Equipo de maestros.....	91
Configuración de un disciplina escolar.....	98
Ciencias Sociales y la ciudad como aula.....	107
Capítulo X: Saberes y prácticas: sobre la enseñanza dentro del aula de clase.....	111
La planeación de la enseñanza.....	112
Las prácticas de enseñanza.....	117
La pregunta problematizadora.....	119
La reflexión.....	120
La clase comunitaria.....	122
Las guías.....	124
Las salidas pedagógicas.....	125
Articulación con otras disciplinas escolares.....	126
El debate (tipo modelo ONU).....	127
El cine.....	128
La contextualización.....	129
Relación con los hechos de actualidad.....	130
Trabajo personal, trabajo grupal y puestas en común.....	130
Recursos y medios para la enseñanza.....	132
Medios de apoyo para la exposición oral.....	133
Medios de sustitución o refuerzos de la acción del maestro.....	135
Prácticas comunicativas.....	135
Lenguaje verbal y no verbal.....	137
Rituales de manejo de grupo.....	138
Sobre los estudiantes.....	139
La evaluación.....	141
Saber disciplinar.....	145

Parte IV: Conclusiones y recomendaciones.....	147
Capítulo XI: Puntos de llegada.....	147
Capítulo XII: Caminos por trazar.....	150
Preguntas derivadas para otras investigaciones.....	151
Referencias bibliográficas.....	153
Anexos.....	160
Anexo 1: Tabla de índices analíticos. Saberes y prácticas.....	160
Anexo 2: Cuaderno de notas. Observación de clase.....	164
Anexo 3: Cuaderno de notas. Observación reunión de área.....	169
Anexo 4: Nota ampliada. Reunión de área.....	172

### **Lista de tablas**

Tabla 1: Esquema fases del diseño metodológico. Elaboración propia.....	33
---	----

### **Lista de figuras**

Figura 1: Esquema gráfico de síntesis de los referentes teóricos y conceptuales. Elaboración propia.....	12
Figura 2: Dimensiones de la cultura escolar (López, 2001, p.24).....	19
Figura 3: Instrumento diario pedagógico. Elaboración propia.....	38
Figura 4: Instrumento registro de selección de anotaciones, derivado del cuaderno de notas. Elaboración propia.....	39
Figura 5: Instrumento revisión documental. Elaboración propia.....	40
Figura 6: Instrumento para construir una narrativa biográfica. Elaboración propia.....	42
Figura 7: Instrumento para entrevista semiestructurada a directora académica. Elaboración propia.....	43
Figura 8: Instrumento para entrevista semiestructurada a coordinadora de área. Elaboración propia.....	44
Figura 9: Instrumento para entrevista a grupo de maestros del área. Elaboración propia.....	44
Figura 10: Esquema gráfico de síntesis del diseño metodológico. Elaboración propia.....	47

## Abreviaturas

Abreviaturas de las técnicas de recolección de información.

<b>Técnica</b>	<b>Abreviatura</b>
Diarios pedagógicos	-Catalina (CMM-#diario)
	-Sebastián (SAO-#diario)
Observaciones	-Grado 6° (G6°)
	-Grado 8° (G8°)
	-Grado 9° (G9°)
	-Reuniones de área 2018 (RA-2018)
	-Reuniones de área 2019 (RA-2019)
Revisión documental	-Planeación I Periodo, 6° (1P-6°)
	-Planeación II Periodo, 6° (2P-6°)
	-Planeación I Periodo, 9° (1P-9°)
	-Planeación II Periodo, 9° (2P-9°)
Narrativas biográficas	-Maestra 6° (M-6°)
	-Maestra 9° (M-9°)
Entrevistas	-Directora académica (DA)
	-Coordinadora de área (CA)
	-Grupo de maestros (M#-GM)

## Convenciones

Convenciones de los cuadernos de notas, con las cuales se registraron las observaciones.

P1: coordinadora de área

P2-10: profesores de área

O: observadores/practicantes

( ): apreciaciones y aclaraciones

“ “: Textual

// //: acciones

.....: Lo que no logra ser apreciado

(...): acciones omitidas

## Introducción

La preocupación por cuestionar los discursos comunes que acusan, por una parte, a la escuela como institución incapaz de adaptarse al contexto y de no responder a las necesidades formativas de los estudiantes; y, por otra parte, al maestro como sujeto que actúa y enseña de manera rutinaria y repetitiva año tras año, sin generar mucha novedad en sus quehaceres; motivó a poner en tela de juicio tales críticas y emprender un camino al interior de la escuela, muy de cerca de los maestros, para reconocerlos como sujetos de saber y aportar a la formación profesional e investigativa de dos maestros noveles.

Asimismo, con el interés por desentrañar otros rostros que adquieren las Ciencias Sociales escolares, cuestionada por estar contribuyendo poco a la formación de ciudadanos activos y corresponsables de la construcción de una sociedad más pacífica y equitativa, fue imprescindible hacer una inmersión entre los maestros del área para entender el modo como la cultura escolar influye, pero también transforma la disciplina escolar que, no siendo inocente a las prescripciones y restricciones, adquiere una forma particular por los saberes y las prácticas del maestro. Para ello, la etnografía escolar fue la estrategia más apropiada para comprender lo que pasa en la escuela cotidianamente.

Gracias al análisis de las técnicas investigativas de orden cualitativo de observación, revisión documental, entrevista y narrativa biográfica, se concluye que los saberes y las prácticas mantienen una relación indivisible y posibilitan que la disciplina escolar cambie, precisamente por la apropiación y la reflexión permanente sobre la enseñanza que hacen los maestros. Las Ciencias Sociales no solo existen al interior del aula con una planeación, unas prácticas y unos materiales concretos, sino que inciden, y se alimentan, en la formación permanente del maestro, en la cultura escolar y en la ciudad misma.

Para dilucidar con mayor detalle lo anterior, este trabajo se estructuró en 4 partes, cada una dividida en varios capítulos. La primera parte aborda los saberes y las prácticas como objeto de estudio, es decir, se presenta el planteamiento del problema, los objetivos, los antecedentes, los referentes teóricos y conceptuales (saberes, disciplinas, culturas escolares, prácticas escolares, maestro sujeto de saber y apropiación) y el diseño metodológico, que explica la construcción de este relato etnográfico.

La segunda parte pretende hacer una caracterización y contextualización del colegio y de los maestros con quienes se realizó la investigación, a la luz de la cultura escolar y de narrativas biográficas.

La tercera parte se centra en los saberes y las prácticas de los maestros de Ciencias Sociales al interior del aula de clase y de la cultura escolar. Aquí se presenta con detalle las categorías de planeación de la enseñanza, prácticas de enseñanza, recursos y medios de enseñanza, prácticas comunicativas, rituales de manejo de grupo, sobre los estudiantes, la evaluación y el saber disciplinar.

Finalmente, la cuarta parte hace alusión a los puntos de llegada y los caminos a trazar que propone este proyecto.

## Parte I

### Saberes y prácticas como objeto de estudio

“(…) se repetirá incesantemente el ritual más simple que fuera inventado hace apenas cuatrocientos años: el del encuentro del maestro con sus alumnos, para enseñarles la humanidad”  
(Álvarez, 2016, p.82).

#### Capítulo 1: Planteamiento del problema y objetivos

La sociedad está organizada por instituciones (familiar, religiosa, económica, educativa) que se encargan de ordenar y regular el funcionamiento de una agrupación de personas. A cada institución se le otorga unas tareas concretas y asumen una responsabilidad con los miembros que la integran. La institución educativa, en su deber de formar y propiciar espacios de socialización<sup>1</sup> para las nuevas generaciones, principalmente, surge y se populariza en la modernidad (Pineau, Dussel y Caruso, 2002) hasta llegar a postularse como una institución democrática al consolidarse el acceso a la educación como un derecho fundamental para todos los ciudadanos.

Desde su formalización como resultado del proyecto moderno hasta la actualidad ha sido blanco de múltiples cuestionamientos, señalando en ella una estructura y funcionamiento anquilosados en la tradición, con debilitamientos en su misión otorgada y con baja capacidad de renovarse. Masschelein y Simons (2014) en la obra *Defensa de la Escuela*, asumen una posición contraria a la de Illich, quien presenta un argumento en favor de acabar la escuela: “se anticipa la desaparición de la escuela debido a su carácter superfluo, en tanto que es una institución penosamente anticuada” (p.12). Frente a esto, los maestros se convierten en unos de los principales responsables que les toca cargar con dicha presión, venida desde el exterior.

En este sentido, el universo escolar está siendo definido y validado por investigaciones *sobre* educación “que se dan de puertas para afuera” (Restrepo, 1996, p.22).

---

<sup>1</sup> En el artículo 13 de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, se explicitan los objetivos comunes de los niveles educativos. Se resalta el párrafo “c) Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad”.

Hablan, producen y conceptualizan la escuela desde su exterioridad, por mencionar unos pocos ejemplos: *la escuela sin funciones* de Enrique Martín Criado, los trabajos del sociólogo Émile Durkheim y otros de la sociología de la educación, y diferentes análisis sobre los sistemas educativos financiados por los Ministerios de Educación. Además, está siendo dotada por unos elementos materiales -cultura material, en la que se destacan los libros de texto- que se instauran como el resultado de disputas entre academias (Academia Colombiana de Historia, la Sociedad Geográfica de Colombia) e instituciones científicas (como centros de investigación de universidades y del Estado) que visionan la escuela como un espacio para validar e institucionalizar unas ciencias.

Lo anterior, presenta la escuela como una institución resistente a los cambios con rutinas que se perpetúan en el tiempo y en el espacio, receptora de discursos, ideas, saberes, prácticas y normas. A pesar de estos *lugares comunes* en los que se sitúan las críticas y miradas sobre el espacio escolar, cabe reconocer que la escuela puede ser mirada desde otra perspectiva, en la que se presenta unas transformaciones internas y cotidianas enmarcadas en unas relaciones de cambio-permanencia. Aun cuando hay tantos cargos presentados en contra de la escuela, Masschelein y Simons (2014) sostienen su defensa convencidos de que “es precisamente hoy -en el momento en que muchos la condenan por inadaptada a la realidad moderna y otros incluso parecen querer abandonarla completamente- cuando aparece explícita y claramente lo que la escuela es y lo que hace” (p.12).

Se problematiza así la visión simplista y desvalorizada que se tiene de la escuela, de los sujetos maestros, de los saberes que circulan, las disciplinas que se enseñan y las culturas que confluyen, con el objetivo de dirigir la mirada al *interior* de éstas para reconocer su quehacer *sui generis* (Chervel, 1991; Salgueiro, 1998; Rockwell, 1999; Álvarez, 2015).

En este sentido, surge el interés de hacer hincapié frente a esas fisuras, mutaciones, aportes y distanciamientos que cotidianamente hace la escuela del marco rígido tradicional -considerado casi inamovible- en el que está insertada. Se tiene en cuenta que “la escuela es una invención histórica y, por tanto, puede desaparecer. Pero eso también significa que puede reinventarse”. (Masschelein y Simons, 2014 p.13). De ahí que se precise la escuela

como un lugar de producción de saberes<sup>2</sup> y prácticas<sup>3</sup>, donde el maestro es un actor y sujeto que aporta a la consolidación, conservación y transformación de una cultura escolar<sup>4</sup>.

En medio de estas exigencias, la escuela se constituye en una institución sui géneris, pues allí se sigue enseñando. No se enseña lo mismo que hace tres, cinco o diez décadas, claro que no, pero todavía hay allí intelectuales, cada vez más preparados además, procesando, en medio de un ritual —este sí centenario—, los nuevos modos de saber que circulan en la sociedad. (Álvarez, 2015, p.23)

Distinguir los saberes *de* la escuela, es decir, centrar la mirada en los “saberes que le son propios” (Marín, 2015, p.14), es un desafío que atañe al maestro como intelectual de la educación que habita cotidianamente la escuela, a diferencia de expertos e investigadores que la visitan por períodos cortos. Por eso, Rockwell (1999) insiste en la “importancia de reconstruir lo que enseña la escuela no a partir de los documentos que explicitan su deber ser sino a partir del estudio de su expresión concreta y cotidiana” (p.16).

El desconocimiento de los haceres cotidianos, la negación de la historicidad de las prácticas y el olvido de sus temporalidades mixturadas y diversas (desacompañadas de lo normativo y pedagógico) están en la base de esa mirada que ve una escuela que no cambia y profesores que no innovan. Una perspectiva así es por demás problemática y estéril puesto que los docentes se sienten juzgados, solos e inermes frente a una tarea que no solo no es reconocida en su complejidad, sino que, además, es catalogada de inconducente y banal, desviada de la norma y atrasada en relación con las teorías didácticas o los avances historiográficos. Y eso no hace más que sumar frustraciones y resistencias. (González, 2018, p.18).

---

<sup>2</sup> Álvarez (2015) define los saberes como aquello que se configura como decible y visible en la escuela, en unos enunciados cuyos dominios de objeto, posiciones de sujeto y conceptos, lo distinguen de otros. Marín Díaz (2015) dice que son aquellos caracterizados por haberse producido en la escuela o que circulan en ella, aún sin haber sido ese su lugar de producción, pero que en todo caso la definen y la constituyen.

<sup>3</sup>Las prácticas escolares son entendidas como una forma determinada en que un sujeto particular realiza un trabajo en las condiciones materiales e históricas específicas del contexto escolar (Rockwell y Mercado, 1998, citadas por Salgueiro, 1998).

<sup>4</sup> Para efectos de este trabajo de grado entendemos La cultura escolar como “el conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas del juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas (...) que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias (...) para integrarse en dichas instituciones (...) para llevar a cabo las tareas cotidianas que cada uno se esperan (...) y para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura a su contexto y necesidades” (Viñao, 2002, p. 59 citado por Brailovsky, 2010).

De esta manera, se ha desconocido el *habitus*<sup>5</sup> del maestro en su práctica y, con esto, la relación que establece con la institución que habita, la educativa. Allí donde es posible la existencia de una cultura escolar “desde cuyos valores orienta la vida y soluciona sus problemas, por cuanto los valores se expresan en la cultura” (López, 2001, p.17). Esclarecer la relación entre las disposiciones y los esquemas desde los cuales el maestro percibe y actúa en el mundo, con los saberes que apropia permite develar una de las formas como se configuran las disciplinas escolares, cuya legitimidad o ilegitimidad viene siendo dado por su función educativa, expresada desde el código disciplinar<sup>6</sup> (Cuesta, 1997).

Tal y como lo expresa López Martín (2001), en su texto *La escuela por dentro*, es importante centrar el análisis en la realidad escolar cotidiana: en cómo se enseña, qué se enseña, quién enseña<sup>7</sup>, a quién se enseña, con qué fines, desde qué normativa permite dilucidar la configuración de la cultura escolar, entramada en un sistema de relaciones creado por cada escuela en su experiencia. La apuesta es, por tanto, seguir contribuyendo a la construcción de una historia renovada de la educación en Colombia a partir de la lectura de los elementos de los subsistemas de autonomía de cada mundo escolar. Se reconoce que la escuela no es pasiva ni reproductora, sino productiva e inventiva. Ella posee una realidad -incluso, realidades- que se van construyendo en la interacción dinámica de variables como: contenidos, condiciones políticas, administrativas, científicas e institucionales y prácticas pedagógicas (Gimeno Sacristán, 1988, citado por López Martín, 2001).

Ello lleva a reconocer que la escuela sí se transforma. Afirmación que rompe con la crítica cotidiana que recibe como institución inflexible, fija, y arraigada a la tradición. Si bien, allí hay unas características de una cultura propia, la cultura escolar<sup>8</sup> (Juliá, 1995;

---

<sup>5</sup> Según Cuesta (1997) “La explicación de este fenómeno (el carácter perdurable de la enseñanza de la historia) no puede hacerse sin tener presente la acción cotidiana de los sujetos sociales protagonistas de la vida en las aulas y de la particular «conciencia práctica» (que diría Giddens) o «habitus» (que diría Bourdieu) que sirven para interiorizar subjetivamente los valores y prácticas que reproducen socialmente el universo cultural de las disciplinas escolares” (p.8).

<sup>6</sup> Según Cuesta (1997) son el conjunto de normas y reglas que consolidan y le dan coherencia interna a una disciplina.

<sup>7</sup> De acuerdo con Juliá (1995) “las normas y las prácticas no pueden ser analizadas sin tener en cuenta el cuerpo profesional de los agentes que están llamados a obedecer estas normas y, por tanto, a establecer los dispositivos pedagógicos encargados de facilitar su aplicación, es decir, instructores y profesores” (p. 131)

<sup>8</sup> “La cultura escolar como un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (Juliá, 1995, p.131). “(...)existe una cultura escolar que tendría sus fronteras demarcadas; esto significa que la escuela no es un simple espacio de reproducción de la vida social o de las relaciones

López, 2001; Álvarez, 2015), en la que se manifiestan continuidades y permanencias<sup>9</sup> de la historia de la escuela, pero también, cambios.

Ahora bien, validar el conocimiento -normalmente subvalorado- que posee el maestro permite trazar un camino hacia la reivindicación de la escuela. Reconocer y dar sentido a los saberes que apropia y produce el maestro implica significar su experiencia teórica-práctica, para situarlo como un sujeto de saber que construye, deconstruye o reconstruye *códigos disciplinares*<sup>10</sup> (Cuesta, 1997), pues las disciplinas escolares no son entidades abstractas sino creaciones originales que se van ordenando en el sistema escolar (Chervel, 1991; López Martín, 2001). En este sentido, se identifica que los saberes que configuran las disciplinas escolares tienen un código disciplinar gracias a las prácticas del maestro.

Al reconocerle al maestro el saber y el hacer propio<sup>11</sup> y la producción que hace, se da cuenta desde una perspectiva concreta cómo se configuran nuevos saberes escolares y funcionamientos para los mismos, los cuales aportan en la interacción dinámica que funda una cultura escolar. Fijar el papel protagónico y no secundario o ejecutor que tiene el maestro en la enseñanza y en la escuela es entender al maestro como un profesional que aporta en la cimentación de la cultura escolar, además de identificar la puesta en práctica y la comprensión que tiene de su saber como un elemento característico que incide en el conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar (Juliá, 1995).

---

sociales de producción, como se sostuvo en la pedagogía crítica (esto fue replanteado por Berstein, 1985, Bourdieu, 1997 y Giroux, 2004 en sus últimos trabajos). Tampoco es el lugar instrumentalizado que pretende la política educativa, tal como lo han formulado los funcionalistas y tecnólogos de la educación durante muchas décadas” (Álvarez, 2015, p.25).

<sup>9</sup> “Lo que las historias de la cultura escolar, de los manuales, de las disciplinas y del currículo han encontrado es que en su interior se ha tejido una malla de relaciones que le son propias, un lenguaje, unos códigos y unas representaciones que, aunque no han permanecido en el tiempo, sí han adquirido matices, tonalidades y referentes que no comparte con otras instituciones o con otros escenarios sociales” (Álvarez, 2015, p.26).

<sup>10</sup> “Definimos como tal a una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. El código disciplinar de la Historia alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura, valiosos y legítimos. En cierto sentido, el código disciplinar de la Historia encierra normas y convenciones socioculturales que designan la legitimidad/ilegitimidad del saber escolar, a modo de los foucaultianos «regímenes o juegos de verdad” (Cuesta, 1997, p.8)

<sup>11</sup> “No se puede entender la práctica sin el saber y viceversa, es decir, práctica y saber son al mismo tiempo objeto y condición de posibilidad. El saber es el resultado de prácticas y éstas se definen por el saber que forman” (Zapata, 2003, p.182).

Por ello, reconocer la reflexión situada sobre las prácticas que hace el maestro de Ciencias Sociales, identificar la presencia y emergencia de saberes y la manera como asume una postura en la selección, la organización de contenidos y las estrategias de enseñanza y evaluación, es otorgarle un lugar político e intelectual más movilizador de la cultura escolar. Se le da un lugar al maestro, no solo por ser protagonista en tanto mediador cultural, sino también por ser el que define las prácticas de enseñanza (Ríos, 2018).

“Es advertir las prácticas silenciosas que inventan lo cotidiano, los usos operativos, las apropiaciones, las tácticas, es reconocer y señalar el saber docente<sup>12</sup> en todo este proceso” (González, 2018, p.11). No es solo decir que la escuela hace transposición didáctica, es decir, que toma el saber científico y lo traduce a uno escolar, sino afirmar que al interior de la escuela se producen saberes propios, donde el maestro de Ciencias Sociales es un productor debido al saber que posee, configurando y reconfigurando saberes y prácticas de enseñanza. Estos “se producen *en* la escuela (de modo colectivo) y los docentes son sus productores. Sin embargo, esos saberes no se reconocen como tales y permanecen “informulados”, no reconocidos por los propios docentes y desconocidos por los expertos en el conocimiento pedagógico” (González, 2018, p.18) y por la intelectualidad de las academias de las Ciencias Sociales.

En tiempos donde el saber pedagógico se ha descentralizado, el saber escolar es lo que le queda hoy a la escuela: es justo ahora cuando cobra importancia indagar con los maestros en la escuela qué son capaces de hacer, de pensar, de proponer y de enseñar, cómo lo hacen, y cuál sería el estatuto y la naturaleza de ese saber, ahora que las disciplinas y las epistemologías están tan relativizadas”. (Álvarez, 2015, p.24)

Con todo esto, se concluye que hay una falta en la sociedad de identificar, reconocer, validar y legitimar los saberes y prácticas que produce el maestro de Ciencias Sociales que aportan a la configuración de la cultura escolar. Velasco (2014), expresa que, algunos elementos pendientes por abordar en la consolidación de una línea de investigación dedicada a la historia de las Ciencias Sociales escolares son “los alcances institucionales, sociales y culturales de los procesos de reforma; las percepciones y respuestas de los sujetos frente a estos procesos (...). Las tendencias y tradiciones disciplinarias, pedagógicas

---

<sup>12</sup> En Colombia se han establecido diferencias entre maestro y docente. En este proyecto se aborda la noción de maestro, sin embargo, durante el mismo se debe acudir a nombrarlo desde la noción de docente porque así aparece en la bibliografía citada perteneciente a otros países, como Brasil, Argentina, España.

y didácticas y las prácticas y pautas de enseñanza (...). Lograr un acercamiento, hasta donde sea posible, a las prácticas escolares y la realidad en el aula” (p.87).

Particularmente desde la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia se quiere dar continuidad a las reflexiones aquí generadas, desde una línea de formación nombrada *Ciencias Sociales y Contexto Educativo*, en el marco del ámbito de reflexión *Disciplinas y Saberes Escolares*, para proponer otros abordajes a partir de los objetos de estudio de esta. Además, al revisar los trabajos de grado de los estudiantes, se reconoce que hay que fortalecer la producción académica e investigativa en torno al maestro de Ciencias Sociales como productor de saberes y prácticas.

En ese orden de ideas, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera el maestro de Ciencias Sociales apropia saberes y prácticas al interior de la cultura escolar de un colegio privado de Medellín?

### **Objetivos.**

**General.** Analizar saberes y prácticas que apropia el maestro de Ciencias Sociales al interior de la cultura escolar de un colegio privado de la ciudad de Medellín, para reconocerlo como sujeto de saber.

### **Específicos.**

- Develar saberes y prácticas cotidianas del maestro de Ciencias Sociales que emergen en la interioridad de una cultura escolar.
- Comprender saberes y prácticas cotidianas de los maestros de Ciencias Sociales que emergen en la interioridad de una cultura escolar.
- Reconocer al maestro como sujeto de saber a partir de los saberes y las prácticas que apropia al interior de una cultura escolar.

## Capítulo II: Antecedentes

Este trabajo, al pretender develar, comprender y analizar los saberes y las prácticas de maestros de Ciencias Sociales en una cultura escolar para reconocerlo como sujeto de saber, tiene varios antecedentes. Para empezar, hay dos en el marco de la maestría en Educación en la Universidad de Antioquia. La primera es la tesis de Salazar, Cruz & Arcila, Blanca (2004) nombrada *Práctica pedagógica discursiva: visibilidad de un maestro sujeto de saber pedagógico*, la cual es importante porque visibiliza la práctica pedagógica que da cuenta del desarrollo profesional del maestro para contribuir a su constitución como sujeto de saber pedagógico. Si bien, como se aclara en las referencias teóricas, este trabajo no alcanza a analizar las nociones de saber y práctica pedagógica propuestas por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, la tesis citada permite ver una práctica que concibe al maestro como sujeto de saber traspasando las miradas tradicionales de la práctica que invisibiliza al maestro.

La segunda es la tesis de López, Esmeralda (2004): *El maestro en la Revista Educación y Cultura: sujetos, saberes y prácticas*, la cual posiciona al maestro como un sujeto de saber y prácticas, asumiéndolo como un intelectual de la educación. En los artículos de la Revista se entreve un maestro que reflexiona sobre su práctica y tiene un saber propio; una mirada más allá de la instrumentalización de su labor. Asimismo, cuestiona el papel que le quieren dar hoy al maestro en Colombia, donde normalmente es invisibilizado por el Estado y las políticas económicas que pretenden observar al maestro solo como un reproductor de lo que llega vía currículo a la escuela.

Por otro lado, se encuentran tesis de pregrado para optar por el título como Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales correspondientes al semestre 2017-II. en el enfoque reflexivo que acoge este trabajo: Disciplinas y saberes escolares. Estos son: Mesa, María A. & Castaño, Felipe. (2017) La geografía escolar: una mirada al pasado y presente de una disciplina escolar; Correa, Andrés; Duque, Juan & Tabares, Anderson. (2017) Las Ciencias Sociales en la Institución Educativa Marco Fidel Suárez del Municipio de Bello: una mirada desde el cuaderno escolar; Zapata, Jorge. (2017) La instrucción cívica en la educación básica y media en la I.E. Diego Echavarría Misas y la I.E. Normal Superior de Medellín: Un estudio desde las disciplinas escolares; Bedoya,

Kevin & Molano, Gabriel (2017) *Las Ciencias Económicas en la educación media: el devenir de una disciplina escolar*; Monsalve, Yuliana. (2017) *Enseñanza de las Ciencias Políticas: configuración de una disciplina escolar*; Mejía, Laura & Gómez, D. (2017) *Saberes que sobre la Historia circulan en la escuela*. Todos estos cuestionan la mirada de la escuela como reproductora y la defienden como creadora de saber, por lo que incluyen la noción de saber escolar como esa capacidad creadora de la escuela y los maestros dentro de una cultura escolar.

Para los mismos, el maestro crea y resignifica los saberes desde su cotidianidad, por lo que se sustentan desde los estudios sociohistóricos de la educación (tradición francófona) para enfocar la mirada al interior de la escuela y lo que allí pasa día a día. Se aclara que, todos estos trabajos se enfocan en analizar la configuración en la escuela de alguna de las disciplinas de las Ciencias Sociales, respondiendo a la pregunta de cómo ha circulado una u otra disciplina al interior de las instituciones donde se realizaron las investigaciones. De igual forma, sus metodologías y técnicas son distintas, van desde estudios de caso hasta la revisión y análisis de cuadernos escolares. Aunque todos estos trabajos son claves para sustentar los antecedentes, vale aclarar, que ninguno ha tenido como objeto de estudio los saberes y las prácticas del maestro de Ciencias Sociales, y tampoco se ha trabajado la etnografía escolar como metodología de investigación.

Otro de los trabajos de grado rastreados en la Licenciatura fue el de Goez, Ronald (2017) *Mi experiencia un inicio para ser maestro*, que resulta clave para este trabajo porque complejiza la construcción y reconstrucción del ser maestro desde la propia experiencia, pues el informe etnográfico que se presentará en los próximos capítulos da cuenta también de la propia práctica y de cómo se construye saber desde la experiencia de maestros en formación.

En el marco internacional está el antecedente que tuvo mayor influencia para este trabajo, el de Salgueiro, Ana María (1994) *La práctica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber: un estudio etnográfico* (Tesis doctoral). En este, la autora analiza la construcción de saber a partir de la práctica de una maestra de una escuela pública de España, con la cual estuvo por un año en campo (su metodología fue la etnografía escolar). La tesis pretende ser una reivindicación de la práctica cotidiana de una docente, para lo que requiere de la historia de vida, entrevistas,

observaciones constantes, entre otras técnicas. Da a conocer, al final, un relato descriptivo analítico de como esa maestra construyó sus saberes experienciales.

Como conclusión, el estudio sobre el maestro de Ciencias Sociales desde el objeto de estudio *saberes y prácticas* aún no se ha dado dentro de la Licenciatura; aunque hay acercamientos a los conceptos de disciplinas y saberes escolares, a la vez que trabajos que se preguntan por el maestro o por la cultura escolar. Por tal razón, cobra importancia el trabajo que aquí se presenta y más si se quiere debatir las investigaciones sobre la educación, es decir, aquellas que deslegitiman la escuela y dan premisas de esta de puertas para afuera. Esta es una tesis de *investigación educativa en la escuela*, que se realizó con el propósito de reconocer los logros de esta y de todo lo que en esta sucede, es decir, aquellos saberes y prácticas que le son propios.

### Capítulo III: Referentes teóricos y conceptuales

*“Descubrir, desde adentro, los múltiples sentidos de la experiencia escolar, y trabajar hacia la construcción de un nuevo objeto de estudio: la escuela cotidiana” (Rockwell, 1995)*

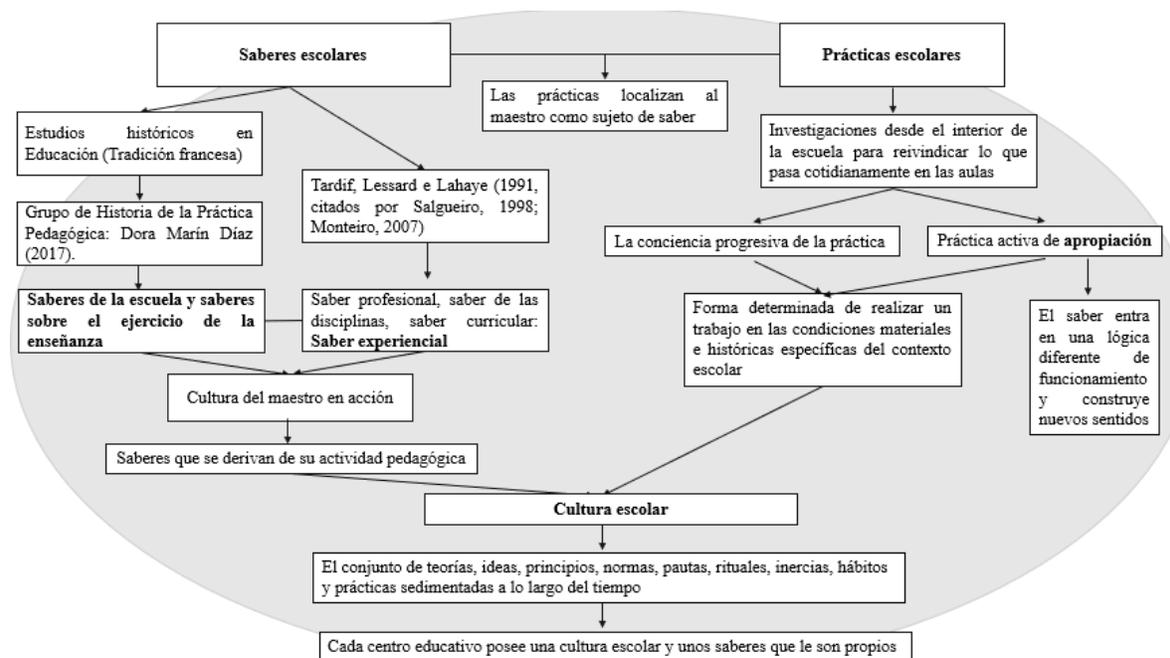


Figura 1: Esquema gráfico de síntesis de los referentes teóricos y conceptuales. Elaboración propia.

**De los saberes, las disciplinas y las culturas escolares.** Este trabajo se enmarca en los *estudios históricos en educación*, los cuales se han venido desarrollado en Colombia en grupos de investigación como el de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) con Alejandro Álvarez (2015, 2016), Oscar Saldarriaga (2003), Rafael Ríos (2012, 2018), Dora Marín Díaz (2015, 2017), entre otros. Este grupo reflexiona *los saberes y las disciplinas escolares* desde la línea de la historia sociocultural de la educación, por lo que aborda autores de la tradición francesa, tales como André Chervel (1991) y Dominique Juliá (1995, 2000), quienes, a su vez, abordan *la cultura escolar* para apostar por una concepción de la escuela como productora de significados. Aunque este trabajo emplea también algunos postulados de Ivor Goodson (1992, 1995, 2003) de la tradición anglosajona, más enfocada en la historia social del currículo.

Asimismo, autores como Antonio Viñao (España, 1998, 2002, 2006), Ramón López Martín (España, 2001), Ana María Salgueiro (España, 1998), Ana María Monteiro (Brasil, 2007), Silvia Finocchio (Argentina, 2011) y Maria Paula González (Argentina, 2018) tienen influencia en este campo de estudio y aportaron para la conceptualización y la problematización de estos tres conceptos: *las disciplinas, los saberes y las culturas escolares*

Desde esta perspectiva, la historia de los contenidos de enseñanza y de la práctica misma de la enseñanza ha sido concebida como un proceso donde se realiza una transmisión directa de contenidos disciplinares construidos fuera de la escuela, la cual es un instrumento neutro o pasivo que actúa como filtro de simplificación de las ciencias de referencia, dejando pasar solo lo esencial (Juliá, 2000). La escuela es vista como una institución reproductora de conocimientos externos, útil al servicio de otros. Las disciplinas, por tanto, se componen de conocimientos que llegan a la escuela vía currículo, desconociendo que al interior de las prácticas cotidianas escolares emergen al igual saberes que aún no están institucionalizados<sup>13</sup>, es decir, materias escolares o asignaturas, que

---

<sup>13</sup> Esto es, saberes que se disciplinarian. Existieron primero en la escuela y luego se convierten en disciplinas.

surgen dentro del ámbito escolar, o prácticas de enseñanza que no se reducen a solo una transposición didáctica<sup>14</sup>

De acuerdo con el paradigma de la racionalidad técnica, el profesor era considerado un “técnico” responsable por la transmisión de saberes producidos por otros -los científicos, los investigadores. Le correspondía dominar técnicas y recursos que viabilizaran la realización de esta transmisión con la mayor eficiencia y eficacia posible. Conocimientos de psicología, sociología y de fundamentos filosóficos de educación, en verdad rudimentos seleccionados en una perspectiva aplicacioncita bastante pragmática, complementaban el conjunto de saberes necesarios para su buena actuación<sup>15</sup>. (Monteiro, 2007, p.174)

Esto es que, dentro del marco histórico de la racionalidad técnica y las primeras investigaciones sobre el saber docente, este era visto como transmisor de conocimientos producidos por expertos y su práctica era simplemente pragmática. Sin embargo, Monteiro (2007) plantea también el otro marco histórico en el cual el maestro es visto como un sujeto que toma decisiones y crea, es decir,

(..)el profesor pasó a ser visto como un profesional dotado de razón, que toma decisiones, hace juzgamientos, en el complejo contexto del salón de clase, un autor que piensa juzga. Las investigaciones giraron para los procesos cognitivos del profesor en los diferentes momentos de su actuación: planeación, acción, evaluación, reflexión en y sobre la práctica. (...) la cuestión del conocimiento práctico del profesor, lo que desarrolló la constitución de una epistemología de la práctica (p.175)

Dicha epistemología de la práctica es lo que Tardif, Lessard e Lahaye (1991, citados por Salgueiro, 1998; Monteiro, 2007) van a conceptualizar como *saber experiencial*.

Para estos autores (1991), al ser el *saber docente* un concepto plural, estratégico y desvalorizado, es necesario enmarcarlo en cuatro tipos: los *saberes profesionales*, que tienen origen en la contribución de la educación y la pedagogía (concepciones sobre la práctica educativa, estructura ideológica, algunas formas de saber-hacer y algunas técnicas); *los saberes de las disciplinas*, son aquellos que corresponden a los campos de conocimiento; *los saberes curriculares*, los que se presentan escolarmente para ser enseñados; y, *los saberes experienciales o de la práctica*, en torno a los cuales gira el

---

<sup>14</sup> Término acuñado por el profesor de matemáticas Yves Chevallard. El cual refiere al paso de un saber sabio a un saber didactizado, es decir, posible de ser enseñado. El saber sabio es producido por expertos y para que pueda ser enseñado el maestro debe traducirlo o modificarlo para su enseñanza.

<sup>15</sup> Traducción propia del portugués al español.

presente trabajo. Estos “no son saberes como los demás, ellos son, al contrario, formados de todos los demás, sin embargo, son retraducidos, pulidos y sometidos a las certezas construidas en la práctica y en lo vivido” (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991, citados por Salgueiro, 1998, p. 232). Son<sup>16</sup>

saberes que brotan de la experiencia y son por ella validados. Se incorporan a la vivencia individual y colectiva bajo la forma de *habitus* y de habilidades, de saber hacer y de saber ser (...) *son la cultura docente en acción*. (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991, citados por Salgueiro, 1998, p. 220)

Los saberes experienciales son entonces el núcleo vital del saber docente y se respaldan a partir de los saberes profesionales, disciplinares y curriculares.

En la escuela convergen *conocimientos avalados* por la institucionalidad, porque responden a un *código disciplinar*, es decir, a un conjunto de normas y reglas que consolidan y le dan coherencia interna a una disciplina, con *saberes escolares* que son, según Álvarez (2015), aquellos que se configuran como decible y visible en la escuela, en unos enunciados cuyos dominios de objeto, posiciones de sujeto y conceptos, lo distinguen de otros. Marín Díaz (2015) dice que son aquellos caracterizados por haberse producido en la escuela o que circulan en ella, aún sin haber sido ese su lugar de producción, pero que en todo caso la definen y la constituyen.

Marín Díaz y Parra (2017) proponen que el *saber escolar* hace parte del *saber pedagógico*<sup>17</sup>, el cual es un dispositivo de enunciados y visibilidades, es decir, de aspectos teóricos y prácticos a la vez. El saber escolar es aquel que se produce o circula en la escuela, este se analiza desde *los saberes enseñables*<sup>18</sup> y *los saberes sobre la enseñanza o el ejercicio de la enseñanza*, los primeros responden a los contenidos y los saberes

---

<sup>16</sup> Salgueiro (1998) hace alusión a una investigación que estos autores (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991) realizaron llamada “Los profesores de frente al saber. Esbozo de una problemática del saber docente”.

<sup>17</sup>El *saber pedagógico* es inseparable de los umbrales que le dieron forma y, por tanto, se encuentra profundamente marcado por prácticas, experiencias, valoraciones, preceptos, ideas, opiniones y conceptos de la formación histórica en que se produjo y en la que se actualiza (Marín Díaz, D. & Parra, G. 2017).

<sup>18</sup> Este tipo de saberes puede estudiarse desde dos líneas. La primera se sustentada en teorías culturalistas, postcoloniales, críticas, entre otras; ella agrupa estudios que interrogan los saberes llevados a la escuela, a partir de criterios arbitrarios que definen la selección de contenidos y objetos de saber, que, por lo general, están distantes de los saberes propios. La segunda es una línea histórica que indaga por la forma de producción y los modos de circulación de los saberes en la escuela, sustentada en los desarrollos que en la década de los años 70 tuvo la sociología crítica de la educación y la corriente de historia cultural. En esta perspectiva, la escuela es señalada como un escenario fundamental para la producción de saberes, no solo de aquellos que le serían propios sino, y no en pocas ocasiones, de los que se tornaron objetos de comunidades de especialistas, volviéndose objetos de conocimiento (Marín Díaz, 2015).

disciplinarizados<sup>19</sup>, su producción y elección, y los segundos a la práctica del maestro (posición ética en la selección de contenidos, etc.) que analizan la manera como éste interfiere en la circulación de saberes en la escuela, bajo las acepciones epistemológicas, éticas, políticas y estéticas que lo rodean. Es, justo este *saber sobre la enseñanza*, el centro de la presente investigación. Marín Díaz<sup>20</sup> (2017) argumenta que

aunque los saberes que circulan en la escuela tengan procedencias distintas, su encuentro es posible solo en una práctica de enseñanza, donde no solo se juegan conceptos, nociones y estrategias propias de las diferentes disciplinas escolares, sino formas de valoración, principios y preceptos de comportamiento, reglas de acción y decisión de los individuos y los grupos, definición de límites y exclusiones. (p. 120)

Por lo que se presenta de nuevo lo que Tardif nombra *saberes experienciales* y se sustenta igualmente la idea de que todo lo que pasa en la escuela no se reduce a los contenidos de enseñanza.

Los saberes sobre la enseñanza (Marín Díaz, 2015) indagan entonces por los saberes producidos en la práctica profesional del profesor, es decir, son saberes que se derivan de su actividad pedagógica. Los mismos se pueden estudiar desde dos líneas, la primera es una derivación de las reflexiones sobre los saberes enseñados o enseñables y están vinculados a la pregunta por el lugar político del maestro y de la escuela como productores o reproductores de un saber, por su posición ética en los procesos de selección y organización de contenidos<sup>21</sup>, entre otros. La segunda se entiende como un saber escolar procedente de la práctica profesional del maestro y, por ende, como una forma de saber pedagógico que localiza al maestro como un productor de saber, un sujeto clave en sus procesos de elaboración y circulación

---

<sup>19</sup> “Por un lado, en cuanto saberes enseñados se cuestiona por cuál es el lugar del maestro, su posición ética en la selección de contenidos, entre otros; por otra parte, bajo la denominación de *pensamiento del profesor*, se ubican las elaboraciones del maestro sobre su práctica profesional, lo que en cierta medida le confiere la condición de intelectual que produce e interviene en la circulación de saberes en la escuela” ((Marín Díaz, D. & Parra, G., 2017, p.114).

<sup>20</sup> Marín Díaz (2017) también distingue entre *saberes disciplinados* y *saberes en formación*, los primeros se perciben en áreas o asignaturas que pueden franquear umbrales de epistemologización, los segundos son aquellos que, aunque no están en los contenidos de enseñanza, promueven prácticas de comportamiento. También menciona la diferencia incluida entre *saberes enseñados* y *saberes sobre la enseñanza*, donde los segundos corresponden a los saberes producidos a partir de la práctica de los maestros.

<sup>21</sup> “El saber docente se expresa en los tratamientos específicos de los diferentes contenidos curriculares; se encuentra en la jerarquización de los contenidos de acuerdo con las ideas y creencias de los maestros, así como en el ajuste que hacen de esos contenidos según las demandas y características de cada grupo” (Mercado, 1991, p.61).

En esta segunda forma, el saber, derivado de la práctica pedagógica del profesor, aparece como la temática central de un conjunto de estudios que se denomina “pensamiento del profesor”<sup>22</sup>, que ofrece desarrollos interesantes cuando se piensa en el lugar del maestro como intelectual. (Marín Díaz, 2015, p.15)

Vale agregar que Marín Díaz (2015) profundiza más el estudio de los saberes en su texto *Producción o circulación de los saberes*. En este desglosa las diferentes formas de concebir el saber, primero menciona los *saberes de la escuela*, que serían aquellos que le son propios, “saberes que se originan y se organizan de acuerdo con las condiciones escolares y por lo cual portarían una serie de marcas (o cualidades) específicas: como la estructura secuencial, la vinculación estrecha con los fines del sistema educativo, entre otras” (p.14). Segundo, habla de los *saberes en la escuela*, los cuales agruparían aquellos “saberes que forman parte de la vida de la institución escolar, que circulan en sus espacios y que, a su vez, pueden producirse en la escuela o apropiarse en la interacción de los sujetos que la habitan, con otras instituciones y estamentos sociales” (p.14) La preposición *en* y *de* generan el significado adecuado para distinguir estos saberes, “de” corresponde a lo propio y “en” puede abarcar tanto lo propio como lo que llega de afuera y se interioriza.

Con todo esto, se evidencia que las disciplinas son campos de poder social y académico, son resultado de conflictos entre grupos que las quieren definir (Goodson, 1995, citado por Viñao, 2006), es decir, espacios donde se entremezclan intereses, actores, acciones y estrategias, por lo que son fuente de exclusión social y académica. Los saberes, por su parte, permiten preguntar, específicamente, por el lugar de la escuela y del maestro: siempre en la escuela se han producido saberes cuya naturaleza es única (Álvarez, 2015). Aunque, dice Forquin (1993, citado por Monteiro, 2007) que

la perspectiva de constitución de un saber escolar tiene por base la comprensión de que la educación escolar no se limita a hacer una selección entre lo que hay disponible en la cultura en un momento histórico, sino que tiene por función volver los saberes seleccionados efectivamente transmisibles y asimilables. Para eso, se exige un trabajo de reorganización, reestructuración o de transposición didáctica, que da origen a

---

<sup>22</sup> Marín Díaz (2015) dice que los estudios de una perspectiva conocida como “pensamiento del profesor” son una línea de reflexión que se sustenta en las discusiones que, desde la década de 1970, tienden a mostrar que el profesor se enfrenta a una situación compleja cuando trata de generar un esquema racional práctico para los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula; en este sentido, una forma del saber escolar -del saber de la escuela o producido y que circula en la escuela- sería el saber pedagógico que surge de la actividad práctica de la enseñanza.

configuraciones cognitivas típicamente escolares, capaces de componer una cultura escolar sui generis, con marcas que trascienden los límites de la escuela<sup>23</sup> (p. 83).

Esto es, lo que se mencionaba atrás como saberes *en* la escuela, dentro de la primera línea de estudio de los saberes enseñables. Los resultados del presente trabajo son un aporte a la concepción de *saberes sobre el ejercicio de la enseñanza*<sup>24</sup> pertenecientes a *los saberes de la escuela*.

Para autores como Juliá (1995) las disciplinas son un producto específico de la escuela que pone en evidencia el carácter eminentemente creativo del sistema escolar. López Martín (2001) lo menciona así: “las disciplinas escolares... no son entidades abstractas, sino creaciones originales que se van construyendo en el sistema escolar, fruto de condicionantes sociales o de estructuras de poder” (p.35), esto es que, las disciplinas escolares son construcciones sociohistóricas que se hacen y rehacen en la práctica cotidiana merced a la interacción entre profesores y alumnos (Viñao, 2006). De donde se infiere que, las disciplinas para estos autores son apropiaciones que ordenan, transforman y crean la escuela con los sujetos.

De esta manera, se concluye que los saberes y las disciplinas escolares y lo concernientes a éstas como las prácticas de enseñanza, se deben analizar desde la creación histórica de la escuela, por la escuela y para la escuela, es decir, son productos sociohistóricos que se fueron configurando y modificando a lo largo del tiempo en y por la cultura escolar y no una vulgarización científica (Chervel, 1991).

Con respecto a la cultura escolar, se entiende como “un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (Juliá, 1995, p. 131). Esto es que cada institución educativa posee una cultura escolar y unos saberes que le son propios, en su interior se teje una malla de relaciones, un lenguaje, unos códigos y unas representaciones que, aunque muchas veces no permanecen en el tiempo, sí adquieren matices, tonalidades y referentes que no comparte con otras instituciones o con otros escenarios sociales (Álvarez, 2015).

---

<sup>23</sup> Traducción propia del portugués al español.

<sup>24</sup> "Se han identificado algunos saberes que pueden sustentar un trabajo de enseñanza: saber organizar a un grupo para el trabajo escolar en primaria, poder involucrar a los niños en la propuesta de trabajo, saber atender las prioridades de los alumnos definidas por su edad, historia social y personal, así como saber apoyar su trabajo individual" (Mercado, 1991, p.69).

López (2001) dice que la cultura escolar es el “hábitat o sistema de relaciones establecido entre el medio y los diversos actores del ecosistema” (p.17), en el cual existen unos códigos pedagógicos, unas normas legales (son prescripciones que normatizan) y una realidad práctica. Por medio de la comprensión de la cultura escolar se visualizan elementos que emergen como “componentes, teorías, prácticas, avances, rutinas, resistencias al cambio, modelos” (López, 2001, p.5).

Siguiendo los aportes que hace López (2001), autor español, hay tres conjuntos de elementos que hacen parte de las dimensiones de la cultura escolar, los cuales generan un entramado de relaciones: *personales* o los actores del proceso educativo (por ejemplo maestros, alumnos, etc.), *materiales* que son las condiciones espacio-temporales (aluden a mobiliario, enseres, aulas, recursos didácticos etc.) y *funcionales* u organizativos del proceso de enseñanza (como métodos, estrategias, contenidos, disciplinas escolares, etc.).

Los anteriores elementos, personales, materiales y funcionales, deben ser entendidos, a su vez, desde tres perspectivas que interactúan entre ellas, a saber, la *teoría*, la *legal* y la *práctica*. La primera refiere lo que marca el ideal a seguir por medio de las proposiciones venidas del conocimiento científico; la segunda apunta al cuerpo normativo de las proposiciones mencionadas y establecen el funcionamiento real; y, la tercera, es lo que acontece en el diario vivir de las escuelas (López, 2001).

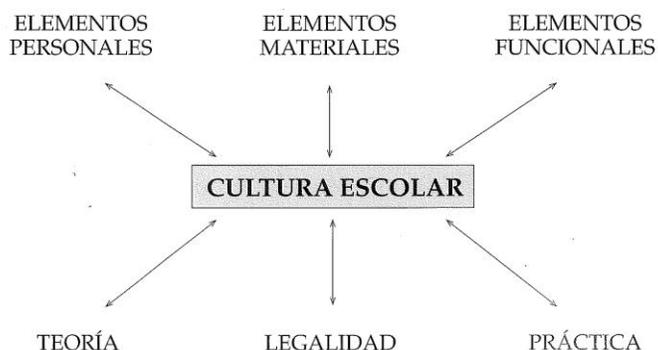


Figura 2: Dimensiones de la cultura escolar (López, 2001, p.24)

Para Viñao (2002), los elementos que constituyen la cultura escolar son los actores, los discursos, los aspectos organizativos-administrativos y los elementos de la cultura material. Los rasgos característicos de la cultura escolar, por su parte, son la continuidad en

el tiempo, la institucionalización y una relativa autonomía. Él, también español, considera que la cultura escolar es

el conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas; (...) que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias (...) para integrarse en dichas instituciones, (...) para llevar a cabo las tareas cotidianas que de cada uno se esperan (...) y para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades. (Viñao Frago, 2002, p.59)

Para conocer el saber docente y la práctica cotidiana por medio de un estudio etnográfico, Salgueiro (1998), brasileña doctora de la Universitat de Barcelona, se basó en las tres dimensiones que Hammersley y Atkinson proponen para realizar un muestreo teórico, que son las *personas*, fundamentada en la premisa de concebir a cada individuo como un fenómeno social, en tanto sintetiza comportamientos, valores e ideologías del grupo social al que corresponde; el *tiempo*, por la importancia de permanecer un suficiente período de tiempo de forma continua en el lugar donde están “los sujetos de la acción que se quiere revelar” (Salgueiro, 1998, p.51); y, *contexto*, que ayuda a situar la unidad de análisis. Se podría decir que lo que hizo Salgueiro permite entender la configuración de la cultura escolar, pues a través de la comprensión del saber y la práctica de una maestra se puede interpretar elementos de una cultura escolar específica.

Cada maestro, al llegar a una institución educativa, se encuentra con las “condiciones materiales de la escuela”, es decir, con unos elementos de la cultura escolar propia, pero en su proceso de apropiación de saberes y prácticas puede “romper con lo establecido a partir de la conciencia progresiva sobre su práctica” (Salgueiro, 1998, p. 36) y su conocimiento teórico para nutrir su saber experiencial. Este, dice Salgueiro (1998, basada en Heller) gana credibilidad en la interacción colectiva, y dicho saber no es solamente elementos intelectuales, sino a la vez creencias y sentimientos que determinan su práctica. Tardif, Lessard y Lahaye (1991, citados por Salgueiro, 1998) dicen que “los saberes docentes forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los/las profesores/as interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones. Estos constituyen la cultura docente en acción” (p. 39).

Para cerrar, es importante agregar que Marín Díaz (2015), después de realizar un estudio sobre la circulación de los saberes, concluye que aún no existe un campo de estudio propio de los saberes escolares, aunque, ya se pueden reconocer algunas tentativas importantes. En este punto es necesario reconocer una tentativa importante de construir un campo de estudios sobre los saberes escolares, fundado en la noción de “saber pedagógico”<sup>25</sup> propuesta por Olga Lucia Zuluaga y desarrollada por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. Perspectiva teórica que este trabajo no logra abarcar, sin embargo, el aporte etnográfico que se hace puede contribuir a estos estudios, pues se argumenta la intencionalidad de pasar de estudiar los saberes solo cuando atraviesan o traspasan umbrales epistemológicos (saberes del conocimiento), a estudiarlos cuando también pasan umbrales éticos, políticos y estéticos y, por lo tanto, definen los modos de practicar la vida (Marín Díaz, 2015).

**De las prácticas escolares, el maestro sujeto de saber y la apropiación.** El abordaje de las prácticas escolares se hace desde las autoras Ana María Salgueiro (España, 1998) Ana María Monteiro (Brasil, 2007) Silvia Finocchio (Argentina, 2011) y Maria Paula González (Argentina, 2018), quienes realizan investigaciones desde el interior de la escuela para reivindicar lo que pasa cotidianamente en las aulas. Ellas retoman autores como Elsie Rockwell (1998), Gimeno Sacristán (1998) y Anne M. Chartier (2011) fundamentales para este proyecto, en tanto que localizan las particularidades de las prácticas y al maestro como sujeto de saber; Ivor Goodson (Reino Unido, 1992), Ramón López (España, 2001), Oscar Saldarriaga (Colombia, 2003) enfatizan también en esto. Finalmente, la apropiación es abordada desde Rafael Ríos (Colombia, 2012), quien estudia autores como Michael Foucault (Francia, 1970), Roger Chartier (Francia, 1991) y Olga Lucía Zuluaga (Colombia, 1997).

---

<sup>25</sup> “El saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales. Es decir, el saber nos permite explorar desde las relaciones de la práctica pedagógica hasta las relaciones de la pedagogía, así: primero, de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que la rodea, pasando por las relaciones con la práctica política. Segundo, de la pedagogía con la didáctica, su campo de aplicación y de articulación con los saberes enseñados; con las ciencias de la educación; con la historia de la educación y de la pedagogía que los historiadores de las ideas toman como historia de su «progreso»; y con las teorías que le han servido de modelo o de apoyo para su conformación” (Zapata, V., citado por Zuluaga, O. 1999, p. 26).

De modo que las prácticas escolares son entendidas como una “forma determinada en que un sujeto particular realiza un trabajo en las condiciones materiales e históricas específicas del contexto escolar” (Rockwell y Mercado, 1998, citadas por Salgueiro, 1998, p.40). Al ser una forma determinada, Salgueiro (1998) dice que son un espacio para la construcción de saberes, que tiene momentos de continuidad y de ruptura, para lo que cita a Gimeno Sacristán (1998) “la práctica escolar no viene de un conocimiento propio, sino que genera cultura intelectual paralelamente a su existencia” (p.40). En suma, Salgueiro investiga en torno a cómo los maestros construyen saberes a través de la práctica cotidiana y en qué condiciones los generan. Cuestiones que invitan a reflexionar sobre *la conciencia progresiva de la práctica* para superar la dicotomía teoría/práctica y así dejar de ver al maestro como ejecutor y receptor de reformas y propuestas.

Para Salgueiro (1998) las prácticas se articulan con cuatro tipos de saberes: disciplinares, curriculares, profesionales y experienciales. Los tres primeros vienen de fuera y el último se gesta en el interior de la escuela. Saberes que confluyen y generan el conjunto de representaciones a partir de las cuales los profesores interpretan, comprenden, orientan su profesión y su práctica cotidiana; "en la práctica docente cotidiana, que es heterogénea por su conformación histórica, se concretan los saberes de que se han apropiado los maestros durante su vida profesional" (Mercado, 1991, p.60).

Finocchio (2011) asocia las prácticas con los rituales<sup>26</sup> y plantea que más allá de la repetición y la familiaridad, los rituales se caracterizan por producir nuevas acciones y significados. Igualmente, trata el papel que juegan las diversas fuerzas históricas en la escuela por lo que afirma que los rituales tienen la capacidad de mantener vivos significados y estructuras y al mismo tiempo posibilita ciertas aperturas a otras concepciones, es decir, los rituales sostienen la ambigüedad entre estabilidad y cambio.

González (2018) se apoya en Chartier para afirmar que las prácticas no son solo acciones, también son gestos, saberes, sentidos, emociones. A su vez, Finocchio (2011) escribe: “las prácticas resultan relevantes porque aluden no sólo a gestos y

---

<sup>26</sup> La capacidad del ritual para mantener vivos significados y estructuras individuales, familiares y comunitarias y al mismo tiempo posibilitar ciertas aperturas a otras concepciones es la que lo convierte en una poderosa práctica que puede no solo señalar una transición cultural sino efectuarla. Los rituales sostienen la ambigüedad entre estabilidad y cambio; en ellos el tiempo se desintegra e integra, procesando tradiciones pasadas y definiendo relaciones futuras (Finocchio, 2011, p. 181.)

comportamientos sino a sentidos asociados a los modos de existencia de la escuela, y, por tanto, a los significados que en ella se forman” (p. 176). Por ende, el análisis de las prácticas, las *artes de hacer* en palabras de De Certau (2000) o los *haceres ordinarios*, como lo nombraría Anne Marie Chartier (2000), no se reduce a la observación sólo de las acciones realizadas por los maestros, sino que incluye gestos, representaciones, saberes, sentidos, emociones. No obstante, en este trabajo hay centralidad en las acciones; sin desconocer gestos, pensamientos y sentimientos, los resultados que se presentan se dan en gran medida por comportamientos observados.

Se concibe también al maestro como un profesional *práctico reflexivo*, o como *intelectual crítico* (Goodson, 1992) y avala, una vez más, que es necesario hacer investigaciones que sí revelen lo que hace el maestro. Saldarriaga (2003) se hace la pregunta ¿qué es lo que hace el maestro? y dice que la respuesta solo la deben dar ellos(as) y no los expertos que ya lo han hecho de antemano. Al maestro se le ha dicho qué debe hacer, y hasta cómo, por lo que su saber docente se ha constituido desde los deseos y propuestas de otros (Goodson, 1992). El mismo autor (1992) dice que el profesorado es una comunidad ignorada que tiene mucha influencia y su trayectoria es fuente de conocimiento. A causa de esto, se propone

el replanteamiento de la figura del docente, con un papel más activo y determinante en los modos de conducir la práctica escolar<sup>27</sup> en el aula. El maestro debe reconvertirse en un intelectual que indaga en la clase y, junto a sus alumnos, construye la realidad práctica de la que todos van aprendiendo (López, 2001, p.50)

Vale agregar que cada maestro como sujeto particular, concreto e histórico se *apropia* del sistema de usos y expectativas del contexto donde labora (Salgueiro, 1998). La Institución Educativa contribuye al pequeño mundo del maestro, pero él también le influye por medio de sus prácticas y sus saberes. Dicha práctica de apropiación consiste en lo que González (2018) estudia, basada en Roger Chartier, como *práctica activa de apropiación*, esto es que “los docentes leen las normativas, los diseños curriculares, los discursos (...) pedagógicos y didácticos en circulación, y producen algo nuevo en y para las aulas” (p.33).

Entendido este concepto desde Olga Lucía Zuluaga (1997, citada por Ríos, 2012) la apropiación es el proceso mediante el cual se apropia un saber, es decir, se le hacer entrar

---

<sup>27</sup> Se le nombra práctica docente, práctica escolar, práctica cotidiana, todas se refieren a lo que en este trabajo se quiere resaltar: la práctica del maestro de Ciencias Sociales.

en unas coordenadas de una práctica social, en la cual no sólo se reciben saberes y métodos, sino que se incrustan acciones, el saber entra en una lógica diferente de funcionamiento y construye nuevos sentidos que modifican ampliamente los objetos culturales, según Chartier. Lo anterior permite sustentar que la escuela no reproduce saberes tal cual vienen desde el exterior, sino que se transforman al entrar en otra coordenada, en otros matices, donde cobran un sentido diferente y forman unas prácticas propias.

Escribe Ríos (2012) que bajo la mirada Foucaultiana

la palabra apropiación tiene la potencia para problematizar el régimen de orden y verdad que ha distinguido lo propio de la modernidad: pensar que existe un campo de meras representaciones y otro real, un mundo de originales y modelos y otro de descripciones y copias, un mundo científico y otro ordinario, cotidiano y azaroso. (p. 108)

Por consecuencia, más que una idea de lo ajeno es la construcción de diversas líneas de sentido para visibilizar en lo propio otro conjunto de enunciados.

Para cerrar, es importante decir que, aunque, no se puede entender la práctica sin el saber y viceversa, es decir, práctica y saber son al mismo tiempo objeto y condición de posibilidad, tal y como lo dice Zapata (citado por Zuluaga, 1999): el saber es el resultado de prácticas y éstas se definen por el saber que forman. De ahí que se pueda hablar de *prácticas de saber*, pero que en este trabajo no se logra enfatizar la concepción de *práctica pedagógica* analizada por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica de Colombia, quienes estudian a Foucault y su arqueología del saber para reapropiar la noción de práctica discursiva

La práctica es la materialidad de un discurso, de un saber en una sociedad determinada. También, la práctica hemos de entenderla como un saber que se materializa en una sociedad concreta, como un saber que toma cuerpo o forma a través de las instituciones, los discursos reglamentados y los sujetos que hablan y actúan. En términos arqueológicos, se entiende que decir es hacer, en otras palabras, hablar es hacer algo. Por ello, la función del discurso es volcarse en una práctica. (Foucault, citado por Zuluaga, 1999, p. 35)

Incluso se suele recurrir al error de creer que práctica pedagógica es sinónimo de “práctica docente”, “prácticas educativas”, “prácticas de enseñanza”, “quehacer pedagógico”, “quehacer del maestro”. No obstante, aunque no hay un acercamiento total a la concepción de práctica pedagógica, tampoco se reduce ésta a un hacer técnico, como

bien se argumentó en el ítem anterior sobre los saberes. No se enmarcan en esta noción las prácticas que aquí se van a documentar, porque requiere un estudio más profundo<sup>28</sup> para comprender si estas prácticas responden a tácticas con discurso o a aquello que escapa al saber. Se confirma que sí puede haber un acercamiento a la noción práctica pedagógica, porque el trabajo permite reconocer en gran parte la práctica no solo como una habilidad técnica, sino como saber, un espacio de debate -y producción- sobre las relaciones complejas de la enseñanza.

#### **Capítulo IV: Diseño metodológico**

*“El secreto, por lo demás, no vale lo que valen los caminos que me condujeron a él.  
Esos caminos hay que andarlos”  
El Etnógrafo, Jorge Luis Borges*

El diseño metodológico de esta investigación inicia posicionando el trabajo en un paradigma histórico-hermenéutico con un interés práctico, desde la mirada de la Escuela de Frankfurt, por lo que busca es interpretar y comprender aspectos particulares de una realidad. En este sentido, se enmarca en un enfoque cualitativo y a continuación clarifica que la estrategia de investigación es la etnografía escolar, apartado en el que se hace mención a autores referentes del método y que brindaron herramientas de comprensión para el diseño de este trabajo, se reconoce también que no opera de modo igual que como lo propone su ciencia matriz, la antropología.

Posteriormente, presenta las tres fases realizadas. Primero es la recolección de la información por medio de cinco técnicas implementadas en un trabajo de campo de dos semestres (2018-2 y 2019-1). La segunda fase es la interpretación y el análisis, en la que a través de una tabla de consolidación de la información se recogen los datos y se organizan unas unidades temáticas y categorías construidas en el proceso, de tal forma que se reduzca y se sintetice la información. A continuación, se procede a la tercera y última fase, que es la

---

<sup>28</sup> Queda abierta aquí la invitación a la investigación. Ya lo decía el profesor Saldarriaga: Seguramente esta nueva epistemología de las relaciones teoría-práctica requerirá mucho más tiempo para ser asimilada en la investigación y en la enseñanza.

descripción analítica, es decir, la escritura del informe de resultados y hallazgos correspondiente a un relato etnográfico, en el que se retoma elementos teóricos que aportan a las interpretaciones y a los resultados. Gracias a las técnicas implementadas se obtiene la información, lo que ayuda a examinar las irregularidades e inconsistencias, de modo que se asegure la confiabilidad.

**Paradigma histórico-hermenéutico.** El quehacer científico está estructurado a través de unos intereses: técnico, práctico y emancipatorio, de acuerdo a Jürgen Habermas, los cuales determinan la forma de producir y establecer conocimiento, de instituir los marcos de verdad, de clarificar la relación sujeto-objeto y de orientar el camino para el análisis de la realidad y la búsqueda de resultados, es decir, “practicar un tipo definido de ciencia” (Vasco, 1990, p.3). En este escenario se concreta la lucha ideológica y política por el reconocimiento y la preponderancia del trabajo científico.

Dejando de lado la predicción y el control de las disciplinas empírico-analíticas, consideradas de interés técnico, están las disciplinas histórico-hermenéuticas correspondientes a un interés práctico en las que “hay pues un interés legítimamente científico, serio y disciplinado, que busca comprender más profundamente las situaciones para orientar la práctica social, la práctica personal, la práctica del grupo o de la clase dentro del proceso histórico (Vasco, 1990, p.13). Con ellas, se busca focalizar la mirada en la interpretación de la situación. Por otra parte, el deseo e interés de emancipar por medio de la producción de ciencia se genera a partir de las disciplinas crítico-sociales, ya que develan los problemas, las situaciones de alienación y liberan al sujeto del poder opresivo contribuyendo con “armas teóricas para romper esas cadenas” (Vasco, 1990, p.16).

El presente ejercicio investigativo, tras haber identificado cada uno de los presupuestos de estos estilos diferentes de hacer ciencia expuestos por la Escuela de Frankfurt con Habermas, pero leído bajo las interpretaciones de Carlos Eduardo Vasco, tiene una orientación de tipo hermenéutico, porque “se trata de dar una interpretación global a un hecho, de comprenderlo, de darle el sentido que tiene para el grupo que está comprometido en esa praxis social” (Vasco, 1990, p.14), en el sentido de que tiene el interés práctico de ubicar y orientar la praxis, por ello describe, explica y comprende una

realidad específica: saberes y prácticas del maestro de Ciencias Sociales al interior de una cultura escolar.

**Enfoque cualitativo.** Siguiendo la propuesta de Maria Eumelia Galeano (2007), este proyecto está basado en una estrategia de investigación que “combina métodos y técnicas, genera o recoge información de fuentes variadas, confronta y valida, mediante distintos procedimientos, resultados obtenidos por diversas vías y produce una comprensión del tema que investiga” (p.19). En este sentido, la perspectiva teórico-metodológica asumida es el enfoque cualitativo.

Según Sandoval (1996), para comprender la “realidad” en su lógica interna y externa es necesario inmiscuirse dentro de ésta, provocando que las subjetividades e intersubjetividades sean los medios para conocer dichas realidades, para validar las conclusiones a través del diálogo, la interrelación y las vivencias del grupo social que se investiga. Como características generales, la investigación cualitativa se destaca por ser “descriptiva, inductiva, fenomenológica, holista, ecológica, estructural-sistemática, humanista, de diseño flexible, y destaca más la validez que la replicabilidad” (Martínez, 1998 p.8).

El conocimiento es concebido como una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado (Sandoval, 1996). Galeano (2007) complementa esta idea al afirmar que la mirada es desde adentro, en la que se rescata la singularidad y la particularidad.

Los estudios cualitativos ponen especial énfasis en la valoración de lo subjetivo y lo vivencial y en la interacción entre sujetos de la investigación; privilegian lo local, lo cotidiano y lo cultural para comprender la lógica y el significado que tienen los procesos sociales para los propios actores, que son quienes viven y producen la realidad sociocultural. (Galeano, 2007, p.20)

Aborda entonces el sentido profundo de las realidades, sus modos de funcionamiento, sus estructuras y todo aquello que posibilite entender comportamientos y manifestaciones (Martínez, 1998).

El enfoque cualitativo permite describir y comprender las cualidades de un fenómeno a partir del desarrollo de conceptos con base en el análisis de las intenciones, experiencias y opiniones de los participantes (Martínez, 2013). Así, este tipo de

investigación produce datos descriptivos a partir de las propias palabras de las personas y la conducta observable, según Taylor y Bogdan (citados por Sandoval, 1996). Estos autores también enuncian, de manera general, que dicho enfoque cumple características como: ver el escenario desde una perspectiva holística –el grupo es un todo-; concebir la sensibilidad que se causa dentro de las personas sujetos de estudio y comprenderlas en su marco de referencia; reflexionar sobre las perspectivas obtenidas porque todas son valiosas; inducir y humanizar. Por eso, es vital posicionarse desde el actor mismo para develar “la realidad como es vivida y percibida por él: sus ideas, sentimientos y motivaciones (...)” (Martínez, 1998, p.8).

Vale agregar, que el enfoque cualitativo es interpretado también como un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en ocasiones contra-disciplinar (Liconln y Denzin citados en Sandoval, 1996).

**Estrategia de investigación: etnografía.** Este trabajo se inspira metodológicamente a partir de criterios etnográficos orientados a la investigación educativa en el contexto escolar. Se procura evitar un desarrollo estricto a la naturaleza de esta estrategia, porque toma un distanciamiento de su origen antropológico y se ajusta al modo de acción posible en el campo educativo, en el que se han hecho diversas configuraciones para que pueda operar bajo las lógicas propias de su identidad ontológica y filosófica.

Reconociendo la carencia en la formación profesional desde la antropología y considerando la opción hecha por ser maestros de Ciencias Sociales, el lente para el análisis y para andar el camino hacia la obtención de posibles respuestas frente al objeto de estudio fue aprovechando la riqueza en las técnicas que propone la etnografía.

Lo anterior, no indica que se desvirtúa el rigor que exige este método, pero tampoco supone un posicionamiento ortodoxo<sup>29</sup> con respecto a su empleo. Se comprende las exigencias que implica y se procura ser fieles a su esencia<sup>30</sup>, por tal sentido este ejercicio es una aproximación para dar cuenta, descriptiva y analíticamente, de algunos elementos de la cultura de un grupo de maestros. Se aclara que es sólo una aproximación, debido a que

---

<sup>29</sup> Serra (2004) plantea una crítica frente al modo en que se ha empleado la etnografía en otras áreas del conocimiento, considerando que “(...) han transformado sensiblemente su contenido” (p.172).

<sup>30</sup> Brailovsky (2010), quien hace etnografía escolar, reflexiona sobre su uso en campos diferentes a la antropología, y afirma que “puesto que el origen disciplinar de la etnografía es la antropología, además, resulta necesario pensar en qué medida la extensión de sus procedimientos a otros contextos la transforman, la modifican, y cuánto y qué de su esencia se conserva” (p.156).

hubo condicionantes como la disponibilidad de tiempo, los recursos económicos, las exigencias externas y los alcances esperados que no condujeron a que fuera en *stricto sensu* una etnografía.

Según Serra (2004), la etnografía se entiende como “el trabajo, el proceso o la forma de investigación que nos permite realizar un estudio descriptivo y un análisis teóricamente orientado de una cultura o de algunos aspectos concretos de una cultura” (p.165), es decir que su objetivo es hacer una descripción analítica de “las relaciones entre prácticas y significados para unas personas concretas sobre algo en particular (como puede ser un lugar, un ritual, una actividad económica, una institución o un programa)” (Restrepo, 2016, p.2).

Dar cuenta de las relaciones entre el mundo particular que vive cada persona o grupo y el modo cómo lo entienden convierte al etnógrafo en un traductor cultural<sup>31</sup>, intérprete de realidades y de horizontes de sentido. La etnografía, según Martínez (1998) “se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y de grupo en forma adecuada” (p.30).

A diferencia de otros métodos de investigación, la etnografía no construye un sólido sistema teórico a priori al diseño metodológico, porque se rige con otras lógicas centradas en las nociones que van emergiendo del trabajo de campo. Así como hay diversidad de versiones y formas de entender los estudios etnográficos, existen también múltiples modos de establecer una relación con la teoría. Es común encontrar separada la teoría de la etnografía, igualmente suele ser frecuente quienes argumentan el ateorismo.

El positivismo, por ejemplo, cree que deben ir separadas y lo que interesa es la objetividad de la descripción; en cambio la fenomenología se preocupa por la fidelidad a la subjetividad de los actores y muchos otros se oponen a esta postura argumentando que inmediatamente a la observación hay un desarrollo de la teoría que depende de la interpretación (Salgueiro, 1998).

---

<sup>31</sup> Geertz, (1983) afirma que es hacer la traducción de la praxis cultural o también lo nombra como exegeta al proponer homologar la cultura a un texto.

Las categorías, creadas en el trabajo de campo, son las que van dando forma al sistema teórico, porque se van articulando y dialogando con los hechos. A la vez que se describe se analiza.

Trabajar sometiendo en forma continua los esbozos de teoría con la realidad y operando ajustes y correcciones al sistema teórico para hacerlo cada vez más elocuente para nombrar la experiencia de los sujetos del estudio es un procedimiento útil, fructífero, que mantiene vigente el compromiso de la teoría producida con los fenómenos observados y dosifica las intensidades de tres esferas de trabajo simultáneas: el trabajo en el campo, la escritura y el relevamiento bibliográfico. (Brailovsky, 2010, p.154)

Según Rockwell (1989, citada por Salgueiro, 1998), en la etnografía no es necesario definir un marco teórico, porque “la teoría se va construyendo paralela al proceso de investigación (...) se debe hacer una continua retroacción entre la conceptualización de la realidad investigada, tal como ocurre, y los conocimientos teóricos” (p. 46). Ello lleva a que las categorías de análisis no sean establecidas previamente, pues se construyen en el proceso con lo observado. Precisamente el objeto de estudio de este trabajo emergió después de haber tenido un acercamiento constante al contexto y de hacer un trabajo de campo exploratorio observando con frecuencia un grupo de maestros. La propuesta se consolidó y continuó alimentándose con el desarrollo posterior de técnicas y el trabajo simultáneo de observación y definición de referentes teóricos.

Salgueiro (1998), etnógrafa escolar y referente primordial en la elaboración de este ejercicio investigativo, toma postura frente a esta diversidad de formas de ver la relación teoría-etnografía y coincide “con los que definen la etnografía como la construcción de nuevas relaciones que permitan integrar teoría y descripción de unos fenómenos” (p.47). Por este motivo se denomina descripción analítica.

*Etnografía escolar para la experiencia en la escuela.* En la escuela, como comunidad, operan unas manifestaciones particulares de modos de vida, por lo tanto, allí se distingue una cultura específica. Sus miembros tienen visiones comunes, “persiguen objetivos similares y nombran su realidad con términos compartidos, tienen sistemas de reglas compartidos y se conciben a sí mismos como una entidad regulada por leyes y

regularidades y estándares de moralidad” (Bailey, 1971, citado por Brailovsky, 2010, p.159).

Debido a lo mencionado, es válido llevar a cabo una etnografía escolar para entender aspectos de la vida cotidiana de un grupo de maestros de Ciencias Sociales, porque dentro de la escuela, además de tener su cultura propia con la que orientan la vida y solucionan problemas de dicho contexto, confluyen y se construyen "culturas y subculturas vividas por los participantes, de esencial notoriedad para la integración curricular y el correcto desarrollo del funcionamiento de las instituciones escolares” (Gervilla, 1998, citado por López, 2001, p.18). En términos de Rockwell (1995), es a través de los análisis cualitativos de registros etnográficos que se reconstruye lo que ocurre en el día a día de las escuelas y que se develan las dimensiones de la escuela, pues su contenido no es evidente.

Inicialmente, los estudios sobre la vida cotidiana estuvieron movilizados por el interés en comprender las relaciones entre los hombres comunes y los movimientos de la historia. Después, investigadores del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) de México como Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta, así como Ruth Mercado, Verónica Edwards, Citladi Aguilar, María Antonia Candela, entre otros retoman los aportes de la vida cotidiana y la trasladan para el análisis de lo cotidiana escolar. Salgueiro (1998) cita a Rockwell y Mercado (1988) explica que

A través del análisis de lo cotidiano se puede entender mejor la naturaleza de los procesos constitutivos de la realidad cotidiana de la escuela y, al mismo tiempo, articular estos procesos con los fenómenos sociales más amplios que ocurren en un determinado momento histórico. (p.26)

Para estudiar la escuela a partir de lo cotidiano, los autores anteriormente mencionados, especialmente Heller, Rockwell y Ezpeleta (inspirados en otros referentes) contribuyeron a que más adelante otros investigadores optaran por esta línea investigativa en diferentes partes del mundo, como en Brasil con Penin y Patto, o España con Salgueiro.

Tal como Ana María Salgueiro (1998), quien tuvo el interés de focalizar su atención en identificar y reconstruir el proceso de constitución de los saberes implícitos de una maestra sobre la práctica docente a lo largo de su trayectoria profesional y personal, este trabajo optó también por asumir una concepción de la etnografía escolar siguiendo un camino similar recorrido por ella, debido al interés por identificar los saberes y las prácticas de un grupo de maestros. Salgueiro (1998) se basó en los trabajos de Rockwell y Ezpeleta,

etnógrafas escolares y maestras del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) de México, pues sentía que era “el camino más prometedor para una aproximación a la vida cotidiana de las escuelas” (p.45).

Rockwell (2009) se basa en la etnografía como posibilidad para visibilizar el saber docente, que pocas veces se documenta y se hace audible y visible. Es un saber específico que se manifiesta, por ejemplo, en los espacios de compartir reflexiones sobre su quehacer, en los discursos donde se reflejan sus saberes propios y sus concepciones sobre el oficio que desempeña. Observar e interpretar lo cotidiano tiene como objetivo acercarse a las formas de existencia material de la escuela para “revelar el ámbito preciso en que los sujetos particulares experimentan, reproducen, conocen y transforman la realidad escolar” (Rockwell y Ezpeleta, 1983, citadas por Salgueiro, 1998, p.26).

Rockwell (citada por Salgueiro, 1998) retoma unos elementos gramscianos para emplearlos en la etnografía educativa, tales como:

- Abordar el fenómeno estudiado como parte de una totalidad. Ello implica ampliar la información de campo con otros contextos que inciden, lo determinan o lo explican.
- Tener siempre presente la dimensión histórica de los sujetos de la escuela, enlazada con la historia local y social. Así se construye un “presente histórico”.
- Utilizar una definición de educación formal como institución cuestionando su vinculación tanto con el Estado como con la sociedad civil. Buscar la presencia estatal y civil en la cotidianidad de la escuela y encontrar elementos y relaciones para explicar los procesos educativos. Hay una dimensión no documentada de la escuela.
- Tomar como objeto de estudio los procesos constitutivos de la realidad escolar. El análisis se centra en la construcción de los procesos.

Aunque se sabe que para comprender un fenómeno en su sentido amplio, la etnografía escolar debe exceder las fronteras geográficas de la escuela, para este trabajo se focalizó las interacciones de dos maestras en el aula de clase y el espacio de reuniones de área, por las condiciones y los limitantes en los que se desarrolló la presente investigación. Se entiende que para describir e interpretar lo que pasa en la escuela hay que salir de ella, sin embargo no estuvo contemplado en los alcances ni propósitos.

La unidad de análisis estudiada etnográficamente correspondió a dos maestras del área de Ciencias Sociales de un colegio privado “cuyas relaciones están reguladas por la

costumbre o por ciertos derechos y obligaciones recíprocos” (Martínez, 1998, p.29), tienen en común que ambas enseñan en el grado inferior de los ciclos de secundaria, según la estructura y organización del colegio: la primera enseña en el grado sexto, correspondiente al tercer ciclo y la segunda en el grado noveno, perteneciente al cuarto ciclo. De tal modo, se rescata una imagen general de los saberes docentes y las prácticas escolares cotidianas y del funcionamiento de las Ciencias Sociales en la secundaria.

**Técnicas e instrumentos para la recolección y el análisis de la información.** Para la realización de una etnografía se utilizan técnicas diversas, cuya selección es según la voluntad del etnógrafo, lo que se desee estudiar y a partir del propio fenómeno. Existe una amplia gama de fuentes para la obtención y el análisis de información, pues se trata de describir, interpretar y comprender la vida cotidiana de la cultura escolar.

Se podría decir que la posibilidad amplia que ofrece la etnografía en la variedad del instrumental técnico (Salgueiro, 1998) posibilita la triangulación, por causa de la acumulación de fuentes de datos para corroborar, cruzar y completar la información. Con base en Restrepo (2016) “una de las características de la investigación etnográfica es que articula diferentes técnicas de investigación durante periodos de tiempo que suelen ser prolongados. La etnografía recurre a la observación participante, pero también apela a las entrevistas, análisis de documentos” (p.11).

Este trabajo investigativo implementó cinco técnicas para la primera fase: entrevistas, revisión documental, narrativas biográficas, observaciones participantes y no participantes.

Tabla 1

*Esquema fases del diseño metodológico.*

Técnicas	Instrumentos	Relación con objetivos
----------	--------------	------------------------------

<b>Fase N°1</b> <b>Trabajo de campo.</b> <b>Recolección de la información</b>	<b>Observaciones directas</b> <b>participantes</b>		<b>Objetivo</b> 1,2 y3
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Clases de Ciencias Sociales en 9° (2019-1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diario pedagógico</li> </ul>	
	<b>Observaciones directas</b> <b>no participantes</b>		<b>Objetivo</b> 1,2 y3
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reuniones del equipo de maestros del área de Ciencias Sociales (2018-2 y 2019-1)</li> <li>Clases de Ciencias Sociales 8° (2018-2), 6° y 9° (2019-1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuaderno de notas</li> <li>Índices analíticos.</li> <li>Registro de selección de anotaciones de las observaciones de las reuniones de área y de las clases de 6°, 8° y 9°</li> </ul>	
<b>Revisión documental</b>		<b>Objetivo</b> 1,2 y3	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Planeaciones de clase de los maestros (de 6° y 9°)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fichas de contenido</li> </ul>		
<b>Narrativas biográficas</b>		<b>Objetivo</b> 1,2 y3	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Maestra de 6° (Ciclo de 6°-8°)</li> <li>Maestra de 9°. (Ciclo de 9°-11°)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Guion para conversación</li> <li>Narrativas biográficas</li> </ul>		

	<p><b>Entrevistas semiestructuradas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Directora académica.</li> <li>• Coordinadora de área.</li> <li>• En grupo (colectivo de maestros del área)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas semiestructuradas: preguntas y transcripción</li> </ul>	<p>Objetivo 1,2 y3</p>
<p><b>Fase Nº2 Análisis e Interpretación</b></p>	<p><b>Observación directa participante</b></p>	1. Tabla general de consolidación de la información.	<p>Objetivo 1,2 y3</p>
	<p><b>Observación directa no participante</b></p>	2. Clasificación y organización de la información bajo la noción “saberes-prácticas” y “cultura escolar”.	
	<p><b>Revisión documental</b></p>	3. Índice analítico de las unidades temáticas correspondientes a “saberes-prácticas”	
	<p><b>Narrativas biográficas</b></p>	4. Índice analítico de las unidades temáticas correspondientes a “cultura escolar”.	
<p><b>Fase Nº3 Escritura: descripción</b></p>	<p><b>Entrevistas semiestructuradas</b></p>	<p><b>Informe de hallazgos. Escritura del relato etnográfico</b></p>	<p>Objetivo 1,2 y3</p>

---

**analítica**

---

Elaboración propia.

Las observaciones precisan estancias considerables en el campo para poder registrar los datos relevantes y adquirir una conciencia suficiente; las entrevistas son una técnica de investigación cualitativa que autoriza una conversación entre dos personas, tiene como propósito conocer en detalle lo que piensa una persona respecto al problema o situación de la investigación; las narrativas biográficas son un relato de un narrador sobre su existencia a través del tiempo. Ésta es un “hecho social total” (Salgueiro, 1998). Es decir, el narrador funciona como representante de su colectivo revelando los trazos de este grupo y de la sociedad de la que forma parte; las evidencias documentales son instrumentos cuasi-observacionales (Santos, 1990, citado por Salgueiro, 1998). Son documentos que son analizados e integrados en la descripción analítica.

Lo anterior constituyó el trabajo de campo, que fue desarrollado en el segundo semestre del año 2018 y en el primer semestre del año 2019. Esta primera fase posibilitó la recolección de la información y corresponde en una etnografía al momento “en el cual el etnógrafo realiza el grueso de la labor empírica (...) y se ponen en juego las diferentes técnicas de investigación” (Restrepo, 2016, p.10-11).

El trabajo de campo exige, primeramente disponibilidad de tiempo suficiente para que logre comprender las dinámicas del objeto de estudio y permanencia en el lugar, que para este trabajo representó dos semestres escolares asistiendo dos jornadas semanales al colegio. Segundo, requiere establecer una relación de confianza y cercanía con los actores. Esto propicia que el etnógrafo, en este caso, los maestros en formación, aprendan a ser idóneos con los lenguajes, los tecnicismos, los comportamientos, los procedimientos que habitan y se expresan en la cotidianidad.

El etnógrafo no va al campo para confirmar lo que creía ya saber, como señala Rockwell, sino para construir nuevas perspectivas sobre realidades ajenas o familiares. El costo de este desafío es “salir más confundidos que seguros”, pero el beneficio es acceder a un terreno de conceptualización de la realidad cultural difícil de acceder por otros medios. (Brailovsky, 2010, p.176)

Uno de los mayores desafíos que representa hacer etnografía escolar, y de la cual esta no se libró, es tener la capacidad en el trabajo de campo de hacer extraordinaria y novedosa la cotidianidad de la escuela, o sea, extrañarse. Porque ir al espacio escolar, donde se pasó mínimo 11 años de infancia y adolescencia y, por lo tanto, es familiar, cercano y conocido, se precisa tomar distancia y hacer “exótico” y desconocido el mundo cotidiano. Es, por tanto, en palabras de Brailovsky (2010) un “regreso” al aula, a la escuela, y no un “acceso” para hacer trabajo de campo, “en el que se magnifica el desafío de olvidar lo que se sabía de la escuela para poder conocerla de nuevo en su profundidad fáctica desde la mirada etnográfica” (Brailovsky, 2010, p.157).

Brailovsky (2010) exhorta a que en esta paradigmática territorialidad haya un tipo de extrañamiento ante lo cotidiano, aunque la escuela sea lo menos exótico y lejano, como tradicionalmente propone la etnografía, y reta a tener un cambio en la forma de ver, además porque en “un entorno tan vivenciado y tan presente en la vida de todos como la escuela, finalmente, se vuelve a la larga invisible por “sobreprinterpretado” (Brailovsky, 2010, p.157).

Otro de los desafíos enfrentados fue garantizar y seguir las medidas pertinentes para sobrellevar las condiciones acordadas para hacer la etnografía en este colegio privado, con el fin de proteger la información y resguardar la visibilidad. Desde un inicio que se estableció el convenio con el colegio, se acordó confidencialidad y manejo reservado de la información.

**Observaciones.** La observación le permite al etnógrafo integrarse en la cultura, en el colectivo de personas para recoger datos y registrarlos en un instrumento que diseñe. Guber (2001) argumenta que “consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias actividades de la población” (p.57), por lo tanto, se puede estar como un testigo en silencio o incluso siendo activo integrando actividades con cierto grado de involucramiento.

*Observaciones directas participantes.* Con esta técnica, el investigador se compenetra con el grupo que estudia (Martínez, 1998) y se expone de manera directa a la información en el campo. El grupo seleccionado para hacer las observaciones participantes

fue en los que se desarrolló la práctica pedagógica, como parte del proceso de cualificación profesional de los maestros en formación. Durante el primer semestre del 2019, cada uno de los autores de este trabajo estuvo en un grupo del grado noveno orientando las clases de Ciencias Sociales. Esta experiencia se registró en el diario pedagógico, instrumento elaborado propiamente que tenía un apartado para hacer la descripción general de lo abordado en la clase y para reflexionar, desde la misma experiencia de docencia directa, en torno a saberes, prácticas y cultura escolar. A continuación se presenta el diseño del instrumento.

#### Diarios pedagógicos

El diario pedagógico es el instrumento para registrar las reflexiones con respecto a los saberes y las prácticas suscitadas por el maestro en formación durante el ejercicio de docencia directa en el grado 9º de una institución educativa privada, reconociéndolas como parte de una cultura escolar. El mismo tiene el objetivo de dar respuesta a los objetivos del proyecto "Saberes y prácticas del maestro de Ciencias Sociales":

- Develar prácticas cotidianas del maestro de Ciencias Sociales que emergen en la interioridad de una cultura escolar.
- Comprender la relación que establecen los maestros de Ciencias Sociales con los saberes escolares.
- Reconocer al maestro como sujeto de saber a partir de los saberes y las prácticas que apropia y produce al interior de una cultura escolar.

Practicante	Laura Catalina Montoya Morales	Diario	Nº3
Fecha	26 de marzo de 2019	Grado	9ºA
Idea clave: Película sobre el conflicto armado "Los colores de la montaña"			
Descripción de la clase (redactar de manera breve y concisa el objetivo y desarrollo de la sesión):			
Objetivo: Reflexionar sobre el conflicto armado en Colombia a través de la visualización de la película "Los colores de la montaña".			
Desarrollo:			
1. Contextualización: Retroalimentación del referente temático.			
2. Visualización de la película: "Los colores de la montaña"			

Figura 3: Instrumento diario pedagógico. Elaboración propia.

*Observaciones directas no participantes.* Esta técnica implica que el investigador se mantenga al margen del fenómeno sin la posibilidad de participar o interactuar, solo se dedica a registrar las observaciones con detalle. Este fue el caso de las reuniones de área de los maestros de Ciencias Sociales, observada durante los dos semestres de trabajo de campo, y del grado octavo observado en el segundo semestre de 2018, sexto y en ocasiones noveno, observado en el primer semestre del 2019. El cambio de octavo a noveno se debió a que en el 2018 la maestra cooperadora y orientadora de la práctica pedagógica era la encargada de enseñar en dicho grado, pero al iniciar el nuevo calendario escolar en el 2019 cambió a noveno. El registro de las observaciones se realizó en un cuaderno de notas y después se pasaron los elementos importantes en el registro de selección de anotaciones. La

palabra “comentario” funge como un elemento de interpretación de la descripción. El instrumento gráficamente se presenta así:

#### Registro de selección de anotaciones de clases 6°

En este instrumento se registran las anotaciones sobre los saberes y las prácticas observados en la maestra del grado 6°. Primero, se realiza toma de nota en un cuaderno mientras se está observando la clase, luego se aplica la estrategia del subrayado, identificando con un mismo color los saberes, las prácticas y elementos característicos de una cultura escolar. Finalmente son registrados en la siguiente tabla y están sujetos a comentarios de los observadores. Este instrumento pretende dar respuesta a los objetivos del proyecto “Saberes y prácticas del maestro de Ciencias Sociales”:

- Develar **prácticas cotidianas** del maestro de Ciencias Sociales que emergen en la interioridad de una cultura escolar.
- Comprender la **relación** que establecen los maestros de Ciencias Sociales con los **saberes escolares**.
- **Reconocer al maestro como sujeto de saber** a partir de los saberes y las prácticas que apropia y produce al interior de una cultura escolar.

SABERES Y PRÁCTICAS		ELEMENTOS DE CULTURA ESCOLAR	
Anotaciones	Comentarios	Anotaciones	Comentarios
Registro n°1 Fecha: 11 de febrero de 2019			

<p><b>Anotación n°1:</b> -P: “Resulta que el sol es una estrella que tiene mediana edad...” (La profe y los estudiantes conversan acerca del funcionamiento del sistema solar)</p> <p><b>Anotación n°2:</b> -P: “Las constelaciones son grupos de estrellas (...) será que hay una diferencia entre astronomía y astrología (...) vamos a leer los mitos antiguos según las constelaciones”</p> <p><b>Anotación n°3:</b> -La maestra tiene un cuaderno de notas que mira constantemente para abordar la temática.</p> <p><b>Anotación n°4:</b> -La maestra lee el mito de cada constelación perteneciente a cada signo de la astrología.</p> <p><b>Anotación n°5:</b> -La profe proyecta en una diapositiva la agenda de clase.</p>	<p><b>De la anotación n°1:</b> Saberes disciplinares. Construcción colectiva del saber.</p> <p><b>De la anotación n°2:</b> Saberes disciplinares Utilización de mitos (literatura: texto narrativo) sobre los signos zodiacales para la explicación llamativa del tema de las constelaciones. Logra obtener la atención de los estudiantes.</p> <p><b>De la anotación n°3:</b> Tener notas en el cuaderno evidencia el tiempo para preparar el tema. Igualmente, es un apoyo. Reconoce que como todo no lo sabe ni se lo aprende de memoria, escribe en su cuaderno asuntos significativos de orden teórico por si recibe una pregunta o para complementar el tema con información adicional.</p> <p><b>De la anotación n°5:</b> Organización de la clase. Trae la agenda en una diapositiva.</p> <p><b>De la anotación n°6, 8 y 9:</b></p>	<p><b>Anotación 1:</b> Presentación de la agenda al inicio de la clase.</p>	<p><b>De la anotación n°1:</b> Los docentes del área y como regla institucional acogen la necesidad de darles a conocer a los estudiantes la agenda de la clase, la cual deben escribir en sus cuadernos, pues es la evidencia de que hubo clase y de lo que se hizo, aparte de que se comprende como una manera de que los estudiantes entiendan cuál es el camino a seguir.</p>
---	---	---	---

Figura 4: Instrumento registro de selección de anotaciones, derivado del cuaderno de notas.

Elaboración propia.

Estar en las reuniones de área y en los grados observando no representó un cambio en el comportamiento de los participantes y se accedió sin ninguna dificultad. En estos

espacios, la dimensión temporal que exige la etnografía jugó un papel relevante, porque se permaneció un largo período de tiempo de forma continua en el lugar donde están “los sujetos de la acción que se quiere revelar” (Salgueiro, 1998, p.51). Las recurrencias y múltiples situaciones observadas contribuyen a darle mayor validez a la descripción analítica y a generar confiabilidad en los resultados, lo que permite un mayor rigor metodológico y credibilidad.

**Revisión documental.** Según Maria Eugenia Galeano (2007) es una técnica que permite identificar los documentos y los datos bibliográficos de fuentes primarias o secundarias alusivas al objeto de estudio. Es “rastrear, ubicar, inventariar, seleccionar y consultar las fuentes y los documentos que se van a utilizar como materia prima de una investigación” (Galeano, 2007, p.120).

“Como parte integral de la compleja realidad cotidiana de la escuela” (Rockwell, 1995, p.15), el currículo académico existe y se materializa, por ello se decidió hacer revisión documental de las planeaciones del primer y segundo periodo de 2019 (Documento institucional) de las mismas maestras de 6° y 9°. El siguiente fue el instrumento utilizado:

Tipo de documento	Institucional	Ficha	Nº1
Referencia	Laura Daniela Hernandez Galvis. Planeación de clases 6°.	Periodo	Primero
Contenido del documento: <i>(Lista de los elementos que componen el documento)</i>			
Citas textuales referentes a los saberes y las prácticas		Elementos de la cultura escolar	
Comentarios:			
Fecha de consulta:			

Figura 5: Instrumento revisión documental. Elaboración propia.

**Narrativas biográficas.** Según Gibbs (2012) la narración o relato de historias es una de las formas fundamentales de las personas de organizar su comprensión del mundo. En

las historias las personas le dan sentido a su experiencia pasada para compartirla con otros. Por ende, el análisis de narrativas biográficas posibilita comprender el significado de los acontecimientos claves en la vida de una comunidad o una persona. Una fuente principal son las entrevistas, aunque en lugar de ir avanzando con una serie de preguntas la intención es tan solo motivar a las personas a que cuenten su historia y transmitan su experiencia.

Entrevista no estructurada, no estandarizada, flexible, dinámica, más bien libre y, básicamente, no directiva. La actitud general del entrevistador será la de un oyente benévolo, con una mente lúcida, receptiva y sensible (...) facilita que se exprese en el marco de su experiencia vivencial y su personalidad. (Martínez, 1998, p.66)

Al iniciar a explorar, como parte del trabajo de campo, se indagó por la historia del colegio para comprender la tradición e influencia que ha tenido en la sociedad. Las narrativas posibilitan tener presente la dimensión histórica de los sujetos de la escuela, enlazada con la historia local y social, para construir un “presente histórico”. Al respecto, Restrepo (2016) considera que “permite explorar e ilustrar en la trayectoria vital de una persona los significados y prácticas culturales en las cuales se encuentra inserta (...) resalta, a través de la trayectoria vital de una persona, dimensiones colectivas y sociales” (p.26).

No era el propósito la reconstrucción de historias de vida, que implican más tiempo, realizar entrevistas a profundidad y desarrollar otro camino metodológico, sino que indagar desde una conversación y diálogos informales para la construcción de un texto con sentido biográfico que diera cuenta de la configuración y devenir de las maestras que se observaron en los grados sexto y noveno.

Entonces, lo primero fue construir un guion para conversar con ellas, luego se aplicó y se transcribió, se seleccionó la información clave que entra a la fase de interpretación y finalmente, se construyó el capítulo dos con la redacción de las narrativas biográficas de cada maestra. Este es el instrumento aplicado:

### Guión para construir una narrativa-biográfica

A través de este instrumento se pretende construir una narrativa-biográfica de dos de las maestras de Ciencias Sociales de la Institución, en donde se visualicen los saberes y las prácticas que han emergido y emergen en su labor cotidiana. Con este instrumento se pretende dar respuesta a **los objetivos** del proyecto "Saberes y prácticas del maestro de Ciencias Sociales":

- Develar **prácticas cotidianas** del maestro de Ciencias Sociales que emergen en la interioridad de una cultura escolar.
- Comprender la relación que establecen los maestros de Ciencias Sociales con los **saberes escolares**.
- **Reconocer al maestro como sujeto de saber** a partir de los saberes y las prácticas que apropia y produce al interior de una **cultura escolar**.

Este es el guión para indagar de manera abierta sobre la biografía de las maestras:

1. La escuela y la niñez
2. El bachillerato y la juventud
3. La universidad y el programa académico
4. Profesionalización y primeros años laborales
5. Experiencia docente (Saberes y prácticas construidos como maestra de Ciencias Sociales: estrategias de enseñanza, saberes disciplinares, saberes experienciales, imagen del ser maestro...)

Figura 6: Instrumento para construir una narrativa biográfica. Elaboración propia.

***Entrevistas semiestructuradas.*** Este tipo de entrevistas son diálogos no muy extensos, cerca de treinta o cuarenta minutos máximo, en el que por una sola vez se pregunta y se indaga por los sentidos que algunos actores, unos informantes claves, otorgan al objeto de estudio. Por este medio se rescata "la mirada de los distintos actores involucrados" (Brailovsky, 2010, p.178).

Para Martínez (1998) las entrevistas semiestructuradas son una técnica primordial porque dan cuenta de la significación del diálogo como forma de acceder al conocimiento de los seres humanos. Asimismo, la entrevista es una técnica flexible y dinámica que permite resolver dudas que se hayan generado en el proceso o para obtener más información sobre el tema. Se preparan unas preguntas guías o abiertas para mediar el diálogo, pero durante la información se puede generar otras preguntas y motivaciones, con el fin de que los entrevistados presenten libremente sus opiniones.

Se realizaron tres entrevistas, dos de manera personal (directora académica y jefe de área de Ciencias Sociales) y una en colectivo o grupal (a los maestros integrantes del equipo de área).

*Directora académica.* A continuación se presenta la entrevista dirigida a la directora académica, encargada de velar por la gestión académica y los procesos de formación de todo el colegio.

### **Entrevista semiestructurada dirigida a directora académica**

La siguiente es la entrevista dirigida a la directora académica de un Institución Educativa Privada de Medellín. La cual se realizó con el fin de indagar sobre los saberes y las prácticas del maestro de Ciencias Sociales de la Institución, para dar respuesta a los objetivos del proyecto "Saberes y prácticas del maestro de Ciencias Sociales" de los practicantes Sebastian Aguirre Orozco y Laura Catalina Montoya Morales; los cuales son estudiantes de la Licenciatura en Ed. Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia.

1. ¿Cuáles son los objetivos que se contemplan en la enseñanza de las ciencias sociales escolares en la Institución? (Por qué y para qué enseñar ciencias sociales)
2. ¿De qué manera se propone la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Institución? (Ciclos, metodologías, evaluaciones, actos cívicos, eventos, entre otros)
3. ¿Qué saberes y prácticas identifica usted en los profesores de ciencias sociales de la Institución?
4. ¿Qué aportes hace el maestro de Ciencias Sociales a la cultura escolar, en este caso, Ignaciana?
5. Teniendo en cuenta que usted ha estado en la dirección académica durante varios años, ¿podría decir si el área de ciencias sociales ha experimentado cambios? (En cuanto a docentes, material, metodologías, contenidos, objetivos, etc) ¿cómo se han vivido?

Figura 7: Instrumento para entrevista semiestructurada a directora académica. Elaboración propia.

*Coordinadora de área.* Y la segunda entrevista individual se realizó a la coordinadora o jefe de área de Ciencias Sociales, responsable de orientar las reuniones de área, de revisar las planeaciones y estrategias formativas de los maestros, de liderar las actividades propias del área, de acompañar a los maestros en dificultades que se presenten, entre otros.

### Entrevista semiestructurada a coordinadora de área

La siguiente es la entrevista con la coordinadora del área de Ciencias Sociales de un Institución Educativa Privada de Medellín. La cual se realizó con el fin de indagar sobre los saberes y las prácticas del maestro de Ciencias Sociales de la Institución, para dar respuesta a **los objetivos** del proyecto “Saberes y prácticas del maestro de Ciencias Sociales” de los practicantes Sebastian Aguirre Orozco y Laura Catalina Montoya Morales; los cuales son estudiantes de la Licenciatura en Ed. Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia.

1. ¿Qué experiencias considera significativas para un maestro de ciencias sociales? ¿Qué aprendizajes se podrían adquirir durante esas experiencias?
2. ¿Cuáles cree que serían los saberes y las prácticas específicas del maestro de ciencias sociales? ¿Cuáles ha observado con mayor frecuencia en el equipo de área de la Institución? (Desde la revisión de planeaciones y la observación de clases, incluyendo la propia)
3. ¿Cómo le ha aportado la coordinación de área a su formación como maestra de ciencias sociales?
4. ¿Cómo aporta el maestro de ciencias sociales a la cultura escolar, en este caso, Ignaciana?

Figura 8: Instrumento para entrevista semiestructurada a coordinadora de área. Elaboración propia.

*Grupo de maestros del área.* La entrevista grupal se implementó al grupo de maestros que asisten semanalmente a las reuniones de área, en total son once, que enseñan Ciencias Sociales de tercero a undécimo, incluyendo la maestra de economía y política.

### Entrevista semiestructurada a grupo de maestros del área

Las siguientes preguntas orientadoras motivan el diálogo con los maestros del área para indagar sobre los saberes y las prácticas del maestro de ciencias sociales, proyecto de grado de los practicantes Sebastian Aguirre Orozco y Laura Catalina Montoya Morales; los cuales son estudiantes de la Licenciatura en Ed. Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia.

1. Desde su experiencia como maestro de Ciencias Sociales, ¿cuál considera es la pertinencia de las ciencias sociales en el currículo colombiano? (Por qué y para qué enseñar ciencias sociales).
2. ¿Cómo ayuda usted a lograr esa pertinencia del área en sus estudiantes?
3. ¿Esa pertinencia del área se alcanza únicamente en el aula de clase o hay otros escenarios dentro del colegio que ayudan a lograrla?
4. Desde su experiencia, ¿qué tipo de saberes considera debe tener un maestro de Ciencias Sociales para desarrollar su ejercicio?
5. ¿Qué elementos tiene en cuenta al momento de planear sus clases? ¿qué no puede faltar en esa planeación?
6. A lo largo de su ejercicio como maestro(a), ¿qué obstáculos se ha encontrado al enseñar las Ciencias Sociales? ¿Los obstáculos han sido los mismos? ¿Han cambiado? ¿Han provocado cambios en su práctica?
7. ¿Cómo ha vivido los cambios que se han dado en la enseñanza de las ciencias sociales? (Cambios a nivel del plan de estudios, del cómo enseñar, ...)
8. ¿Cómo el maestro y el área de Ciencias Sociales aporta a la cultura escolar del colegio?

Figura 9: Instrumento para entrevista a grupo de maestros del área. Elaboración propia.

La implementación de las técnicas mencionadas proporciona la información y reúnen de forma amplia las posiciones frente al objeto de estudio, de modo que se disminuyen los posibles prejuicios y la subjetividad.

**Análisis de la información.** Una vez recogida y transcrita la información a los respectivos instrumentos diseñados, se procedió a la segunda fase, denominada de análisis e interpretación. Este fue el momento de clasificar la información, encontrar aspectos comunes para conformar conjunto de datos afines, identificar las unidades temáticas y categorizar.

Según Restrepo (2016), el proceso que se realizó en la parte inicial de esta fase se nombra como índices analíticos derivados de los instrumentos, porque sirven para enlistar y unificar los datos. Posteriormente se procedió a ordenarlos para reunirlos bajo unidades temáticas, que emergieron de los grupos creados por afinidades, independientemente de la técnica y del instrumento de procedencia. A continuación se pasó a conformar categorías más globales y jerarquizar las unidades temáticas según su grado de relevancia. Lo anterior es un proceso que implica análisis e interpretación simultáneamente y conduce a la retroalimentación con teorización, para derivar finalmente en unos resultados.

En síntesis, los pasos realizados fueron:

1. Transcribir la información (observaciones o notas de campo, audios de las entrevistas, fichas de contenidos de las planeaciones, diarios pedagógicos) en los instrumentos diseñados. Se hizo un primer subrayado en algunos instrumentos, para identificar lo que corresponde a las nociones “saberes-prácticas” y a “cultura escolar”.
2. Unificar toda la información en un solo instrumento (clasificar esos contenidos en saberes-prácticas y cultura escolar, con sus respectivas anotaciones). Índices analíticos o de contenidos. Se integró la información relevante.
3. Agrupar en unidades temáticas afines, tomando como referencia la idea central que aludía cada comentario que se hizo a las anotaciones. Ya no estaban separadas por el instrumento de procedencia, sino por la unidad temática, que podía reunir citas de diferentes instrumentos. Cruce de la información.

4. Categorizar, es decir, clasificar, conceptualizar o codificar mediante un término o expresión más abarcante. Emergen las categorías descriptivas que son más amplias y comprensivas e incluyen las unidades temáticas. Conceptos que se integran y se subsumen en uno mayor.

**Construcción del relato etnográfico.** La escritura del informe final, que corresponde al resultado de la etnografía, es la tercera y última fase, en la que se presentan las conclusiones del problema identificado a través de la articulación y del tejido entre los referentes teóricos, el trabajo de campo y las interpretaciones realizadas, es decir, el diálogo de la teoría con la *empíria*. Se produce una narrativa etnográfica que “habla del mundo, de prácticas y significado existentes” (Restrepo, 2016, p.35).

Es el momento culmen para plasmar en un texto la sensibilidad obtenida en el trabajo de campo (Rockwell, 1995), para establecer los vínculos entre la forma como los “nativos” entienden su realidad y los análisis (Brailovsky, 2010), para hacer la interpretación y describir los elementos culturales más significativos (Serra, 2004) en aras de la comprensión de la filigrana del objeto de estudio (Restrepo, 2016).

El carácter de rigor y de credibilidad que soporta este ejercicio de inspiración etnográfica reside en el trabajo de campo prolongado (dos semestres) y la triangulación por medio de diversas técnicas (cinco). La dimensión temporal tenida en cuenta posibilitó obtener suficiente información, con el fin de reducir variaciones en las interpretaciones y ayudó a reunir suficiente material para consolidar una base de evidencias para el análisis.

Para sintetizar el diseño metodológico, a continuación se presenta un esquema gráfico:

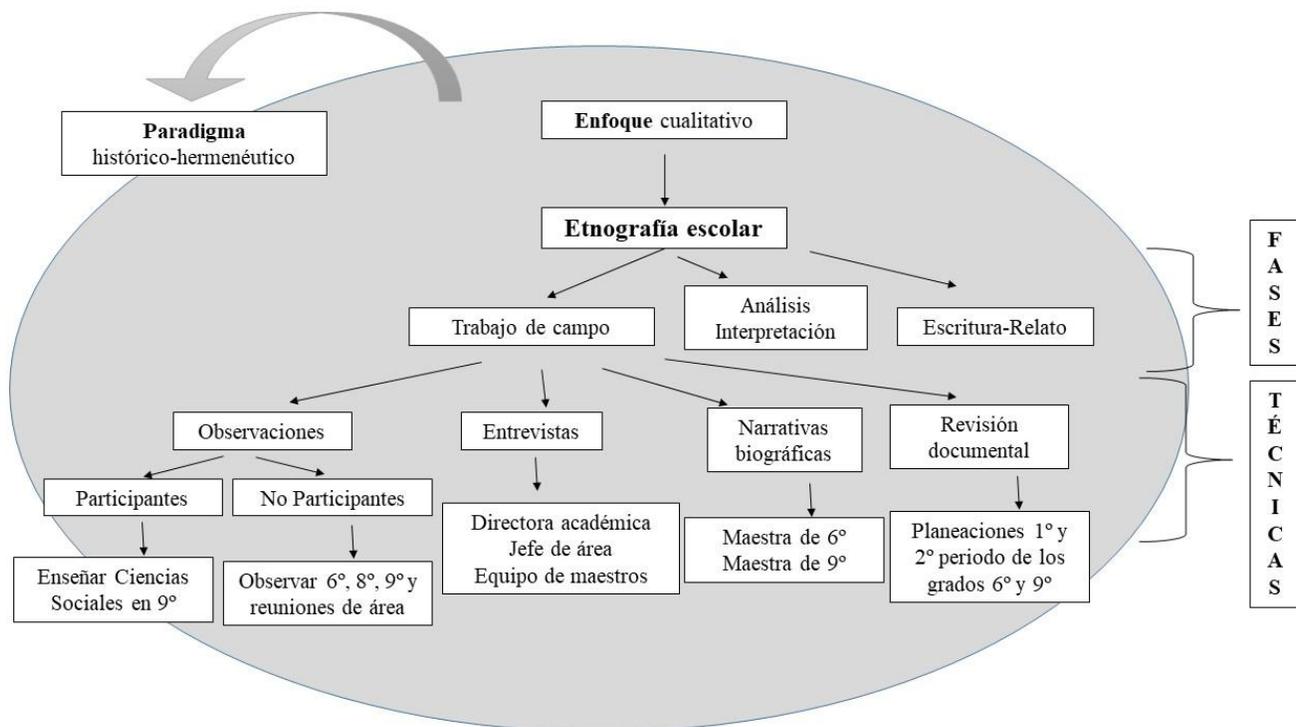


Figura 10: Esquema gráfico de síntesis del diseño metodológico. Elaboración propia.

## Parte II

### La cultura escolar de un colegio privado de Medellín

La etnografía escolar, como opción metodológica, da la posibilidad de acercarse a describir y comprender la cultura escolar y, como parte de esta, los saberes y las prácticas que unos maestros del área de Ciencias Sociales apropian en su oficio y experiencia.

En este sentido, y desde el propósito de la investigación, se asume el enfoque teórico de las tradiciones interpretativas de la cultura escolar porque “se construyen desde la perspectiva de quienes actúan en ellas y desde la de quien investiga” (Elías, 2015, p.289), a diferencia del que se sustenta en la tradición estructural-funcionalista interesado en reflejar los aspectos de una organización (Elías, 2015).

Por esto, no se busca analizar ni el clima, ni la gramática (Elías, 2015), ni la gestión, ni el desempeño escolar (*school performance*, Maslowski, 2001); nociones aportadas por teóricos de la historia de la educación norteamericana para contribuir a la administración educativa y para hacer una lectura de la escuela como organización, usualmente ligadas a un enfoque cuantitativo.

Como concepto complejo, la cultura escolar está estructurada a partir de unos elementos, factores, dimensiones y rasgos, los cuales tienen una estrecha relación entre sí o, incluso, según el autor (Chervel, 1991; Forquin, 1993; Julia, 1995; Viñao, 1995; Salgueiro, 1998; López, 2001; Maslowski, 2001; Monfredini, 2005; Elías, 2015) que se tome, pueden aludir a aspectos similares pero con formas diversas de nombrarse. Se hace alusión a:

- prácticas, normas y reglas, escritas y no escritas;
- valores, creencias, concepciones dominantes, aceptadas e impuestas por agentes internos y externos;
- discursos;
- vivencias, ritos y rituales, ceremonias y símbolos; y
- recursos humanos, físicos y materiales.

La perspectiva de análisis para cotejar “los ingredientes que componen la cultura escolar” (López, 2001, p.23), es desde la teoría, la legalidad y la práctica. Debido a lo amplio que llega a ser un análisis de cultura escolar, este trabajo considera sólo algunos

aspectos y dimensiones (contextual, organizativa o funcional y personal) por los alcances esperados.

Asimismo, el lente de acercamiento es desde las Ciencias Sociales escolares para entender la relación de la cultura escolar con un código disciplinar<sup>32</sup> específico y, así, identificar la manera como los maestros de esta disciplina apropian saberes y prácticas. Desde esta postura, la cultura escolar se devela en su característica dialéctica de dinamismo y estatismo (Martínez, 2003), porque a la educación le corresponde transformar, pero también preservar. Por eso, se considera la idea de la escuela como reproductora de la estructura social.

Dedicar unas páginas para describir la cultura escolar es contextualizar al lector, pero, más aún, es ubicar al maestro en un espacio y un tiempo determinado, bajo unas condiciones de actuación. En este sentido, Rockwell (1995) expresa que “como contexto de trabajo, la escuela también define la mayoría de los usos y saberes a los cuales tienen acceso los maestros y a la vez limita sus posibilidades de conocer otros ámbitos y procesos de trabajo” (p.16).

Poner en un contexto la interpretación de la acción humana lleva a entender por qué se hace y se actúa de cierto modo, o en palabras de Martínez (1998) “el significado preciso lo tienen las acciones humanas, las cuales requieren, para su interpretación, ir más allá de los actos físicos, ubicándolas en sus contextos específicos” (p.36). En la etnografía escolar que aquí se elabora, la descripción del detalle minucioso reside en ciertos aspectos significativos que ayudan a clarificar el objeto de estudio y se aleja de la noción de *descripción densa* que exige Geertz (1983).

Suministrar contexto es ir mostrando las reglas que siguen los agentes de un modo de vida particular (...). También es dar la oportunidad al lector de la etnografía de ponerse en el lugar de aquéllos que viven una forma extraña de experiencia, ofreciéndole, de una manera ordenada, la mayor cantidad posible de claves significativas sobre su realidad concreta. (Velasco Maíllo y Ángel Díaz de Rada, 1997, pp. 236- 237, citado por Serra, 2004, p.171)

---

<sup>32</sup>“Se puede definir como el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito) que orientan la práctica profesional de los docentes” (Cuesta, 1997, p.30)

La dimensión contextual, además de determinar una unidad de análisis que abarque lo espacial, requiere ampliar las fronteras y buscar otras informaciones que complementen. Es por esto, que se revisaron publicaciones institucionales e informes referidos al contexto, entre otros. En este apartado de la investigación se aborda la dimensión contextual e histórica, la material (en el que se describe los recursos físicos) y los elementos organizativos.

No obstante, se aclara que, por términos éticos de la investigación, no se ampliaron detalles sobre el colegio, ya que este solicitó reserva de la información y del nombre.

## **Capítulo V: Pincelazos de la historia del colegio**

A finales del siglo XIX, en una planta sencilla y modesta del centro de la ciudad de Medellín, empezaron las primeras actividades escolares del colegio, dirigido por una comunidad religiosa, quienes encontraron la oportunidad y, por parte del gobierno, un apoyo para fundarlo. Con el paso del tiempo y la buena administración, el colegio mejoró su infraestructura, amplió la admisión de estudiantes y soportó las duras crisis ocasionadas por guerras civiles y sectores de la sociedad que rechazaban una educación confesional.

Ilustres personajes de la ciudad fueron (y son) egresados de la institución, incluso, a mediados del siglo XX, un exalumno llegó a ser el presidente de Colombia. Como el colegio siguió adquiriendo mayor reconocimiento entre los ciudadanos, la demanda de estudiantes incrementó, por lo que los administrativos emprendieron la construcción de una nueva sede de mayor tamaño en otra parte de la ciudad, la cual fue inaugurada un poco después de media década de su funcionamiento.

En el centenario del colegio, que coincidió con un año de mucha convulsión para el país, los directivos hicieron un llamado de “un servicio a la fe y una promoción de la justicia, a través de la juventud, con miras a una sociedad más humana y más cristiana”, es decir, invitaron a asumir una postura de responsabilidad social. A su vez, es un año en el que su modelo pedagógico cambió para promover “la formación de un hombre que sepa responder a las exigencias de una misma Iglesia y de la misma patria” (Mejía, 1985. p.12), o sea, un ser social y trascendente.

Finalizando el siglo pasado y a inicios del presente, el colegio decidió hacer unas reformas organizativas, entre las que se incluyeron la coeducación, la opción por otro modelo psicopedagógico, el mejoramiento estructural de las dos sedes, la elaboración del Manual de Convivencia, el fortalecimiento del área de lenguas extranjeras, la creación de nuevas áreas administrativas, la promoción de acciones propios del carisma religioso, entre otras.

En los últimos 15 años, el colegio, de carácter mixto y con jornada única, recibió diversos reconocimientos por parte de entidades nacionales como la alcaldía municipal y el Ministerio de Educación; organismos internacionales, por ejemplo, de México. Se destacan, entre sus reconocimientos, “excelencia educativa”, “mejor colegio privado”, “empresa ejemplar por su responsabilidad social”.

Recientemente, el colegio ha desarrollado estrategias para potenciar la formación integral, tales como “la copa deportiva”, inmersiones en países angloparlantes, programa de lectores competentes, seminario de investigación, entre otros; que están aunados a la reformulación del Proyecto Educativo, lo que ha incluido la modificación del sistema de evaluación. El objetivo de la implementación de estas estrategias ha sido pasar de ser el mejor colegio de la ciudad a ser el mejor colegio para la ciudad. También se ha definido como objetivo institucional, acompañar la formación de nuevos sujetos sociales caracterizados por ser conscientes, competentes, compasivos y comprometidos con la sociedad en la que viven en el horizonte de la globalización.

Actualmente tiene alianzas con la secretaría de educación y otras entidades para acompañar el proceso de mejoramiento de la calidad educativa de otras instituciones educativas. Además, integra la red de colegios a nivel nacional y latinoamericano de la misma comunidad religiosa que lo dirige.

## **Capítulo VI: Materialidad de la escuela**

En gran medida, el espacio escolar ofrece posibilidades o condicionantes para las prácticas escolares. De la materialidad de la escuela, es decir, de los recursos físicos, personales y materiales, dependen múltiples aspectos de una cultura escolar, lo que genera factores de diferenciación, comparación y ventajas con respecto a otras. De acuerdo con

Vidal (2006) “las prácticas escolares se evidencian, así, en relación concreta entre los sujetos y la materialidad de la escuela, comprendida en el amplio espectro de los espacios, tiempos, objetos, mobiliario y equipamiento escolar” (p.154).

En términos de infraestructura, el colegio tiene dos sedes, que no distan mucho la una de la otra. Una sede es para los estudiantes de educación infantil, y la otra es para los estudiantes de tercero hasta undécimo, con acceso cercano a una estación del metro y a vías importantes de la ciudad. Cuentan con equipamientos apropiados para el desarrollo de las actividades académicas, lúdicas, artísticas y administrativas, ya que hay zonas deportivas amplias, los salones de clase están dotados con herramientas tecnológicas, son grandes, iluminados y tienen ventiladores; los auditorios tienen capacidad para grupos grandes, las oficinas, bibliotecas y salas de maestros y de otros profesionales están equipadas con los medios requeridos para el apoyo a sus funciones respectivas.

Al entrar al aula de clase, los maestros se encuentran con varios recursos o medios que pueden utilizar para potencializar el ambiente de enseñanza. Cada salón está dotado con ayudas materiales para los maestros. Hay disponibilidad de recursos y equipos tecnológicos, como video beam, sonido y computador con internet. Adicionalmente, cada grado tiene un bibliobanco para cada disciplina escolar, el cual es utilizado con frecuencia por los maestros durante sus clases para apoyar y ampliar las fuentes de consulta. Este consiste en una pequeña biblioteca que contiene libros de texto de acuerdo al grado y al área del saber. El colegio se preocupa por renovar el material de estas mini bibliotecas, pues cada año invierte en su dotación basado en el listado de los libros nuevos que se proponen en las reuniones de área.

También, la institución cuenta con dos aulas móviles (una para el primer piso y otra para el segundo), que es un tipo de estantería cerrada y móvil que contiene aproximadamente 30 computadores portátiles, que se reservan con anterioridad. En las observaciones realizadas en las clases de Ciencias Sociales del grado 6, 8 y 9 se evidenció un uso frecuente de estos libros, por ejemplo “la maestra entrega un libro por cada grupo. El libro es Ciencias Sociales. Norma Editorial. Exploradores. 2018” (cuaderno de notas grado 6º). –En uno de los diarios pedagógicos se hace tangible “apoyar el diseño y la planeación del proyecto artístico (estrategia evaluativa) sobre el conflicto armado. Para

ello, se trajo el aula móvil y cada grupo de trabajo recibió 2 o 3 computadores portátiles” (SAO-4).

Además, la institución maneja unas plataformas propias de aprendizaje y de difusión para subir guías y notas de evaluaciones. Moodle, una de estas plataformas, es utilizada por la institución para tener una interacción virtual entre los estudiantes y maestros, en la que se dejan anuncios, diapositivas, documentos y lecturas de apoyo.

A nivel mundial, la comunidad religiosa diseñó una plataforma para mantener a todos los maestros conectados, para buscar intercambios, vínculos, compartir de saberes e, incluso, promover proyectos en conjunto con los maestros de las otras obras educativas. En una de las reuniones de área del 2019 se socializó esta nueva estrategia implementada por la institución:

Esta semana nos conectamos con los organizadores en Holanda, son cerca de 840 obras y 4000 inscritos van hasta ahora. Se encuentran documentos, guías como conceptos, los marcos generales, las noticias de lo que pasa en la congregación. Se parece a una red social, puede haber grupos de estudio, de investigación, invitan a otros profes, hay cursos en línea. Vamos a encontrar el chat interno, clases virtuales, compartir experiencias de aula, encontrar planes de clase, todo tipo de recursos. (Cuaderno de notas reunión de área, 2019).

Con respecto al tiempo, los estudiantes van de lunes a viernes desde las 6:45 a.m. hasta las 3:10 p.m., excepto los miércoles que terminan la jornada escolar a la 1:00 p.m. Sin embargo, el colegio ofrece algunas actividades extracurriculares, lo que permite que los estudiantes pasen más tiempo al interior del colegio.

Para el caso de Ciencias Sociales, los grados observados reciben semanalmente dos unidades de clase, que corresponden a cerca de una hora y media cada unidad. Vale la pena traer a colación la referencia dos de Meirieu (2004) “en la clase, los tiempos y los lugares están especificados y corresponden, a la vez, a actividades que hay que realizar y comportamientos esperados claramente identificados” (p.217). La institución ha destinado esta intensidad horaria y a partir de allí los maestros estructuran sus planeaciones, de tal modo que a través de ellas consigan los objetivos esperados propuestos desde el área.

## **Capítulo VII: Estructura orgánica de la escuela. Elementos organizativos y funcionales**

Para reconocer al maestro de Ciencias Sociales como sujeto de saber a partir de los saberes y las prácticas que apropia, implica conocer el marco normativo, prescriptivo y regulado por los mismos agentes de la comunidad educativa, así como, las teorías, los discursos y las concepciones que orientan la idea de la formación en este contexto específico.

El análisis se contrasta entre lo legal y lo teórico, y se resuelve en la vida cotidiana de la educación en un hacer particular. Afirmo Viñao (2002) que “la escuela no se limita a reproducir lo que está fuera de ella, sino que lo adapta, lo transforma y crea un saber y una cultura propia” (p.32).

El colegio, de tipo confesional, administrado y fundado por una comunidad religiosa, hace parte de una red desde donde se generan orientaciones para la organización escolar. Este vínculo exige que a nivel general se trabajen aspectos comunes. Son unas directrices y unos planes elaborados por un grupo de maestros con representación de cada una de las obras que la integran. La idea es tener un horizonte de formación común, pues es lo que genera la identidad institucional y garantiza mantener el enfoque del carisma y la pedagogía de la comunidad religiosa. La directora académica expresa que

El Colegio, al pertenecer a una red, hay unos asuntos básicos que están bajo un común acuerdo. Los coordinadores del área de los 9 colegios en Colombia se reúnen y establecen qué, para qué y por qué. Se basa en el ser humano y su interacción social, ese es el horizonte de formación que le estamos dando a las Ciencias Sociales en el colegio. Partimos de la comprensión del Ser Humano como un sujeto social, situado en un contexto histórico, político, económico y cultural, que se construye en la medida en que está relacionado, interactuando y proyectándose. Un ser que reconoce su historia, su educación biográfica y la influencia que esta tiene en el medio en que se desenvuelve. Un ser que trasciende la comprensión del aquí y del ahora para proyectar y posibilitar la transformación social, que es el fin último. No solamente es conocer cuál ha sido nuestra historia, cuáles son los elementos sociales y culturales que nos rodean, sino que a partir de ahí asumir unas posiciones críticas, constructivas y proyectarlas hacia la transformación. (DA)

A nivel interno, el colegio ha planteado una estructura para mejorar los procesos y favorecer la organización institucional. Esto permite definir el modo de trabajar en cada ciclo y los roles que asumen el maestro y el estudiante. Para alcanzar los propósitos trazados desde la red, el colegio se encuentra en un proceso de innovación, que lo ha llevado a organizar su estructura por ciclos escolares: Preescolar – 2°; 3° - 5°; 6° - 8°; 9° - 11°, a los cuales se les asigna un equipo interdisciplinario representado por las áreas de bienestar, académica, pastoral, el servicio de asesoría escolar y el cuerpo de maestros, quienes orientan un proceso de formación acorde con la etapa evolutiva y las necesidades y particularidades que los agrupa. Vale agregar que cada grado escolar cuenta con un maestro de Ciencias Sociales y cada área con una coordinación académica; a nivel más general, existe la dirección académica.

Una de las intenciones del proceso de innovación es lograr un balance complementario entre lo cognitivo, lo afectivo, lo deportivo y lo cultural, por lo que está en una reflexión constante para la renovación curricular, las prácticas y las maneras de comprender la educación. Asimismo, el colegio le apuesta a la incursión en las nuevas tecnologías, las metodologías activas y flexibles, y a un currículo integrado. Lo anterior, ha conllevado a una revisión y cambio de los planes de área, los cuales están orientados a unos aprendizajes y saberes básicos; al sistema de evaluación enfocado en el aprendizaje -no solo en la aprobación-, y también, a contribuir al diálogo con las otras gestiones que aportan a la formación. Esta ruta de innovación ha implicado una permanente revisión, reflexión, análisis y proyección del funcionamiento institucional, el cual es intencionado y consensuado de forma comunitaria (Vásquez, 2018).

**Así se estructura la enseñanza.** Particularmente, los nombres que reciben algunos momentos escolares (como en la preparación de clase) se deben a una directriz institucional y se asemejan a los métodos que ha desarrollado la comunidad religiosa para vivir su opción vocacional. A saber, la denominación se percibe a partir de momentos explícitos en la planeación, por ejemplo: pre-elección; reflexión; contextualización; clase comunitaria; guía conceptual y puestas en común; guía directiva (para salidas de campo o trabajos prácticos); estrategias evaluativas, proyecto como respuesta a la pregunta problematizadora, guía control, trabajo artístico de la salida pedagógica.

Lo previamente expuesto hace parte de los aspectos que el colegio solicita tener en cuenta para el diseño de la planeación, que luego se traduce en acuerdos establecidos por el equipo de maestros del área para el trabajo en todos los grados, en los que se conjugan todos los requisitos ministeriales e institucionales. Una de las maestras dice que

(...) desde todo lo que el ministerio nos pide entonces somos súper pertinentes, y por ejemplo, en este colegio se abarca tanto de lo solicitado, tanto es todo, en otros colegios no es así, quizá se basan más en la necesidad de la institución y no son tan rigurosos con la norma, pero acá sí, y eso se evidencia en la planeación. (M8-GM)

Los requisitos ministeriales acatados por el colegio exigen a las Ciencias Sociales articular la enseñanza con las propuestas gubernamentales de afrocolombianidad, cátedra de paz, competencias ciudadanas, emprendimiento y regionalización, esta última propia de la red de colegios. En este sentido, “este conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos conocimientos y la incorporación de estos comportamientos” (Julia, 2001, p.10) generan unas posibilidades de “apropiaciones y objetivaciones que los docentes hacen de la reglamentación pretendida por el Estado” (Monfredini, 2005, p.92) para lograr la transformación de la cultura escolar. Se observa así que, por medio de las prácticas, se presentan unas fugas cotidianas para establecer un dinamismo en la cultura escolar, que entra en tensión con el estatismo y la idea de preservación de la cultura, a la que también está obligada.

Estas propuestas gubernamentales obligatorias se denominan proyectos pedagógicos transversales (Artículo 14, Ley 115 de 1994), los cuales se explicitan en la planeación y, en clase, se destina un momento para abordarlos y socializarlos a través de diferentes formas. En el caso del proyecto de democracia y gobierno escolar, el área de “bienestar” lidera las actividades, de la mano con Ciencias Sociales. Así como este, hay otros proyectos que se articulan con otras áreas.

Por ejemplo, en la planeación, se evidencia concretamente así:

Proyectos pedagógicos transversales como “democracia”, “regionalización”, “cátedra de paz”, “competencias ciudadanas” o “emprendimiento”. “Referentes temáticos: gobierno escolar, cultura política (conciencia ciudadana para la participación), universo y elementos del sistema solar, exploración espacial, la tierra-eras geológicas, movimientos de la tierra, husos horarios, prehistoria, generalidades fisiográficas de África, Europa, Asia y América. Competencias ciudadanas: Comprendo la importancia de participar en el gobierno escolar y

de hacer seguimiento a sus representantes. Tipo: cognitivo, grupo, grupo: participación y responsabilidad democrática. Cátedra de la paz: Participación política. Emprendimiento: Desarrollo del potencial emprendedor: el emprendimiento en la vida cotidiana. Proyecto de vida (1P-6°).

**De cómo se enseñan las Ciencias Sociales.** Asuntos como la clase comunitaria, el trabajo práctico, la guía conceptual y directiva, y el debate dan cuenta de los acuerdos en el grupo de maestros; por ejemplo, en una reunión de área se conversó sobre la importancia del debate y se acordó que todos lo iban a implementar en el segundo periodo.

- P1: (...) del debate es muy productivo en primaria, el año pasado hasta algunos estudiantes lloraban porque no podrían participar. De verdad que esto sí desarrolla muchas habilidades, sobre todo comunicativas (...) Se hace debate formal o informal, de acuerdo con el tiempo que se tenga para asignar la nota.

-P2: más allá de la oratoria y la capacidad de análisis, importa mucho el respeto por la voz y opinión de otro, el silencio es muy importante. (RA-2019)

-P1: Ahora para el 2° periodo me parece interesante usar el debate como estrategia. Zubiría decía que la democracia se fortalece de esta manera. (RA-2019)

El debate hace parte de una de las técnicas evaluativas prácticas, acordadas en conjunto para implementar en todo el colegio en el área de Ciencias Sociales, el cual se articula a los referentes temáticos del periodo. Asimismo, se acordó el uso de la pregunta problematizadora como técnica evaluativa<sup>33</sup> de todos los periodos académicos.

Cada maestro tiene una forma distinta de abordar la pregunta problematizadora, sin embargo, no puede faltar dentro de su planeación y estrategias evaluativas la respuesta a dicha pregunta, que se presenta a los estudiantes al inicio del periodo académico para ser trabajada durante el mismo, pues se relaciona con los referentes temáticos. La intención es llevar el proceso de aprendizaje más allá de lo teórico y conceptual, para emplearlo en lecturas y análisis de diversas situaciones de la realidad social por medio de los niveles de

---

<sup>33</sup> A partir de la didáctica, se entiende por estrategia como “conjunto de decisiones programadas con el fin de que los alumnos adquieran determinados conocimientos o habilidades” (Pozo, J; Asensio, M y Carretero, M, 1989) que está constituida por actividades que le permiten al profesor escoger entre alternativas de acción durante la enseñanza. Sin embargo, el colegio nombra como estrategias a diferentes técnicas evaluativas y de enseñanza, por lo cual en este trabajo se expresa de las dos maneras, según el punto de vista que se haga el relato.

interpretación, argumentación y proposición y demás habilidades de pensamiento de orden superior.

En otras palabras, la pregunta problematizadora, creada por el maestro y escrita en la planeación, funge como eje transversal de cada periodo y se ha venido instalando como parte de la cultura que se ha creado en el grupo de maestros, como norma y concepción de enseñanza. Monfredini (2005) cita a Julia (2001) para advertir que, la cultura escolar, “no se constituye solamente en lo que es explicitado por la normatividad del Estado, sino por las prácticas realizadas en las instituciones escolares, principalmente por los docentes” (p.92).

Cada periodo los estudiantes reciben una pregunta que debe irse respondiendo a medida que se van abarcando los referentes temáticos, es decir, la pregunta atraviesa todo el proceso de enseñanza del periodo, lo que permite mantener vinculados a los estudiantes con el avance de los contenidos y promover el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas. En el capítulo X, se expone su materialización detallada en el aula de clase.

Como se indicó, hay unas guías en la enseñanza, a saber, guía directiva, conceptual, control, entre otras, que se implementan como técnicas para orientar las actividades y el desarrollo de las clases.

La guía conceptual es un tipo de cuestionario teórico que abarca los referentes temáticos a tratar en el periodo, lleva a los estudiantes a hacer lecturas propuestas y consultas sobre el tema, y a responder sobre conocimientos propios del mismo. Se asigna a los estudiantes casi siempre al inicio de cada periodo académico para que, por medio de ella, logren un acercamiento a los saberes. En los diarios pedagógicos, se lee que “la clase tuvo como propósito finalizar la segunda parte de la guía conceptual y preparar los videos sobre algún fenómeno del Siglo XX en Colombia desde el lente del proceso de industrialización” (SAO-2) y que hubo

puesta en común de la guía conceptual. Primero, el salón se organizó en forma de U, puesto que permitió que todos los estudiantes se pudieran ver a los ojos para entablar un diálogo más horizontal. Segundo, a través de un juego llamado *tingo tingo tango*, que consiste en que los participantes roten un objeto uno a uno mientras el líder del juego canta en voz alta las palabras tingo tingo hasta que dice tango, la persona que tenía el objeto en ese instante debía cumplir una tarea. En esta ocasión, el objeto utilizado fue una bola de periódico (paquete chileno) que contenía las preguntas de la guía con dulces. (CMM-2)

Con respecto a la guía directiva, es una guía práctica que no solo se basa en lo teórico sino también en la creación. Es más de corte práctico. Por ejemplo, fue implementada para orientar una salida de campo:

En esta salida, los chicos debían entregar un epitafio, un memorándum de los personajes históricos visitados, ubicación de las tumbas visitadas en un mapa del cementerio dado por los maestros, y una fotografía sobre un asunto que les hubiera llamado la atención durante la visita. Para ello le entregaron a cada uno de los estudiantes una guía directiva que guiará el quehacer. (CMM-5)

Por otra parte, la guía control es el nombre que recibe la única evaluación escrita de los aprendizajes del periodo, se realiza en un espacio que está ya estipulado en el horario escolar para este tipo de actividades o para el encuentro del director u orientador con su respectivo grupo. Esto quiere decir que no se destina tiempo en la clase de Ciencias Sociales para su desarrollo.

Cada área aplica una o dos guías control en el periodo, sin embargo el área de Ciencias Sociales decidió que fuera solo una. El equipo de maestros resolvió que la evaluación sumativa fuera a partir de 3 calificaciones numéricas: 2 corresponden a estrategias evaluativas prácticas y una a la guía control, que es la estrategia evaluativa escrita.

La maestra les hace un recuento a sus estudiantes sobre los resultados de la guía de control. Pide estar más atentos a las instrucciones, pues los encuentra muy débiles en algunos referentes. Esto es, retroalimentación de la estrategia evaluativa escrita de cada periodo académico, a la cual le llaman “Guía control”. Las preguntas están divididas por los dos o tres estándares trabajados y son preguntas tanto conceptuales, interpretativas y argumentativas. Cada estándar da una nota (cuaderno de notas, G8).

La planeación de las guías control tienen unas pautas a seguir, pues en una de las reuniones de área se concretaron los parámetros del diseño y evaluación, de tal modo que en el área se evalúe de manera similar:

-P1: Bueno, lo otro es relacionado con la guía control, entonces quiero que revisemos los acuerdos de evaluación. //La profe escribe en el tablero//

Acuerdos:

-Preguntas saber: selección múltiple con justificación (con grados de complejidad) y preguntas abiertas con contexto (noticias, artículos, fragmentos...).

-Subproceso espacio-temporal.

- Evalúa la habilidad de pensamiento (Estándares)
- Imágenes-gráficos para hacer inferencias y reflexiones.
- Referenciar textos e imágenes.
- Retomar pregunta problematizadora.
- Pertinencia de la extensión (45 minutos de aplicación). (RA-2019)

Este tipo de guías develan al maestro como un sujeto de saber, intelectual de la educación, con autoridad académica para planear y conducir procesos formativos.

Otra de las formas metodológicas en las que se desarrollan algunos momentos es a partir de clases comunitarias. Estas son clases teóricas en las que se abordan conceptos o temas a profundidad, con mayor protagonismo del maestro pero sin perder la voz del estudiante. Por lo tanto, se permite la interacción dialógica y participativa mediada a través de los referentes temáticos.

El objetivo de una clase comunitaria es que el maestro abarque los saberes disciplinarios propios del referente temático por medio de técnicas que le permitan exponer el tema, a la vez que genera la participación continúa de los estudiantes. En los diarios pedagógicos, los maestros en formación, a través de su ejercicio de docencia directa, detallan con claridad el sentido que adquiere este tipo de clase, la cual se hace mínimo 2 veces al periodo, como parte de la acción ritualista que contiene una planeación:

- El encuentro era una clase comunitaria, por ende, teórica y con gran protagonismo del maestro, las diferentes decisiones tomadas referente al lenguaje y el material a utilizar estuvieron a favor e hicieron que una cantidad considerable de estudiantes se interesan y participaran con agrado de la clase; lo anterior, lo afirmo, por las múltiples intervenciones de nivel conceptual e interpretativo que hicieron los estudiantes. (CMM-1).
  - Al ser clase comunitaria se da el espacio para que el maestro profundice el tema y estaba enfrentado a un tema muy amplio que podría ser analizado desde muchas aristas. (SAO-1)
- Fue una clase con mucha oralidad, en la que la gran parte de la atención estuvo centrada en los recursos (texto, video, presentación power point) que llevé o en mí, a pesar de haber posibilitado una participación frecuente de los estudiantes. Justamente esa es la característica de una clase comunitaria. (SAO-1)

Una planeación de una clase puede estar orientada del siguiente modo:

Realización de clase comunitaria sobre la Primera Guerra Mundial.

1. Escribir agenda en el tablero: “Clase comunitaria, Primera Guerra Mundial”.

2. Repartir a cada estudiante algún material preparado previamente sobre el tema (como mapas, imágenes, historias de vida, noticias...)
3. Presentar diapositivas junto con cortos videos e intervenciones de los estudiantes con el material entregado. (SAO-6)

Con la convicción del aporte que hacen las salidas pedagógicas a la formación de un sujeto social, los maestros las planean con frecuencia, por ejemplo al Museo Casa de la Memoria y al Cementerio Museo San Pedro. El maestro asume funciones de organización, gestión, planeación y acompañamiento de salida pedagógica. Es minucioso en la logística que realiza, no solo para saber qué lugar es pedagógicamente significativo sino también los costos de realización y si es apropiado o no.

En la clase de este día tuvo lugar la salida pedagógica al Museo Casa de la Memoria con dos novenos, uno de ellos era 9ºE. Los principales objetivos de la visita eran conocer el museo como un espacio de ciudad dedicado a la memoria, a la búsqueda de la verdad y la reparación de las víctimas; sensibilizarse frente al conflicto armado colombiano; conocer algunos fenómenos sociales derivados de la violencia colombiana narrada desde las víctimas y los victimarios. (SAO-3)

Por medio de estas técnicas de enseñanza se está buscando, como afirma Viñao (1998), una producción de corporeidades que se origina en la frecuencia de los espacios y los tiempos escolares; o desde la teoría pedagógica y didáctica de la disciplina escolar en cuestión, se está pretendiendo la adquisición y el aprendizaje de unas habilidades, comportamientos y actitudes exclusivos de la formación del pensamiento crítico-social, como está establecido en la Plan Integral de Área (PIA) , para que los estudiantes asuman “un papel protagónico, activo y responsable, en la construcción de nuevos modelos de sociedad y cultura”.

**La planeación.** Las técnicas y los procedimientos implementados para el desarrollo del microcurrículo, como se observa en las planeaciones de la enseñanza<sup>34</sup>, son diversificados, variados, secuenciales y estructurados; dan cuenta de la síntesis concreta de los discursos instalados sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales en contextos escolares y del modo como circulan en la cotidianidad del aula de clase. Lo anterior se constata en una de las planeaciones, elaboradas por una de las maestras:

---

<sup>34</sup> El capítulo X de la Parte III presenta con mayor especificidad la planeación de la enseñanza.

Estrategias de reflexión: vídeos y lecturas.

Actividades:

- Debate
- Guía conceptual
- Salida pedagógica
- Clases comunitarias
- Consulta en clases con la ayuda del aula móvil
- Puestas en común
- Trabajo en equipos
- Trabajo individual
- Tareas
- Ejercitación pruebas saber

Estrategias de proceso:

- Guía control
- Revista
- Debate (2P-9°).

Los maestros proponen varias actividades prácticas en sus planeaciones y destinan momentos para que los estudiantes realicen en clase los trabajos que se asignan en grupos. “En el colegio se procura que las clases no solo sean teóricas sino, en su mayoría, prácticas<sup>35</sup>, que le permitan al estudiante hacer frente a la teoría que recibe” (cuaderno de notas, G6). Además, esto posibilita que el maestro esté más pendiente de los procesos de los estudiantes. Tal como se evidenció en las observaciones, la maestra pasa constantemente por los puestos de los estudiantes para asesorarlos y responder dudas, es decir, acompaña y es parte del aprendizaje.

**Los rituales.** Ciertas prácticas cotidianas entran a hacer parte de la dinámica escolar como, en palabras de Wulf (2004), una ritualización, es decir, un comportamiento con la intención de producir reacciones deseadas, conformada por signos, es formalizada, expresiva y repetitiva, y disminuye la ambigüedad de las situaciones sociales.

Por eso, al iniciar la clase, como regla institucional, los maestros del área dan a conocer a los estudiantes la agenda de la clase, la cual deben escribir en sus cuadernos, pues es la evidencia de que hubo encuentro y de lo que allí se hizo, añadido a esto, le permite a

---

<sup>35</sup> La Parte III de este trabajo detalla en sus capítulos los ejercicios prácticos que hacen los estudiantes.

los estudiantes entender cuál es el camino a recorrer en las clases y ubicarlos en los propósitos de formación que se desean alcanzar con los contenidos.

Escribir la agenda en el tablero se ha convertido en uno de los rituales diarios de los maestros. Según Wulf y Zirfas (2001) “los rituales son modelos institucionales que representan saberes y prácticas colectivas y compartidas, mediante los cuales el orden institucional asegura su auto representación y su reproducción” (p.97), es decir, que contribuyen a un funcionamiento adecuado del orden institucional.

Desde el punto de vista de Meirieu (2004), “la función antropológica de los rituales es canalizar, regular y alejar las pasiones”, incluso lo especifica en la referencia 3 de su obra *la escuela hoy*, “la articulación de los tiempos y de los lugares es objeto de rituales que permiten que aparezcan las posturas mentales exigidas a los alumnos” (Meirieu, 2004, p.220).

Otro de los rituales cotidianos, llevados a cabo, es la toma de contacto, que es el primer momento de la mañana en que el maestro acompañante de cada grupo se encuentra para conversar o abordar temas importantes o de formación humana, ciudadana, social, entre otros, incluso es usual que se converse sobre contenidos que corresponden al área de Ciencias Sociales o que son relevantes en la sociedad. En ocasiones, es preparado por los maestros del área, otras veces por grupos de maestros de áreas diferentes u otras dependencias, como bienestar o pastoral. Una de las maestras expresa en una reunión de área que “yo pienso que en la toma de contacto deberíamos rescatar la cultura del colegio, los valores y la actitud de los estudiantes” (RA-2019).

Para concluir, se podría considerar que la cultura escolar, singular y específica, configurada con aportes representativos de las Ciencias Sociales como disciplina escolar, se convierte en una herencia colectiva y un patrimonio intelectual y espiritual (Forquin, 1993), porque las prácticas han llegado a institucionalizarse hasta generar una permanencia de conocimientos, competencias, creencias, hábitos, valores, cualidades y dispositivos.

No obstante, sostener y construir cotidianamente esta cultura escolar y hacer posible y realizable sus propósitos con la forma exacta en la que se presenta, es gracias, en gran medida, a la acción singular de los maestros, que reflejan su subjetividad y devenir de sujetos en la performática de su labor.

## Capítulo VIII: Maestras que se narran

Escuchar las voces de los maestros, como actores de la cultura escolar, permite otorgar un valor polifónico a este trabajo etnográfico, es posicionarlos como protagonistas y coinvestigadores que dialogan y aportan a su construcción. Por eso, se opta por la escritura en primera persona y se pone énfasis en la singularidad.

Los relatos de vida, las narrativas biográficas, posibilitan hacer audible la subjetividad del maestro y entender aspectos claves “del individuo que somos o de lo que pensamos acerca de nosotros mismos; el grado en el que invertimos nuestro ‘yo’ en el modo de enseñar, nuestra experiencia y antecedentes son, por lo tanto, los que configuran nuestra práctica” (Goodson, 2003, p.748).

Construidas a través de diálogos y entrevistas semiestructuradas, las narrativas dan cuenta de la dimensión histórica de los sujetos de la escuela, que vislumbran el modo como continúan y siguen conformando el mosaico que se estructura a lo largo del tiempo en la cultura escolar del colegio, influenciada por una historia local y social, personal y comunitaria. “La pertinencia se sustenta en que la etnografía puede proporcionar un acercamiento a aspectos del quehacer diario de los docentes, entonces *el valor de lo vivido* se va expandiendo al vincularlo con lo que acontece en la experiencia de enseñanza” (Porta y Flores, 2017, p.39). Además, las narrativas develan la construcción de sí al hacer parte de una comunidad específica.

Sumada a las otras dimensiones y elementos de la cultura escolar, la dimensión personal está fundamentada en la premisa de concebir a cada individuo como un fenómeno social, en tanto sintetiza comportamientos, valores e ideologías del grupo social al que corresponde. Para comprender los saberes y las prácticas de las maestras como fenómeno social, se articularon a la etnografía elementos del método biográfico-narrativo para amalgamar evidencias que permitieron ampliar la comprensión, valorizar a cada maestro desde la propia forma de narrar-se y lograr los “sentidos polifónicos que dan cuenta del entramado entre vida y experiencia convivida” (Porta y Flores, 2017, p.35). En otras palabras, el “interjuego biografía-etnografía articula el decir y el hacer, la vida y las aulas de estos docentes” (Porta y Flores, 2017, p.36).

Según Viñao (1998), entre los aspectos para comprender la cultura escolar, está la relación de la teoría con la legislación y la historia de vida y profesional de los maestros. La práctica se objetiva mediada por la cultura y las historias personales.

La historia de las disciplinas, su génesis y configuración como tales, con un carácter autónomo, no puede pues hacerse sin analizar la formación, las credenciales y el proceso de selección de quienes a ella se dedican o pretenden hacerlo. Viceversa, el análisis del proceso de profesionalización y de los candidatos y miembros de una profesión determinada es uno de los aspectos más significativos del complementario proceso de creación y configuración de dichas disciplinas. Un aspecto remite al otro; son, como se dijo, indisolubles. (Viñao, 1998, p.179)

A continuación se cede el espacio para que las dos maestras, observadas en su quehacer cotidiano con estudiantes del grado sexto y noveno, narren su devenir como sujetos que optaron por los caminos de la educación como proyecto de vida.

### **Narrativa biográfica de la maestra de 6°.**

*Oriunda de un pueblo de montañas cafeteras.* Al igual que toda mi familia, soy oriunda de Neira, departamento de Caldas, lugar en el que nací y pasé mi infancia, adolescencia y tiempos de juventud. Ahora, al estar laborando en este colegio de Medellín me tuve que mudar. No obstante, intento ir por lo menos una o dos veces al mes a visitar mi familia y mi pueblo.

Allí, en Neira, permanecí toda mi vida en la misma institución educativa, la cual en su nombre rinde veneración a una advocación mariana. Debo confesar que mi primer año en la escuela, Kinder, prácticamente me lo regalaron porque falté muchas veces a clase debido al apego tan grande que tenía a mi mamá. Esto se dio porque en mi casa vivía con ella, mi tía y mi abuela. Yo, por ser la única niña pequeña de la casa, recibía todas las atenciones y, mi mamá, por ser madre soltera, se dedicaba por completo a mí y me daba todo lo que yo quería. Por eso, al entrar al kínder, cada vez que me ponía a llorar mi mamá me llevaba de nuevo a la casa, fue muy difícil la adaptación.

*¿Ir a la escuela?* Cuando pasé a primaria, la historia continuó sin muchas variaciones, no asistía con frecuencia la escuela por quedarme viendo las novelas con mi

mamá, o cuando hacía mucho frío ella me sugería que no saliera o si yo no tenía ganas ella no me obligaba. Como estudiaba en la tarde, mi tía, quien ha representado para mí la figura paterna, no se daba cuenta todas las ocasiones que no iba a la escuela por ella estar trabajando durante la mañana.

Al terminar la primaria, mi rutina cambió y mi vida ya no fue la misma. Comencé a estudiar en la mañana, ahora mi tía sí se daba cuenta los días que faltaba a la escuela y, por lo tanto, no pude continuar con las mismas excusas que tenía mientras la primaria para no ir. Esto hizo que me volviera muy responsable, y a medida que uno iba creciendo las amistades se fortalecían, aparecían otros intereses y le perdí el gusto a faltar.

Celmira, Berta, Mariela... maestras que recuerdo de mi tiempo en la primaria, todas ellas tan particulares y únicas que aún tengo su imagen tangible como si me hubiera graduado hace poco. Celmira, mi maestra de primero, mi prima y yo nos la gozábamos mucho, parecía una señora loca y que de hecho todavía da clases. Ella parecía enamorada del papá de mi prima, y nosotras le llevábamos cartas, leíamos el tarot y le hacíamos creer que efectivamente él también sentía la misma atracción por ella. Y ella al escuchar todo esto se emocionaba cada vez más.

En cuarto estuve con Berta, una señora de apariencia obesa, grosera, mantenía comiendo chicle y ponía los pies sobre el puesto. No hacía nada en las clases, pero sí estaba muy pendiente en la puerta por si ocurría algo ella estar al tanto de todo. De hecho, mandaba a comprar comida por la ventana del colegio y se sentaba a comer.

Al año siguiente, así como los demás grados de primaria, llegó Mariela a enseñarnos todas las materias. Pasábamos toda la jornada con ella. Recuerdo que era muy exagerada con los trabajos que nos ponía, tanto así que con mi grupito de estudio, que eran mis amigas, nos íbamos todo el día para la biblioteca a hacer las tareas. Las considero a ellas amigas del alma. En las tardes, se suponía que cuando nos reuníamos en las casas era para hacer tareas, pero terminábamos preparando comida. No obstante, siempre fuimos muy responsables con el estudio.

Creo que no escogí ser maestra de Ciencias Sociales por querer parecerme a las que tuve en el colegio. En noveno, por ejemplo, Aurora, la maestra de Ciencias Sociales, era una mujer que se distinguía por su carácter duro, frío, grosero y exigente. Todos le teníamos terror a ella, aunque debo admitir que me fue muy bien en sus clases.

Pero no en todas las materias me iba bien, porque con matemáticas y química siempre tuve dificultades. Por otro lado, las humanidades y las manualidades eran mi fortaleza. De hecho, llegué a contemplar la posibilidad de estudiar diseño de modas, ya que me encantaba la clase de artística y en mi casa mi mamá confecciona ropa, entonces yo me sentaba con ella y le hacía los vestidos a las muñecas. Aunque por cuestiones económicas no me incliné por ese camino, ya que no la universidad era privada, tenía un costo muy alto y además la oferta laboral no es muy amplia.

*Artes o humanidades, ¿a qué me presento a la universidad?* Después de salir del colegio, me comencé a presentar a la Universidad de Caldas, pero me demoré un año para ser aceptada. Primero me postulé a diseño visual y no pasé, después me presenté a derecho y tampoco pasé y después me presenté a sociales que era como afín, porque me gustaban las artes y las humanidades. Esta última opción la escogí pensando en pasarme a derecho, porque me imaginaba que sociales eran como las del colegio y no me llamaba la atención.

Como no quería quedarme sin hacer nada, mientras seguía intentando para pasar a la universidad, hice un curso técnico en sistemas con el Sena y la práctica en la Universidad Autónoma de Manizales. Mientras hacía la práctica me volví a presentar a sociales y pasé, pero esta era la segunda vez que escogía esta carrera, ya que la primera vez, que también pasé, mi tía no estuvo de acuerdo porque le parecía mejor la carrera de derecho. Como ya recibía dinero por la práctica, pude comprar el formulario de ingreso a la universidad pero solo les conté a mi familia cuando ya estaba matriculada. De este modo, ellos aceptaron que esa era mi elección y mi tía, por ejemplo, me apoyó económicamente durante toda la carrera. Durante el primer semestre me tocaba estudiar y terminar la práctica, entonces tuve que reorganizar mis horarios y sacrificar tiempo libre. Después, ya solo me dediqué a estudiar.

No debo negar que inicié la Licenciatura en Ciencias Sociales con temores, porque, primero la expectativa de entrar a la universidad de Caldas, en Manizales, después tenía susto que no me gustara, porque pensaba en las sociales del colegio. La primera clase fue el terror con un profesor horrible, de esos que generan miedo, pero a la final terminó siendo bien. Recuerdo que él en la primera clase nos dejó un montón de fotocopias para leer, incluso yo casi lloro ese día.

Poco a poco le fui cogiendo agrado a la carrera y quité esas impresiones que me habían quedado del colegio. Me di cuenta que a través de las Ciencias Sociales podía articular muchas cosas y podía seguir cultivando ese gusto que tengo por la acción social, solo que esta vez lo podía comprender mejor por las bases teóricas.

***Tiempos para cultivar el intelecto.*** Todos los días viajaba de Neira a Manizales a la universidad. Pero esos no eran los únicos “viajes”, también con diferentes cursos de la carrera hacíamos salidas de campo, eso me parecía genial. Gracias a la universidad pude conocer mucho de Colombia, eran muy enriquecedoras para el conocimiento.

De la universidad me gustaban más los cursos orientados hacia la geografía que los de historia. Estudiando me di cuenta que la geografía tenía diferentes líneas, que no solamente era la física, y que se podía abordar de diferentes maneras, pues tenía la concepción que me quedó del colegio, en la que la geografía era mapas físicos y actividades de memoria, para lo cual no tengo mucha habilidad. De hecho, mi proyecto final de la práctica fue en torno a la geografía de la percepción, que a su vez se convirtió en mi tesis para la maestría.

Con los cursos del componente pedagógico no tuve mucha simpatía, porque yo siento que la pedagogía debe ir alternada con la práctica. Eran cursos muy teóricos que no les veía sentido a la hora de aplicarlo, y cuando uno comienza a hacer la práctica se da cuenta que uno aprende en el campo, metiéndose, estando de lleno en los salones.

***Aprendiendo a ser maestra.*** En la Universidad de Caldas el último año es de prácticas y para terminar alguna materia electiva que tuviera pendiente. La práctica la hice en un colegio confesional, de la misma comunidad religiosa que dirige en el que me encuentro actualmente. Busqué mucho donde poder hacer mi práctica y finalmente encontré ese, me gustaba porque inicialmente tenía muy buena ubicación, muy cerca de la universidad, pues como todavía me quedaba faltando una materia, me desplazaba rápido entre ambos lugares. Era colegio privado con pocos estudiantes, no como este.

Empecé la práctica muy bien, mis jefes eran dos chicos que se habían graduado el año anterior a mí, quienes iniciaron siendo practicantes allí y luego los vincularon formalmente. El primer semestre debía estar solo la mitad de la jornada, el segundo

semestre era jornada completa todos los días, de lunes a viernes. Me fue súper bien en la práctica, porque me acerqué mucho a la coordinadora de área, porque sentía que mis dos jefes me tenían envidia y al principio me estaban haciendo la vida imposible en la práctica. Cualquiera cosa que yo hacía iban y le decían a la coordinadora, por ejemplo le decían que yo mantenía leyendo cosas que no eran. Para esos momentos yo había empezado a hacer la maestría paralelamente a la práctica.

En la Universidad de Caldas hay un programa que se llama "estudiante co-terminal" y es para que los estudiantes que están en último semestre pueden tomar materias de maestría como materias de profundización o electivas. Igual uno debe pasar unos requisitos, se presenta, de acuerdo al percentil de la carrera, y ya ellos lo aceptan o no depende del programa. A mí me aceptaron en el de Ciencias Sociales. Yo siempre quise empatar con maestría, así que fue una alegría que me hayan aceptado. Quizás por esta razón ellos me tenían rabia, pues ellos no estaban haciendo la maestría y yo sí.

Yo empecé a hablar con la coordinadora, que era muy templada. Le dije que estaba preparando el proyecto, que estaba haciendo maestría, que mantengo leyendo cosas, pero es para tener un buen desempeño y manejo conceptual en las clases. Entonces me propuse que todo lo que hacía se lo decía a esta señora, y me empecé a mover en ese colegio, me fue súper bien, además de que tuve una relación amable con la coordinadora.

Inicialmente estuve dando clase en 10° y 11°, hubo otro tiempo que estuve en 9° y 10°, observaba y a veces apoyaba. Las primeras semanas eran de observación y apoyaba, o nos repartíamos, yo daba una clase, la otra clase la daba el profesor. Igual allá se utilizaba guía para cada tema, no era como acá que solo es una guía por el periodo. Entonces se trabajaba mucho, incluso me parecía muy monótono el trabajo, porque allá terminaban con una guía y empataban con otra. La dinámica de clase era muy plana. Mis profesores cooperadores eran los dos muchachos, y después me quedé solo con uno, con el menos peor, diría yo. Y él con el tiempo se fue relajando conmigo y terminamos bien la relación, pero con el otro nunca entablamos buena relación.

Recuerdo que tenía una expectativa muy grande con las primeras clases que di, adicionalmente sentía que me veía muy chiquita, parecía una niña más con esos muchachos todos grandes. Al principio fue difícil, me daban muchos nervios y todo era nuevo para mí, y después le fui cogiendo el hilo al asunto. Mis clases las preparaba súper bien. Igualmente

uno cuando está empezando es más ansioso. Y con el maestro asesor de práctica me fue super bien, él iba a observar mis clases, llenaba un registro y me iba muy bien. Con él tenía las asesorías. Y en las prácticas uno debía hacer un proyecto para dejarle al colegio.

Yo monté el proyecto sobre geografía, con el cual recibí mucho apoyo, yo gestioné muchas salidas con los estudiantes, me conseguí el contacto de una señora en la universidad que era la directora del departamento de diseño visual y me logré articular muy bien con ella. Me prestaba el aula de allá de diseño visual que es muy bacana, y me consiguió dos muchachos para que les explicara sistemas de información geográfica, fue muy chévere. Me di cuenta que en diseño había también chicos que trabajaban el tema, incluso había una chica que también estaba trabajando lo de percepción pero desde el diseño. Esta señora nos unió y comenzamos a trabajar juntas. Al colegio le dejé una revista y ella diseñó todo. Las actividades nos servían a las dos. Ella mirando aspectos relacionados con la percepción desde el enfoque de ella, y yo desde la geografía, y nos logramos articular super bien, hicimos el proyecto no juntas, pero sí compartimos las actividades, cada quien hacía su parte del trabajo. Al final montamos un blog, fue todo muy bonito.

El proyecto los hice con estudiantes de 9° grado y algunos pocos de 10°. Hice todo un filtro con la coordinadora de allá, porque se presentaron muchos. Hice toda una campaña y puse unos mensajes sugestivos de "si conoces la ciudad", "te gustaría conocerla", algo así. Y tenían que inscribirse por medio de un código QR, y tenía la página en internet. Se inscribieron muchos, entonces el proceso de selección necesitaba entre 15 y 30. Comencé a hacer filtros para escoger y la coordinadora de área me ayudó a filtrar la información porque ella los conocía y yo no. La mayoría fue de 8° y 9°.

Con el grupo ya definido, hice todo el trabajo de la percepción, apoyada por un profesor de la universidad, que era quien daba el curso de geografía de la percepción. Él, con mucha disposición y amabilidad me brindó ayuda. Hice varias actividades de ciudad, los saqué a barrios que no conocían, porque al igual que acá, son estudiantes de un círculo social muy cerrado y solo van a ciertos lugares de la ciudad pero los otros los desconocían, hice todos los trabajos de percepción visual, auditiva, del olfato, según el lugar. Trabajé todo lo de sentidos del lugar, los llevé a la catedral, al corredor polaco, a la universidad, a una actividad de paisaje cultural cafetero en el Recinto de Pensamiento. Yo me gestionaba muchas cosas y el colegio me apoyaba, me ponía transporte y los papas me daban los

permisos, y los jóvenes estaban “empeliculados”. Ya salieron a la universidad y todavía me escriben, ellos fueron mis primeros amores. De ahí mismo hice la tesis de maestría, solo que utilicé la misma muestra pero a un nivel más profundo.

Yo recibí un certificado especial de la universidad de práctica meritoria, me había ido super bien. Incluso al final hice una exposición hermosa de lo que ellos habían hecho en la práctica y convoqué a todo el colegio, fue todo lo que hicieron esos dos profesores cooperadores que me impulsaron a ponerle más ganas a las cosas.

*En busca de mi primer empleo.* Terminé la práctica en noviembre de 2015 y empecé a regar hojas de vida en Manizales, en la maestría iba en la mitad porque eran dos años, yo me demoré tres años, un año más haciendo la tesis. Por todas partes de esa ciudad envié, pero al ser tan pequeña, hay una oferta muy reducida. Cabe decir que es una ciudad muy política. Por lo que si uno no tiene la palanca política es muy difícil conseguir trabajo, y a mí por ese lado no me gustaba, yo siempre dije que quería conseguir trabajo por mérito, no por palanca.

No quise presentarme al concurso docente, no me ha gustado, incluso una amiga se presentó porque era normalista. Nosotros no podíamos porque no habíamos terminado la carrera. Mi amiga sí pasó y empezó por la Dorada, le tocaba ir a trabajar en chalupa por un río. A ella le tocó muy duro al principio.

Era enero y aun no conseguía empleo, por lo que decidí escribirle a la coordinadora de área del colegio donde practiqué por si necesitaban a alguien, pero como era calendario B, a mitad de año iniciaban y no había vacantes. Y yo le pregunté si tenía el contacto del otro colegio con sede en Medellín para yo saber y me dijo que me iba a averiguar. Justo estaban buscando profesor de sociales y uno de economía y política. Porque para ese año el rector que había, bajó la carga laboral por lo que necesitaban más personal y la profesora de economía había renunciado. Entonces ella me dio el correo para enviar la hoja de vida, y la mandé, eso fue el viernes 18 de enero de 2016. Al poco tiempo después me respondieron: "muchas gracias por su hoja de vida, la tendremos en cuenta para futuras oportunidades". Y yo quedé muy aburrida, ellos son muy exigentes, eso quiere decir que no, porque acá no recibían gente sin experiencia. Entonces me acordé de la directora académica de Manizales,

la llamé, le dije si ella me podía servir como referencia, porque había enviado la hoja de vida pero me habían respondido eso. Ella me dijo que me ayudaba.

Entonces, ella se comunicó directamente con la coordinadora de Medellín, y el sábado por la mañana me llamaron para que fuera a la entrevista el lunes. Yo acepté, así que me fui para Medellín con mi novio. Él también estaba desempleado, él me trajo y estuvimos todos estos días juntos.

Vine el lunes y me daba pena quedarme con una amiga que residía en Medellín porque estaba recién casada. Empaqué una ropa decente para la entrevista el lunes y otra para el martes y me quedé donde un primo de mi novio.

Ese proceso de selección aquí es larguísimo y yo no sabía. Lunes fue la entrevista con el psicólogo, la coordinadora de gestión humana y con la jefe de área de Ciencias Sociales, el martes fue con la directora académica, el miércoles fue con la vicerrectora. Para este último día ya tuve que comprar una camisa porque solo había traído dos. De hecho hicieron el proceso rápido porque necesitaban el profesor urgente y porque yo les dije que no vivía en Medellín. Después de unas preguntas que me hizo la vicerrectora y aclarando mi situación con la maestría que aún no terminaba, me dijo que fuera de inmediato a firmar contrato. Para mí fue una gran sorpresa. Ese mismo día me hice los exámenes médicos porque al día siguiente ya debía comenzar a dar clase de economía y política en 10° y 11°.

***Primeros pasos en el oficio de enseñar y de investigar.*** Llegué al aula de clase, el primero que vi fue un muchacho altísimo y al lado otra chica igual que él. Todo este primer año fue muy duro, porque con mis clases de la maestría debía viajar cada 15 días los jueves para llegar a estudiar viernes, sábado y domingo. Sin embargo, la directora académica me apoyó muchísimo y organizó los horarios para que los viernes me quedaran libres y los jueves me pudiera ir tranquila. Era muy agotador, llegaba los jueves en la noche a mi casa, al otro día desde muy temprano salía para la universidad y el domingo regresaba después de la clase. No lograba descansar nada.

Además, la promoción de 11° era muy complicada, incluso los profesores que llevaban más de 20 años se quejaban. Ahora yo, nueva, recién graduada del pregrado y tan joven me veía como una más entre ellos. Fue durísimo para mí el proceso de la normalización con esos grados, pero me fue muy bien y me sentí muy bien.

Todos los gastos ya los comencé a asumir yo y no mi tía, porque ya percibía dinero gracias al trabajo en el colegio. Para ahorrar y tener con qué pagar la maestría, me quedé la mitad de año viviendo con el primo. En mayo mi novio también consiguió empleo en Medellín y se vino a vivir conmigo, así que buscamos un apartamento. Al año siguiente (2017) no tenía que viajar porque ya había terminado las materias, solo debía desarrollar la tesis. Finalmente la pude entregar el 12 de diciembre y el 29 de febrero del 2018 me gradué, con tesis meritoria.

Con la tesis me presenté a una ponencia en un congreso en España, en noviembre de 2016. El 2016 fue para muy satisfactorio, porque encontré empleo fácil, seguía en la maestría, me pude presentar con ponencia en varios congresos, viajé a España a estar en el evento sobre geografía de la percepción, que me ayudó a recoger información valiosa para mi investigación, entre otros.

*Adaptándome a una nueva cultura, de Medellín y del colegio.* Al principio fue difícil la adaptación porque estaba conociendo la ciudad, con frecuencia me perdía para llegar aquí al trabajo, porque las dinámicas de practicante y profesor vinculado son muy diferentes, por ejemplo con las planeaciones. Primero me demoraba mucho haciendo la planeación, como dos semanas tardaba mientras entendía la forma. Pero fue muy positivo porque la gente aquí es muy amable y me colaboraron mucho pues tenían en cuenta que era nueva.

En la ciudad estaba muy feliz, el ambiente es muy parecido al de Manizales, la gente es cálida, es acogedora, la ciudad es agradable, el clima también, aunque el primer enero me dio durísimo el calor, porque en Manizales es muy frío. En Neira el clima es parecido al de Manizales. El primer mes me dio muy duro por el calor. Aquí vivo muy contenta.

Dando clase fue bien, el primer año fue muy difícil la normalización con los estudiantes de 11º, sin embargo yo vivía feliz, me sentía plena. Planeaba de todo esperando descrestarlos, pero nada les gustaba. Eran apáticos. Tenía un grupo, los miércoles en la primera yo no quería llegar a ese salón, yo he sido muy suertuda para que las más “loquitas” me odien, y habían dos que efectivamente no simpatizaban conmigo y me miraban feo. Y ese grupo era apático total conmigo, me odiaban, nadie hablaba, se

dormían. Yo preguntaba algo, hacía alguna dinámica con la que todos los grupos se activaban y participaban, pero ese grupo no reaccionaba.

Los décimos eran hermosos. Incluso, cuando ellos pasan a 11° tienen la tradición de escoger los profesores más queridos, lo cual lo hacen en décimo con una votación desde junio, y les regalan en enero la chaqueta que diseñan para la promoción. Yo fui escogida por ellos, junto con otros, lo más gracioso es que apenas llevaba medio año con ellos.

Sin embargo también fue difícil, porque me costaba mucho con ellos la norma, no veían en mí una figura de autoridad, me veían como otra de ellos, y yo realmente sí estaba muy novata en muchos procesos que se podían hacer, y les dejaba pasar mucho. Con el tiempo uno se va volviendo más malicioso con lo que observa. La experiencia va dando eso.

Son jóvenes que están acostumbrados a hacer lo que quieren y por eso es difícil la norma. Por esto este año, por ejemplo, les está insistiendo tanto en la cultura institucional, es una falencia en el colegio que se está trabajando para que mejore.

Después de ese año pasé a 6°, hace 3 años. La profesora de 6° renunció y ahí entró mi mejor amiga de la universidad, yo la recomendé. Ella y yo hicimos todo en la universidad juntas, y entonces la profesora que era de 6°, en agosto de mi primer año me dijo que le ayudara a conseguir un reemplazo, porque se iría de viaje durante un mes, y que ojalá fuera como yo, joven y activa. Así me dijo, y de inmediato yo recomendé a mi mejor amiga. Efectivamente ella llegó a hacer el reemplazo y le fue muy bien. Como ella vivía en Chinchiná, durante ese tiempo en Medellín se quedó conmigo en la casa.

Al poco tiempo de haber acabado el reemplazo, regresó para Armenia pero la profesora de 6° renunció, entonces la llamaron y en enero le definieron el contrato.

Cuando los profesores cooperadores que tuve en el otro colegio donde hice las prácticas se dieron cuando que yo comencé aquí, estaban que se morían de la envidia, porque el sueño de ellos es estar trabajando en este colegio. A veces me preguntaban por si sabía de una vacante.

*Aprendizajes, fruto de la experiencia cotidiana en la escuela.* A medida que uno va pasando tiempo en la escuela aprende a conocerla cada vez mejor. Uno en la práctica se va dando cuenta qué estrategias puede ir utilizando. A través del ensayo-error uno se va da

dando cuenta de muchas cosas. Por ejemplo estos 3 años consecutivos que he podido estar con los de 6° me han servido mucho y me han gustado mucho, porque he podido seguir el proceso de los chicos de acuerdo a la edad, a los gustos, me doy cuenta que son muy visuales, muy kinésicos, entonces yo trato de hacer actividades que refuercen eso, que los pueda motivar desde ahí.

He identificado que tienen una falencia muy grande en lo geográfico, y lo hemos hablado en las reuniones de área, por lo que trato de vincularlo desde diferentes actividades para potenciarlo. Así que este período que estoy trabajando la pregunta problematizadora, aún la relación de la geografía, pero no solo la ubicación geográfica, sino la importancia para comprender los fenómenos. En mi caso, con las civilizaciones antiguas, propongo que se ubicaran, y que más que señalar en el mapa dónde queda, que establezcan relaciones de por qué precisamente en ese espacio. Incluso yo confieso que para la ubicación espacial no soy tan buena.

En cuanto a la argumentación, veo que son chicos que llegan muy aferrados a la memoria, y les cuesta mucho cuando uno los confronta y les dice por qué. Trato que busquen la manera de darle solución a algo y de pensar qué alternativas tienen, y conceptualmente como se puede aportar. Porque sí hay unos constructos conceptuales que ellos poco aplican porque no ven la necesidad, entonces hacer ejercicios de lluvias de ideas, de hacerles preguntas que los lleve a ellos a tener que buscar cómo solucionarlo, me ha parecido como una alternativa que puede ser significativa con los estudiantes de este grado. También implemento estrategias creativas, como la del primer periodo de este año, la cual me funcionó muy bien y me encantó. Nunca antes la había aplicado y se me ocurrió este año hacerla.

Cuando uno lleva un proceso largo con un mismo grado puede ir buscando diferentes alternativas, y si miro atrás como lo hice el primer año que estuve en 6°, he cambiado mucho en la dinámica, pero teniendo en cuenta qué fue lo que no me sirvió, entonces que deshecho y que retomo. Con las teorías del universo a esos muchachos les parecía muy pesado desarrollar solo una guía. Pero empecé a trabajarlo con las constelaciones, la mitología, a articularlo con robótica, de donde resultaron trabajos como un panel con luces led con las constelaciones, otro era con una aplicación que programaron

y mostraba las constelaciones, y otro eran unos móviles que representaban las constelaciones. Se trata de ver uno cómo vincula a los chicos desde otros aspectos.

Con el fin de enlazar y buscar una correlación entre los referentes temáticos de cada periodo de acuerdo a las competencias, algo que antes no implementaba, cambié aspectos en la planeación para mantener durante todo el año una articulación que permita abordar gradualmente los contenidos. Para ejemplificar, este periodo con las civilizaciones antiguas yo las enlazo con prehistoria del periodo pasado. Y el periodo pasado les dije que esto sería importante para el segundo periodo. Ellos le van encontrando sentido, así se va trazando una ruta en la formación y en el aprendizaje de estos contenidos. Si bien los referentes temáticos no son el centro según la postura del colegio, sí son un pretexto y son importante para que ellos encuentren sentido a lo que vamos viendo, para que sepan esto para qué les sirve. Trato de buscar el lado cotidiano y puedan así verle aplicabilidad.

El año pasado o hice la articulación con artes y tecnología. En tecnología hacían el panel de los leds, y en arte o plástica hacían un monolítico en barro de la prehistoria, y los expusimos en la biblioteca. A mí siempre me ha gustado articularme con otras áreas. Es mirar cómo se conectan con otras disciplinas, apuntarle a la interdisciplinariedad para la comprensión de la realidad.

***Contribuyendo a una mejor humanidad desde las Ciencias Sociales.*** Yo creo que las Ciencias Sociales es una de las materias que más aporta a estos chicos en su construcción de personas, pues además de que se forman en unas bases teóricas, se forman también en, por ejemplo, cómo aprender a respetar las diferentes. Cuando hablamos de culturas, reflexionamos de por qué es importante respetar esas diversidades. Si uno no lo hace explícito en el aula, aun así ellos lo van comprendiendo; si uno hace un debate, una reflexión, ellos mismos llegan a conclusiones dentro de la construcción ciudadana. En la generación que estamos es importante formar ciudadanos para la sociedad a la que nos enfrentamos.

La disciplina escolar de Ciencias Sociales contribuye a la formación humana y ciudadana. Los estudiantes aprenden a comprender que no solo son ellos, que hay otras culturas, otras formas de pensar, otros grupos que se visten diferente, etc., y por tanto implica respetar las diferencias, lo cual es muy evidente cuando reconocemos que en el país

tenemos afro-colombianos y diferentes etnias. Así pasa lo mismo con los temas que manejan las Ciencias Sociales. Otro ejemplo es cuando hablamos de conflicto. Este período me articulé con ética para hablar del conflicto de la tierra, contextualizándolo desde las civilizaciones antiguas, y evidenciar de este modo que ella ha sido y sigue siendo motivo de conflicto entre pueblos por la búsqueda de poder y ganancias económicas. Y les hago el paralelo con el conflicto armado colombiano, que viene justamente del problema por la tierra y el poder. Ahora bien, hablar de conflictos es pensar en mediación, en ideas y propuestas para prevenirlos o intervenirlos, en identificar cómo desde lo cotidiano se puede llevar a cabo su tramitación.

Los contenidos son un pretexto para que ellos se den cuenta en la vida cotidiana cómo actuar de la manera más pertinente. Esta es la forma como sociales aporta a la construcción de ciudadanos.

*Una pasión para la vida, una vocación que llegó por accidente.* Siento que, primero, le aportó mucho a la parte humana y social y me preocupó por los estudiantes con dificultades, me interrogué sobre cómo ayudarles, traté de ser muy cercana y de entender qué puedo hacer por ellos.

Desde lo académico busco diferentes alternativas, mantengo en una búsqueda para que los estudiantes sientan gusto por las Ciencias Sociales, más que por un tema. Llegué acá por accidente, me gustaban las humanidades pero nunca elegí ser profesora de Ciencias Sociales porque no desperté ese gusto en el colegio. Traté de hacer estrategias para que disfruten las clases. Con los estudiantes en esta edad de 6° lo he logrado, porque son chicos que se apasionan mucho, dicen que les encanta, y eso me gusta, que ellos le vean un sentido. Intento que se sientan vinculados, por eso constantemente estoy pensando en el estudiante, me pongo en sus zapatos para que ellos no vean la materia como algo más para rendir, sino para que disfruten y aprendan.

### **Narrativa biográfica de la maestra de 9°**

*No pensé que iba a ser maestra hasta que...* Cuando era niña no recuerdo haber querido ser maestra, porque la escuela en sí me marcó mucho por la rigurosidad con la

norma. En ese momento eran reglazos por todo, por ejemplo, recuerdo a la profe Margarita que siempre que me veía parada me daba un reglazo y me ponía de espaldas al muro hasta que ella decidiera dejarme volver a sentar; esto marcó mi vida, es más, yo perdí ese primerito de primaria. En ese momento el conocimiento era muy estructurado, no como ahora que se trabaja desde la interpretación, la argumentación y lo propositivo; anteriormente era todo al pie de la letra.

En el bachillerato conocí profes que fueron muy significativos, no sé si para mi vida, pero sí para el rol que iba a desempeñar como maestra. En noveno, específicamente, me encantaba ver clase con la profesora de geografía (cuando eso se hablaba de Geografía e Historia), ella se preocupaba mucho por la forma como nos iba a enseñar, uno la veía muy entretenida con su rol, aparte enseñaba con cariño y se arreglaba muy elegante. Creo que fue ella quien me inspiró a ser maestra. En el camino de sexto a once pensaba en ser maestra, pero de Lengua Castellana, aunque las Ciencias Sociales también me llamaban mucho la atención. Quise formarme en las dos, sin embargo, la vida no me dio el tiempo necesario, me casé y tuve a mi hijo; es curioso que en el colegio los profesores piensen que yo soy de Lengua Castellana, dicen que tengo cara y no sé en qué va eso.

***Trabajaba y deseaba estudiar en la universidad.*** Estudié en un colegio público de acá de Medellín, un colegio hermoso, ahí me formé como bachiller comercial. Gracias a ese título fue que yo empecé a trabajar cuando me gradué, por eso no fui directamente a la universidad. Pasaba preguntándome qué iba a hacer para estudiar, mi mamá no tenía la oportunidad de pagarnos la universidad, aunque le apostaba a que fuéramos profesionales. Mi primer trabajo fue como vendedora en el centro comercial San Diego, durante ese tiempo me presente a la universidad, aunque tenía un desorden terrible en las opciones profesionales.

Quería estudiar en la Universidad de Antioquia, me presente a educación primaria y no pasé, después me presente a educación física y tampoco, dije que no iba a seguir intentándolo, pero lo hice por tercera vez al CEFA, me presenté a Gerodontología, no sé por qué, igual no me recibieron. Seguí trabajando en el almacén y mi mamá volvió a decirme “ve, preséntate a la Autónoma, algo hacemos”, yo no quería porque ya me habían rechazado tres veces en la educación superior. Al final le hice caso y pedí permiso en el

trabajo, y sí, lo hice, buscando ya la Licenciatura, había visto el pensum y me encanté. Nunca, realmente, quise otra carrera, yo siempre he pensado en la educación. De hecho, cuando pensé en Gerodontología, lo hice pensando que debía hacer algo en beneficio del otro y eso es la educación. Esa vez sí pasé y me gradué como Licenciada en Historia y Filosofía, una carrera que ya no existe.

*No conocí la vida universitaria más allá de las aulas.* La experiencia de la universidad es muy linda, porque allá realmente uno adquiere conocimiento. El profesor de geografía me enamoró, un excelente profesor. El profesor de filosofía, muy exigente. Fue todo ese proceso el que me vinculó más con la educación, porque yo siento que quedé, y aún tengo, con demasiadas ganas de enseñar. Yo veía a mis profes y decía “yo quiero ser eso”. Aunque me tocó una vida universitaria que no les toca a muchos, me tocaba trabajar y estudiar; yo pagué mi universidad, por eso no conocí la vida universitaria más allá de las aulas. Durante la época universitaria trabajé como secretaria por seis años, así, salía de la oficina a las 5:30 y a las 6:00 p.m. llegaba a clase, de la cual salía a las 9:30 p.m. y tenía que correr porque me dejaba el bus. Yo hacía mis deberes académicos sola, solita sola. También estudiaba los sábados. Pero... bueno, yo agradezco eso, porque por eso soy lo soy en estos momentos.

Durante el trayecto formativo lo que más me gustaba era leer los documentos de filosofía, pero no me gusta la filosofía, lo que pasaba era que me encantaba la forma como el maestro llegaba y explicaba, él se *empeliculaba* y nos hablaba muy bueno, eso hacía que yo me conectara. Pienso que más allá de los medios tecnológicos, que no eran tan fuertes en ese tiempo, la palabra, el discurso conecta mucho. Pasaba lo mismo con el profe de Geografía, un hombre bien estructurado, él trataba de que uno se metiera en su rollo, yo solo pensaba en que era genial trabajar como él. ¿Ahora que siento yo?, pues con la integración de las Ciencias Sociales la cosa va tomando otro color, aunque, realmente uno se dedica a lo que más le gusta.

*Los primeros días en el aula fueron asustadores.* La práctica me tocó hacerla en el colegio de la Autónoma. Los primeros días en el aula fueron asustadores, y más porque estaba en la tónica de hacer siempre lo que le gustara a la profesora cooperadora, además

tenía supervisores; ahí tenía era que acomodarme a la estructura de la profe y el colegio, no a la mía. ¡Qué pereza estar anclado al formato de otra persona! Ahí aprendí a ser maestra de una manera que con el paso del tiempo fui rompiendo. Era una estructura muy desde la memoria, no había innovación, era llenar a alguien de conocimiento, todo del tablero al cuaderno, de la pregunta a la respuesta exacta.

Me tocaba planear la clase y ejecutarla, no tan flexible como ahora. La práctica duró un año y tocaba llevar lo que es el diario de campo, algo totalmente obsoleto para mí, porque era muy teórico, no había una reflexión del resultado de enseñanza-aprendizaje. Todo se basaba en una propuesta más cerrada, de grabarse pensamientos que están escritos en libros. Ahora todo es más abierto.

***Primeros años laborales.*** El mismo año en que me gradué ya tenía trabajo. Yo no tuve licencia de maternidad, porque estaba desempleada y me resulto trabajo en un Instituto, al que le decían el prostituto, porque allí llegaban todas las niñas más malvadas de la ciudad de Medellín. Entonces, yo dejé a mi hijo al mesecito de haberlo tenido y empecé allá, era para dar Filosofía en 10° y 11°. Solo pensaba en lo difícil que era trabajar con niñas, pero bueno, he tenido buena relación con las muchachas, aunque no faltan los profes o directivos que le meten miedo a uno. Yo sentí que me fue muy bien, aunque no me gustaba dar filosofía. Lo hice porque necesitaba adquirir experiencia laboral. Yo he sido muy responsable y si me encomiendan algo trato de hacerlo muy bien, por lo que me preparaba arduamente, días enteros leyendo, y lea y lea, porque bueno, en ese tiempo era más desde la memoria y lo conceptual. De hecho, había más construcción desde el maestro que desde los estudiantes, los estudiantes eran receptores.

Tiza, tablero y profesor, y produzca, y esa fue la educación mía también. Es que esto ha venido cambiado desde hace como 30 años, ahora más que leer un libro y grabarlo, la educación está enfocada en la construcción del saber. Los resultados de la enseñanza eran una evaluación, la revisión del cuaderno, incluso tener todo al pie de la letra, era esencial tener el cuaderno al día, ahora estos muchachos les pide uno el cuaderno y dicen que tienen las cosas en el celular. En ese Instituto duré dos años, fueron años de muchísima experiencia. Algo común es que en estas edades se pierde mucho la capacidad de asombro, esas niñas como muchos de los estudiantes que tengo ahora no quieren hacer nada. Era muy

difícil meterlas en el rollo de por qué era importante el estudio, muchas incluso no terminaron.

Ya después salieron los exámenes del municipio y me presenté, pero no pasé, sin embargo, me llamaron como provisional y así estuve durante tres años. Ese fue mi segundo colegio, otra experiencia hermosa. El contexto era difícil, gente desplazada con muchas falencias económicas y familiares. Allá enseñé Ciencias Sociales de 6° a 9°. El trabajo con los estándares ya tenía un trabajo más fuerte, ya estaba el tinte de la innovación, el hecho de salirnos de un libro y un pizarrón. Aunque era una comunidad muy pobre en recursos, era muy rica en pensamiento, muchachos muy tesos, muy dedicados. Fueron tres años muy bien vividos, de hecho, me volví a presentar y no pasé, la rectora pidió mucho que no me sacaran, pero no se logró y terminó mi provisionalidad. Vale agregar que, en mis 27 años como maestra, siempre he enseñado algo que tiene que ver con mi profesión y casi siempre me ha tocado en grados entre sexto y noveno, aparte nunca me he quedado desempleada.

*Yo ya sabía que se daba en ese grado, pero la población era muy distinta.* Después, vino el cambio más drástico de mi vida. Aunque el primer colegio era privado tenían muchas diferencias con el tercer colegio al que llegué. Para este último, yo llegué el primer día al colegio toda entaconada, pero no me hicieron entrevista a comparación con mi trabajo actual, donde me hicieron como siete entrevistas. Bueno, yo llegué toda entaconada y el rector me paro al frente en el patio central y me dijo “ve ese salón de allá, en ese tercer piso, allá la están esperando para dar la clase” y yo “ah, ah, bueno”. Mientras caminaba al tercer piso yo solo pensaba “yo qué voy a hacer y con esta minifalda”. Era el primer día de clase, por ende, se me ocurrió hacer un diagnóstico para saber qué sabían, era un séptimo y, como yo ya había tenido uno, ya sabía que se daba en ese grado. Ese día me molestaron mucho y me decían “uy, profe, qué piernas”. Era otra etapa de la historia, y es que para entonces los estudiantes ya eran más cercano a los profesores, no eran como uno que le tenía más respeto al maestro, hasta miedo le daba a uno de hablarles.

Esta población era muy distinta, sin necesidades económicas y la tecnología ya estaba en su furor. El colegio tenía sus propios libros guías, entonces todos cargaban en sus bolsos sus libros y los profes trabajamos desde ahí. No hacíamos una planeación por periodo como donde estoy ahora, sino por semana, al igual, hacíamos diarios de campo,

teníamos que mostrar lo que hacíamos con los muchachos. Otra diferencia es que allá se evaluaba por todo, no eran estándares sino indicadores de logro; se evaluaba todo, no solo conocimiento, sino también actitud, uno podía sacar más de 20 notas en el periodo y aun así perdían. En esos primeros años, yo me acuerdo de que no había planes de nivelación, él que perdió, perdió, y yo siento que eso es lo más positivo. Ha cambiado mucho la estrategia que posibilita que se gane o se pierda.

En ese colegio me enseñaron a formarme como maestra, a planear, a ser más firme con mis estudiantes, pues porque es un colegio muy organizado y de verdad que ese fue mi maestro, a pesar de las experiencias anteriores. El colegio donde estoy en este instante también lo es, de hecho, me ha exigido aún más, incluso a buscar mi constante formación, a indagar y a buscar más fuentes. Son colegios que me han sacado de ese esquema de que soy yo quien tiene la palabra y las respuestas.

Llegué a mi trabajo actual porque me aburrí en ese otro colegio. Yo contemplaba dos colegios a los que quería pasarme, me soñaba en alguno de esos dos. Averigüé y mire cuál de los dos me posibilitaba mejores condiciones laborales, y por eso lo escogí. Llegué, me entrevistó gestión humana, luego una prueba psicotécnica, mientras esperaba al rector me aprendí el manual de convivencia, luego seguía bienestar y vicerrectoría. Yo sabía que iba a pasar y pasé, creía en mí. No fue un cambio muy diferente, la población muy parecida.

Me faltan siete años para pensionarse y no quiero irme para otro lado.

***Los medios tecnológicos llegaron a la vida de las personas y eso lo inspira a uno.***

Los medios tecnológicos llegaron a la vida de las personas y eso inspira. Empecé a ver que hay muchachos muy visuales y otros que se conectan desde el escuchar experiencias. En el otro colegio, trabajé con acetatos y llegué aquí y todos los salones tenían videobeam, todo estaba enmarcado en la tecnología. Además, la posibilidad de los múltiples espacios, aquí hay muchos, auditorios, sala de sistemas y ahora hasta aula móvil, entonces está la posibilidad de agarrar la tecnología desde diferentes partes, por eso resulta ser un recurso que utilizo mucho en mis clases.

***Una constante formación en el saber disciplinar.*** Hace siete años no estaba en un noveno, este año me ha tocado prepararme un montón. Me ha tocado leer mucho, ver muchas películas, y les ofrezco a ellos, incluso, ese material bibliográfico. Aunque no trabajo las películas en clase, yo les digo que se las vean para que entiendan el contexto de lo que se va a tratar. La relación con la actualidad es para mí súper importante para que ellos se conecten, por eso busco en internet material para actualizarme. De hecho, he aprendido no tanto a hablarles de años y hechos cerrados sino de siglos para que entiendan que algo que se genera es un proceso.

Me gusta la historia. Eso viene de familia, mi papá y mi hijo son apasionados por la historia, eso viene del vientre. Yo privilegio la historia, claro, pero igual si uno mueve un hecho histórico uno también debe mover un espacio, es más, me gusta de las Ciencias Sociales integradas, a veces le da uno el rayón, pero uno las vincula.

En cuanto al colegio, cada día está innovando más, a veces da mucha dificultad por todas las tareas que debemos hacer, por ejemplo, en este momento nos metieron en un proyecto de innovación, hago parte de la mesa de trascendencia y pienso “yo de qué me preocupo, yo todos los días trasciendo en mi clase”. Para mí, trascender es que usted conozca un proceso histórico pero que lo lleve a la reflexión, por ejemplo, ahorita que estamos viendo el holocausto nazi les pregunto “¿ahorita en el siglo XXI no lo estamos viviendo?” y ellos me dicen “Sí, profe, genocidios religiosos”. El hombre va en retroceso, estamos viviendo lo que se vivió en pleno siglo XX. Un día un estudiante me relacionó fue el holocausto con el conflicto armado en Colombia, me dijo que era aún peor porque ya van más de 60 años en las mismas y tantas muertes de tanta gente importante que ha querido transformar el país.

Yo enseño Ciencias Sociales por la humanidad, por el corte de humanidad. Yo siento que enseño Ciencias Sociales para amar, para construir humano, para reconciliar humanos, para conocer el espacio y lo que ha pasado, para sensibilizarse.

***No me dan miedo los cambios.*** Me considero una maestra muy aterrizada y flexible. Le pongo el amor a todo, soy una profe apasionada por lo que hago. Me da mucha tristeza cuando siento que la clase es aburrida, estos días me pasó, y es que el estado anímico de uno también influye, yo estaba preocupada por una cosa y no digerí nada de lo que les dije,

o sea yo sentí que lo que decía no les llegaba a los estudiantes, me sentí tan fracasada, pero yo me prometí que las próximas serán mejor. Me considero como una profe llena de amor, de pasión, con ganas de innovar, no me da miedo los cambios, a veces se hace difícil porque la planeación es muy inflexible, entonces si no haces algo en el momento ya después se hace de cualquier manera.

Yo soy feliz con lo que hago, vivo enamorada, soy una profesora muy feliz y siento que hay una correspondencia de los estudiantes hacia mí, ellos muestran cariño, muestran amor. Me va bien con los estudiantes, siento que hay reciprocidad, ellos viven enamorados de las Ciencias Sociales y yo vivo enamorada de lo que hago, entonces trato de prepararme muy bien. Yo nunca he llegado sin prepararme a la clase, las cosas no salen de la nada, también me evaluó, y trato de mejorar.

**Más allá del relato.** Rodríguez, H. y Echeverry, J. (2004) expresan en su texto *Práctica y diaria pedagógico* que la práctica, al igual que el maestro, no preexiste, su estado se actualiza con cada acción motivada, con cada comprensión; se pone de presente en cada autorreflexión, es decir, en la capacidad de ponerse a volver sobre sí mismos, sobre las experiencias propias y de este modo producirse -(autoproducirse)-. Es así, como estas maestras evidencia una constante inquietud por sus prácticas y por el para qué de la enseñanza de las Ciencias Sociales, lo cual también se expone y se discute en las reuniones de área. Las maestras suelen compartir con sus demás compañeros las prácticas empleadas para la enseñanza, evaluando los aciertos y desaciertos para una próxima oportunidad de implementación, o igualmente escriben diarios pedagógicos donde expresan sentires frente acciones y se plantean metas para mejorar. Asuntos similares se dejan entrever los maestros en formación y los maestros del área

-Considero que debo saber manejar más el tiempo, de tal modo que haya un cierre de la clase (SAO-1).

-Para considerar: el manejo de los contenidos y de los recursos, la intención que se tiene de ellos para la formación, manejo del tiempo y de los momentos de la clase, del grupo y del espacio (tanto del tablero como del salón), gestos corporales, tono de la voz. Saber hacer lectura de grupo y pensar en actividades que logren re-conectar al estudiante con los contenidos y/o activarlos nuevamente a la dinámica de la clase (SAO-1).

-Esto me lleva a pensar en todas las veces que se da por sentado (y que también lo hice así

en esta clase) que las explicaciones fueron comprendidas, y que no basta la pregunta final que se suele hacer "¿Todo claro?, ¿Entendido?". Entre menos estén "obvias" las explicaciones, más cercano será el resultado al objetivo establecido (SAO-2).

-(...) comprendí la importancia de la flexibilidad, de adaptarse a los ritmos de la escuela y, en especial, a las dinámicas propias de cada grupo (SAO-2).

-Lo anterior me reta a aprender sobre el desarrollo de las habilidades de pensamiento y el modo para trabajar cada una de ellas en los respectivos niveles y edades (SAO-4).

-Para mí ha sido uno de los mayores retos académicos y profesionales concretar las clases comunitarias, porque me exige poner en juego saberes disciplinares conjugados con los didácticos y los pedagógicos (SAO-6).

-Yo nunca había estado encargada de un grado 8°, y ya este año que me correspondió sí que me he cuestionado el para qué de las Ciencias Sociales, porque con los pelados de 10° y 11° uno se preocupa más por el paso a la universidad, en que sean competentes conceptualmente, en que respondan con la realidad que tienen, pero el cuento es diferente cuando uno está en grados inferiores, uno empieza a ver otras realidades y a preguntarse cómo hacer para que ese joven pueda tener otra visión del problema personal que lo acontece (...) uno se pregunta cómo lograr que el estudiante vea en el área una oportunidad para ser y sobrevivir a situaciones problemáticas. Lo importante no es cuánto sabes del tema, sino cuánto te sirve para vivir (M8-GM).

-Cuando damos una clase, esas clases que uno sale "tan bacana esta clase", realmente ¿sí dará respuesta a lo que estará pasando en el mundo? Este año me he estado convenciendo de que los pelados deben llenarse en lo que ellos creen, en la medida en que nosotros lo convenzamos y comencemos a generar la convicción de que él puede transformar el mundo con su mundo y con lo que él cree, yo creo que ahí estaría cumplir con ese reto para transformar. Y el segundo, reflexionar constantemente para qué hacemos. Pienso que es muy bacano cuando los estudiantes demuestran que tienen un saber, pero el saber no basta para la sociedad que tenemos hoy (...). Somos conscientes de muchas cosas pero no tenemos la acción que permita la transformación para algo. En la conciencia nos estamos quedando (...). Uno escucha a pelaos con muy buen discurso, pero en el descanso uno lo ve con unas actitudes que uno se pregunta si comprendió el saber, o solo se quedó con la información. A nivel institucional, esos dos momentos, siento que han hecho una diferencia en mi práctica este año. Primero, llevar al estudiante a que tome una acción en la que él cree, y segundo a que él reaccione, no solamente desde la conciencia, sino también desde la actitud (...) Es comenzar a pensar en cómo encontrarle profundidad a la existencia misma

desde nuestra área, desde ahí podemos retomar el sentido epistemológico de las Ciencias Sociales (M9-GM).

-Trabajar con los más pequeños, es tener la capacidad de llevarlos a descubrir el mundo más allá de lo inmediato. Para mí es significativo ver como un niño se va fascinando, como se maravilla con el vocabulario propio de las Ciencias Sociales que se le va permitiendo aplicarlo en su contexto. Ellos, a veces, llegan del fin de semana y cuentan que vieron lo que trabajaron o que hablaron con el abuelo sobre el tema que se trabajó, y es como el poder ir apostando en sembrar y poner esa semilla que de pronto no nos toca ver, pero uno sabe que ahí está. Ir cogiendo desde lo histórico, reflexionando en lo actual, e ir formando esa nueva cultura que se pretende del ciudadano global, y desmontando es percepción histórica que se ha tenido del ciudadano avivado, del ciudadano que se brinca la norma, del que se aprovecha del otro, a aquella nueva cultura del ciudadano global que respeta unos mínimos morales y de convivencia y que son fundamentales hoy en la vida que se está llevando no solo desde lo regional sino que se mueve desde lo global (...) (M4-GM).

-Yo enseño Ciencias Sociales, uno, para sensibilizar a los estudiantes frente a la responsabilidad que tenemos todos como ciudadanos, entendiendo éste como un ciudadano global, pero también local (...) Es intentar tocar realidades. Son futuras generaciones, entonces yo les digo a ellos que todos tenemos un rol en la sociedad, a futuro para ellos desde sus profesiones, yo les pregunto que cómo desde esa profesión van a aportar; esa parte me parece bastante importante. Además considero que desde las Ciencias Sociales se permite comprender los diferentes fenómenos sociales, económicos, culturales que se dan en la sociedad, desde una perspectiva histórica y con una proyección a futuro. Yo creo que las Ciencias Sociales es inquietar al estudiante, movilizar un poco frente a los diferentes hechos que se viven (CA).

En sí, desde estas reflexiones se encuentra siempre la pregunta por el cómo y el para qué de la enseñanza, en este caso, de las Ciencias Sociales, y se indaga por cómo lo que se enseña en el aula realmente pasa a ser parte de la vida de los estudiantes. Las maestras se muestran reflexivas de su hacer y se preocupan por la formación de un sujeto social, que desde el área pueda apropiarse de conocimientos que lo lleven a cambiar y a subjetivarse; para esto leen, ven y buscan lo que acontece en la cotidianidad. Por otro lado, tienen presentes los requerimientos externos para la planeación, y además vinculan elementos movidos por sus propias creencias y principios, esto es que han comprendido la filosofía institucional para así pensar en el diseño de sus clases con coherencia, y, por ejemplo,

intentar mover a los estudiantes de la conciencia a la acción, es decir, generan prácticas en sus estudiantes que los inciten a pensar en la posibilidad de transformación de una sociedad desigualdad e injusta.

Los motivos que tienen estas maestras para enseñar son llevar al estudiante a descubrir el mundo, apropiarse de los conceptos de Ciencias Sociales para aplicarlos en el contexto. Las maestras tienen esperanza de que habrá resultados, pero serán lentos y en un futuro, pues son conscientes de que no es fácil luchar contra un tipo de cultura imperante que afecta y deteriora las relaciones sociales.

Asimismo, durante las observaciones, las entrevistas y las narrativas biográficas se observó la concepción y la puesta en práctica de las diferentes imágenes y roles que tienen los maestros de Ciencias Sociales, los cuales también se convierten en saberes y prácticas. Por ejemplo, el maestro de Ciencias Sociales debe aprender a gestionar espacios y a hacer la logística de los eventos escolares como los actos cívicos, a conseguir invitados para sus clases y a hacer charlas o ponencias. La investigación es otro rol que asumen algunos maestros del área, que les permite cualificar o darle un sentido particular a lo que hacen en el aula; estos son maestros investigadores o maestros en formación continua.

-(...) Para mí, también ha sido una experiencia significativa haber desarrollado una maestría, si bien no la hice en Educación sino en Ciencia Política, me permitió profundizar en una disciplina de las Ciencias Sociales y también adquirir otras habilidades que aún no tenía como muy desarrolladas. (CA)

-Desde los profes, la necesidad de acercarnos a actividades de tipo local, me refiero a, por ejemplo, la iniciativa de ir al Congreso Internacional de Ciencias Sociales y Humanas en la Universidad de Medellín, también se ha visto que en el año uno o dos profes salen a participar de seminarios y así. (CA)

La forma de concebir la enseñanza genera otra imagen de maestro, el no considerar pertinente enseñar desde la memorización, sino desde la comprensión del contexto y desde el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales. El área de Ciencias Sociales se ha venido transformando por el perfil del maestro, por las apuestas que éste hace en su formación personal y profesional, en las búsquedas de mejoramiento de su práctica y de los gustos académicos. Entonces, se evidencia que la disciplina escolar deviene, se moviliza, adquiere otras formas y modos de ser y de configurarse.

Es un área en general que ha venido teniendo su transformación en la historia del colegio,

ha cogido mucha fuerza. Ello se da, más allá por las responsabilidades, es por el tinte de los profesionales que conforman el área, personas que le caminan a la investigación, lo que hace que le den lugar a esos procesos reflexivos, de búsqueda y de análisis al interior del aula de clase. Yo podría identificar una básica primaria muy en el saber del hacer, de lo práctico, de poner en contexto al estudiante con lo que hay en el medio, y ubico unos grados superiores ya más dirigidos a que el estudiante encuentre un conocimiento, lo ubique en situaciones concretas de ciudad, del contexto y a partir de ahí genere conocimientos, entonces tenemos unos profesores en esos grados superiores que movilizan mucho, más que otras áreas, contactos con instituciones del medio, con personas importantes del medio social, cultural, político, para que los estudiantes vayan o ellos vengán, y desde ahí la construcción de unos conocimientos más situados, por ende les exigen más sustentación, más argumentación, menos una actividad de memorización de conocimientos y más una apropiación de esos conocimientos. Eso no ha sido siempre, ha sido un tinte especial que los actuales docentes le han dado a esa área. La han vuelto un área con mucho rigor, con un nivel de exigencia muy alto, incluso con un nivel de pérdida muy alto, sobre todo en los grados superiores, pero que termina siendo muy productivo para los estudiantes. Identifico entonces unas prácticas específicas con los saberes que ellas (las docentes) vienen manejando, que a veces nos toca hacer unas pausas para ver qué pasa. Yo me siento con los estudiantes y me dicen que pierden mucho pero les dan mucha oportunidad, perdemos mucho pero nos dan mucha salida. Es el rigor y la exigencia que le están dando al área y tiene que ver con la formación de ellas (DA).

Es así como se forma una imagen de maestro en esta cultura escolar, que tenga y avance en los saberes disciplinares, profesionales, curriculares y en su proyecto de vida y acción ciudadana

(...) lo primero, es que deben tener un saber cognitivo, un acumulado de conocimientos, de saberes teóricos, unos vienen dados desde la universidad y cursos y también desde el deseo de estarse actualizando, yo, por ejemplo, hace dos años no estaba en once, entonces volver me permitió que yo me moviera del lugar cómodo y actualizarme en la información. Otro saber es el saber pedagógico, es decir, las habilidades para llevar eso que quiere enseñar al aula de clase, cómo a partir del contexto genero habilidades y competencias relacionadas con el mundo actual (...) por ejemplo, para abordar geopolítica les puse el caso de siria, que les permite mirar los efectos de una guerra civil, de la afectación climática, entonces así me gusta. Y, por otra parte, el saber de las experiencias, cómo esas experiencias que yo he tenido como maestra, persona y ciudadana las llevo al aula de clase, entonces cuando a los

estudiantes uno les habla desde sus experiencias a ellos les agrada mucho (CA).

Todo esto crea, por consecuente, el perfil de maestro que se busca en este colegio.

Lo primero es formación, buscamos a un profesor que enseña en lo que está formado. Formación que no está solo en un título, sino en el despliegue y profundidad de lo que significa esa materia. Dos, que su testimonio de vida personal, familiar y profesional de cuenta de ese saber. Para el colegio es muy importante la persona que está al frente del estudiante, primero es una persona y luego un profesional con conocimientos específicos. Buscamos seres humanos íntegros, muy competentes sí, pero muy humanos, muy sociales, de muy buen trato con el estudiante. Y cuando indagamos ya para el aula, necesitamos un pedagogo, una persona que se quiera y pueda mover en distintos grados, no que se especialice en el saber de los 16 años o del 4° de primaria, sino que tenga mucha fluidez y soltura para hoy estar aquí y mañana allá, y a cada uno darle su nivel y manejarle su nivel de exigencia. Es un pedagogo, una persona que piense que el fruto del proceso del aula no depende solo de él o del estudiante, sino que depende de la reflexión permanente que él haga de su práctica y de lo que el estudiante le muestra. Un maestro que se autoevalúe, un maestro que quiera dejarse tocar por unos resultados académicos, pero que sienta que su vida en el colegio no es ser profesor de sociales, es ser maestro que conversa, dialoga y construye con otros profesores, que tenga una mente más abierta para que haga unas prácticas que trascienden el aula de clase de 4 paredes, de tiza y tablero, o de texto con autor y se proyecte a otro tipo de construcción, que es lo que necesitan los estudiantes ahora. Un docente multifuncional, abierto, formado con claridad en un objeto de estudio particular, pero que sabe y ha aprendido a conversar con otros saberes (DA).

### Parte III

#### Saberes y prácticas del maestro de Ciencias Sociales

Esta parte del relato etnográfico, busca develar los saberes y las prácticas (objetivo específico 1), a la vez que se realiza un proceso de comprensión de estos (objetivo específico 2) y se reconoce al maestro como sujeto de saber (objetivo específico 3), para lograr, por consiguiente, el objetivo general de este trabajo: *analizar saberes y prácticas que apropia el maestro de Ciencias Sociales al interior de la cultura escolar de un colegio privado de la ciudad de Medellín, para reconocerlo como sujeto de saber.*

Los referentes empíricos y las categorías de análisis son el resultado de un año de trabajo de campo en el colegio. De parte de los dos maestros en formación, autores de este trabajo, se hicieron observaciones no participantes a 2 maestras en ejercicio, una de sexto, y, otra de noveno grado; y al grupo de maestros del área de Ciencias Sociales en las reuniones semanales que tienen como equipo; observaciones participantes a través del ejercicio de docencia directa de los maestros en formación en el grado noveno; entrevistas semiestructuradas al grupo de maestros de Ciencias Sociales, a la coordinadora de área y a la directora académica; revisión documental (planeadores periódicos de la enseñanza de las maestras observadas correspondientes al primer y segundo periodo académico y del Plan Integral de Área -PIA-); y, narrativas biográficas de las 2 maestras observadas.

Todas las técnicas mencionadas arrojaron información que fue interpretada y triangulada por medio de tablas analíticas, que posibilitaron la organización en torno a 2 ejes de análisis: *Ciencias Sociales y cultura escolar* y *Saberes y prácticas: sobre la enseñanza dentro del aula de clase*. De estos 2 ejes, a su vez, emergieron varias subcategorías con el fin de acentuar en los diferentes procesos que generan los maestros en ejercicio y en formación sobre dichos saberes y prácticas en la cultura escolar de un colegio privado de Medellín.

Con respecto al primero, surgen las siguientes: equipo de maestros, configuración de una disciplina escolar y Ciencias Sociales y la ciudad como aula y, a nivel de aula: la planeación de la enseñanza, las prácticas de enseñanza, los materiales para la enseñanza, la comunicación, los rituales de manejo de grupo, sobre los estudiantes, la evaluación y el saber disciplinar.

## Capítulo IX: Ciencias Sociales y cultura escolar

**Equipo de maestros.** Como parte de la cultura escolar, la dimensión personal juega un rol importante en la construcción de un cuerpo, estilo, forma y esencia que reviste la disciplina escolar, porque alude a considerar “los actores que intervienen en el proceso educativo” (López, 2001, p.24). En la práctica, se hace evidente la acción del maestro como concreción de las apropiaciones que hace de la cultura.

Escolano (1999, citado por López, 2001) afirma que, los maestros interiorizan unos mecanismos de apropiación correspondientes a destrezas y saberes, que se elaboran desde las reglas artesanales de su ejercicio. En el mismo sentido, Vidal (2006) insta por “interrogarse como estas prácticas discretas se combinan a otras prácticas discretas componiendo nuevas prácticas culturales en el interior de ciclos de hibridación continuamente reinventados en la producción de la experiencia docente” (p.160). En otros términos, la escuela no es un punto de llegada netamente receptivo de las reformas y teorías para ser luego transmisora, sino “como un lugar de constante negociación entre lo impuesto y lo practicado e, incluso, de creación de saberes y haceres” (Vidal, 2006, p.158). Allí se posicionan en un campo de disputa la asimilación, apropiación y producción de los presupuestos, artefactos, prácticas y valores que se incorporan a la cultura escolar.

Frente a esta tarea, los maestros asumen un compromiso para la preservación o extinción de aspectos de la cultura escolar. Las fugas al orden establecido por la legalidad, la teoría y los llamados expertos, para operativizar en la práctica real lo posible y factible, dan cuenta de las apropiaciones que los actores del proceso educativo efectúan.

Si es cierto que por todos lados se extiende y se precisa la cuadrícula de la "vigilancia", resulta tanto más urgente señalar cómo una sociedad entera no se reduce a ella; qué procedimientos populares (también "minúsculos" y cotidianos) juegan con los mecanismos de la disciplina y sólo se conforman para cambiarlos; en fin, qué "maneras de hacer" forman la contrapartida, del lado de los consumidores (o ¿dominados?), de los procedimientos mudos que organizan el orden sociopolítico. Estas "maneras de hacer" constituyen las mil prácticas a través de las cuales los usuarios se reapropian del espacio organizado por los técnicos de la producción sociocultural. (De Certau, 2000, XLIV)

Siguiendo los argumentos de De Certau (2000), “los usuarios [los maestros] "trabajan" artesanalmente -con la economía cultural dominante y dentro de ella-las

innumerables e infinitesimales metamorfosis de su autoridad para transformarla de acuerdo con sus intereses y sus reglas propias” (XLIV). A partir de las necesidades de los estudiantes y de los gustos de los maestros, se funden unas características propias elaboradas en la práctica que aportan a la distinción de un maestro y de una disciplina escolar frente a las demás, porque el propio universo se dibuja desde y a través de la disciplina.

Con base en lo anterior, el equipo de maestros del área de Ciencias Sociales constituye como tal una subcultura (Goodson, 2000; Viñao, 2002), ya que consolida unas tradiciones con miradas diferentes con respecto a sus colegas de otras áreas, interpretan y enseñan el mundo con referencia a unas corrientes, contenidos e intencionalidades en coherencia con los aportes de las Ciencias Sociales y se asumen maestros desde este lugar de enunciación. Por esta razón, la experiencia en la escuela se diferencia para los estudiantes y maestros, pues su contenido “subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar” (Rockwell, 1999, p.13).

El equipo de área de Ciencias Sociales de la sede más grande del colegio está conformado por 11 profesionales, en gran parte mujeres. Es un grupo diverso en su composición etaria, entre los 23 y 55 años, mayoritariamente Licenciados en Ciencias Sociales o Historia y Filosofía y, además, hay 2 politólogos. Igualmente, 7 de los maestros tienen formación posgradual y 6, por su interés en la investigación y mayores posibilidades de mantener vínculos con la universidad y grupos académicos, han realizado ponencias en eventos académicos.

Una de las maestras fue escogida como representante de los maestros ante el consejo directivo. Es interesante notar cómo los maestros también llevan a la práctica el ejercicio democrático que promueven con sus estudiantes en términos de formación para la democracia y la participación.

Los maestros manifiestan agrado por la enseñanza de la geografía, cartografía, historia, derechos humanos, mecanismos de participación, resolución de conflictos, memoria histórica, geopolítica y contexto político.

A propósito, la integración de las Ciencias Sociales genera puntos encontrados en las opiniones de los maestros, por su pertinencia en la enseñanza, aunque todos aciertan que es

un reto académico por lograr. Los maestros que ven positiva la integración, argumentan que:

- Enriquece el trabajo, ya que le permite al estudiante la comprensión de las Ciencias Sociales sociales de una manera más completa, logrando así procesos de aprendizaje significativos.
- Creo que es totalmente válida, ya que todo acontecimiento está inmerso en un tiempo y en un espacio.
- Es significativa la propuesta de integración en tanto se cuide la permanencia y articulación de todas las disciplinas, sin descuidar ninguna.
- Es posible, su integración permite hacer una trazabilidad de procesos históricos en espacios y contextos actuales, que lleven al estudiante a una reflexión y transformación de su entorno inmediato.
- Veo que es buena si se considera que las humanidades deben ser integrales, porque es donde se desenvuelve el ser humano en su espacio y contexto. No se ve fragmentado el conocimiento.

Del lado de quienes cuestionan la propuesta o encuentran obstáculos en su implementación, dicen que:

- Me parece bien, aunque se debe tener cuidado, pues en ocasiones, por gustos o dominios personales se puede descuidar la profundidad de alguna de las asignaturas que hacen parte de ella (Ciencias Sociales).
- Es positivo, pero tiende a desvirtuarse por asuntos de programación institucional.
- Es interesante, pero el factor tiempo juega en nuestra contra, porque a veces no es suficiente para analizar distintos contextos.
- Negativo: no se profundiza el aprendizaje por disciplina.
- Creo que en muchos momentos, la integración dificulta el desarrollo detallado de cada una de las disciplinas, por lo que el maestro debe ser un sujeto práctico y recursivo para facilitar la integración.

De acuerdo con estas opiniones, se deja ver que los maestros tienen un conocimiento de la integración de las Ciencias Sociales propuesta por el Ministerio de Educación, lo que les permite sentar una postura de acuerdo con su experiencia. Estas se

reflejan en las tensiones que se generan en el proceso de revisión y actualización del plan de área y en las prácticas de enseñanza.

Para favorecer la cohesión al interior del área, y como norma institucional, los maestros se reúnen aproximadamente una hora (o un poco más) cada semana. Las reuniones están previamente planeadas y estructuradas con un orden, lideradas por la jefe de área. Los temas que allí se abordan son principalmente de tipo logístico para la organización de eventos y actividades; académicos y pedagógicos para actualizar el Plan Integral de Área, definir y acordar tipo de referentes a enseñar, estrategias evaluativas y propuesta metodológica para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el aula; y administrativos, como la elaboración del presupuesto y la solicitud de nuevos materiales, por mencionar un ejemplo.

El área hace parte y está integrada a todo un ecosistema escolar, por lo tanto, no está desarticulada con las orientaciones que define la institución para el desarrollo de cada área y, de este modo, maneja una lógica similar que tiene consonancia con el modelo pedagógico.

En las reuniones de área los maestros tienen unas fechas establecidas para realizar el acta, por lo tanto, hay una memoria histórica de lo que se aborda. De la misma manera, ellas se inician con una breve oración, por lo general de tipo católica, y un corto comentario que incite a la reflexión. Todo esto está enmarcado en la tradición que tiene el colegio, pues es de carácter confesional. Después de orar, sigue la lectura del acta anterior, la presentación de los objetivos de la reunión por parte de la jefe de área y paso seguido su desarrollo. Frecuentemente, se incluyen informaciones cortas como “varios” u “otros” para que los maestros recuerden o tengan presente ciertos aspectos para la semana.

En las reuniones del segundo semestre del 2018, gran parte del tiempo se implementó en la actualización del Plan Integral del Área (PIA), porque el colegio tomó la decisión de pasar de 4 a 3 periodos escolares, lo que conllevó la restructuración de los contenidos de cada periodo y cada grado. Esta fue una oportunidad para evaluar procesos y profundizar frente a la didáctica de las Ciencias Sociales, al currículo, a la psicología cognitiva y del aprendizaje y a las políticas ministeriales.

Allí, los maestros debatían sobre los estándares y las competencias que corresponden a cada grado escolar, en la que hacían énfasis en los verbos de las habilidades

del pensamiento. Los diálogos que entablaban eran el reflejo de los saberes institucionales que los maestros dominan, como los Derechos Básicos de Aprendizaje, los Estándares de Desempeño y los Lineamientos Curriculares, para tenerlos en cuenta a la hora de construir el PIA.

La revisión grupal y final del Plan Integral de Área dejó entrever la posición y las palabras que usan los maestros para defender sus posiciones frente a los estándares, saberes y referentes temáticos. ¿Cómo organizarlos mejor? ¿Cómo nombrarlo mejor? ¿Qué es lo adecuado para cada grado escolar?

-P4: Es indispensable trabajar algunas competencias, como identificación, porque los estudiantes no saben identificar, especialmente en el ámbito geográfico.... identificar es una de las competencias nuestras que entran en el nivel 3.

-P1: Está surgiendo que a las competencias le agreguemos niveles. Ejemplo: emitir juicios de valor, eso es nivel alto..... Nos dijeron que construyéramos estándares con nivel 2 y 3..... yo considero muy complejo poner niveles para cada estándar..... el único grado que tiene 3 estándares es tercero. Los otros grados tienen dos, ¿ustedes qué opinan?

-P4: Yo insisto que debemos poner nivel 3, desde mi experiencia, si ellos no identifican, no son capaces de analizar.....

-P1: Pero yo he visto que en las planeaciones vamos subiendo los niveles

-P7: No nos hemos podido despegar de los contenidos, esta es una oportunidad para trabajar por competencias.

-P1: Eso es clave, también hay que pensar si al reducir de 4 a 3 períodos, habría que tener más estrategias evaluativas. Yo no creo, antes sería fortalecer en otras estrategias. Igual nos da 2 o 3 semanas más.

-P2: Sí, esta mañana en consejo de clase un estudiante me decía: Profe, uno en las últimas tres semanas no sabe qué hacer en este colegio, porque literal hay tantas estrategias evaluativas, que uno no sabe. Por eso yo pienso que esta nueva organización nos ayudará mucho.

-P5: Esto nos da la posibilidad de clasificar más las actividades.

-P1: El área considera que no se debe aumentar el número de estrategias (RA-2018).

.....

-P3: Los estándares son los pequeños procesos para alcanzar el saber.

//Los profesores discuten sobre el nivel de los verbos en los saberes. Tienen una copia de la taxonomía de Bloom//

-P1: Pienso que es mejor revisar primero los estándares porque si construimos primero el saber nos limitamos, al revés podemos hacerlos más complejos.

-P2: Si construimos los estándares, complejizamos los saberes. Si hacemos primero los saberes, limitamos los estándares.

(...)

-P1: Creo que a los saberes también les está faltando enunciar el para qué. (RA-2018).

Esta tarea fue larga y compleja, ya que era la construcción de la guía para la enseñanza de las Ciencias Sociales, es decir, la concreción del proyecto político-pedagógico por el cual están aportando a la formación de un sujeto, según las características que enuncian en la fundamentación del PIA y en el perfil del colegio.

Durante las reuniones se evidenció que los maestros no solo deben tener saberes disciplinares, pedagógicos, didácticos, sino también prácticos que les permitan aportar logísticamente en la construcción de un presupuesto o incluso en la organización de eventos. Por ejemplo, en varias reuniones se observó que los maestros evalúan el Plan Integral de Área modificando los asuntos necesarios según como hayan funcionado en la práctica, hacen las sugerencias de cambio y las presentan en dirección académica para ser avaladas.

Los maestros hacen la planeación del siguiente año con anterioridad, pues deben incluir el presupuesto, en el que seleccionan el material deseado, esbozan unos lugares para hacer salidas pedagógicas y diseñan una propuesta de costos para la realización de eventos, como los actos cívicos.

Se evidencia la capacidad de gestionar, buscar recursos, personas de apoyo y apostar por temas con un sentido especial. Procuran que cada evento institucional tenga un aire de novedad y no se repita con respecto a años anteriores. Los maestros tienen presente el enfoque de diversidad para sus planeaciones y en la organización de los eventos del colegio del próximo año. Surgen preguntas como “¿Qué experiencias se han tenido?, ¿Cómo hacerlo mejor?” El trabajo en equipo entre los maestros de varios grados es frecuente para la preparación de eventos para toda la institución, se delegan responsabilidades y van haciendo seguimiento de ellas en las reuniones. Por ejemplo, la jefe de área concreta, en una de las reuniones, que “entonces la actividad de los toldos la

dejamos para un día. Afrocolombianidad para primer período, gobierno escolar para marzo, en junio ya están saliendo a vacaciones, segundo semestre ONU”.

Este espacio es también un momento para afianzar las relaciones interpersonales, pues cada vez que un maestro cumple años, o hay un evento especial como el día del maestro, amor y amistad o navidad, se organiza un desayuno comunitario.

Con relación a las reuniones de área, los maestros expresan que:

- Son básicas para mantenernos actualizados en los procesos
- Fortalecen el trabajo como equipo
- Espacio fundamental de integración, de intercambio de visiones y de trabajo cooperativo que posibilita la construcción de conocimiento y el avance en la práctica pedagógica
- Son muy enriquecedoras.
- Son excelentes, permiten compartir experiencias, inquietudes y enriquecerse.
- Son fundamentales para actualizar y ajustar a las necesidades del contexto.
- Son pertinentes para el alcance de objetivos del área.
- Son importantes, porque permiten analizar el diario académico.
- Son supremamente importantes por la posibilidad de poner en diálogo saberes, prácticas y trabajo colectivo.
- Permiten retroalimentar procesos del día a día, compartir experiencias.

Las reuniones de área, más allá de ser un espacio de encuentro en el que se experimenta “repetición, redundancia y acción ritualista” (Jackson, 1992, p.5), hace parte de un engranaje importante para mantener la cultura escolar y para perfilar la relación complementaria, bidireccional y tributaria entre las Ciencias Sociales y la cultura escolar. El elemento humano es indispensable para hacer posible su aparición, continuidad y permanencia, a través de unas apropiaciones que surgen en la confrontación entre teoría, legalidad y práctica.

Es, a su vez, un espacio formal para “promover un sentido de pertenencia y compromiso” (Elías, 2015, p.288) y apoyar la “socialización de nuevos miembros introduciéndolos en una particular perspectiva de la realidad” (Elías, 2015, p.288).

**Configuración de una disciplina escolar.** Las relaciones que el maestro establece con las Ciencias Sociales coadyuvan al dinamismo que adquieren y a la diversidad de sus manifestaciones concretas. Desde Viñao (1998) se entiende que las disciplinas escolares “nacen y evolucionan, surgen y desaparecen; se desgajan y se unen, se rechazan y se absorben. Cambian sus contenidos; también sus denominaciones. Son espacios de poder, de un poder a disputar; espacios que agrupan intereses y agentes, acciones y estrategias” (p.178).

La propuesta de formación del área de Ciencias Sociales del colegio fue elaborada por el mismo grupo de maestros, quienes tuvieron en cuenta los parámetros exigidos por el gobierno y la propuesta propia de la comunidad religiosa para la educación. Es un Plan que responde a las exigencias actuales de la sociedad, según expresan ellos.

Nuestro currículo tiene mucha pertinencia porque cumple con la mayoría de parámetros establecidos para la enseñanza de las Ciencias Sociales, además de estar enriquecido por la propuesta propia de nuestra espiritualidad y pedagogía. Creo que le apostamos a la formación de país formando seres compasivos, comprometidos, competentes, coherentes, que es básicamente la propuesta de la compañía a nivel no solo regional sino global; responde al perfil de ser humano que demanda el mundo actual. (M3-GM)

Con el paso del tiempo, el área ha tomado un lugar especial en la institución, se ha venido posicionando, ha venido cambiando, gracias a la labor de los maestros que hacen parte de ella, porque han trabajado y emprendido acciones para visibilizarla en la institución.

Uno de ellos [cambios] es el rigor del área, ha ido creciendo, se ha ido posicionando. Era un área muy silenciosa con muchas responsabilidades, muy trabajadora porque es gente que trabaja muchísimo, porque además el plan de área tiene mucho, pero no era un área que se viera ni se sintiera en el colegio. Eso dio un primer cambio, un área que se proyecta, que se sabe que existe, que tiene un rigor, que mueve la articulación muchísimo, ellos buscan a arte, a ciencias humanas, a ciencias exactas, ellos buscan mucho para que haya una conversación de saberes. Lo han venido ganando en el transcurso del tiempo [...] es un área en general que ha hecho grandes cambios a nivel de metodologías, para que los estudiantes degusten más el aprendizaje de la materia, para que le encuentren sentido. Hay asuntos por preguntarnos, el tema de la geografía hay que mejorar más como colegio, somos más de historia y de contexto, pero se trabaja poco, es más cenicienta en todo el contexto del área. (DA)

El área de Ciencias Sociales ha hecho historia, ha tenido cambios, ha venido aprendiendo, por ejemplo, a dar prioridad a los contenidos, a develar qué es lo realmente fundamental, aun sabiendo que todo es importante y reconociendo que se debe mejorar más, por ejemplo, vincular más la geografía.

Hay otro frente de trabajo para el área, y es que es un área de mucho contenido, hay mucho que enseñar, y se vuelve muy pesada y cargada. Ellos han hecho unos ejercicios importantes para develar qué es lo importante, dónde está lo básico, todavía falta por trabajar eso. Pero es un área que se ha transformado en el tiempo, hay muy buen equipo de trabajo, que es compenetrado, juicioso, disciplinado, manejan un rigor. A veces hay que decirle que se calmen, que no pongan tanto el nivel como si fuera universitario. Es un área que se mueve mucho y permanentemente están pidiendo, si uno se descuida se llevan el presupuesto de todas las áreas, porque tienen muchos invitados, es un área que se sabe relacionar muy bien, me sorprende cada vez que me dicen a quién van a traer. No solo buscan relacionarse entre las áreas específicas del saber, sino que se mueven mucho con las otras: con bienestar, con el SAE, con el programa de pastoral, muy linda el área [...]. (DA)

En términos metodológicos, el área es muy diversa, emplea multiplicidad de estrategias para la enseñanza, gestiona encuentros con contactos interesantes y reconocidos en la esfera local o regional, trabaja con otras áreas, lidera proyectos institucionales, entre otros. Todo ello ha sido gracias a la cohesión del equipo de maestros.

Es una propuesta contextualizada, que exige que el centro esté en el estudiante y no en el maestro, más actividad del estudiante, más orientación, guía y acompañamiento del maestro y, por lo tanto, menos cátedra, menos clase dictada, que haya un trabajo donde el estudiante investigue, indague, experimente. Esa es la orientación. (DA)

Es un área que le gusta estar relacionándose con otras instancias, generar proyectos en común y traspasar las fronteras de la propia disciplina escolar, se preocupa por la articulación. Esto se constata en el Plan Integral de Área, en el que se especifica que el área desarrolla un pensamiento crítico y está comprometida con la reflexión de la realidad social y, para lograr este cometido, debe favorecer la lectura del mundo a través de los diferentes saberes.

Las Ciencias Sociales han sido, son y serán siempre pertinentes, las Ciencias Sociales es la vida misma, es lo que vivimos, es lo que pensamos, es lo que hacemos cada día para poder frentear, para poder vivir en sociedad, es aprender a batallar con las cosas que nos trae la vida cada día, es aprender a estar con los otros y también para nosotros. Si tenemos en

cuenta a todo lo que atendemos, es no sólo atender a unas normas o a unas leyes, es atender a la vida misma, a la cotidianidad y a la realidad de un mundo que se inicia desde las primeras comunidades a las que pertenecemos, como es la familia. Pienso que desde el punto de vista de ser la vida misma, Sociales todos los días tiene mucho qué hacer y qué decir. Y nosotros con todas esas cosas que se nos van ocurriendo, lo podemos hacer realidad en nuestras clases. (M3-GM)

En ella, se aprende a discutir y a deliberar lo que es mejor para la sociedad, se asume como objeto de estudio el “ser humano en su interacción social”, se plantea como proceso la “formación para la comprensión y la transformación de la realidad social” y la perspectiva que es escogida para fundamentar el objeto de estudio posiciona al estudiante como un “sujeto histórico en formación”.

En consonancia con lo anterior, se complementa que las Ciencias Sociales escolares aportan a la cultura escolar del colegio debido al reconocimiento del ser humano en su individualidad y como ser social, para mí ese es el fundamental. El aporte grande es su objeto de estudio, su razón de ser. Que el estudiante identifique que es un ser situado en el mundo y como tal tiene un valor, y que ese valor se acrecienta en la medida en que está en relación con otros, y que eso lo muestran no desde la teoría sino desde la práctica, desde las salidas pedagógicas, encuentros, diálogos con otros personajes, que les permite identificar que la sociedad se mueve en el encuentro con el otro, en el respeto, en el acompañamiento, y en la posibilidad de crecer con el otro, de recibir del otro y de dar al otro. Esa es la esencia de lo que el área le aporta a la cultura [...]. Es un área de mucho diálogo, de mucho encuentro permanente, que les permite a los estudiantes entender la dinámica de la identidad cultural que deben ir asumiendo. (DA)

El Plan Integral de Área de Ciencias Sociales presenta el enfoque crítico social. A partir de esta fundamentación, las Ciencias Sociales en el colegio buscan promover la posibilidad de que los estudiantes entiendan la humanidad en su complejidad, vean las interdependencias entre el entorno social-natural y comprendan la realidad, para pasar de ser sujetos pasivos a sujetos activos de transformación histórica.

Desde la apuesta del área por la construcción de un sujeto social, aspira a que los estudiantes se acerquen y propongan alternativas de solución a la superación de diferentes fronteras, no solo territoriales, sino también sociológicas, culturales, económicas y políticas. Para alcanzar el rol protagónico del estudiante-ciudadano comprometido en aportar a un nuevo modelo de sociedad, se promueven en los estudiantes competencias tales

como las cognitivas, las procedimentales, las intrapersonales e interpersonales, pues son las que permiten “la construcción de un análisis ordenado, comprensivo y crítico acerca de su realidad para intervenir como persona y como miembro de un grupo social en la transformación de las condiciones de vida heredadas culturalmente”, según como se explica en el Plan de Área.

Las Ciencias Sociales en el colegio es un área que se puede articular con demasiados proyectos que tienen que ver con lo que el ministerio nos exige. Yo digo que uno de los tintes que tiene el área en especial [...] es que la teoría la combinamos con la práctica, y es muy claro con las salidas de campos. Tenemos la capacidad de combinar lo que los estudiantes viven en el salón de clase. Cada vez que pensamos en un acto cívico o en las responsabilidades que se nos otorgan, siempre estamos pensando en estudiantes con su potencial, con sus fortalezas en la parte cultural. Siento que los medios tecnológicos también nos permiten innovar dentro de la clase, no es lo mismo dar una clase magistral a dar una clase que puede estar combinada con un video, lo cual puede ser más llamativo para el estudiante que aprende más desde una imagen, un sonido. (M9-GM)

Algunos maestros del área consideran que las Ciencias Sociales son para enseñar a resolver problemas y el modo de afrontarlos. De manera muy crítica, y a modo de autoevaluación, una maestra cree que el currículo desvirtúa esta finalidad, pues hay estudiantes muy buenos en contenidos, pero no se ve reflejado en las actitudes y comportamientos como parte de su formación ciudadana.

Pienso que la necesidad desde las Ciencias Sociales es enseñarles a nuestros estudiantes a resolver problemas, a pensar cómo afrontarlos. Creo que el currículo de las Ciencias Sociales ha desvirtuado la finalidad pedagógica del área [...]. Muchos estudiantes del colegio son muy buenos en el saber, pero como ciudadanos no han construido muy bien esa parte que les corresponde [...], entonces es ahí cuando uno ve que la intencionalidad de las clases no está dando resultado. (M8-GM)

Sin embargo, está plasmado en el Plan que el área desarrolla y fortalece las competencias ciudadanas (propuestas por MEN, 2004), para favorecer la construcción abierta y pluralista del bien común y las prácticas de civismo y urbanidad. A este trabajo, se aporta desde el gobierno escolar, las competencias ciudadanas y formación cívica, la cátedra de paz, las actividades de memoria histórica, la articulación con actividades de pastoral, el estudio de la constitución política, la cátedra de afrocolombianidad, el modelo

de la ONU, las salidas pedagógicas, el proyecto de emprendimiento y los referentes temáticos del área, entre otros.

Con la convicción de la importancia en la formación que ofrecen las Ciencias Sociales, una maestra manifiesta que

Yo creo que una de las materias que más le aporta a estos pelados en su construcción de personas, más que netamente escolar, es esta, pues aparte de que se forman en unas bases teóricas, se forman también en cómo aprender a respetar las diferentes, cuando hablamos de culturas, reflexionamos de por qué es importante respetar esas diversidades. Si uno no lo hace explícito en el aula, ellos lo van comprendiendo, y si uno hace un debate, una reflexión, ellos mismos llegan a conclusiones dentro de la construcción ciudadana, entonces creo que en la generación que estamos es importante formar ciudadanos para la sociedad que nos estamos enfrentando. Y yo creo que Sociales le aporta mucho a esa parte, pues hablar del respeto de las diferencias, por medio del simple hecho de hablar que en el país tenemos afro-colombianos, diferentes etnias, ellos aprenden a comprender que no solo son ellos, que hay otras culturas y otras formas de pensar. Que sean conscientes que hay otros grupos que se visten diferente porque son gustos, su forma de pensar. Cuando hablamos de conflicto, por ejemplo este período me articulé con ética para hablar del conflicto de la tierra, yo les hablo del conflicto de la tierra en las civilizaciones antiguas, porque la tierra fue un motivo de conflicto entre pueblos porque se dieron cuenta que entre más territorio, más poder y más ganancias económicas. Y les hago el paralelo con el conflicto armado colombiano, de dónde viene, del problema por la tierra. El Estado no sabe cuántos predios tiene porque el desorden con la tierra es muy grande. Entonces por qué se sigue hablando del conflicto de la tierra y desde la antigüedad se trata el tema. Y hablar de conflictos es pensar en mediación, qué propuestas tienen, alternativas de solución, desde lo cotidiano cómo hacerlo.

Hacer los contenidos un pretexto para que ellos se den cuenta en la vida cotidiana cómo actuar en muchas ocasiones, es una forma en que sociales aporta a la construcción de ciudadanos. (M-6°)

Esta concepción de la maestra está en coherencia con uno de los argumentos que tiene el Plan de Área para justificar que se requiere que los estudiantes “trasciendan lo anecdótico y se conviertan en hombres y mujeres con actitud histórica y responsabilidad social”, adquieran competencias científico-sociales y se motiven a la construcción de una sociedad con oportunidades. Por eso, en las Ciencias Sociales, el desarrollo de los

referentes temáticos van de la mano con otros programas y proyectos, no contemplados en los Lineamientos Curriculares, pero con estrecha relación al campo disciplinar; como la cátedra de la afrocolombianidad, formación en emprendimiento y empresarismo, el estudio, la comprensión y práctica de la Constitución Política y la Instrucción Cívica; los estudios Constitucionales (Ley 107 de 1994), la educación económica y financiera y la cátedra de la Paz (Decreto 1038 de mayo 25 de 2015).

Yo creo que el área asume un compromiso grandísimo, porque incluso desde sus planteamientos pedagógicos y epistemológicos está ese reto de aportar en este caso a la construcción de una cultura ciudadana apropiada. Desde los planteamientos yo creo que hay uno muy importante que es el subproceso de formación para la acción política, a través de ese proceso nosotros centramos el trabajo que hacemos con formación ciudadana, el que hacemos con cátedra de la paz, y yo creo que todo eso aporta a ese sello especial que tienen todos los colegios de la red [...], que sepan qué significa pertenecer a esta cultura escolar. Entonces es llevar al estudiante a que se reconozca como un ser comprometido, un ser consciente, un ser compasivo, un ser competente para desarrollar algo, y bueno, ahí sí que las Ciencias Sociales aporta [...]. Yo realmente miro y me comparo con otras áreas y yo veo que Ciencias Sociales tiene mucha movilidad, es como muy rica y en el aula de clase permite hacer muchas cosas. Yo no sé si las otras áreas se quedaron rezagadas o no sé, yo siento que nosotros podemos hacer mucho a pesar del factor tiempo y los compromisos varios. De igual forma, desde las Ciencias Sociales se ha aportado a la convivencia, a comprometerse con el otro y el ambiente [...], han disminuido los conflictos en el aula, los estudiantes de cierta manera son más conscientes y más inquietos, pues desde mi mirada, habrá otros profes que piensen que así no es. (CA)

Lo anterior se concreta en la práctica cotidiana a través de metodologías de enseñanza como la observación directa e indirecta, tal como lo indica explícitamente y en estos términos el Plan de Área.

Con respecto a la observación directa, hay salidas de campo, visitas a museos, empresas y organizaciones con miras al planteamiento, selección, análisis y presentación de alternativas de solución a problemas geográficos, históricos, políticos, ambientales, económicos, de tipo local, regional e internacional. Desde la observación indirecta, detalla el uso de las TIC, texto del bibliobanco, imágenes, atlas, cartografía, noticieros, análisis de canciones, vídeos cortos, películas, documentales, revistas y prensa. Adicionalmente, incluye el apoyo de metodologías participativas como: debates, mesas redondas, foros,

exposiciones, puestas en escena, consultas, lecturas dirigidas, análisis de textos especializados, mapas históricos, económicos y sociales, elaboración de maquetas, plegables y afiches, entrevistas, productos audiovisuales, carreras de observación, etc.

Teniendo como referencia la elaboración y actualización reciente (año 2018) al Plan Integral de Área que hizo el mismo equipo de maestros, en el marco del proceso de innovación que viene recorriendo el colegio, se evidencia que, como dice Meirieu (2004) “el equipo de profesores debe dedicarse colectivamente a identificar las exigencias propias del funcionamiento mismo de la institución y del trabajo a realizar por los alumnos” (p.221).

El área moviliza muchos asuntos en el colegio, por ser un área que tiene una responsabilidad de ley muy grande, que desarrolle el área, que desarrolle programas, que desarrolle cátedras, entonces es un área que en los últimos años se ha movido mucho, a orientar eventos, y acompañar actividades académicas complementarias a la jornada escolar. Es casi que la responsable de todo lo que tiene que ver con conmemoraciones de fechas especiales a nivel social, político, histórico, todo a través de actos cívicos. Por cátedras también son los encargados de afrocolombianidad en el mes de mayo, con un enfoque reflexivo, que los estudiantes se puedan proyectar con la información que reciben. Vienen movilizando, con muy buena acogida, el modelo de la ONU, son líderes en este evento que cada día coge más fuerza a nivel interno y externo [...]. (DA)

Tal como expresan los maestros del área y la directora académica, se develan unas apropiaciones que se reflejan a través del sentido que le otorgan a su propia práctica, y desde la que hacen resistencia a lo que Julia (1995) dice en torno a que “la escuela no es el lugar de la rutina y de la coacción y el enseñante no es el agente de una didáctica que le será impuesta desde el exterior” (p.149).

En este intento por “distinguir las operaciones cuasi microbianas que proliferan en el interior de las estructuras tecnocráticas y de modificar su funcionamiento mediante una multitud de "tácticas" articuladas con base en los "detalles" de lo cotidiano” (De Certau, 2000, XLIV-XLV), y de “exhumar las formas subrepticias que adquiere la creatividad dispersa, táctica y artesanal de grupos o individuos” (De Certau, 2000, XLV), se halla como las Ciencias Sociales escolares impacta de manera explícita la cultura escolar y expande el aula más allá de las cuatro paredes.

Para ejemplificar lo mencionado, en uno de los diarios pedagógicos se escribió que hubo “puestas en escena durante un descanso en el colegio representando diferentes hechos del conflicto armado” (CMM-3). Con el objetivo de generar conciencia sobre la violencia en Colombia entre los demás miembros de la comunidad, los estudiantes realizaron sus trabajos artísticos y los expusieron en los corredores de la institución en horas de descanso.

Otra incidencia movilizadora desde el área es la vinculación de la familia para la resolución de ejercicios y situaciones problemáticas planteadas en las clases, “yo creo que otro elemento que el área aprovecha mucho es la familia [...]. Tocamos fibras de familia al enviar preguntas problematizadoras, situaciones sociales que deben ser investigadas, analizadas y poner una postura personal frente a esta situación” (M4-GM).

Lo que hace diferente a sociales frente a las otras áreas, el área nuestra trabaja desde el sentimiento, toca las fibras de cada persona. No solo de los estudiantes, nuestra área debe trabajar con toda la comunidad. Nosotros tenemos asignadas muchas responsabilidades de muchos temas diferentes sociales, dentro de la institución, y como área nosotros tocamos constantemente a través de los actos cívicos, de los proyectos que realizamos, de actividades y normas que implementamos, que nos encargan como área. Tenemos el privilegio de tocar las fibras, el sentimiento, a cada uno de los integrantes de la comunidad del colegio. Es un privilegio que no todas las áreas tienen. Pero también es una responsabilidad muy grande, tenemos que ser muy creativos en cómo sacar a cada una de las personas de un egocentrismo a una visión más de comunidad, a una visión más de equipo, a una visión más de grupo, que vaya generando el salirse de sí mismo y reflejarse dentro de una sociedad para poder percibir, a nivel individual, cuáles son sus fortalezas y sus debilidades, mirando que hay otros que tienen fortalezas mayores o dificultades mayores a las mías, y eso me ayuda a formarme como una persona resiliente frente a los problemas y dificultades que la vida me trae. Nosotros como área tenemos esa gran oportunidad de tocar fibras, sentimientos y de poder llevar a la persona de confrontarse desde lo histórico a lo presente y lo futuro, que es una ventaja que no todas las áreas tienen. (M3-GM)

A las Ciencias Sociales les corresponde asumir muchas tareas (actos cívicos, proyectos, cátedras) y, a través de ellas, logran formar comunidad, no individuos aislados, sino sujetos que están construyendo sociedad; a partir de la confrontación desde los contextos histórico, geográfico, político, social, etc. Los frentes por los cuales tiene que responder el área son una respuesta, entre otras, a las exigencias normativas. Con la

reflexión frecuente que hacen los maestros en las reuniones de área, la disciplina escolar se orienta hacia la pertinencia en la enseñanza.

Está el asunto de participación en actos cívicos, buscamos que los estudiantes asuman liderazgo en la participación de estos actos, que tienen que ver con la identidad, con la afrocolombianidad, con el enriquecimiento de nosotros como Nación, también hemos hecho trabajos que tienen que ver con asuntos de la Memoria Histórica [...]. La profesora de economía y política aplicó una estrategia genial que fue la creación de espacios de deliberación política después de la jornada escolar. (CA)

Además de las familias o de los trabajos fuera del tiempo destinado para la clase de Ciencias Sociales, el diálogo entre maestros de diferentes áreas, para trabajar mancomunadamente, permite tejer lazos entre los diferentes saberes y romper el esquema fragmentado de las disciplinas escolares. El área de Ciencias Sociales impulsa la articulación con otras áreas para fortalecer los conocimientos de los estudiantes, además favorece el trabajo interdisciplinar para potenciar la experiencia de aprendizaje, como se evidencia a continuación:

- Durante la reunión se aborda los procesos evaluativos del plan integral de área (PIA) conversando sobre la articulación del área con otra como artística y lengua castellana. (RA-2018)

- Constante articulación entre las áreas para fortalecer el saber de los estudiantes y ponerlos a conversar. Estrategia sumamente necesaria en la educación para que los estudiantes puedan hallar un hilo entre todo lo que aprendan dándole vías al por qué y para qué de los aprendizajes (CMM-5).

- P: Niños, recuerden que este período ustedes harán el trabajo de robótica articulado con civilizaciones antiguas (G6).

- P: haremos articulación con plástica para la salida al museo cementerio (G9).

Por otra parte, como resultado concreto de la influencia que genera el área de Ciencias Sociales, remitirse a los egresados es una opción viable para entender de qué manera se asume el enfoque crítico social en los sujetos. En gran medida, el área brinda herramientas para formar en la sensibilidad social, en el asumir posturas críticas y en el deseo de emprender acciones de cambio.

Una de las evaluaciones que nos hacen los rectores de las universidades es que son estudiantes críticos, en un salón los profesores los identifican, por su postura, su oratoria, la capacidad de argumentar, contra-argumentar o cuestionar. Eso lo moviliza mucho el área.

Pero lo más importante es el lugar que ellos siguen teniendo en la universidad y fuera de ella a nivel político o a nivel social. Ellos quieren y permanecen en grupos, en encuentros que les invita a eso, al reconocimiento del otro, a buscar luchas de transformación, apuestas por el respeto al ser humano y al otro. Hacen mucho eco de la creación de empresa, egresados que tienen cargos grandes en empresas o en instituciones del país, y en todas ponen ese tinte especial de lo social, y eso es un aporte del área y del área de pastoral. (DA)

A través de estos ejemplos se reafirma que, como dice Maslowski (2001), la cultura escolar sí cambia, a pesar de que sean recurrentes los argumentos en contra, pues se anclan a la idea de que los maestros tienen creencias muy arraigadas. Empero, constantemente hay cambios culturales en la escuela, muchas veces inadvertidos, vistos, por ejemplo, en la forma de proponer posibilidades para solucionar problemas, de reforzar comportamientos o, incluso, para obstruir algunas regulaciones del Ministerio de Educación Nacional.

**Ciencias Sociales y la ciudad como aula.** La cultura escolar, a través de su expresión en las prácticas que propicia una determinada disciplina escolar, incide en la personalidad, al igual que, cada miembro de la comunidad contribuye con su ser a generar esa cultura (Martínez, 2003). Así también, “la cultura escolar puede ser una fuerza formadora, que requiere procesos específicos que surgen en el interior del espacio escolar y orientan las acciones didácticas, las prácticas escolares y la composición de saberes” (Abud, 2007, p.107).

Lo anterior se evidencia en el modo a través del cual, al interior de las Ciencias Sociales se gestan o se promueven posibilidades para salir, no solo del aula de clase, sino del colegio y entender el valor que las experiencias de ciudad, en su complejo sistema de funcionamiento, ofrecen para la formación crítica, como se plantea en el PIA. Contemplar esto como posibilidad de acción, es gracias a unas concepciones pedagógicas que habitan en los maestros del área y que son respaldadas por la dirección académica, que corresponden a la articulación de los valores y principios que sostienen la cultura escolar.

El colegio participa en concursos interinstitucionales, apoyados por los maestros del área de Ciencias Sociales. Igualmente, en el grado 11° está estipulado, en el área, que los estudiantes hagan una experiencia de inmersión empresarial. Consiste en visitar una empresa o un lugar dónde se ejecute la profesión que cada uno desea ejercer, la cual dura uno o dos días, con el fin de observar las condiciones de esa labor y saber si tiene

correspondencia con los imaginarios frente a la misma. En algunas de las reuniones de área, se socializaron estas experiencias:

-Bueno, vamos a asuntos varios. La profe nos va a compartir la experiencia de ayer en la UNICEIPA.

-P4: Nos tocó con el colegio canadiense y Londres” (La profesora explica algunas actividades hechas en ese encuentro, en el que ocho estudiantes del grado once participaron. Una de ellas era diseñar un modelo de agua para la Guajira). “Los muchachos estaban muy orgullosos (RA-2018).

-P1: Ya la semana pasada hubo las jornadas en las empresas” (Explica el caso de un mal comportamiento de un estudiante que estaba haciendo su experiencia en Bancolombia y procedieron a realizar un proceso disciplinario con él. Era la primera vez que se presentaba esta situación (RA-2018).

El proyecto de visitar empresas genera impacto en la formación del sujeto y es clave en aportar al tipo de egresado que se espera. Además, está vinculado a toda la propuesta de formación en emprendimiento y empresarismo, que es transversal en todos los grados.

-El empoderamiento que tienen de emprendimiento es muy importante, le dan unos tintes y unas variaciones, logran hacer una buena secuencia de primero a undécimo, y por eso no es gratuito que tanto egresado monte empresa. Ha permanecido en el tiempo, y ellos hacen más de lo que creen que hacen, con la experiencia que se hace en el grado once con el proyecto de empresa, de visitar empresas. Porque si bien tiene un diálogo con lo específico del área, su aporte lo están haciendo al estudiante para que se sepa proyectar claramente en su futuro a nivel de lo que van a estudiar y a nivel laboral. La lideran ellos, le hacen todo el seguimiento, y tiene un impacto posterior a la actividad, ya cuando es egresado” (DA).

-P4: el 16 de octubre hay una feria de finanzas con Bancolombia, se llevará a 10 estudiantes, los cuales son 5 de décimo y 5 de undécimo (RA-2018).

En particular, el modelo de la ONU tiene una especial acogida en el colegio, ya que frecuentemente los estudiantes salen a participar en modelos de otros colegios, pero también el mismo colegio realiza uno, en el que se invita a instituciones educativas públicas y privadas.

-P1: esta semana van estudiantes a estar en la ONU de Pinares, y hay 3 estudiantes de 11° que serán presidentes (RA-2019).

-El Modelo de Naciones Unidas es el mejor ejemplo, ahí los estudiantes asumen mucho liderazgo. Nosotros tenemos un grupo primario, así lo llamo yo, son estudiantes de 11° que

asumen el reto y terminan poniéndome tareas. Ahí se forman en la capacidad de gestionar, en la toma de decisiones, en solucionar situaciones y acordar decisiones colectivamente [...]. En la participación de otros modelos, los mismos estudiantes de 11° me ayudan a escoger quiénes van de todos los grados y me ayudan a prepararlos. (CA)

Este se realiza anualmente, y consiste en un encuentro que tiene como objetivo realizar una simulación estudiantil de la Organización de las Naciones Unidas, que promueven espacios de reflexión que contribuyan al desarrollo de habilidades fundamentales para el ejercicio del liderazgo.

-P1: Ahora hablemos de la ONU. Ya todos los estudiantes saben en qué comisión y delegación estarán (...). Yo les dije que compartiéramos a los niños las fechas y los talleres de capacitación, que son cinco.

(...)

-P1: Insistan mucho para que las estudiantes no usen tacones, es el código vestuario.

//P1 lee parte del código de vestuario desde la página de internet//

//P5 hace un comentario sobre el vestuario. No le parece que esté bien especificado lo de los rotos//.

-P1: hasta ahora van dos privados y seis públicos, 55 estudiantes externos y 66 de aquí, faltan 39 delegados ..... De colegios públicos ya llevamos más o menos 30 estudiantes..... me interesa que se acerquen más privados.

(...)

-P1: Es muy importante que no vean la experiencia del modelo como una competencia. Mi discurso no es para aplastar al otro (RA-2018).

-P1: Llevamos dos años haciendo el simposio con profesores externos que vienen y compartimos experiencias..... Es de sociales.

(Una profesora nos explica que durante el modelo de la ONU llevan a cabo un encuentro con los profesores que acompañan a los estudiantes de los otros colegios. Aprovechando que la jornada es extensa, se organiza un coloquio para compartir experiencias, y los practicantes también lo hacen).

//Algunos profesores comentan que desean compartir una experiencia// (RA-2018).

-P1: vamos a revisar cómo va la ONU.

(Los profesores se centran primero en organizar el coloquio. Hasta ahora van 13 colegios, la mayoría son públicos que ya han participado en otras versiones del modelo de la ONU. Con respecto al coloquio de didáctica de Ciencias Sociales con los profesores acompañantes,

hasta el momento estábamos inscritos nosotros dos como maestros en formación/practicantes. Sin embargo en ese momento otros tres profesores manifiestan que tienen interés en participar, uno con el tema de la enseñanza de la historia de Colombia a través de la historieta, otra profesora con el proyecto de emprendimiento y feria de toldos y el otro profesor expresa que puede socializar parte de su trabajo de grado sobre la enseñanza de las Ciencias Políticas en la educación pública. Al mismo tiempo una profesora estaba chateando con otra que estaba ausente y comunica que va a exponer un trabajo sobre memoria) (RA-2018).

El modelo de la ONU es la mayor actividad que las Ciencias Sociales lideran, en el que se pone en vilo los aportes del área a la cultura escolar y se visibiliza el impacto explícito más allá de las aulas. Este es un ejemplo de que “las prácticas escolares se realizan orientadas por finalidades que se constituyen contradictoriamente como síntesis de las dimensiones institucional, organizacional y cultural de determinada escuela” (Monfredini, 2005, p.94).

Pero aquello hace parte de lo que Chervel (1998, citado por Viñao, 2002) opina frente a la cultura escolar, que “no alude a la cultura que se adquiere en la escuela, sino a la cultura que no se adquiere más que en la escuela [...]. Sólo accesible por mediación de la escuela, una creación específica de la escuela” (p.32). Cambia la imagen de la escuela como transmisora de conductas o saberes originados desde su exterior, a aquellos que nacen en su interior.

De esta primera parte, se concluye la importancia de constituir un cuerpo de maestros cohesionado, profesional, apasionado por su quehacer, que esté en permanente encuentro para posibilitar el diálogo y la ruta de sentido propuesta en las intencionalidades formativas de la disciplina escolar. Lograr un equipo y una reunión periódica es institucionalizar la importancia del área, además de proyectar transformaciones en la cultura escolar, la cual amplía sus fronteras de posibilidad y de acción más allá del aula de clase.

## Capítulo X: Saberes y prácticas: sobre la enseñanza dentro del aula de clase

*“(...)por la humanidad, por el corte de humanidad. Yo siento que se enseña Ciencias Sociales para amar, para construir humano, para reconciliarse con el otro, para conocer el espacio y lo que ha pasado, para sensibilizarse.” (M-9°)*

*“Posiblemente a nosotros no nos toque recoger frutos de lo que hacemos en nuestras aulas, pero muy seguramente algún otro de nosotros sí, o alguna de las cosas que hemos propuesto y hecho sí quedarán en una gran porción de la sociedad” (M3-GM).*

En este capítulo se elabora la descripción analítica, o lo que Serra (2004) nombra el *análisis teóricamente orientado*, de los saberes experienciales (Tardif, Lessard y Lahaye, 1991) o saberes sobre la enseñanza (Marín Díaz, 2017) y las prácticas cotidianas (que emergen de dichos saberes) de un grupo de maestros, enfatizando en dos maestras en ejercicio y dos maestros en formación, inmersos en el interior de la cultura escolar de un colegio privado de Medellín. En otras palabras, en este capítulo se construyen relaciones que permiten integrar la teoría con la descripción de los fenómenos (Salgueiro, 1998) concernientes a los saberes y las prácticas de maestros de Ciencias Sociales.

Los referentes teóricos ubican los saberes que se analizan como *saberes experienciales* (Tardif, Lessard y Lahaye, 1991) y *saberes sobre la enseñanza* (Marín Díaz, 2017). Los primeros se forman al poner en práctica y en vivencia, de manera conjunta, los saberes profesionales, disciplinares y curriculares, es decir, la experiencia pule estos saberes y crea un saber hacer y un saber ser llamado saberes experienciales, los cuales instituyen un conjunto de *habitus* y habilidades en un cuerpo profesional de maestros perteneciente a un contexto. Los segundos, devienen del *saber escolar*, los que a su vez se derivan del *saber pedagógico*. El saber escolar es aquel que se produce o circula en la escuela, este se estudia desde *los saberes enseñables*, responden a los contenidos y los saberes disciplinarizados, su producción y elección, y *los saberes sobre la enseñanza o el ejercicio de la enseñanza*, se preguntan por la práctica del maestro (posición ética en la selección de contenidos, organización de la enseñanza, estrategias de enseñanza) y analizan la condición como éste interfiere en la circulación de saberes en la escuela, bajo las acepciones epistemológicas, éticas, políticas y estéticas que lo rodean. En sí, enfatiza en el compromiso didáctico del maestro.

**La planeación de la enseñanza.** “Planear”, “planificar” y “plantear” son conceptos que cruzan significados, aluden a acción, proceso, proyección, organización de un plan, un programa o una idea con anticipación. Refieren a la necesidad de elaborar y establecer las pautas o los lineamientos a seguir para el logro de un objetivo. Gvirtz & Palamidessi (1998) dicen que las características que relacionan estos conceptos son: representación, anticipación y prueba o intento. La representación es un diseño que se describe con palabras y genera un proyecto, es decir, una perspectiva de algo que se quiere intentar; es un primer esquema de un trabajo que se quiere hacer y que pretende ser un plan, es decir, un intento de realizar una “cosa” antes de darle forma definitiva

Estas tres características constituyen el nudo alrededor del cual podemos pensar los problemas de la planificación o el diseño de las experiencias educativas. Se representa la realidad —a través de palabras, de gráficos o de esquemas— para anticipar o prever cómo se desarrollarán las situaciones educativas: de qué manera se realizará la presentación de ciertos contenidos, qué acciones de enseñanza favorecerán los procesos de aprendizaje de los alumnos. Y esta representación/anticipación se manifiesta como un intento, tiene el carácter de prueba, ya que supone la posibilidad de realizar modificaciones, rectificaciones o cambios sobre la marcha cuando se pase del plano de la representación al plano de la acción propiamente dicha. (Gvirtz & Palamidessi, 1998)

La definición de etapas dentro del plan debe ser flexible, pues en el camino pueden encontrarse puentes u obstáculos que harán necesario modificarlo o reelabóralo. Asimismo, en este proceso de preconfigurar la realidad para guiar la práctica se deben tener en cuenta los recursos, el tiempo, el contexto, la población, entre otros, porque el diseño del plan es una representación compleja de los diferentes asuntos que intervienen en el proceso de enseñanza. Además, el maestro no es totalmente libre, las restricciones para planear van desde el sistema educativo general, pasan por la filosofía de enseñanza del colegio y llegan hasta las posibilidades de materiales y recursos; no obstante, su papel en el qué y cómo enseñar no es relegado, ya que este, como agente activo, confluye con estos elementos. El maestro puede tomar decisiones sobre qué circulará de los contenidos y sobre el cómo los enseñará según las situaciones de enseñanza y su experiencia pedagógica; el maestro, como profesional de la enseñanza, tiene un nivel propio y significativo en la elaboración del plan de enseñanza.

Los niveles de planeación – o más bien de decisión- según Gvirtz & Palamidessi (1998) son

- La macropolítica y la administración del sistema educativo: se regula el currículum y se deciden los contenidos y las materias que estudiarán los alumnos; también se homologan los títulos y se organiza el trabajo de las escuelas.
- La institución: en este nivel se desarrolla el proyecto de cada escuela, que se encuentra condicionado por los lineamientos del nivel macropolítico, pero que asume particularidades propias.
- La situación de enseñanza: al desarrollar su trabajo, el maestro debe tomar decisiones en relación con las metas u objetivos a alcanzar, la selección y la secuenciación de los contenidos, las actividades que propondrá, el tipo de presentación de los contenidos, los materiales que necesitará, la producción que les exigirá a los alumnos, la participación que propondrá en sus clases, la evaluación.
- Los textos y los materiales de enseñanza: los textos, las guías y los materiales que están a disposición o que son accesibles para los maestros influyen muy fuertemente en la tarea de planificación.

Esto es que, hay diferentes instancias que participan en la planeación de la enseñanza. Una instancia externa y con poder, que vía documentos estatales regula el currículum de los establecimientos educativos; dos internas: una, la instancia institucional, que siguiendo los parámetros estatales y la propia filosofía fija un proyecto educativo que se refleja en su cultura escolar, es decir, el colegio fija un propósito y una metodología de enseñanza propia pero coherente a la demanda social; otra, la instancia de la situación de enseñanza, donde el maestro actúa y decide acorde a su experiencia y el contexto donde se encuentra; por último, una instancia condicional que tiene que ver con el acceso y la utilización de textos y materiales de enseñanza.

De esta manera, el colegio donde se hizo el trabajo de campo -de acuerdo con el nivel 2-, a través del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los Planes Integrales de Áreas (PIA), definen el primer plan o proyecto educativo que se pretende. El PIA es realizado y evaluado constantemente por el grupo de maestros del área, en este se argumenta el objeto de estudio, el enfoque crítico social del área, los aportes a la formación integral y a la construcción de un sujeto social, la metodología, la evaluación, entre otros

elementos que se concretan en la sábana de procesos (malla curricular), con miras a la formación para la comprensión y transformación de la realidad social. En la sábana se explicitan los saberes básicos generales para todos los grados, los subprocesos, los estándares de desempeño y los referentes temáticos según el grado escolar. Esta construcción se hace a partir de un estudio riguroso y académico de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (2002), los Estándares Básicos de Desempeño (2004) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016) -nivel 1 de planeación-. Un estudio que implica la selección de directrices, a la vez que la transformación de estas, a partir de las discusiones disciplinares, profesionales, curriculares y experienciales que tienen los maestros en las reuniones de área. Así lo expresaba la coordinadora de área en la entrevista

A parte de todo lo que está en el plan de área, que al fin y al cabo lo construimos nosotros los profes, es una construcción colectiva que parte de los requerimientos del ministerio, la propuesta institucional -en diciembre nosotros revisamos nuevamente ese plan de área y lo avalamos, miren que somos nosotros los que finalmente aprobamos eso-(CA).

De aquí también lo que plantea Gvirtz & Palamidessi (1998) acerca de que la planeación debe ser ante todo un proceso público, es decir, un proceso colectivo y no individualizante. Después de este proceso, los maestros se encargan de delimitar mejor la situación de la enseñanza a partir de una planeación periódica (cada periodo académico) - nivel tres-, esta incluye los apartados de la sábana de procesos para cada grado, más la pregunta problematizadora, la descripción de las actividades para el aprendizaje significativo (estrategias de reflexión, actividades, estrategias del proceso y momentos), las estrategias evaluativas, los aportes bibliográficos y cibergráficos, y un recuadro donde la coordinadora de área escribe sus recomendaciones y sugerencias. Dicha planeación se entrega, como mínimo un mes y medio de anticipación, su grueso se encuentra en los momentos, los cuales son enlistados sin fecha para crear una secuencialidad general de todas las prácticas de enseñanza y estableciendo una suerte de flexibilidad para la ejecución. Los maestros saben que la mayoría de las veces, por distintas razones, entre estas la premura del tiempo, se debe adelantar, postergar o descartar uno o varios momentos planteados sin que se pierdan el logro de los objetivos de la enseñanza.

Sin embargo, aunque esta dinámica por momentos permite que se nombre lo sustancial, las planeaciones al tener que incluir tantos referentes temáticos y líneas de

trabajo hacen que el trabajo sea demandante y arduo, ya que los maestros deben buscar la manera de integrarlos. Así lo exponían algunos maestros en la entrevista grupal

-La planeación, pienso, que es algo muy bacano, pero muy engorroso, porque tú tienes que pensar que, en la competencia ciudadana, en la cátedra de la paz, en afrocolombianidad, en emprendimiento (M8-GM).

-Yo diría que una de las cosas fundamentales para mí es el echar mano de la convivencia dentro de cualquier espacio territorial que tengamos. Y la convivencia en el sentido que yo vivo y convivo con los demás, y en esa medida debo ir regulando en mi vida, en mi comportamiento, en mis actitudes generando otras actitudes, otros comportamientos que beneficien esa convivencia, esos grupos a los que yo pertenezco, a ese compañero que tengo al lado. Me parecen importantísimas las competencias ciudadanas, y pienso que apuntan a todo esto. Siempre querer dar el mensaje que las cosas que aprendemos con relación a eso son para la vida, no para mi profesor. Yo aprendo y pulo actitudes, fortalezo valores, pulo comportamientos para la vida, para permanecer en esta sociedad como un individuo que engrandece la convivencia con los demás (M3-GM).

Este último maestro argumenta que no es necesario enfatizar en un tema de competencia ciudadana por individual, como el caso de la convivencia, cuando se puede relacionar casi que con cualquier referente temático para hacerlo más comprensible. De esta misma manera, los maestros de este colegio son autónomos a la hora de delimitar su plan de enseñanza, cada uno según su experiencia y las experiencias que escucha de sus compañeros piensa la enseñanza

-Como maestros, cada uno construye una forma de ser, en mi caso me gusta con los estudiantes hacer ejercicios de aplicación, pero teniendo en cuenta los recursos y limitaciones de la institución. Esas experiencias son para mí muy significativas, por ejemplo, cuando hago con ellos un juego de roles (...) las salidas de campo también son significativas, por ejemplo, cuando fuimos al Museo Cementerio yo sentí que este tipo de experiencias generaban mayores aprendizajes en los estudiantes (CA).

-(...) no puede faltar asuntos que tengan que ver con metodologías propias de las Ciencias Sociales o con prácticas que me permitan que el estudiante tenga experiencias significativas. No puede faltar trabajo personal y colectivo; no puede faltar algún trabajo de tipo experiencial; no puede faltar un trabajo de lecto-escritura a partir de lecturas científicas; también, me gusta que sea solo una guía control en el periodo, para que lo otro sea trabajo en el aula de clase. En otras áreas pasa que hay dos guías control, y yo no estoy

de acuerdo con eso, al estudiante hay que llevarlo a construir, no solo a que respondan preguntas. Es necesario un análisis, un debate (...) eso no puede faltar (CA).

Por otra parte, el trabajo que continua a la preparación periódica de clase es planear, de manera personal, lo que corresponde a cada clase, ya no en un documento institucional sino en un cuaderno propio. Se plantea, principalmente, una agenda de clase, que incluye también los asuntos varios que surjan en el camino. La planeación en general es un proceso que demanda tiempo y compromiso y que implica no solo pensar las técnicas y las actividades sino, incluso, el lenguaje con el que es mejor comunicar un saber disciplinar y el impacto que puede tener en los estudiantes. A su vez, involucra la preparación y actualización conceptual frente al referente temático, entre otros. Lo anterior se evidenció en la entrevista grupal a maestros, en los diarios pedagógicos de los maestros en formación y en las observaciones de clase, aquí algunas anotaciones elegidas

-Nuevamente dedique bastante tiempo a planear mi clase, pensando en cuál era la mejor manera de comunicarles mis saberes sobre la I Guerra Mundial sin perder de vista lo que era una clase comunitaria (CMM-4).

-Pienso que algo para pensar al diseñar una actividad de las Ciencias Sociales, es “¿me gustaría esta actividad?, ¿yo estaría a gusto con esto?, ¿yo no me dormiría?, ¿no estaría aburrido?, ¿lo disfrutaría?” porque si no le llegamos a los muchachos de una manera lúdica, agradable, de una manera que los enganchemos, podemos llevar la mejor presentación del mundo, pero perdimos el año con eso. Yo lo que acostumbro es cuando diseño una actividad preguntarme cómo me sentiría si me tocara estar en clase con esta actividad. Y si siento como una nube gris, es porque esto no sirve, hay que cambiarlo. Llevar las cosas de una manera agradable, preséteselo y engánchelo (M4-GM).

-Cuando la profesora cooperadora me dijo que debía dirigir la clase comunitaria me dio susto por la dimensión del tema, sin embargo, me sentí retado para trabajar, estudiar y planear bien el tema, además que lo vi como una oportunidad para aprender sobre la configuración del Estado colombiano. Ello me llevó a buscar los libros de mi casa, por ejemplo, como enciclopedias, para leer más sobre el tema, buscar en internet, prestar un libro en la biblioteca de la universidad y retomar documentos, notas y diapositivas de cursos de la universidad (SAO-1).

-Durante las más de 20 horas que invertí a la preparación, me preguntaba constantemente por las finalidades y los sentidos que quería promover a través de la enseñanza (SAO-6). Siempre mi angustia era por pensar cómo organizar el tema y de qué manera comunicarlo.

(SAO-1).

-La profesora se apoya de unas notas del cuaderno personal para responder algunas preguntas y dar aportes (G6)

Es así como tener notas en el cuaderno sobre el referente temático que se aborda en clase, evidencia una parte del tiempo que se tomó la maestra para preparar el tema. Reconoce la maestra que como todo no lo sabe ni se lo aprende de memoria, escribe en su cuaderno asuntos significativos de orden teórico por si recibe una pregunta o para complementar el tema con información adicional.

Igualmente, los textos y los materiales<sup>36</sup> -nivel 4- inciden en la planificación de la enseñanza. Un espacio nutrido de textos y medios tecnológicos amplía las posibilidades en el proceso. De modo que, en educación, la planeación es un acción necesaria y obligatoria que permite pensar y organizar las clases antes y durante el proceso de enseñanza con el objetivo de mejorar las prácticas cotidianas. La planificación es un acto eminentemente práctico; se orienta en función de la acción y su objeto se produce en la práctica y debe servir para repensar la propia acción (Gvirtz & Palamidessi ,1998). Para Rodríguez (2009) la planeación en cuanto proceso didáctico es un asunto de táctica que implica un replanteamiento sobre la práctica del maestro que conlleve a mejorar y requiere que el maestro aprenda, comprenda y elabore un plan sobre qué, para qué, por qué y cómo realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Diseñar este proceso exige un compromiso serio de parte de los maestros y la institución donde labora, y el plan de clase es un instrumento teórico-metodológico (Rodríguez, 2009) que tienen al alcance los maestros, por eso, aprender y comprender la esencia de dicho instrumento permite visualizar con antelación el camino viable para el logro de aprendizajes. Pensar la enseñanza es entonces uno de los saberes sobre la enseñanza que se vislumbra entre los maestros en ejercicio y los maestros en formación.

**Las prácticas de enseñanza.** Se entienden las prácticas de enseñanza como el proceso en el cual un maestro o un grupo de maestros realizan procedimientos o acciones intencionadas, en este caso, dentro del aula, para el cumplimiento de unos propósitos formativos, así lo describe la coordinadora académica en la entrevista

---

<sup>36</sup> Más adelante se hace amplia este nivel, pues en el proceso se convirtió en una subcategoría.

Yo creo que nosotros tenemos diferentes estrategias porque somos un colectivo. Una es desde las salidas pedagógicas, o también mediamos la enseñanza a partir de las pedagogías críticas o participativas, por ejemplo, el objetivo que nosotros tenemos con el Modelo de Naciones Unidas. En el aula de clase tenemos la incidencia de debates a partir de juegos de roles (...) yo creo que esto realmente permite movilizar y comprometer a los estudiantes. Yo creo que un asunto muy recurrente en nuestro colectivo es el repensar la práctica, ustedes lo deben de notar en las observaciones, siempre hay como un deseo de cambiar, de transformar, de innovar, de generar estrategias distintas. Por ejemplo, la estrategia que tenemos con la pregunta problematizadora nos ha permitido tener experiencias significativas en el aula de clase (...) intentando que el estudiante se sienta el responsable de construir conocimiento. A mi me gusta mucho, porque antes, cuando yo era estudiante, todas las clases eran comunitarias, entonces era el profesor el que explicaba y en mi caso si mucho doy dos clases comunitarias, casi todo viene de los estudiantes y eso me agrada. En 11° estamos trabajando geopolítica y solo tengo una clase comunitaria, quiere decir que todo lo demás viene desde ellos, a partir de guías, documentales, debates articulados con economía y política, análisis geopolíticos de hechos actuales y así (CA).

Se evidencia que los maestros del grupo de área están en una constante reflexión sobre las prácticas de enseñanza que emplean, buscando la diversidad, lo que evita poner al maestro como el único capaz de localizar y problematizar el conocimiento. El objetivo de este grupo de maestros es variar la enseñanza entre lo expositivo y lo interactivo, para dar un papel significativo tanto al maestro como al estudiante. Este trabajo es una constante espiral reflexiva y dinámica que implica planear y accionar en torno a cómo se va a enseñar.

-Los métodos expositivos centrados en el profesorado pueden optimizarse si se fomenta la participación. Los métodos interactivos, en los que el alumnado es el centro de la actividad (casos, resolución de problemas, simulaciones, investigaciones o proyectos) basan el aprendizaje en la interacción y la cooperación entre iguales. (Quinquer, 2004).

De esta manera, algunos de los caminos escogidos por este grupo de maestros para la enseñanza de las Ciencias Sociales son: la preguntas problematizadoras, las reflexiones, las clases comunitarias, las salidas pedagógicas, las guías, el cine, la articulación con otras disciplinas escolares y los debates (Modelo ONU: análisis de problemáticas actuales y juego de roles). Todo esto es atravesado por trabajos grupales, individuales, puestas en común y una contextualización de la enseñanza.

**La pregunta problematizadora.** La pregunta problematizadora es una de las prácticas transversales de enseñanza para este grupo de maestros, por lo que su planteamiento aparece como asunto obligatorio en la planeación periódica. Esta engloba todo el proceso, es decir, los momentos que se plantean para abordar los referentes temáticos deben ayudar a que los estudiantes consigan las bases para que, antes de finalizar el periodo académico, entreguen un trabajo escrito o artístico respondiendo la pregunta. Algunas de las preguntas halladas en las planeaciones de las maestras son

-¿Cómo influyó la ubicación geográfica de las civilizaciones antiguas y mesoamericanas en su organización y legado económico, político y social para la sociedad actual? (1P-6°)

-¿Cuáles son los aportes que han generado los diferentes actores sociales, en la configuración de Colombia como un Estado social de derecho y de qué manera puede aportar la juventud a la construcción de un orden social, político y económico basado en la paz y la justicia social? (1P-9°)

-Los conflictos mundiales dados durante el siglo XX, provocaron una serie de cambios en la estructura política, económica, social y cultural de los Estados, provocando así un nuevo orden Mundial. Tomando como referente lo anterior ¿Qué propuestas se pueden generar para hacer compatibles los principios consagrados en los derechos humanos, como el derecho a la vida, a la libertad de expresión, a la inclusión con relación a los intereses individuales de algunas naciones del mundo? (2P-9°)

Para cada pregunta problematizadora se plantea una ruta que permite su solución. Por ejemplo, para la pregunta del primer periodo del grado 6, los estudiantes realizan fichas de seguimiento o un diario de campo cada vez que la maestra expone un tema o cuando tienen anotaciones importantes para la respuesta. Para la pregunta del primer periodo del grado 9, los estudiantes debieron plantear en grupos un proyecto social, político, cultural o económico que aporte a la construcción de paz y justicia social. También, al ser un proceso arduo y de compromiso se categoriza, a veces, como una estrategia evaluativa, es decir, que se somete a un proceso evaluativo que designa una calificación. Ahora bien, dentro del periodo se destinan varios momentos de clase para que los estudiantes realicen el trabajo en torno a la pregunta, que implica también la socialización o puesta en común de las respuestas a las que llegaron los estudiantes

17. Trabajo personal: Se responderá la pregunta problematizadora que se planeó al inicio de

periodo. Para este trabajo cada estudiante deberá recopilar y organizar la información colectada en su diario de campo durante el periodo (1P-6°).

18. Puesta en común: En mesa redonda exponer la respuesta a la pregunta problematizadora (1P-6°).

5. Explicación pregunta problematizadora como estrategia evaluativa práctica: Se socializará la *pregunta problematizadora*: ¿Qué es? ¿cuáles son los parámetros para tener en cuenta para el desarrollo de esta (...) El producto final deberá presentarse en equipo de cuatro estudiantes a partir de la creación de un proyecto (social, cultural, político o económico) que aporte a la construcción de paz y justicia social, el mismo deberán desarrollarlo y entregarlo en una ficha técnica de proyectos (1P-9°).

El punto 7, 17 y 20 abarcan también el seguimiento y entrega de esta primera estrategia evaluativa. (1P-9°)

6. Explicación pregunta problematizadora como estrategia evaluativa práctica: Se socializará la pregunta problematizadora y los parámetros a tener en cuenta para el desarrollo de la misma. Se ejecutará a partir de dos momentos claves: el seguimiento a través de la construcción de un portafolio de investigación explicitado en una guía directiva que se le entregará a los estudiantes y la entrega del producto final que lo deberán presentar en una ficha técnica de proyectos (2P-9°).

El punto 11, 16 y 18 marcan pautas también para el seguimiento de esta estrategia. (2P-9°).

De igual modo, como se deja ver en uno de los diarios de campo de los maestros en formación, plantear preguntas constantemente a los estudiantes hace que el proceso de enseñanza sea participativo y profundo. Incluso, se puede presentar una pregunta al inicio de la clase para que al final se abra un conversatorio que permita a los estudiantes crear argumentos e ir más allá.

Vale agregar que medié todo el encuentro a partir de la pregunta: ¿cuáles son las consecuencias que dejó la I Guerra Mundial al mundo de hoy? (...) la pregunta tuvo respuestas tanto al inicio como al final de la clase, demostrando los estudiantes con las participaciones finales una mejor comprensión del referente temático, sus causas y consecuencias, mostrándose más seguros y acertados en sus aportes (CMM-4)

***La reflexión.*** Otra práctica de estos maestros es la reflexión

Cuando yo analizo la metodología del colegio, hay dos momentos que para mí han sido muy valiosos: la toma de contacto y la reflexión. Yo me he valido mucho de éstos para que

primero los estudiantes se den un espacio de identificar en qué creen, porque considero que cuando uno cree en algo, es cuando realmente transforma, porque vos le apuntas a eso. Entonces yo regalo, o nos regalamos unos minutos de la clase para pensar en qué creemos y en qué nos debemos nutrir como seres humanos, porque realmente ¿sí estamos dando respuesta a lo que le está pasando al mundo? (M9-GM).

Las reflexiones son momentos que se repiten o se ritualizan en el aula, necesarios en el proceso de enseñanza porque permiten movilizar emociones en los estudiantes y comprender problemáticas sociales, dándole sentido así al para qué de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Por ejemplo, la maestra de sexto grado se apoya de historias locales que expresan situaciones reales difíciles con el fin de generar conciencia y empatía frente a la vida de otro; a su vez, incentiva la lectura, la discusión y la reflexión en torno a los problemas sociales cercanos. También se evidenció en las planeaciones y observaciones la utilización de vídeos cortos que narran historias, documentales de sucesos históricos, canciones o noticias para la puesta en marcha de esta práctica

Observación:

-P: Voy a leer una parte del libro que estamos leyendo /lee un fragmento/ Quisiera saber qué les suscita el texto Recuerden que son relatos de mujeres que están en la cárcel, aquí en Medellín. (G6)

Revisión de planeaciones:

3. Reflexión: Se dialogará acerca del video “Votar no vale huevo”, con el objetivo de generar conciencia frente a la importancia de la participación democrática. (1P-6°).

11. Reflexión tierra: video “evolución en 6 minutos” (1P-6°).

13. Reflexión: Canción Michael Jackson - Earth Song (1P-6°).

16. Reflexión: Se dialogará sobre una noticia de actualidad en el país (1P-6°).

2. Reflexión: Se realizará motivación por medio de la proyección del video “Democracia en la escuela” haciendo énfasis en la importancia de la cultura política, la democracia, la participación ciudadana y la participación electoral dentro de un contexto local, regional y nacional (1P-9°).

4. Reflexión: Se observará un vídeo publicado en youtube que hace referencia al texto de Gabriel García Márquez denominado “Por un país al alcance de los niños”. Con el fin de que el estudiante se acerque al contexto de Colombia entre los siglos XIX-XX (1P-9°).

6. Reflexión: Lectura dirigida de la primera parte del texto “Vigencia del pensamiento de Simón Bolívar”. Con el fin de que los estudiantes analicen la coyuntura del final del siglo XIX y comienzo del siglo XX (1P-9°).

El punto 9 y 10 de la planeación también consisten en lecturas que provocan reflexión en torno al referente temático. (1P-9°)

19. Reflexión. Por medio del video: “Memorias del Holocausto”, se sensibilizará con el relato de vida la importancia de comprender el verdadero fin humano en la sociedad. Se proyectará un capítulo del programa los informantes sobre la historia de los sobrevivientes de Auschwitz (campos de concentración) que rehicieron vida en Colombia. A partir de esta proyección se propondrán preguntas interpretativas y propositivas sobre el genocidio nazi analizando el impacto humano de dichas historias en las sociedades contemporáneas y se hará relación con actos de discriminación y/o exclusión que pueden generar consecuencias sociales negativas. (2P-9°).

Es así como las maestras plantean diferentes numerables con reflexiones para llevarlos a cabo al inicio de varias clases y así propiciar espacios de reflexión, opinión y puesta en común del sentido estético y ético de los referentes temáticos. Es esta, por ende, una práctica de enseñanza basada en un saber sobre la enseñanza generado por la experiencia de estos maestros.

***La clase comunitaria.*** Esta es una clase teórica y participativa, en la cual el maestro debe abarcar los saberes disciplinarios propios del referente temático con técnicas, recursos y medios tecnológicos que le permitan exponer el tema a la vez que generar la participación continua de los estudiantes. La siguiente es la narración de una parte de lo que sería este tipo de práctica

Me apoyé de un vídeo explicativo coherente y puntual, hice varias pausas durante su proyección para hacer en el tablero, con ayuda de los estudiantes, un mapa con las ideas y hechos centrales, esto me permitió la participación de los estudiantes con preguntas o aportes. Luego de esto, presenté un grupo de fotografías que daban cuenta de los pasos más generales de la Gran Guerra, y les di una lista de películas y libros en los que se puede profundizar el tema. Vale agregar que medié todo el encuentro a partir de la pregunta: ¿cuáles son las consecuencias que dejó la I Guerra Mundial al mundo de hoy? Por lo que inicié leyéndoles una columna de opinión que da cuenta de aquello que no se dice de la I

Guerra y es todo el racismo y xenofobia que sembró; la pregunta tuvo respuestas tanto al inicio como al final de la clase, demostrando los estudiantes con las participaciones finales una mejor comprensión del referente temático, sus causas y consecuencias, mostrándose más seguros y acertados en sus aportes. (CMM-4)

Igualmente, la clase comunitaria se indica en la planeación periódica, sobre todo, al inicio o cuando se debe profundizar un referente temático

7. Clase comunitaria: A través de la página en internet stars. Chrome experimenta se profundizará en la explicación de los elementos del sistema solar, abordados anteriormente en la guía conceptual. (1P-6°).

4. (...). Clase comunitaria: A partir de un mapa se hablará sobre la relación de las condiciones geográficas con el asentamiento de las primeras ciudades (2P-6°).

12. Clase comunitaria: Con la herramienta de google maps se realizará un recorrido por los vestigios de las civilizaciones mesoamericanas y se explicará la importancia de estas civilizaciones para la sociedad actual (2P-6°).

8. Clase comunitaria: se presentará el video “Desarrollo histórico del Estado colombiano”; se orientará por medio de un trabajo iconográfico y cartográfico las características territoriales, sociopolíticas, económicas y culturales del estado colombiano en el siglo XIX – XX (1P-9°).

11. Clase comunitaria: Con la ayuda de una presentación en power point la maestra realizará una contextualización sobre la modernización y el desarrollo industrial en Colombia, paralelamente se observará el documental: “los avances de la industrialización en Colombia” con el fin de aclarar dudas respecto al tema abordado (1P-9°)

7. Clase comunitaria - Primer Guerra Mundial: Lectura de la columna de opinión: “La otra historia de la I Guerra Mundial” de Arlene Tickner, la cual dará paso a un conversatorio corto. Paralelamente se observará un video denominado “Cómo entender la I Guerra Mundial” y con el uso de imágenes, fotografías, mapas, se abordarán las características políticas, culturales y sociales de la Primera Guerra... (2P-9°).

18. Clase comunitaria impacto de la segunda guerra mundial: con ayuda del vídeo “La segunda guerra mundial en 17 minutos” y “Consecuencias económicas de la II Guerra Mundial”, mapas y líneas de tiempo se abordará el desarrollo de la segunda guerra mundial y su impacto en la geopolítica de los años posteriores (2P-9°).

Así es como la clase comunitaria se convierte en un momento de despliegue del saber disciplinar de los maestros, quienes a su vez piensan cómo es la mejor manera de exponer, comunicar y dialogar con los estudiantes sobre los saberes disciplinares que se

exponen frente al referente temático en cuestión.

**Las guías.** El colegio tiene un acuerdo de guías trabajo o fichas, el uso de estas cuenta con un banco de recursos que puede utilizar el maestro de cualquier área para guiar su enseñanza. Las guías tienen su historia en la educación personalizada, pero aquí se acogen como una forma de orientar el trabajo tanto personal como grupal, contienen instrucciones que preparan al maestro para guiar al estudiante en su proceso de aprendizaje. Estas deben de contener encabezamiento, contextualización (no solo del referente temático sino también de los aprendizajes esperados), actividades y frase final que sirva de reflexión y conclusión.

Los diferentes tipos de guías son la guía conceptual o directiva, la informativa, la de refuerzo/nivelación, la de profundización, la de ejercitación y la de control<sup>37</sup>. Lo más común, es asignar la guía conceptual a inicio de periodo con el objetivo de ir la desarrollando durante este, para que, por medio de ella, logren un acercamiento a los saberes disciplinares que se trataran. La planeación de la asignación de las guías aparece así

6. (...) Trabajo personal: Desarrollo de la guía conceptual “Teorías del origen del universo y elementos del sistema solar” la cual estará construida teniendo en cuenta la primera parte de la pregunta problematizadora (1P-6°).

3. Trabajo personal: Se entregará a cada estudiante una guía conceptual de las civilizaciones antiguas (2P-6°).

5. Guía conceptual: “Colombia entre los siglos XIX y XX, un progreso de asombro y violencia sin fin” Explicación: La guía consta de tres momentos, los estudiantes deberán desarrollar en clase con asesoría de la profesora, resaltando las ideas principales y explicando conceptos importantes, analizando cómo el Estado colombiano ha tenido distintas transformaciones en el ámbito social, económico, político y cultural. Se desarrollará en diferentes momentos de tal manera que posibilite el seguimiento de la respuesta a la pregunta problematizadora y las otras estrategias evaluativas del periodo. Desarrollo del primer momento de la guía (1P-9°).

4. Guía conceptual: “Imperialismo del Siglo XX: antecedente de interdependencia económica, nacionalismo y rivalidad”, con la que se conceptualizará y comprenderá las

---

<sup>37</sup> La definición de cada una de estas se realizó en el capítulo VII sobre estructura orgánica de la escuela, en este capítulo se enfatiza en la guía conceptual y de control por ser fundamentales y recurrentes en el aula de clase.

dinámicas económicas, políticas y sociales de hechos históricos ocurridos en el mundo en los siglos XIX y XX y sus consecuencias (2P-9°).

El punto 5 es la puesta en común de la guía. (2P-9°).

En cuanto a la ejecución en el aula se observó lo siguiente

-M: Ahora lo que haremos es trabajar en la guía de manera individual y en silencio /lee y explica la guía/. Recuerden que en la ficha técnica deben ir tomando apuntes de lo que crean que les ayude a responder la pregunta problematizadora, y en el cuaderno cada clase escriben con color diferente para que cuando yo haga seguimiento lo note. Siempre escriban la fuente. (Usa un instrumento -la ficha de toma de nota- para enseñar a los estudiantes a sintetizar, a resumir y a seleccionar información significativa). (G6)

-M: Continuamos con la guía (...) para el punto 9 vamos a trabajar estos textos: Identidades 8 (Grupo Editorial Norma) y la Constitución Política de Colombia. Seguimos en los mismos grupos. Si usted no ha hecho los puntos anteriores, hágalos. Tienen que argumentar e interpretar, recuerden que luego en la evaluación no es memoria (G8)

Es importante decir que el desarrollo de esta guía tiene, en la mayoría de los casos, la finalidad de que el estudiante se prepare para presentar la guía control, que consiste en la única práctica evaluativa escrita que utilizan los maestros para hacer seguimiento de los aprendizajes.<sup>38</sup>

***Las salidas pedagógicas.*** Las salidas pedagógicas se convierten en una apuesta por lograr la vinculación entre teoría y práctica, que ha sido siempre una de las grandes preocupaciones en la didáctica de las Ciencias Sociales. En otras palabras, las salidas favorecen notoriamente el análisis de la realidad, al integrar el conocimiento personal y la experiencia del proceso de observación y reflexión para el aprendizaje.

Como práctica, no solo de enseñanza sino también evaluativa, las salidas exigen una organización de modo que en cada una de las fases se potencien diferentes habilidades y competencias (geográficas, históricas, ciudadanas) en los estudiantes. En la primera parte, desarrollada en el aula, es necesario construir conceptos precisos de la información, que posteriormente se puedan relacionar con lo observado. Durante la salida, es el momento para realizar las observaciones que posteriormente serán el insumo para el análisis de los

---

<sup>38</sup>Se enfatizará más en la guía de control en la subcategoría de evaluación.

conceptos construidos e información obtenida en la primera fase. Finalmente, en la fase posterior a la salida, es el momento en el que se hace la presentación de los resultados, analizando la información recogida y elaborando respuestas a preguntas surgidas en las dos etapas anteriores. Igualmente, desde las salidas pedagógicas, se generan diálogos con otras personas, que les permiten identificar a los estudiantes que la sociedad se mueve en el encuentro con el otro, en el respeto, en el acompañamiento y en la posibilidad de crecer con el otro, de recibir del otro y de dar al otro. Por ejemplo, los maestros en formación acompañaron dos salidas, una al Museo Casa de la Memoria y la otra al Cementerio Museo San Pedro

21. Preparación salida pedagógica: Se compartirá la intención de la visita al Museo Casa de la Memoria, salida pedagógica. Objetivo: Desarrollar reflexiones frente a la importancia de la Memoria Histórica sobre el conflicto armado en Colombia, aportando a la comprensión de las causas y consecuencias estructurales en el contexto local, nacional y regional. Se hará lectura de la guía directiva (1P-9°).

22. Salida pedagógica al Museo Casa de la Memoria (1P-9°).

23. Preparación de estrategia evaluativa práctica: Los estudiantes en equipos prepararán la sustentación de la experiencia vivida en la salida pedagógica, se les entregará una guía con las instrucciones, abordando así los fenómenos que están asociados al conflicto armado colombiano y del cual deberán entregar una producción textual y una producción práctica (utilizando un lenguaje artístico) (1P-9°).

24. Socialización de la estrategia evaluativa práctica: Los estudiantes sustentarán y darán a conocer el trabajo artístico sobre el conflicto armado colombiano, teniendo en cuenta las orientaciones dadas en clase” (1P-9°).

9. Salida pedagógica Cementerio museo San Pedro: (articulado con el área de artística y ERE) cada profesor explicará cómo esta salida permitirá el desarrollo de una estrategia evaluativa y desde el área de Ciencias Sociales y a través del recorrido del lugar, los estudiantes podrán conocer personajes importantes de la élite del país y de la construcción de la historia nacional del siglo XIX y principios del XX (2P-9°).

***Articulación con otras disciplinas escolares.*** El área de Ciencias Sociales, como directriz institucional, realiza una constante articulación con otras disciplinas escolares para fortalecer el saber de los estudiantes e integrarlos. Los maestros la ven como una práctica necesaria en la educación para que los estudiantes puedan hallar un hilo y una relación

entre todo lo que aprenden, dándole vías al por qué y para qué de los aprendizajes. El trabajo interdisciplinar potencia la experiencia de aprendizaje y el diálogo para trabajar mancomunadamente, por ejemplo, entre maestros permite tejer lazos entre los diferentes saberes y romper un poco el esquema fragmentado de las disciplinas escolares. Desde el área de Ciencias Sociales se observó articulación con Lengua Castellana para la elaboración de una revista; con plástica y religión para la creación de trabajos artísticos y reflexiones en torno a las prácticas religiosas que dieron cuenta de la visita al Cementerio Museo San Pedro; entre otras áreas. A continuación, algunas anotaciones más sobre esto

6. (...) Esta guía se trabajará articulada con la asignatura de lengua castellana, en la cual los estudiantes deberán subrayar términos desconocidos, artículos y clasificarlos en el cuaderno de lengua castellana. Al finalizar realizarán un mapa mental del texto y crearán una noticia donde den a conocer una nueva teoría del origen del universo con el fin de reforzar la superestructura de un texto informativo (1P-6°).

10. Trabajo articulado: En clase de Ciencias sociales los estudiantes trabajarán las teorías del universo y elementos del sistema solar, posteriormente lo trabajado en clase servirá como base teórica para desarrollar el proyecto de robótica articulado con las áreas de matemáticas (conformada por matemáticas y geometría) y el área de TEI (1P-6°).

5. (...). En articulación con el área de Ética cada grupo deberá destacar porque se generaron conflictos sociales en la antigüedad (2P-6°).

7. Articulación con robótica: Desde el área de Ciencias Sociales a partir de los ejercicios desarrollados en clase y demás explicaciones. Los estudiantes realizaran un proyecto en robótica que permita responder a la primera parte de la pregunta problematizadora (¿Cómo influyó la ubicación geográfica de las civilizaciones antiguas en su organización y legado económico, político y social para la sociedad actual?) para ello desde el área se entregará a cada grupo de trabajo una ficha técnica que deberán diligenciar (2P-6°).

12. Estrategia evaluativa articulada con Lengua Castellana: en equipos de tres estudiantes desarrollarán como primera estrategia evaluativa una revista sobre la primera guerra mundial, donde analizarán los antecedentes, el desarrollo y las consecuencias de dicho proceso, deberán elaborar la cartografía de los cambios territoriales... (2P-9°).

***El debate (tipo modelo ONU).*** El modelo ONU es un encuentro que tiene como objetivo realizar una simulación estudiantil de la Organización de las Naciones Unidas, promoviendo espacios de reflexión que contribuyan al desarrollo de habilidades

fundamentales para el ejercicio del liderazgo. A nivel de aula de clase, se implementa el debate -tipo modelo ONU- como práctica de enseñanza para fortalecer la interpretación y argumentación de los estudiantes con referencia a problemáticas históricas y contemporáneas. Este tipo de práctica interactiva fue acordada por los maestros en la reunión de área para ser implementada en todos los ciclos escolares<sup>39</sup> y así posibilitar en los estudiantes el desarrollo de habilidades de pensamiento desde los primeros grados escolares. Algunas anotaciones sobre esto

8. Preparación debate ONU: Se explicará el protocolo necesario para realizar la simulación de un debate tipo ONU. El objetivo de la estrategia es trabajar temas relacionados con la importancia de la preservación del patrimonio legado por las civilizaciones antiguas. Para ello se simulará la comisión de la UNESCO (2P-6°).

9. Preparación debate ONU: Se asignarán los roles para consultar y preparar la información respectiva al debate. Para este trabajo se utilizará el aula móvil (2P-6°).

10. Debate tipo ONU: Se ejecutará el debate preparado en clases anteriores (2P-6°).

18. Estrategia evaluativa debate de roles “los juicios de Núremberg”. Explicación de la estrategia acompañada de una guía directiva, luego cada estudiante deberá ejercer un rol en dicho juicio donde analicen el impacto de las acciones ejecutadas en la segunda guerra mundial y las consecuencias de estas. Para finalizar a través de un mapa temático se abordará el orden mundial que se establece tras el fin de la II Guerra Mundial (2P-9°).

Vale resaltar que este tipo de prácticas demandan un proceso académico largo y por eso se convierten en prácticas evaluativas, que pueden abarcar varias clases y no solo un momento escritural, como si lo hace la guía control. Con estas se logra comprender la evaluación como un proceso y no como un resultado, en el que los estudiantes van demostrando sus aprendizajes.

***El cine.*** El cine permite mejorar la comprensión de conceptos, contextos y relaciones sobre un referente temático. Es a través de películas como el estudiante recibe, ilustra o concluye el contenido que es delimitado o abordado, porque este sirve para acercar los contextos y la realidad a la escuela. El cine compromete más de un sentido y despierta emociones por lo que ayuda a potencializar la enseñanza y a captar la atención de los

---

<sup>39</sup>En el capítulo VII sobre la estructura orgánica de la escuela, se detalló la forma como llegaron a este acuerdo.

estudiantes. Asimismo, la visualización de una película, para estos maestros, no se debe dar por sí sola, debe ir acompañada de actividades preliminares y posteriores que ayuden a generar diálogos y producciones textuales reflexivas

Tomar la decisión de visualizar la película “Los colores de la montaña” con los estudiantes en la escuela es una apuesta pedagógica por la denuncia de los fenómenos acaecidos durante el conflicto en Colombia: el desplazamiento, la violencia intrafamiliar, el reclutamiento, la radicalidad política, entre otros, difíciles de comprender tan solo con la palabra (CMM-3).

19. Observación de la película “Los colores de la montaña”, la cual estará acompañada por conversatorio y actividad cartográfica.... (1P-9°).

Se proyecta la película “La leyenda de Tarzán”. Durante la película la maestra hace pausas, la primera es para explicar que el objetivo de ver la película es para comprender el proceso del Imperialismo y Colonialismo. Recuerda que se realizará una crónica con base a la película. La segunda es para hacer una pausa activa en la que los estudiantes estiren y se dispersen para que se vuelvan a concentrar. (G8)

***La contextualización.*** Los maestros plantean, al igual, un numeral de contextualización al inicio del periodo académico con intención de abordar el significado de diferentes conceptos transversales a los referentes temáticos que se plantean, con esto se pretende que los estudiantes se ubiquen tanto conceptualmente como en espacio-tiempo. De esta manera, cuando se deba abordar el referente temático en clases comunitarias o trabajos prácticos, el aprendizaje sea más fluido al existir ya una comprensión conceptual e histórico-geográfica este.

6. Contextualización: Conceptualización de teoría y universo (1P-6°).

2. Contextualización: Desarrollo de una nube de palabras sobre los conceptos de civilización y cultura y proyección de un documental sobre las civilizaciones antiguas (2P-6°).

14. Contextualización: Se presentará un video sobre la importancia que tuvo el río Sinú para la cultura Zenú en Colombia (2P-6°).

3. Contextualización: Análisis sobre la importancia del gobierno escolar a partir de la reflexión en torno a las estadísticas de participación ciudadana revisando los informes de las encuestas y la percepción que tienen los estudiantes sobre el ejercicio de la democracia en Colombia.... (1P-9°).

2. Contextualización: A partir de una lluvia de ideas se explicarán conceptos que permitan asimilar por parte de los estudiantes el alcance de los estándares de desempeño que se abordarán durante el periodo: paz armada, depresión, inflación, deflación-alianza-crisis económica, revolución, holocausto. globalización, mercantilismo, neocolonialismo, neoliberalismo, mundialización, éstos cinco últimos conceptos se explicarán con profundidad, que le permita a los estudiantes entender las dinámicas sociales que surgen a partir de la implementación de distintos modelos económicos (2P-9°).

***Relación con los hechos de actualidad.*** Los maestros de Ciencias Sociales sostienen que la enseñanza de cada referente temático debe relacionarse con los hechos de la actualidad y debe buscar la opinión de los estudiantes frente a lo que se expone o trabaja. Por ejemplo, para la maestra de 9° solo así se comprende un saber. Esto es que, si se aprende algo, la finalidad frente al mundo que les toca vivir debe dejarse entrever; en sí es la respuesta al para qué de lo que se enseña.

-M: Hay crónicas que no tienen un recorrido cronológico, se quedaron en el hoy, a otros les pasó lo contrario, se quedaron en el siglo XIX. Recuerden que los hechos se conectan entre sí". (La maestra hace retroalimentación de la estrategia evaluativa: crónica, llamando la atención de nuevo en hacer un hilo histórico de los hechos y un énfasis en la actualidad para así saber cuál es el fin de lo que se aprende) (G8)

-M: Ahora situémonos ¿qué posición tenemos frente a esto? ¿Qué hubiera pasado si esto no se hubiera dado? ¿si no estuviera imperando el sistema capitalista, entonces qué? Hablemos desde los diferentes ámbitos (G8)

-M: ¿En la actualidad que otros sucesos se pueden asimilar con lo sucedido en el siglo XVIII y XIX? ¿Cómo se relaciona con neoliberalismo? (G8)

Intenté siempre ligar los temas a la cotidianidad de ellos, de buscar situaciones del presente y pasado cercano para ejemplificar o de establecer similitudes y relaciones (SAO-1).

La enseñanza de las Ciencias Sociales la enmarcan en la necesidad de formar estudiantes participativos socialmente y con los conocimientos básicos para tomar decisiones y resolver problemas actuales.

***Trabajo personal, trabajo grupal y puestas en común.*** Los maestros también procuran que el estudiante tenga un trabajo integral donde combine la experiencia personal

con la grupal. Algunas actividades se proponen individual, pero luego son llevadas a puestas en común para que el estudiante se cuestione a sí mismo. Otras son asignadas por grupos con la intención de fomentar espacios de interacción-cooperación y de compartir ideas. Esto fortalece la participación, la escucha y el diálogo entre los mismos estudiantes y la maestra. Aquí algunas anotaciones sobre la planeación de esto

#### Puestas en común

5. Puesta en común: Cada grupo expondrá a sus compañeros la campaña que diseñó por medio de un diminuto (1P-6°).
6. (...) Puesta en común: Por medio de un juego se socializará la guía conceptual (1P-6°).
9. (...) Puesta en común: De manera voluntaria compartir en el grupo las opiniones escritas (1P-6°).
15. (...) Puesta en común: Por medio de un juego, se compartirán los resultados de la guía de ejercitación (1P-6°).
18. Puesta en común: En mesa redonda exponer la respuesta a la pregunta problematizadora (1P-6°).
6. Puesta en común: Presentación de dramatizaciones (2P-6°).
11. (...) Puesta en común: Exposición de los mapas teniendo en cuenta la organización social y cultura en relación con la ubicación geográfica y el trabajo escrito (2P-6°).
13. (...) Puesta en común: Exposición de la ficha técnica (2P-6°).
15. (...). Socialización de las respuestas de la guía de ejercitación (2P-6°).

#### Trabajo personal

6. (...) Trabajo personal: Desarrollo de la guía conceptual “Teorías del origen del universo y elementos del sistema solar” la cual estará construida teniendo en cuenta la primera parte de la pregunta problematizadora” (1P-6°).
15. Trabajo personal: Se entregará una guía de ejercitación teniendo en cuenta los temas tratados en la clase anterior” (1P-6°).
3. Trabajo personal: Se entregará a cada estudiante una guía conceptual de las civilizaciones antiguas (2P-6°).
13. Trabajo personal: Cada estudiante deberá diligenciar una ficha técnica teniendo en cuenta la segunda parte de la pregunta problematizadora (2P-6°).
14. (...). Trabajo personal: Cada estudiante escribirá su postura sobre el video y la pondrá en común con sus compañeros (2P-6°).
15. Trabajo personal. De manera individual resolverán una guía de ejercitación de los temas

tratados en el periodo (2P-6°).

13. Trabajo individual: Los estudiantes harán la lectura “Un mundo de guerra” referida al desarrollo de la segunda guerra mundial. Luego de esto se analizará el contexto del desarrollo de esta confrontación bélica a través de un mapa flash, los estudiantes irán realizando trabajo cartográfico con la ayuda de un croquis para comprender los cambios que se dieron en la configuración territorial de las naciones durante el siglo XX y su relación con el nuevo orden mundial (2P-9°).

#### Trabajo grupal

5. Trabajo grupal: En parejas realizar un escrito destacando lo que más les llamó la atención de la conferencia dirigida por César A Ocampo (1P-6°).

5. Trabajo grupal: En equipos de 3 estudiantes deberán crear un juego de roles donde simulen una de las civilizaciones antiguas, argumentando por qué fue clave la ubicación geográfica para la organización social de la civilización correspondiente y crear un escrito exponiendo los juicios de valor sobre la importancia del legado económico, político, social de la civilización y su impacto en la sociedad actual (2P-6°).

11. Trabajo personal: En equipos de 3 estudiantes deberán realizar un trabajo de cartografía histórica y temática de las civilizaciones mesoamericanas, y realizar un escrito dando juicios de valor frente al legado histórico de esas civilizaciones y su impacto en la sociedad actual. Para este trabajo se utilizará el bibliobanco (2P-6°).

8. Trabajo en equipos: Con el material traído de la casa, cada estudiante realizará un proceso descriptivo e interpretativo de las imágenes, escribiendo un relato sobre esta Gran Guerra. En el relato, los estudiantes deben dejar claro: ¿Quién narra la historia: ¿un soldado, un civil, una mujer, un gobernante? ¿A qué bando pertenece? ¿Cuál es la situación de la I Guerra que le tocó vivir? (2P-9°).

**Recursos o medios para la enseñanza.** La materialidad de la escuela<sup>40</sup> promueve y permite que los maestros piensen la enseñanza con la utilización de diferentes recursos, los cuales son para ellos potencializadores del proceso de comprensión de un referente temático por su capacidad de proporcionar información ya sea de manera dinámica o interactiva por lo que ayudan a captar la atención de los estudiantes.

---

<sup>40</sup> La materialidad de la escuela se describió en la parte II, capítulo VI.

Para Ramos (2004) los medios de enseñanza son aquellos recursos materiales que facilitan la comunicación entre profesores y alumnos, es decir, son instrumentos por los cuales transcurre la comunicación facilitándola. Cada medio guarda un lenguaje en sí, puede ser la palabra, la imagen, el sonido o los símbolos, a su vez se relaciona con uno o varios sentidos, entre ellos los más notables son el auditivo y el visual. Los libros de texto son el medio tradicional utilizado en la educación, como lo es también el tablero, hoy día las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son el medio que está ganando mayor terreno en la educación, pues éstas están inmersas en la cotidianidad de los estudiantes y los maestros.

Es cierto que las nuevas tecnologías están generando nuevas y distintas formas de comunicarse y, a la vez, de enseñar. Los maestros están cada vez más convencidos de la necesidad de utilizar estas tecnologías en la educación

A partir de mi experiencia como maestra con jóvenes he incorporado la necesidad del uso de los medios tecnológicos en mis clases y del cuidado del lenguaje a la hora de compartir algún saber sobre un referente temático (CMM-1).

El mismo autor (2004) hace la tipologización de los medios educativos. Dos de estas son: los medios de apoyo para la exposición oral, donde se incluyen los medios tradicionales y los de carácter visual: tablero, carteleras, diapositivas, vídeos; y, los medios de sustitución o refuerzos de la acción del maestro, es decir, los medios que son capaces de proporcionar información sobre un contenido: libros y apuntes, videos educativos, sistemas multimedia.

***Medios de apoyo para la exposición oral.*** El tablero es un medio tradicional utilizado por los maestros, este se usa, normalmente, al inicio de la clase para escribir la agenda y, en el desarrollo de la clase para escribir preguntas o anotaciones importantes. Pero, el medio de apoyo a la exposición oral más evidente es la proyección de imágenes, diapositivas o vídeos. Las imágenes y las diapositivas se utilizan como guías, incluso los vídeos. Sin embargo, estos se usan más para hacer pausas de comprensión durante la exposición oral del maestro. Las prácticas de enseñanza que más utilizan estos medios son las de la clase comunitaria y la de contextualización. Aquí algunos apuntes de las observaciones realizadas a las maestras de 6° y 9°

-La maestra proyecta imágenes del universo en el programa 100.000 stars (G6)

-La maestra proyecta un vídeo en YouTube nombrado “Las 88 constelaciones ORION y TAURO (G6)

-La maestra les recomienda aplicaciones de celular para ver constelaciones en el celular y navegar para conocer el universo (G6)

-La maestra enciende el videobeam y busca en youtube el vídeo “Zoom planeta tierra”

-P: En este momento nadie va a hablar, vamos a observar. Nosotros somos una parte muy pequeña del universo: ¿cuál es la historia de nuestro planeta tierra? Vamos a ser conscientes de dónde habitamos

-La maestra proyecta el vídeo.

-La maestra hace pausas durante el vídeo para ir explicando. Hace preguntas a los estudiantes sobre la comprensión del vídeo. (G6)

-P: Niños el vídeo que vamos a ver hoy es sobre civilizaciones antiguas, exactamente Inca, deben tener en cuenta la pregunta problematizadora que abarca sobre los legados que nos dejaron estas civilizaciones. Tomen nota y llenen la ficha técnica, recuerden que cada clase se utiliza un color diferente en la ficha técnica (G6)

-La maestra proyecta el vídeo. Hace pausas durante la producción para ampliar el tema o para preguntar por la comprensión de este. Los estudiantes deben ir haciendo un resumen de lo que observan en la ficha técnica que guía la respuesta a la pregunta problematizadora. (G6)

-La maestra proyecta una presentación en el video beam y comienza a explicar la diferencia entre una crónica literaria y periodística. Acentúa en la segunda, pues es la que los estudiantes construirán. (G8)

-Aparte de la agenda y de terminar de abordar los conceptos, la maestra proyecta un vídeo: “Liberalismo y nacionalismo se extiende por Europa”. Le dice a los estudiantes que desde este vídeo empezaran a entender el hilo de cómo se formaron los Estados-Nación, al final los estudiantes dieron su apreciación sobre los puntos que les llamó la atención. Después, proyecta una diapositiva que presenta el surgimiento y las causas de los Estados Modernos. (G8)

3. Los alumnos observarán un video de nombre “El Imperialismo” con el fin de identificar factores históricos que se vinculan con el poder geopolítico del antiguo continente y que serán las causas de la I Guerra Mundial. De igual manera, visualizarán varios mapas sobre el colonialismo en África y Asia siglo XIX, para comprender las dinámicas territoriales y culturales coloniales (2P-9°)

De igual modo, son utilizados por los estudiantes para sus exposiciones. Los

maestros asignan temáticas por equipo, pide que consulten y a la vez que creen un vídeo para exponer el tema:

13. Trabajo en equipo: Los estudiantes en equipos de cuatro, prepararán en clase un vídeo de máximo cinco minutos, teniendo en cuenta el tema asignado sobre la industrialización.....

El punto 14 refiere a la socialización de los videos. (1P-9°).

- //Se proyectó un vídeo sobre cómo hacer vídeos en powtoon//

M: Muy bien, también, como ya les había dicho, existe movie maker, video scream y otros.

(Explicación dada a los estudiantes para la estrategia evaluativa práctica: vídeo, sobre los surgimientos de Estado-Nación) (G8)

***Medios de sustitución o refuerzos de la acción del maestro.*** Estos son los medios capaces de proporcionar información sobre un contenido o que ayudan tanto a reforzar la acción expositiva del maestro como a generar una interacción dentro del aula que promueva la enseñanza de contenidos. Los libros de texto y el aula móvil son un ejemplo de esto.

-Los estudiantes se disponen a realizar la crónica y utilizan el libro “¡A la conquista del mundo! Imperialismo y colonialismo en la historia de la humanidad” de Juana María Rubio Fernández. (Este libro contiene a detalle el tema abordado. Es una ayuda para los estudiantes y se encuentra en el bibliobanco. Tiene un lenguaje claro y se acompaña de ilustraciones y gráficos) (G8)

- M: Continuamos con la guía (...) para el punto 9 vamos a trabajar estos textos: Identidades 8 (Grupo Editorial Norma) y la Constitución Política de Colombia. Seguimos en los mismos grupos. Si usted no ha hecho los puntos anteriores, hágalos. Tienen que argumentar e interpretar, recuerden que luego en la evaluación no es memoria (G8)

- //Los estudiantes se organizan por grupos y la profesora entrega a cada estudiante un computador (Aula móvil. Hay dos equipos de aula móvil, uno para el segundo piso y otro para el tercero, cada equipo tiene 33 computadores.) // (G8)

- La maestra reparte los computadores (Aula móvil) a cada uno para que prepare su personaje y debate tipo Modelo ONU(G8)

**Prácticas comunicativas.** Para este grupo de maestros la comunicación es una práctica clave en el proceso de enseñanza. La comunicación de una agenda de clase o del proceso educativo que se llevará a cabo durante el periodo académico, es decir, la

divulgación de la organización y los objetivos de la enseñanza a los estudiantes permite ubicarlos y ponerlos en contexto y, de este modo, no dejar el desarrollo de las clases como factor sorpresa, además de generar expectativas y motivación. Los maestros al iniciar el periodo académico entregan una ficha técnica a los estudiantes para compartirles los referentes temáticos, los saberes básicos y los estándares de desempeño, también se les presenta las tres estrategias evaluativas con fechas tentativas de aplicación. Así, el estudiante logra ubicarse y disponerse para el camino, hacer preguntas previas y sugerir cambios; muchas veces los problemas educativos son resultado de una carencia en la habilidad comunicativa preliminar. En sí, el acto educativo es un acto comunicativo.

Según la Pedagogía de la Comunicación de Kaplún (2010) comunicar no es solo un acto de informar es el proceso por el cual las personas entran en cooperación mental con otro hasta que ambos alcanzan una consciencia común, lo que se genera al concebir una comunicación abierta en vez de una cerrada. Por ende, el proceso comunicativo en el que se dialoga con los estudiantes el qué, el cómo y el para qué del ciclo que se inicia (ya sea una clase o un periodo académico), es significativo porque crea el intercambio preliminar que impulsará la enseñanza.

#### Observaciones

-P: Buenos días. El día de hoy, después de ver todo sobre el sistema solar, nos vamos a enfocar en nuestro planeta tierra. El viernes que volvemos a tener clase haremos un trabajo grupal. (G6)

-La maestra inicia saludando y dando las indicaciones del trabajo del día. Harán un trabajo en grupo. (G6)

-La maestra reparte a cada estudiante la información sobre el 4to periodo y consensa con ellos las fechas de aplicación de las estrategias evaluativas: video animado: guía de control; debate informal (modelo ONU) (La información entregada a los estudiantes con referente al IV periodo incluye los los subprocesos con su saber básico y estándar de desempeño.) (G8)

- M: Esta es la agenda de hoy. Primero vamos a preparar el debate, luego tocamos un tema sobre los referentes temáticos de la guía control y cerramos la clase. Entonces le doy la palabra a los presidentes para que expliquen la dinámica de las sesiones de las comisiones. (G8)

#### Planeaciones

1.Pre-elección: Actividad de presentación personal, explicación del plan de trabajo, subprocesos, metodología a utilizar, saberes básicos, las habilidades de los estándares de

desempeño y referentes temáticos del periodo teniendo en cuenta el enfoque del área. Explicación de la pregunta problematizadora que se desarrollará a lo largo del periodo (1P-6°).

1. Pre-elección: Se presentará el objetivo central del segundo periodo, se explicará el plan de trabajo, la metodología a utilizar, se compartirán las habilidades de pensamiento de los estándares de desempeño y referentes temáticos, teniendo en cuenta el enfoque del área. Por último, se explicará la pregunta problematizadora que se desarrollará a lo largo del periodo (2P-6°).

1. Pre-elección: Presentación del área, especificando las habilidades de pensamiento que se trabajarán en los estándares de desempeño, se socializarán las estrategias evaluativas, actividades, acuerdos, explicación del trabajo a realizar desde la pregunta problematizadora que orientará el trabajo del periodo académico, se les informará a los estudiantes acerca del proceso de Regionalización y de qué manera el área ha venido aportando a su desarrollo. Paralelamente se explicará a partir de una lluvia de ideas la explicación de conceptos que permitan asimilar por parte de los estudiantes alcance de los estándares de desempeño que se abordarán durante el periodo (1P-9°).

***Lenguaje verbal y no verbal.*** Asimismo, la conciencia sobre el uso del lenguaje recae en la intención de la acción comunicativa del maestro; el uso de símbolos y de gestos (lenguaje no verbal) inciden en el proceso de enseñanza. Muchas veces los gestos que hace el maestro ya los conocen los estudiantes, por ejemplo, un cruzar de manos, empuñar la mano y levantarla (indica silencio), la sonrisa o la neutralidad en el rostro. Inclusive, dejar por escrito en el tablero las instrucciones o parámetros a seguir en clase como “silencio”, es una forma de no dejar únicamente en la oralidad las indicaciones o percepciones, es plasmar gráficamente la palabra hablada para hacerla más enfática.

Tenía una disposición y actitud muy abierta y positiva para estar con ellos, pues tenía muy claro que la comunicación no verbal, como gestos y acciones, serían determinantes para expresarles cuál era mi papel durante esa jornada (SAO-1).

-Profesora alza la mano con el puño para pedir silencio. (G8)

-/Maestra escribe en el tablero: “todos al puesto- silencio” / (G8)

-/Maestra escribe en el tablero: Parámetros: 1) tomar nota, 2) coherencia, 3) hacer silencio, 4) tiempo mínimo: 7 minutos, tiempo máximo: 10 minutos, 5) Nota: refuerzo/ (G6)

**Rituales de manejo de grupo.** Los rituales de manejo de grupo son saberes prácticos que fueron observados durante el trabajo de campo. Los maestros crean rituales que le permiten a los estudiantes comprender la disposición que se espera de ellos en cada momento de clase, así el escribir la agenda se convierte en una forma de organizar el grupo, quienes al verla escrita en el tablero, saben que ya iniciará la clase y deben acomodarse para esta. La escucha y el diálogo constante son los elementos principales que mueven al maestro a la hora de pensar la enseñanza; las maestras observadas saben que desplazándose por el salón captan mejor la atención o, que dejar la oración incompleta para que los estudiantes la continúen promueve la participación.

Se buscan prácticas que ayuden a que el grupo esté atento, activo y participativo, no es un silencio prologando ni un murmullo constante, es la preocupación por una búsqueda real de escucha y participación para promover espacios dialógicos que movilicen a los estudiantes a pensar y a aprender. Enumerar a los estudiantes para tomar la palabra evita que hablen de forma simultánea, preguntar constantemente no solo por la comprensión de los referentes temáticos sino por el estado de ánimo, generar pausas activas, organizar aleatoria o intencionadamente a los estudiantes por grupos para realizar los trabajos inciden en un óptimo manejo de grupo para estos maestros.

Adicionalmente, hay un interés y una conciencia por acompañar el trabajo grupal en el aula de clase, las maestras pasan constantemente por los grupos para hacer seguimiento, y, de esta manera, se fortalece la autonomía en los estudiantes, se insiste en la disciplina y en el aprovechamiento del tiempo, pues los estudiantes saben que deben mostrar avances cada vez que la maestra pase a revisar el trabajo.

Entré al aula, saludé a la profesora que ya estaba allí, ella me recomendó escribir la agenda mientras el grupo se terminaba de organizar (es una estrategia para que ellos noten que ya está iniciando la clase). Y después de que ella me ayudó a organizar los equipos (video beam, computador y sonido) me dispuse a saludar y contarle al grupo el desarrollo de la clase, apoyándome en la agenda que hace unos minutos había escrito en el tablero” (SAO-1).

- La profesora se desplaza entre algunos pasillos del salón mientras va hablando. (G6)
- Vamos a hablar de los planetas. El más cercano al sol es... (Frase incompleta) (G6)
- La profesora tranquiliza al grupo proponiéndoles que respiren, se calmen y piensen en lo que desea lograr en la clase. (G6)

- La maestra organiza a los estudiantes en semi-círculo. (G6)
- La maestra corre su puesto para el centro del salón, se sienta y con el uso de un mouse portátil maneja el computador y proyecta google sky. Habla al salón desde su puesto. (G6)
- La maestra propone una pausa activa. Los estudiantes conversan, estiran y hacen un juego de ritmo dirigido por la maestra. (G6)
- La maestra va pasando por los pequeños grupos revisando cómo va el trabajo, resolviendo preguntas y asesorando. (G6)
- La maestra entra al salón y saluda. Los estudiantes están dispersos por lo que la maestra opta por escribir la agenda. (G6)
- Los estudiantes se organizan por parejas y comienzan a trabajar en torno a la pregunta problematizadora. La maestra camina, observa y asesora a los estudiantes. (G6)
- P: “(...) a ustedes qué se les viene, por favor alzando la mano de a uno. /Enumera a los estudiantes que alzan la mano. Mientras cada uno habla, escribe las ideas en el tablero/(G6)
- P: Bueno, voy a organizar los grupos para los trabajos. Sí, esta vez lo haré yo. Primero, en qué consiste el trabajo, cada grupo va a montar una puesta en escena de la civilización que le dé. Hoy se van a reunir a leer sobre la civilización, y el viernes se van a juntar a planear el guion y a montar la escena.
- Para el segundo punto respiren, descansen que todos van a participar. La profe da un tiempo de receso y pausa en el mismo salón. (Propone un orden y una estrategia para socializar, de tal modo que todos participen y estén atentos a los aportes de los compañeros) (G9)
- P: “les voy a mandar ya los grupos de la revista, yo los escogí”. (Con un buen conocimiento del grupo, de los estudiantes, de las relaciones entre ellos, de sus fortalezas y debilidades en el aula y el área, la docente escoge estratégicamente los grupos de trabajo) (G9)

**Sobre los estudiantes.** Otro saber experiencial de este grupo de maestros deviene de la necesidad de cuestionarse por el a quién. Durante las clases, leer las actitudes y las emociones de los estudiantes frente a lo que se propone es importante para ellos. Saber que los estudiantes necesitan pausas, necesitan reír o que aprenden de diferentes maneras, ayuda en el proceso de enseñanza. Los maestros conocen con el tiempo patrones de gusto de los grados escolares, los grupos no son iguales, pero a veces tienden a parecerse, por lo que esto le da ventajas al maestro para planear según su experiencia. De igual manera, conocer

el grupo implica hacer lectura del estado de ánimo expresado en las posturas, es decir, del lenguaje no verbal de los estudiantes para tomar decisiones frente al desarrollo de la clase. Mantener un contacto cercano y afectivo con los estudiantes favorece que estos acepten sugerencias y revisen por segunda vez los trabajos, frente a reclamos o inconformidades. Con la autoevaluación, por ejemplo, se logran reconocer habilidades, potencialidades y aspectos a mejorar de los estudiantes. Por otro lado, creer en los estudiantes y tener esperanza por los resultados que emergerán, aunque no sean inmediatos, hace que el proceso de enseñanza sea una reinención diaria mejorada.

Hacía una lectura constante del grupo, veía que a algunos no les interesaba mucho, otros se veían agotados, otros se sentían interesados por las discusiones, inquietos y cuestionados (SAO-1).

Decidí darles dos minutos de descanso. Este espacio fue necesario para que se relajaran, se pararan y conversaran entre ellos. A su vez, procuré por dar una vuelta por el salón y conversar con algunos. Después, me sorprendí por la facilidad que hubo en retomar el orden y el silencio, y por medio de una corta actividad en el que debían responder una pregunta y pasar una pelota con forma de mapamundi que llevé, logré generar nuevamente el vínculo con el tema y conmigo (SAO-1).

La profe tomó la decisión de revisar nuevamente con más calma el trabajo hecho por ese grupo (SAO-5).

A mi me ha gustado el trabajo con estos grados (10° y 11°) porque trato de darle una rigurosidad, siento que los conceptos y temáticas me permite desarrollar unas competencias que le permite a ellos casi que intervenir en contextos, le permite a ellos diseñar proyectos, hacer simulaciones, a partir de proyectos sociales (...) Los estudiantes de 10° valoran mucho la retroalimentación, les gusta escuchar y valoran las construcciones conceptuales, se escuchan, se cuestionan (...) en la autoevaluación les pregunté qué cuáles eran sus habilidades y cómo las ponía en práctica en el área y para identificar las propias dificultades (...) pertinente en Colombia sí, dificultoso también, y más cuando vemos que en Colombia a diario se quiere censurar, tergiversar la información. Ahí tenemos un gran trabajo, no podemos olvidar que nuestro trabajo es principalmente científico, debemos partir de las preguntas y también de la realidad material, más allá de lo que se imponga, y eso es lo bueno del colegio, que existe libertad de cátedra. Hay que trabajar la realidad y no tajarla; es muy difícil, los resultados no son inmediatos, en el camino uno lo verá si uno se los vuelve a encontrar. Si antes era más desde la memoria, ahora a los niños les gusta más el

computador, la simulación, etc. Aquí nos reinventamos a diario. Ser maestro es algo más de vocación, uno puede ver gente que tiene miles de teorías pedagógicas, pero en el aula no tiene conexión con los estudiantes. Eso es como un don, la vocación es desde dónde uno se para cuando se desmotiva. (M10-GM).

**La evaluación.** En términos generales, se puede definir la evaluación como un proceso de búsqueda y obtención de información, de diagnóstico y de valoración con respecto a las metas planteadas, la cual permite tomar decisiones frente a los aciertos y las debilidades. La evaluación para este grupo de maestros implica todo un proceso, pues en el periodo académico solo se debe generar un límite de calificaciones numéricas, por lo que las estrategias evaluativas, como las llaman estos maestros, implican varias clases que contienen actividades preliminares, de puesta en marcha y de cierre.

Para ejemplificar, una estrategia evaluativa fue la construcción de una crónica, para elaborarla la maestra explicó a sus estudiantes qué es una crónica; visualizaron una película; abordaron el referente temático; vieron videos; se destinaron dos clases para que, por parejas, hicieran la escritura; y, finalmente, la maestra las revisó y retroalimentó los resultados; después, le pidió a los estudiantes hacerse en mesa redonda para construir entre todos, de manera oral, otra crónica. La participación en esta última actividad daba puntos para reforzar la calificación obtenida, a esto se le llama actividades de refuerzo, que se hacen constantemente en el periodo.

- La maestra propone la creación oral y grupal de una crónica con calificación que vale como actividad de refuerzo. Para esto, pide organizar el salón en mesa redonda y el número que va llamando va dando su aporte, el primero el título, el segundo el hecho del que parte todo, y así...
- Los que creen que van a perder sociales, desde la semana pasada está en Moodle una nivelación. (G8)

Para el grupo de maestros, el periodo académico debe abarcar tres estrategias evaluativas, dos deben ser prácticas y una escrita, a esta última se le denomina guía control. La guía control, como ya se mencionó en este trabajo, es una prueba de conocimientos del período. Su planeación tiene unas pautas a seguir, de tal modo que en toda el área se evalúa de manera similar. La elaboración de estas guías implica poner en juego los saberes que tiene el maestro frente al maestro, lo que conjuga entonces las actividades propuestas en

cada una de las clases con el currículo escrito y los propósitos de formación del área y de la institución. Pensar, por ejemplo, en que la evaluación debe incluir el avance obtenido en una habilidad de pensamiento, en la inferencia, la reflexión, la problematización de la realidad significa que durante las clases se debió de haber trabajado en torno a ello, por lo tanto, el maestro diseña las actividades considerando que hizo posible estos desarrollos cognitivos. Vale aclarar que el área de sociales decidió aplicar solo una de estas pruebas parciales durante el periodo, las otras dos son, por consiguiente, estrategias evaluativas de corte práctico e interactivo.

- P: Les quiero aclarar que la guía control es el viernes y tiene constelaciones, eras, tierras. No quiero ni voy a evaluar memoria, me interesa es que analicen. (G8)

En cuanto a las evaluaciones prácticas se utilizan diferentes técnicas, entre las observadas: escritura de una crónica, salida pedagógica, debate, creación de una revista. Cada una implica una serie de actividades que aportan al producto final, sin embargo, la nota es generada en el proceso y no solo en la última entrega.

-La maestra no escribe hoy la agenda en el tablero, pues la clase se dispondrá para aplicar la tercera estrategia evaluativa práctica del periodo. La estrategia consiste en escribir una crónica que dé cuenta del eje temático: “Formas de dominación: Imperialismo y colonialismo”. (G8)

-La profesora organiza los estudiantes en grupos de tres para preparar una de las estrategias evaluativas prácticas del periodo: vídeo. Dándole el liderazgo a los más indisciplinados. El tema central de los vídeos es el origen de los Estados Modernos. El vídeo debe contener los siguientes ítems:

1. Ubicación espacial del Estados.
2. Origen desde el proceso de independencia.
3. Reconocimiento actual como Estado-Nación.
4. Alianzas económicas y políticas con otros países.

Los países a trabajar son: Guatemala, Argelia, Inglaterra, Noruega, Colombia, EE.UU, Tailandia, China, Marruecos, Argentina. (G8)

- Estrategia evaluativa: debate tipo ONU: El tema del debate será la extradición. Será una simulación, como una plenaria extraordinaria de la Asamblea Nacional Constituyente, y se estará en junio de 1991. Cada estudiante tiene un minuto para hacer su discurso si no la mesa le corta.

Para el debate se tendrá en cuenta

1. Desarrollo de la guía de trabajo (1.0)
2. Discurso de apertura. (1.0)
3. Hablador (Con el que piden la palabra y se identifican)
4. Distintivo (Camiseta, bandera)
5. Debate (3.0)

(G8)

-El salón está organizado en mesa redonda y los estudiantes llevan distintivos según su representación (Partido o movimiento político). En el aula hay dos estudiantes de 9º, quienes ayudaron a la organización de la estrategia evaluativa. Uno de ellos interviene: “¿Cómo vamos? ¿Nervios? No se preocupen, si tienen mucha información traten de elegir y si no tienen nada, usen lo poco que tienen, pero no estén nervioso, es solo una oportunidad para debatir.

A su vez, las valoraciones y retroalimentaciones de los trabajos elaborados se dan de manera oral frente al grupo de clase

- Durante la socialización de los vídeos:

M: Se ve un buen trabajo a nivel conceptual, lo que pasa es que está muy cargado de información, hubieran podido escoger mejor la información (...) Díganme cada uno qué fue lo que aprendió.

(...)

M: Hay dos cosas por mejorar: la voz y la vocalización. No se entendió mucho y la separación de vídeos obstaculizó. Valoro el montaje, la selección de información, en general, me encantó.

(...)

M: Me gustó mucho el vídeo, fue claro y completo.

(...)

M: En general fue un bien vídeo, faltó asociar los símbolos patrios con la historia.

(...)

M: A mí me encantó la estructura del vídeo, sin embargo, siento que fueron muy generales con el abordaje. En el origen no logran explicar por qué esos símbolos hacen parte de la soberanía.

(...)

M: Ella es un caso particular, ella no se pudo comunicar con su equipo entonces me pidió permiso para hacerlo sola y admiro esa capacidad de decisión.

(...)

M: Muy linda la presentación (...) quedó con un sin sabor, Brasil no solo es reconocida culturalmente, sino que es una economía emergente, por ende, la única alianza no es MERCOSUR.

(...)

P: Es un trabajo muy completo. Rescatamos la visibilidad de países africanos.

(...)

M: Me dejaron sin palabras. Claro, ahí hay información que se podía omitir. Me siento contenta con la estrategia de ubicar a estos estudiantes que se les dificulta la disciplina. Han avanzado conceptualmente. Me siento contenta. (G8)

- Al final del debate tipo ONU

M: Quiero reconocer a (menciona varios estudiantes) por su participación. Les recuerdo que debemos trabajar con estadísticas y no tanto desde la opinión. Les recuerdo que el viernes continuamos (...) Recuerden traer sus distintivos y los apuntes para el debate (G8)

Además, estos maestros implementan al inicio del periodo siguiente un plan de nivelación con los estudiantes que pierden el área. La nivelación incluye un trabajo escrito y una sustentación oral; los maestros deben sacar tiempo en clase para hacer esto con cada estudiante de nivelación. A nivel institucional, desde el consejo académico, se emite una directiva para indicar el modo como se deben llevar a cabo las nivelaciones. Hay claridad frente a la manera de implementarlas y las personas que deben estar vinculadas a este proceso, tales como el estudiante, el maestro, la jefe de área y el coordinador de formación.

- Mientras unos grupos se organizan y trabajan en la guía conceptual, otros estudiantes se deben acercar a la profesora a presentar la sustentación de la nivelación. La profe les hace preguntas conceptuales sobre el referente temático del periodo pasado. (G8)

- La profesora entrega las nivelaciones (Trabajos de recuperación del tercer periodo) La nivelación escrita la presentaron tres estudiantes, solo dos la oral, y estos últimos fueron quienes lograron recuperar el tercer periodo. El otro estudiante queda pendiente de recuperación. (G8)

- P1: Voy a leer el acuerdo sobre las nivelaciones /lee el acuerdo, el cual está proyectado en el video beam/ Se aplica durante el período. Hay estándares que se evalúan en una guía control. Aquí se explicita que se debe garantizar momentos de explicación por parte del profesor. Ustedes miran si lo hacen en la propia clase, pero deben informarlo al coordinador de formación para que no se cruce con la de otros profesores. No siempre debe ser guía control, hay diferentes estrategias. El maestro decide eso. Tiene varios asuntos y debe tener

claridad al estudiante sobre qué es, cómo será, modo de evaluar. Se sube a Moodle. Una vez al final del año. (RA-2019)

**Saber disciplinar.** El saber disciplinar, según Tardif, Lessard e Lahaye (1991) son aquellos que corresponden al campo de conocimiento, en este caso, a las Ciencias Sociales. Los saberes disciplinares son tan importantes como los curriculares y los profesionales, pues es en su conjugación que nacen los saberes experienciales. Los saberes disciplinares de estas maestras evidencian variadas formas de pensar el espacio-tiempo y una apuesta constante por la interdisciplinariedad y por la articulación con diferentes saberes o formas de hacer de otras disciplinas escolares. Algunos apuntes sobre esto son

-P: Resulta que el sol es una estrella que tiene mediana edad...

(La profe y los estudiantes conversan acerca del funcionamiento del sistema solar) (G6)

- P: Las constelaciones son grupos de estrellas (...) será que hay una diferencia entre astronomía y astrología (...) vamos a leer los mitos antiguos según las constelaciones (Utilización de mitos -literatura: texto narrativo- sobre los signos zodiacales para la explicación llamativa del tema de las constelaciones. Logra obtener la atención de los estudiantes) (G6)

- P: Recuerden que el tiempo no es lineal. Ustedes también lo podrían representar en un espiral /dibuja uno en el tablero/. Ejemplo: mucho de lo que vivimos hoy ya ha estado en otro momento. (G6)

- /Después de la exposición, sale la maestra al tablero a ampliar la información/. P: El día y la noche se dan por los movimientos, especialmente el de rotación. El de traslación es sobre su órbita y se demora 365,5, ese 0,5 se representa el día 29 de febrero cada cuatro años. También se da el solsticio de verano, porque los días son largos, eso influye en el modo de vida, por ejemplo: comercio, alimentación, ropa, cultivos. El otro es el solsticio de invierno, días cortos y noches largas. Al tener la inclinación de 45°, el sol se proyecta más al sur o al norte. Por eso en algunos países cuando están en invierno, en Navidad, en el sur están en verano. Pero...¿por qué hay países sin estaciones? (G6)

-Después de escribir la agenda, la maestra realiza un ejercicio para la definición de conceptos sobre el referente temático del periodo académico, para ello proyecta en el videobeam los conceptos y comienza a preguntar saberes previos, luego proyecta el significado y cuestiona la comprensión lectora de lo que allí se lee. (Lo conceptos son:

nación, territorio, Estado, país, ciudadano, nacionalidad, nacionalismo, gobierno, administración, gobernanza y gobernabilidad pública.) (G8)

- La maestra solicita a sus estudiantes sacar el cuaderno para realizar un análisis que les permita comenzar a escribir la crónica. La maestra escribe en el tablero con rojo: “formas de dominación: colonialismo e imperialismo” y con verde: “contexto histórico referente. 1. aspectos que se resaltan en la película. 2. aspectos negativos de la película”. Luego, comienza la discusión:

M: Un aspecto resaltante desde la cultura...

A1: La forma de vestir de los nativos africanos.

M: ¿Un aspecto negativo?

A2: La maldad del hombre con tal de tener el poder

A3: La esclavitud de las sociedades africanas, utilizados para la construcción de los ferrocarriles

A4: La forma fantástica en que una película aborda un tema tan neurológico como la esclavitud... según mi punto de vista

A5: El proceso de aculturación

M: Bien, ¿En qué consiste? ¿Cómo lo percibiste?

A5: Es un cambio de cultura

M: Es la imposición de una cultura. Comienza cuando el Imperio Español establece colonias en otros territorios. Por ejemplo, llevaron a los nuevos territorios una forma arquitectónica diferente a la nativa y la impusieron.

(...)

M: No nos podemos fijar solo en lo superficial de una película. (G8)

## Parte IV

### Conclusiones y recomendaciones

#### Capítulo XI: Puntos de llegada

Este trabajo de investigación permitió reconocer a un grupo de maestros de Ciencias Sociales como sujetos de saberes y prácticas, a partir del hallazgo, la interpretación y el análisis de sus *saberes experienciales* y sus *saberes sobre la enseñanza* materializados en sus *prácticas cotidianas* dentro de la *cultura escolar* de un colegio privado de Medellín; lo anterior, a través de diarios de campo y pedagógicos derivados de observaciones participantes y no participantes, narrativas biográficas, entrevistas y revisiones documentales de planeaciones y documentos institucionales.

Fue así como se distinguió los saberes *de* la escuela, es decir, se centró la mirada en los *saberes que le son propios*, los cuales atañen al maestro como intelectual de la educación que habita cotidianamente la escuela, a diferencia de expertos e investigadores que la visitan por períodos cortos. Se investigó la escuela desde su interior y más allá de los documentos que explicitan su deber ser, esto es, se centró el estudio en la expresión concreta y cotidiana de la escuela recuperando los rasgos autónomos de su interioridad. La escuela no es un punto de llegada netamente receptivo de las reformas y teorías para ser luego transmisora, sino “un lugar de constante negociación entre lo impuesto y lo practicado e, incluso, de creación de saberes y haceres” (Vidal, 2006, p.158). Allí se posicionan en un campo de disputa la asimilación, apropiación y producción de los presupuestos, artefactos, prácticas y valores que se incorporan a la cultura escolar.

Asimismo, con esta investigación, se contribuye a la construcción de una historia renovada de la educación en Colombia, a partir de la lectura de los elementos de los subsistemas de autonomía de la cultura escolar, en este caso, de un colegio privado de Medellín, donde coexiste un grupo de maestros y directivos que se están pensando la enseñanza y la profesión, por tal razón, sus prácticas convocan al mejoramiento constante y generan resultados positivos en la educación. Con esto, se reconoció que la escuela posee realidades que los maestros van construyendo en la interacción dinámica. Por tal razón, quien lea este informe investigativo se dará cuenta que se pueden hallar rutas para el mejoramiento, en sí, de las prácticas de enseñanza, y en general, de la educación.

Al igual, se comprendió que cada cultura escolar es única, particular y singular por las relaciones que se dan entre los elementos que configuran la realidad específica. Es decir, los saberes y las prácticas del grupo maestros de la investigación operan de un modo, porque están vinculadas a una estructura, a saber, a una organización escolar en la que influyen las decisiones de la reunión de área que, a su vez, responden a la materialización de un proyecto de formación institucional y que se vehiculiza para el área de Ciencias Sociales con el Plan de Área. En otras palabras, los maestros de esta investigación desarrollan una práctica particular de acuerdo con la cultura escolar donde están inmersos; pues hay una red de relaciones que permite esa forma de ser única en un contexto determinado, fuera de él adquiere otras connotaciones o, incluso, un campo poco probable de existencia.

Entender al maestro como parte de un contexto singular implicó hilvanar un tejido de relaciones, espacios, prescripciones que dan origen a unas prácticas. La actuación del maestro está determinada por el carácter ontológico que constituye la cultura escolar, es decir, por el modo de ser proyectado a través de la concreción de la práctica como “reflejo de todo un proceso de planificación e implementación curricular” (López, 2001, p.50). La práctica es el rasgo identitario que representa “una forma determinada de hacer las cosas, en unos modos concretos de realizar el trabajo cotidiano docente-discente, en definitiva, en unos códigos que orientan la realidad diaria del aula” (López, 2001, p.39). Por lo cual, los maestros que integran el área de Ciencias Sociales, quienes se reúnen semanalmente una hora, establecen concertadamente unas prácticas que trazan una orientación hacia el modo de existencia de esta disciplina escolar. Se afirma así que, la forma que adquieren las Ciencias Sociales en el colegio tiene un carácter originario en las prácticas, como hecho social causado por los sujetos, la cual está en sintonía con los saberes de los maestros. En las prácticas, se hace evidente la acción del maestro como concreción de las apropiaciones que hace de la cultura.

Vale agregar que, durante las reuniones se evidenció que los maestros no solo deben tener saberes disciplinares, pedagógicos, didácticos, sino también *saberes prácticos* que les permitan aportar logísticamente en la construcción de un presupuesto o incluso en la organización de eventos. Se evidencia la capacidad de gestionar, buscar recursos, personas de apoyo y apostar por temas con un sentido especial. Por lo anterior, con el paso del

tiempo, el área de Ciencias Sociales ha tomado un lugar especial y significativo en la institución, se ha venido posicionando, ha venido cambiando, gracias a la labor de los maestros que hacen parte de ella, porque han trabajado y emprendido acciones para hacerla visible.

Ahora bien, la etnografía posibilitó dar cuenta de la manera en que las Ciencias Sociales adquieren forma como disciplina escolar en una cultura escolar específica, a través de la identificación y análisis de saberes y prácticas que los maestros apropian a la interioridad del aula e, incluso, en su exterioridad, con respecto a la planeación de la enseñanza, las prácticas de enseñanza, los materiales para la enseñanza, la comunicación, los rituales de manejo de grupo, sobre los estudiantes, la evaluación, el manejo del saber disciplinar, entre otros elementos. Se pasa de las prescripciones y restricciones venidas de la teoría pedagógica y de la legalidad a las posibilidades ofrecidas por el contexto y por el maestro, para poner en funcionamiento real la disciplina escolar y a circular el saber de un modo concreto y particular.

Desde la necesidad de realizar una investigación que permitiera comprender la realidad como totalidad concreta, se acudió al método etnográfico desde el paradigma cualitativo, que posibilitó obtener conocimiento sobre el funcionamiento de la realidad escolar, y así, poder comprender y analizar los procesos. Cuando se comprende como parte de un todo (sería cultura escolar) a una determinada serie de elementos (específicamente saberes y prácticas), el foco de atención pasa de los detalles, hasta ahora no comprendidos, a la comprensión de su significado conjunto (Polanyi, 1966, citado en Martínez, 1998, p.37).

En este sentido, la aprehensión de los detalles se entiende sí solo sí se enmarca en un contexto global, o sea, en la totalidad de una realidad, para que adquiera sentido y habite un lugar en el que pueda desplegar su modo particular de ser. Por lo tanto, el análisis de las unidades se hizo en un juego escalar, es decir, en lo micro, particular o detallado, a saber, los saberes y las prácticas y, en lo macro o el todo, la cultura escolar, así que son entendidas de manera correlacional. Esto refleja el entramado de red de relaciones interdependientes que se estableció.

Acercar la mirada y el foco de comprensión a lo cotidiano o, muchas veces, rutinario y subrepticio, posibilitó hacer audible y visible las acciones que emergen allí y los

saberes que dominan y se apropian. Así, lo cotidiano pasa a ser narrado y ubicado como parte de un proyecto material y, por tanto, como un producto real al ser nombrado y visibilizado, es decir, con un valor otorgado y un lugar dado en la existencia, a través del lenguaje.

Bien se sabe que “las problemáticas de la historia de la educación se han afinado considerablemente, es verdad, pero también han ignorado en gran parte el estudio de las prácticas escolares mismas” (Juliá, 1995, p.132). Desenmascarar, si se permite denominar de este modo a la descripción que se hace por medio de un relato etnográfico, una región concreta de la cultura escolar de un colegio privado, concede razones para develar la importancia que adquiere el maestro de Ciencias Sociales y la escuela y, por tanto, sus características diferenciadoras, justamente por sus modos de hacer y de los saberes que orienta, apropia y crea.

## **Capítulo XII: Caminos por trazar**

Es necesario continuar el aporte al campo de la historia de la Educación en Colombia desde investigaciones dentro de la escuela, que ponga a los agentes educativos como protagonistas y hasta creadores de saberes y prácticas, que develen el sentido de estas instituciones y el papel revelador que cumplen para la sociedad. Como se ha dicho, es urgente dirigir la mirada hacia el interior de la escuela para descubrir todo lo que en ella sí sucede y contrarrestar las miradas negativas y las acusaciones que se le hacen.

Lo mencionado quiere decir que aún faltan muchas investigaciones que revelen al mundo académico y social lo que está pasando en las escuelas; hay que ir a las escuelas públicas y privadas a mirar que está pasando allí con la enseñanza, con el maestro, con la construcción de cultura escolar. Se deben hacer investigaciones que le den voz también a directivos y estudiantes para hacer procesos de reflexión y análisis que muestren los diferentes mundos escolares y las diferentes formas que se generan en la escuela en la búsqueda de su objetivo educativo. Al igual, el maestro en ejercicio o en formación debe investigar su propia práctica o lo que pasa en la cultura escolar de las instituciones con el fin, no solo de darle valor a la profesión, sino, como ya se dijo, de escribir la historia de la educación reciente desde adentro y no desde afuera de la escuela.

Se debe seguir dándole voz a quienes están inmersos en la escuela, escuchar sus esfuerzos, sus quejas, sus logros, sus búsquedas, para comprender que, para hoy, muchas no son un lugar de reproducción o de inmovilidad. Desde el sentido del área de Ciencias Sociales, se lograría reflexionar sobre los cambios que se han gestado en cada cultura escolar con respecto a esta disciplina escolar, su forma de concebirla, de pensar y organizar su enseñanza y las apuestas que se configuran hoy para con esta.

Por otra parte, esta investigación es producto de una constante confluencia entre los 3 objetivos específicos, esto para hacer una invitación a realizar investigaciones holísticas o planteamientos que demuestren la interdependencia de lo que se investiga. Es decir, es posible hacer investigaciones en el que el análisis se piense desde todos los objetivos planteados.

Además, lo anterior es un llamado, que queda después de culminar esta investigación, a pensar o ahondar más en la noción de *saber pedagógico* propuesto por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica de Colombia, pues en un principio se plantearon los saberes y las prácticas por separado, pero en el camino y en el ejercicio empírico se (re)tejió la relación intrínseca de estas dos categorías, lo cual hizo que se comprendiera que una aporta a la otra y viceversa, y se va mucho más lejos cuando se dice o se postula que no hay práctica sin saber, ni saber sin práctica, que es lo propuesto por la noción mencionada.

De igual manera, es importante decir que es necesario dedicar más tiempo tanto al trabajo de campo como al análisis de los hallazgos. Desde un estudio de pregrado, el tiempo es muy corto por las otras responsabilidades y las limitaciones temporales obligatorias, por ende, investigadores y maestros interesados en este tema deben saber que el ejercicio debe ser juicioso y de mucha dedicación y con un plazo de tiempo que permita profundizar más en cada elemento.

### **Preguntas derivadas para otras investigaciones.**

- ¿Cuáles saberes enseñables (Marín Díaz, 2017) confluyen hoy al interior de las escuelas? No se puede desconocer que la escuela en su existencia ha producido saberes de contenidos que luego llegan al campo científico, y otros que se mantienen solo en ella, ¿cuáles son?

- ¿De qué manera los estudiantes narran la escuela y las vivencias con el área de Ciencias Sociales?
- ¿Qué saberes y prácticas apropian y producen los maestros egresados de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia?

### Referencias bibliográficas

- Abud, K. M. (2007). A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. [La historia nuestra de cada día: saber escolar y saber académico en el aula de clase]. En *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: FAPERJ.
- Álvarez, A. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Pedagogía y saberes*, (42). Colombia. 21-29.
- Álvarez, A. (2016). Volver a la escuela. *Nodos y nudos*, 4 (40), 77–84.
- Anijovich, R., y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula* (Vol. 1). Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Brailovsky, D. (2010). *Saberes, disciplina e identidades en los materiales y objetos escolares. Un estudio sobre la cultura escolar a través de sus objetos* (Tesis doctoral). Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
- Chartier, A. M. (2000). Fazeres ordinários da classe. [*Haceres ordinarios de clase*]. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, 26 (2), 157-168.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, núm. 295, 59-111.
- Cifuentes G, R.M. (2014). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones novedades educativas del centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley general de educación. Ley 115.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Recuperado de: <http://www.historialudens.it/images/download/sociogenesisdeunadisciplinaescolar.pdf>

- De Certau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. Ciudad de México, México. Universidad Iberoamericana.
- Elías, M. E. (Mayo-agosto, 2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301.
- Finoccio, S. y Romero, N. (Compiladores). (2011). *Saberes y prácticas escolares*. Argentina: Ediciones Homo Sapiens.
- Forquin, J.C. (1993). Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar [*Escuela y cultura: las bases sociales y epistemológicas del conocimiento escolar*]. Porto Alegre, Artes Medicas.
- Foucault, M. (1996). *El orden del discurso [1970]*. São Paulo: Loyola.
- Galeano, M. E. (2007). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín: La Carreta.
- Geertz, C. (1983). *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en la investigación cualitativa*. Barcelona: Ediciones Morata.
- González, M.P. (2018). *La enseñanza de la historia en el Siglo XXI. Saberes y prácticas*. Buenos Aires, Argentina: Los Polvorines.
- Goodson, I. (1992). *Historias de vida del profesorado*. España: Ediciones Octaedro, S.L.
- (1995). *Historia del currículum*. España: Ediciones pomares corredor, S.A.
- (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona, España: Octaedro.
- (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 19, 733-758.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo, reflexividad*. Buenos Aires: Editorial Norma.
- Gvirtz, S., y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza* (Vol. 1). Buenos Aires: Aique.

- Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En: Menegus, M. y González, E. (Ed.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes* (131-153). Coyoacán, México: Centro de estudios sobre la universidad.
- Julia, D. (2000). Construcción de las disciplinas escolares en Europa. En: Ruíz Berrío, J. (Comp). *La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Kaplún, M. (2010). *Una pedagogía de la comunicación* (Vol. 10). Ediciones de la Torre.
- López Martín, R. (2001). *La escuela por dentro. Perspectivas de la Cultura Escolar en la España del siglo XX*. Valencia, España: Universitat de València.
- Marín Díaz, D. L. (2015). Una cartografía sobre los saberes escolares. En Aranguren. C., Rubio, D., Marín, D.L., González, F., Riveros, H.J., Rodríguez, H.A.,...González, V. (Ed.), *Saberes, escuela y ciudad. Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del Distrito Capital* (pp 13-38). Bogotá, Colombia: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Marín Díaz, D., & Parra León, G. (2017). El poliedro de los saberes escolares. En *Revista Praxis y saber*, 8 (17), 103-123.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. Ciudad de México, México: Trillas.
- Martínez, V. (2003). *Cultura escolar y mejora de la educación*. Mesa: Educar algo más que instruir. V Congreso Católico y Vida Pública: “¿Qué cultura?”. Fundación Universitaria San Pablo-ceu.
- Martínez, L. (2013). *Paradigmas de investigación*. Recuperado de [http://www.pics.uson.mx/wpcontent/uploads/2013/10/7\\_Paradigmas\\_de\\_investigacion\\_2013.pdf](http://www.pics.uson.mx/wpcontent/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf)
- Maslowski, R. (2001). *School Culture and School Performance [Cultura escolar y desempeño escolar]* (tesis de doctorado). University of Twente, Enschede, the Neetherlands. Recuperado de <http://www.ub.utwente.nl/webdocs/to/1/t0000012.pdf>

- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.
- Mejía. (1985) *Memorias año centenario 1885-1985*. Medellín-Colombia.
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y aprendizaje*, n°55, 59-72.
- MEN. (2002). *Lineamientos curriculares de ciencias sociales*. Bogotá. Magisterio.
- Meirieu, P. (2004). *En la Escuela Hoy*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Monfredini, I. (2005). Profissão docente: a constituição pela prática e cultura escolar. [Profesión docente y constitución por la práctica y cultura escolar]. Em *Comunicações. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unimep*. 12(2), 80-95.
- Monteiro, A. M. (2007). *Professores de história: entres saberes e práticas*. [Profesores de historia: entre saberes y prácticas]. Brasil: Editorial Mauad.
- Philip, J. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata S.A
- Pineau, P., Dussel, I., y Caruso, M. (2002). *La escuela como máquina de educar*. Ciudad de México, México: Editorial Paidós Mexicana.
- Popkewitz, T. S. (2013). PISA: números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 17(2), 47-64.
- Porta, L; y Flores, G. (Enero-junio, 2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. *Revista del IICE*, núm. 41, 35-46.
- Pozo, J; Asensio, M y Carretero, M. (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber*, 40, 7-22.

- Ramos, J. L. B. (2004). Los medios de enseñanza: clasificación, selección y aplicación. *Pixel-bit. Revista de medios y educación*, (24), 113-124.
- Restrepo, B. (1996). *Investigación en educación*. Bogotá, Colombia: Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá, Colombia: Enviñón editores.
- Ríos Beltrán, R. (2012). Miradas y usos del concepto apropiación. Reflexiones introductorias. *Revista UIS Humanidades*, 40 (2), 99-111.
- Ríos Beltrán, F. (Octubre 16 de 2018). ¿Saberes escolares o disciplinas escolares?. En C. Noguera (Moderador). *Cátedra doctoral*, Conferencia llevada a cabo en la conmemoración de los 40 años del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, Bogotá, Colombia.
- Rockwell, E. (Coord.) (1995). *La escuela cotidiana*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, L. (2009). La planeación de clase: Una habilidad docente que requiere de un marco teórico. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 7, (13). Recuperado el 23 de septiembre de 2019 de: [http://www.odiseo.com.mx/2009/7-13/rodriguez-planeacion\\_clase.html](http://www.odiseo.com.mx/2009/7-13/rodriguez-planeacion_clase.html)
- Rodríguez, H. M. y Echeverri, J. A. (2004). Práctica y diario pedagógico: la estructura de la memoria. Narrarse. En: *alternativas: espacio pedagógico (san Luis, Argentina)*, 09 (35-36), 67-74.
- Saldarriaga V, O. (2003). *Del oficio del maestro: prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Salgueiro, A. M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Editoriales Octaedro, S.L. España.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación Cualitativa*. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, Icfes. Bogotá, Colombia.

- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, núm. 334, 165-176.
- Uribe, M. T. (1993). Los materiales de la memoria. En: *La investigación cualitativa. Módulo 5 Curso de Especialización en la modalidad a distancia sobre investigación en las Ciencias Sociales ICFES – INER*, 15-77
- Vasco, C. E. (1990). Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Comentarios a propósito del artículo “Conocimiento e interés” de Jürgen Habermas. *Documentos ocasionales. Cinep*, Bogotá.
- Vásquez, A. P. (2018). Proceso de Innovación. En: *Revista Contacto*, núm. 82, 9-11.
- Velasco Peña, G.C. (2014). La historia de la enseñanza de las ciencias sociales como referente para la transformación crítica de las prácticas educativas. *Unipluri/versidad*, 14, (1), 78-89.
- Vidal, D. (2006). Cultura e prácticas escolares: a escola pública brasileira como objeto de pesquisa. [Cultura y prácticas escolares: la escuela pública brasileña como objeto de investigación]. *Hist. educ. Ediciones Universidad de Salamanca*, 25, 153-171.
- Viñao, A. (1995). Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestionones. *Revista Brasileira de Educação*, nº 0.
- Viñao, A. (1998). Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones y fuentes. En *Culturas y civilizaciones. III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 167-183.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas Educativos, Culturas Escolares Y Reformas: Continuidades Y Cambios*. Madrid: Ediciones Morata.
- Viñao, A. (2006). Historia de las disciplinas escolares. *Revista Historia de la educación*, (25). España. 243-269.
- Wulf, C., & Zirfas, J. (2001). *Die Performative Bildung von Gemeinschaften*. Berlin: Paragrana.

- Wulf, C. (2004). *Introducción a la Antropología de la Educación*. Cornellà de Llobregat: Idea Books.
- Zapata Villegas, V. (2003). La evolución del concepto saber pedagógico: su ruta de transformación. *Revista Educación y Pedagogía*, XV (37). Medellín, Colombia. 177-184.
- Zuluaga Garcés. O.L. (1999). *Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.

## Anexos

### Anexo 1. Tabla de índices analíticos. Saberes y prácticas

Fase #2.3

Unidades temáticas de Saberes y prácticas

Índices analíticos

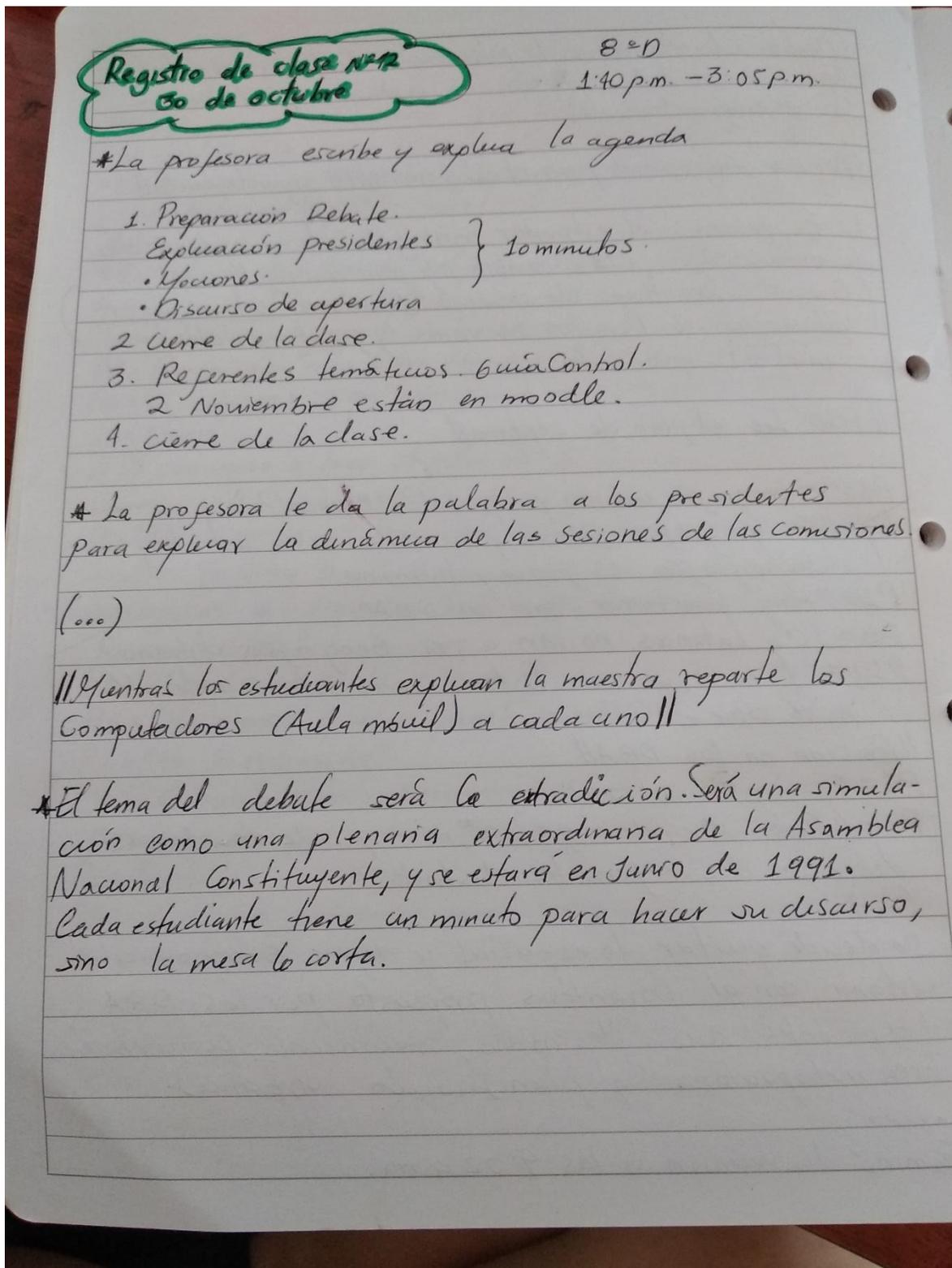
Diarios Pedagógicos (DPed)  
 Observaciones (Obs)  
 Revisión documental (RevDoc)  
 Narrativas biográficas (NBio)  
 Entrevistas (Ent)

<b>Saberes y Prácticas</b>	
Anotaciones	Comentarios
<b>PLANEACIÓN DE LA ENSEÑANZA</b>	
<b>PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA</b>	

<b>PREGUNTA PROBLEMATIZADORA</b>	
<b>REFLEXIÓN</b>	
<b>CLASE COMUNITARIA</b>	
<b>GUÍAS</b>	
<b>SALIDAS PEDAGÓGICAS</b>	
<b>DEBATE</b>	

<b>CINE</b>	
<b>CONTEXTUALIZACIÓN</b>	
<b>RELACIÓN CON LOS HECHOS DE ACTUALIDAD</b>	
<b>TRABAJO PERSONAL, TRABAJO GRUPAL Y PUESTAS EN COMÚN</b>	
<b>RECURSOS Y MEDIOS PARA LA ENSEÑANZA</b>	
<b>PRÁCTICAS COMUNICATIVAS</b>	

<b>RITUALES DE MANEJO DE GRUPO</b>	
<b>SOBRE LOS ESTUDIANTES</b>	
<b>EVALUACIÓN</b>	
<b>SABER DISCIPLINAR</b>	

Anexo 2. Cuaderno de notas. Observación de clase<sup>41</sup>

<sup>41</sup> Debido a la gran cantidad de registros que se hicieron durante el trabajo de campo, se presentan solo algunos ejemplos de los cuadernos de notas para que el lector se haga una idea de su forma.

\*Para el debate se tendrá en cuenta

1. Desarrollo de la guía de trabajo (10) → (Anexo en imágenes)
2. Desarrollo de apertura (10)
3. Hablador. (con el que se pide la Palabra y se identifican)
4. Distintivo (camiseta, bandera...)
5. Debate (30)

\*Durante la clase pase observando el trabajo de los estudiantes y algunos me preguntaron.

A6 = "Profe, cómo hago si mi personaje era liberal y ahora es conservador".

C = "Pienso que debes partir de quién era él para la época."

(...)

\*Converso con la profe acerca de por qué la extradición

P = "Porque así lo decidimos. El año pasado trabajamos acuerdos de Paz, entonces este año elegimos este tema para cambiar."

C = "¿Decidimos?"

P = "Sí, <sup>antes</sup> mis <sup>chicos</sup> de 9º me ayudaron a construir la guía. Siempre aparece alguien para ayudarme a construirla."

C = "Es decir, del año pasado también se hizo? ¿A final de año?"

→ (los partidos políticos)

P = "Sí, es que el tema da para trabajar el Debate". Además, me pareció genial porque es un tema que los amarra. Les gusta". (...)

Analiza la clase. El debate será el martes y viernes de la <sup>Próxima</sup> semana.

18 Sept / 2018

Observ # 6

Hora inicio: 9:50 am

Hora final: 11:10 am

Grado: 8º B / 2ª estad. (4 mujeres)

P1: "Buenos días. Primero la ONU. Quienes vayan a participar, deben estar en la toma de control. De lo contrario no pueden ir a las comisiones... la resolución se entrega el día 20, jueves"

/ Toma la carpeta donde está la lista y lee el nombre de unos estudiantes para que sustenten en las fechas que indica /

"Los que perdieron el área deben sustentar. El único que no sustenta es Samuel y Daniel, que solo perdieron un estandar, el resto sí."

Con el Modelo, no tienen que venir muy estentosos. Los había dicho que vamos a tener la visita de 15 colegios públicos, ellos van a venir con uniforme. Lo que va decir de vd. es la parte académica cuando el Modelo de la ONU nace acá, ya teníamos otros formatos e íbamos a otras partes. Nosotros decidimos hacer nuestro propio protocolo, que se loja de lo Fashion. Los profes ya saben que esta semana no presenten nada, ya el lunes se ponen al día"

E1: "podemos pasar por el modelo"

P1: "Sí, voy a ver el horario" / coge un cuaderno de una estud /

"Para mañana miércoles tenemos un espacio. Llegamos a la clase, trabajamos una parte y vamos a algunas comisiones"

/ coge marcador y escribe agenda en el tablero /

Agenda 18/09/2018

1) Desarrollo guía conceptual

2) Pregunta problematizadora

"Esta pregunta problematizadora amarra los referentes del perracho"

(1)



Con ese rato mientras los estud. trabajan la profe se me acerca y me cuenta algunas estrategias, como organizar los grupos como ella desea y no como los estudi. quieren, pes lo intento con un grupo y se demoraron mucho, además conversaban más; poner la carita feliz con la firma, revisar apuntes del cuaderno, trabajar en parejas y que participen así, limitar el tiempo de uso del celular...)

P: "A partir de este momento guardamos el celular"

/Pasa por los puestos verificando que ya usen el material de apoyo y no el celular/

"Vamos al 2º punto, hacer un mapa semántico por cada sigla"

P: "Chicos, mañana continuamos, organizamos el salón"

"Despidanse de Sebastián y él me muestra el puesto organizado"

/Organizan los puestos en fila/

## Anexo 3. Cuaderno de notas. Observación reunión de área

23 Oct / 2018 | Observ. # 9 |

Hora inicio: 8:05 a.m.  
Hora final: 8:50

- Reunión de área: Profesores de Ciencias Sociales (14). 1 practicante

// Se inicia leyendo el acta de la reunión anterior //

- P1 explica brevemente la reunión con el auditor. Dice que hubo una discusión sobre formar un sujeto social, y los directores de formación y académica se basaron argumentaron esto.

"Ya no tenemos un doc. aparte de cátedra de paz, a frocolomb., porque todo está en el PIA. Él pidió un ejemplo y se dijo que en el 1º periodo se trata el tema de participación política y otros proy. transversales. Todo salió muy bien, fue muy tranquilo, el PIA ha sido un proy. colectivo, les agradezco.

Nos piden además algo sobre cátedra de paz. Hay a mostrar evidencias como planeaciones, guías. Debemos presentar: avances, logros alcanzados y dificultades en la cátedra de paz"

- P3: "abramos el doc. para ver"

P8: "en el 1º periodo hay un avance, no solo abordar democracia, sino que se reflexiona la paz en lo cotidiano, articulado con ética"

P1: "yo rescato no solo la paz como referente, si no como reflexión y contexto"

P7: "También la refl. sobre memoria, sobre la situac. del país"

P9: "Memoria, convivencia, no solo como personal, sino que en artística, ética, biología, es transversal, format en ciudadanía."

P1: "muestra un cuadro de los ejes de los lineamientos que se trabajan y qué grado trabaja qué"

P2: "con los temas de la historia de Col. se ha tocado la paz, que no ①"

Solo se construye desde el Estado, si no todos, y desde las pres. problem.

P10: "El Col. de ha apostado mucho. Momentos como la semana por la convivencia, que no se vincula a una materia más sino a todo. Las pres. problem, también, es bonito ver cómo responden, y también por ej. con las revoluc. ~~de~~ la hora lo relacionan con equidad, justicia... y a ellos les cuesta mucho respetar las ~~es~~, es una tarea con la q' ~~de~~ hemos seguir"

P9: "Para ellos es muy difícil pensar una salud sin violencia, y proponer qué más hay después de la violencia, hemos hecho articulaciones con artistas"

P8: "La sensibilizar se queda en la mera reflex., pero no los transforma. El reto es que pase a la acción"

P4: "Me parece que los contenidos de cátedra de paz se facilita mucho y se relaciona con referentes y estándares. Tenemos el reto de trascender a actitudes de vida, porq' por ej. reaccionan violento si son interrumpidos. Verbalizan unas cosas y actúan otras. Las filas es un reto, ellos desmontan el trabajo que se ha hecho con los estud. Las posturas políticas influyen mucho y 'contaminan'."

P1: "Bien, creo que hay buenos elementos. Ahora todos paso a Sebastián que va hacer una breve caracterización"

// Yo explico el instrumento de caracterización y reparto las hojas para ser diligenciados. En este momento llega otra profe //

8:36

// los profes. me entregan las hojas //

// Muestra el cuadro de 1º con las observ. hechas //

// Se comienza a leer el cuadro de 2º //

P2: "me parece que el estándar está más alto que el saber"

P4: "yo si veo que el saber está más alto, taja han pasado por el territorio, las divisiones administrativas..."

P10: "Como dije la vez pasada, esto se debe ver con la etapa evolutiva y se relaciona con los temas".

P8: "Yo veo una ambigüedad, que entendamos nosotros".

P1: "eso se trata de nosotros, qué postura tenemos nosotros. Aquí mismo lo validamos. Ya hemos superado los temas, pensamos más en las habilidades de pensamiento, el dlo en la etapa evolutiva...  
vemos esto en complejidad y en espiral".

P11: "Vejamos la incidencia en la sociedad. ~~Se~~ <sup>Si</sup> Adriana nos coge, se todos sepamos responder."

P1: "Bueno, ya es hora de terminar porque vamos a ir al desayuno"

// Todas salen del salón //

### Nota:

- 10 min. después nos encontramos en el salón de descanso de los profesores para desayunar juntos, hecho por la comisión 2 organizada en una de las reuniones.

Este es un espacio de compartir y de fraternidad entre los docentes del área, algunos hablaban sobre lo que les gusta comer, otra profe preguntaba si era legal que les descontaran parte del salario cuando estuvieran incapacitados, ya se vio que le llegas menor, y otra profe. dijo que fue una decisión directamente desde la provincia. Además, pensaron en organizar un almuerzo (sancocho) para cerrar el año, y una prof incluso se ofreció a hacerlo y a ir a la casa de ella.

(Me parece un bonito momento para romper la rutina escolar del docente, tanto el ritmo que llevan con los estudiantes y con las reuniones de área. Es un breve tiempo de esparcimiento para hablar más informalmente de asuntos del colegio o de sus vidas personales. Además, fortalece la convivencia y la cohesión grupal).

## **Anexo 4. Nota ampliada<sup>42</sup>. Observación reunión de área**

### **Nota ampliada N°3:**

#### **Reunión de área de Ciencias Sociales**

**Fecha:** Septiembre 11 de 2018

**Hora inicio:** 8:00 **Hora final:** 9:00

**Asistentes:** 9 profesores y 2 practicantes (Profesores de 3° a 11°, incluyendo la de economía y política)

- Ciclos: I) 3° a 5° II) 6° a 8° III) 9° a 11°

#### **Convenciones:**

P1: coordinadora de área

P2-10: profesores de área (de acuerdo al orden en que están sentados. Puede variar en cada nota ampliada)

O: observadores/practicantes

( ): apreciaciones y aclaraciones

“ “: Textual

‘ ‘: Inseguridad en lo dicho

// //: acciones

.....: Lo que no logra ser apreciado

(...): acciones omitidas

La coordinadora de área pide leer el acta N°24 y hacer la oración. Asimismo, presenta los objetivos de la reunión: terminar de hacer ajustes al presupuesto, organizar la ONU y celebrar el cumpleaños de un profesor (se acostumbra a jugar amigo secreto por todo el año, los papeles se reparten a inicio de año, por eso cuando un profesor cumple años, su amigo secreto se encarga de organizar o preparar un desayuno para todos los profesores del área).

(Se continúa con la revisión del presupuesto, ejercicio que quedó incompleto de la reunión anterior)

P7 expresa que el libro que desea pedir es de 2019, pide 30 libros y los demás profesores la apoyaron.

P1: “Lo importante es arriesgarse y ya que los encargados aprueben o no. Bueno, ¿falta algo más?”

P5: “Sí, yo quiero ver la salida pedagógica”

//Revisa el documento en el computador y verifica que ya esté organizado. Mientras tanto algunos profesores dan propuestas con unas maletas viajeras//

---

<sup>42</sup> Las notas ampliadas son el resultado de la unión de las notas registradas de una misma situación por cada uno de los observadores.

P1: “vamos a revisar cómo va la ONU”

(Los profesores se centran primero en organizar el coloquio. Hasta ahora van 13 colegios, la mayoría son públicos que ya han participado en otras versiones del modelo de la ONU. Con respecto al coloquio de didáctica de Ciencias Sociales con los profesores acompañantes, hasta el momento estábamos inscritos nosotros dos como practicantes. Sin embargo en ese momento otros tres profesores manifiestan que tienen interés en participar, uno con el tema de “la enseñanza de la historia de Colombia a través de la historieta, otra profesora con el proyecto de emprendimiento y feria de toldos y el otro profesor expresa que puede socializar parte de su trabajo de grado sobre la enseñanza de las ciencias políticas en la educación pública. Al mismo tiempo una profesora estaba chateando con otra que estaba ausente y comunica que va a exponer un trabajo sobre memoria).

P1: “Bueno, ya tenemos coloquio. Voy a ver si hay otros profesores que envíen la propuesta al correo (...) El viernes 21 viene secretaría de educación porque nos postularon a un premio de calidad educativa, ellos van a hacer una reunión con el consejo académico y a visitar algunos salones mientras están en clase”.

P2: “¡otra vez!”

P1: “Sí, otra vez, para que estén pendientes”

P7: “Enviaron un protocolo al correo para saber cómo es la atención que hay para estudiantes con situaciones especiales, como drogadicción, embarazo, entre otros”

P1: “Ya se decidió que va a pasar de 4 a 3 períodos, los martes en la reunión de área y los miércoles en la tarde vamos a comenzar a hacer eso”

P8: “Yo creo que eso será en dos semanas, porque enviaron un correo”

P1: “Aunque eso es otra cosa, porque estos días vamos a tener algo del Manual de convivencia”

P7: “antes de empezar, sugiero que se muestre un ejemplo de algún compañero que haya hecho algún cambio”

(Después de terminar esta parte de asuntos varios, recuerda que están en planes de nivelación y cerrando período”

(...)

(Cambia el tema para retomar el modelo de la ONU)

P5:”Los niños de quinto están muy emocionados, están hermosionados, y ni todos deben entregar portafolio.

(P4 comenta que los estudiantes de séptimo también están emocionados, pero hay varios temas difíciles para los estudiantes, tales como el de Derecho Internacional Humanitario. Después, P1 dice algunas indicaciones para la próxima semana)

P5: “¿es posible que otros estudiantes presencien?”

P1: “Sí es posible, pero hay que organizarlos muy bien, por pequeños grupos”

//dos profesores salen de la reunión//

(P1 comenta algunos aspectos generales y logísticos. Dice que la habrá inauguración, luego algunos invitados para hacer charlas y la clausura tendrá el certificado)

P1: “mañana voy hacer una socialización de la pedagogía institucional para que los presidentes sean conscientes de que el modelo no es competitivo. Hay dos estudiantes de una universidad que quieren participar, pues ellos el próximo año quieren hacer uno, aunque tienen un enfoque muy competitivo y solo buscan reconocimientos. El estudiante no busca diploma, no es competitivo (...)”

//los profesores organizan el salón y 10 minutos después nos encontramos todos en la sala de descanso para los docentes a celebrar el cumpleaños//