



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**DISCURSOS DEL MAESTRO DE CIENCIAS  
SOCIALES: CONFIGURACIÓN DE UNA  
DISCIPLINA ESCOLAR**

**Cristina Vanesa Hoyos Sierra**

**Universidad De Antioquia  
Facultad de Educación  
Departamento de enseñanza de las ciencias y las artes  
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en  
Ciencias Sociales  
Medellín  
2019**

**DISCURSOS DEL MAESTRO DE CIENCIAS SOCIALES: CONFIGURACIÓN DE  
UNA DISCIPLINA ESCOLAR**

CRISTINA VANESA HOYOS SIERRA

Asesores

NUBIA ASTRID SÁNCHEZ VÁSQUEZ  
ELKIN YOVANNI MONTOYA GIL

Trabajo presentado para optar al título de Licenciada en Educación Básica con Énfasis en  
Ciencias Sociales

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES  
MEDELLÍN  
2019

## TABLA DE CONTENIDO

<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	<b>4</b>
<b>1. RESUMEN</b> .....	<b>5</b>
1.1. Planteamiento del problema.....	5
1.2. Justificación .....	8
1.3. Objetivos .....	10
<b>2. ANTECEDENTES</b> .....	<b>11</b>
2.1. Lo dicho sobre saberes y disciplinas escolares .....	11
<b>3. REFERENTES CONCEPTUALES</b> .....	<b>16</b>
3.1. Discurso.....	16
3.2. Significado.....	22
3.3. Disciplina escolar .....	24
<b>4. MÉTODOLÓGÍA</b> .....	<b>25</b>
4.1.1 Enfoque de investigación .....	25
4.1.2 Estrategia de investigación .....	25
4.1.3 Fundamentación de las técnicas empleadas .....	29
<b>5. RESULTADOS</b> .....	<b>31</b>
<b>5.1. Resultados objetivo No. 1: El reconocimiento de los discursos</b> .....	<b>31</b>
5.1.1. Discursos familiares y escolares en la formación del maestro como estudiante de escuela.....	31
5.1.2. Discursos en el camino de la identidad profesional: devenir maestro de Ciencias Sociales.....	33
5.1.3. Discursos del qué, el cómo y el para qué en las Ciencias Sociales: singularidad en la disciplina escolar .....	41
<b>5.2. Resultados objetivo No. 2: El discurso del maestro del Ciencias Sociales como acontecimiento de sentido y significado</b> .....	<b>48</b>
5.2.1. El discurso del maestro de Ciencias Sociales como obra estructurada .....	48
5.2.2. La obra discursiva del maestro de Ciencias Sociales como proyección de mundo ....	61
<b>5.3. Resultados objetivo No. 3: El lugar de los discursos en la configuración del área de Ciencias Sociales como una disciplina escolar</b> .....	<b>63</b>
5.3.1. La relación entre la identidad profesional del maestro y la configuración singular de las Ciencias Sociales como disciplina escolar .....	65
<b>6. CONSIDERACIONES</b> .....	<b>69</b>
<b>7. ANEXOS</b> .....	<b>71</b>
7.1.1 Instrumentos diseñados .....	71

## AGRADECIMIENTOS

*“Las palabras nunca alcanzan cuando  
lo que hay que decir desborda el alma.”*

***Julio Cortázar***

## 1. RESUMEN

A continuación, se evidencia el ejercicio investigativo llevado a cabo, desde los significados en el discurso del maestro de Ciencias Sociales para la configuración de las Ciencias Sociales como una disciplina escolar, el interés surge al observar que las Ciencias Sociales tienen unos discursos prescritos desde la dimensión normativa de la educación en Colombia, pero aun así y, gracias a las observaciones de clase en la escuela, se revela la manera en cómo se desbordan dichos discursos prescritos en la práctica del maestro. Se optó por delimitar el trabajo sólo al área de Ciencias Sociales y en un maestro en singular para no desbordar el alcance del mismo.

### 1.1. Planteamiento del problema

*Mi experiencia no puede convertirse directamente en tu experiencia. Un acontecimiento perteneciente a un fluir del pensamiento no puede ser transferido como tal a otro fluir del pensamiento. Aun así, algo pasa de mí hacia ti.*

**Paul Ricoeur, 1995**

La escuela es un lugar habitado por una variedad de sujetos que despliegan sus vivencias alrededor de sentimientos, experiencias, saberes, ideas, creencias y culturas que, se anudan a un currículo prescrito como tradición que se construye directamente en la práctica, de allí que, poner el “énfasis en la práctica de lo que acontece en el aula” (Cuesta, 1997) sea necesario para distinguir a las Ciencias Sociales como una disciplina escolar que varía en lo que es “regulado, soñado, pretendido y enseñado en el escenario escolar” (Escolano, 2006), estas cuestiones no solo hacen parte del carácter formativo, sino de las demandas que recaen sobre ella. Para ello, es ineludible el reconocimiento de lo que expresan los sujetos que habitan el aula de clase de Ciencias Sociales por medio de los **usos del lenguaje como discurso** representado por maestros y estudiantes a la luz de unas acciones educativas y unos contenidos de enseñanza determinados, es decir, su usanza -la del discurso- “articula

unos sujetos de discurso, un acto de discurso, un contenido de discurso” (Ricoeur, 2010) que se manifiestan de forma oral y escrita en el escenario educativo.

En continuidad con lo antes enunciado, resaltamos un ejemplo desde las observaciones de clase realizadas al maestro cooperador del grado séptimo, donde se evidencia una forma particular de discursar sobre los contenidos de enseñanza de las Ciencias Sociales:

**“Maestro:** ¿Qué implica quitar una cobertura?: que ya pre-existía. Ellos no vinieron a inventar, ellos vinieron a volver a nombrar algo que en apariencia no tenía autoconsciencia. Entonces, aquí hay que preguntarse –no solo con Todorov, sino como Rivet- ¿cómo se nombraba ese existente antes de ser “descubierto” y comenzar a adquirir otro nombre? ¿Cómo se nombran? ¿Cómo se entendían entre ellos? ¿Qué era lo que suponían ellos mismos, de sí mismos? ¿Cómo era que se veían?: ¿indígenas? ¿Irracionales? ¿Torpes? ¿Salvajes?”

**E:** Tenían una cultura.

**Maestro:** “Al tener una cultura, por consiguiente, tenían una idea de lo común, por consiguiente, eran conscientes de que hacían parte de una agrupación –esa es una muy buena aproximación-.”

Para este caso, dentro del análisis se deriva que, el maestro expresa en su discurso hablado “una experiencia de sentido y significado” (Ricoeur, 2006), más allá de una experiencia vivida que le antecedió a su relación con el contenido de enseñanza. El hecho de que el maestro cuando está en la acción de enseñanza relacionado con un contenido como “El Descubrimiento de América” bajo la referencia y alusión constante de ciertos libros – teóricos y literarios-, películas, pinturas y documentales, da cuenta de que se ha tomado una posición y una forma específica –frente al discurso- de darlo a conocer a sus estudiantes, es un acontecimiento donde el maestro expresa sentidos y significados que lo han atravesado y que han emergido de la relación con las referencias anteceditas por una experiencia íntima, en tanto dichos sentidos y significados tienen destinatarios (estudiantes) quienes se

podrían sentirse acogidos en esta situación, la cual deviene fundamental dentro del discurso porque está dirigido a alguien, a un interlocutor.

En este sentido, los maestros discursan diferente, de allí que sea necesario el reconocimiento ético de los discursos comprendiendo los niveles de certeza que se proponen a través de ellos en la composición de la disciplina escolar en las Ciencias Sociales, sobre todo, en lo concerniente a su conformación a través de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones, rutinas y prácticas que despliegan el área de enseñanza y legitiman su pertinencia educativa, esto es:

Una tradición social configurada históricamente, que alberga especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de la enseñanza y los arquetipos de la práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran valiosos y legítimos (Cuesta, 1997)

Se considera dentro de esta propuesta investigativa los significados que se derivan de los usos del discurso -o los discursos- como un objeto mediador de la disciplina escolar en las Ciencias Sociales, sosteniendo que, el discurso en los maestros de Ciencias Sociales -y de cualquier otra disciplina- es una experiencia expresiva y una responsabilidad histórica que nos compromete con la relación intersubjetiva en la escena escolar, con los discursos de los maestros frente a los contenidos del área y la relación que establecen los estudiantes con dichos discursos.

Así, intuimos que la disciplina escolar se encuentra integrada por “discursos, contenidos de enseñanza y prácticas” (Cuesta, 1997) que si bien, están inmersos en unos "regímenes de verdad" (Foucault, 1979) -convertidos en discursos teóricos o científicos-, varían en la práctica cotidiana a través de la reinterpretación que hace el maestro, instalando así, una disciplina diferente desde las ciencias a las que acude para relacionar lo que enuncia. En esta vía, la pregunta susceptible de ser estudiada es:

*¿De qué manera los **significados** inscritos en el **discurso** del maestro de Ciencias Sociales configuran esta **disciplina escolar** en la I. E. Presbítero Antonio José Bernal?*

## **1.2. Justificación**

Como la familia y la religión, la escuela es una de las instituciones sociales de importancia en la existencia de los seres humanos porque nos permite relacionarnos con unos sujetos y objetos en un tiempo determinado. Es el lugar, donde nos sumergimos en un relacionamiento social que –en apariencia- apunta a intereses comunes como sociedad, propuestos y presentados alrededor de una política pública así:

Con base en la Constitución Nacional, la Ley General de Educación y los Planes Decenales de Educación, está claro que los fines de las ciencias sociales en la educación básica y media, desde los lineamientos apuntan a conocer y comprender la realidad nacional para realizar análisis críticos y acciones que permitan transformarla a través de la formación de sujetos participativos, solidarios y respetuosos de la diversidad, que conozcan sus derechos y deberes (Alcaldía de Medellín, 2014)

En esta vía, en el Plan de área de Ciencias sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia de “Medellín construye un sueño maestro”, planteado por la alcaldía de Medellín para el año 2014, vemos que corresponde con una forma de accionar organizada que delimita el fin al cual debería aspirar el área de Ciencias Sociales en términos formativos y que además se acompaña de una manera de asumir los discursos en las disciplinas que integran el área:

	<b>Discursos</b>	<b>Disciplinas</b>
--	------------------	--------------------

<b>Hombre en relación a</b>	Modos de producción de riqueza y el valor	Economía
	Relación con otros hombres en un espacio	Política
	Estructura biológica y cultural	Antropología
	Cambio social, fundamentación del pasado y la expectativa del porvenir	Historia
	El estudio del hombre en relación con el espacio	Geografía
	El estudio de los fenómenos de la población	Demografía
	El estudio de los fenómenos colectivos producidos en la sociedad	Sociología

**Tabla No. 1**  
**Las disciplinas y sus discursos en el estudio del hombre**  
**Alcaldía de Medellín**

En este orden de ideas, encontramos un área de las Ciencias Sociales conformada por una serie de disciplinas que intentan integrar según unas condiciones históricas específicas y que deben permitir la comprensión de los diferentes fenómenos sociales. No obstante, la comprensión de éstos fenómenos debe realizar un viraje más allá de los tipos de discursos teóricos y científicos que describe, hacia un horizonte que dé cuenta de la relación fundamental que tiene el maestro de Ciencias Sociales, como sujeto discursante, en la plurivocidad que va embistiendo los contenidos de enseñanza del área como disciplina escolar desde su acontecer en el aula de clase, su vida cotidiana y su formación. Se trata, de la necesidad de resaltar los “rasgos propios de la disciplina escolar”(Cuesta, 1997) y lo que de ella se hace público a través del uso del lenguaje como discurso, dejando ver algunos de los significados que los maestros despliegan en el área de Ciencias Sociales en sus prácticas de enseñanza en tanto:

Ante las consignas generales asignadas por la sociedad a la escuela, los enseñantes disponen de una gran libertad de maniobra: 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 (Juliá, 1995)

Es decir, si bien nos encontramos con maestros de Ciencias Sociales que tienen unas prescripciones discursivas comunes para el área, su "capacidad de cuestionar el carácter de su enseñanza"(Juliá, 1995) y su formación les traza una manera singular de discursar la disciplina escolar desde sus intenciones como sujetos capaces de tomar postura, dotando entonces, los discursos de dicha disciplina de una movilidad que revela mundos desde una forma específica de ser mirados.

### **1.3. Objetivos**

#### **Objetivo General**

Comprender los significados inscritos en el discurso del maestro de Ciencias Sociales a través de la hermenéutica-dialéctica para la configuración de esta disciplina escolar en la I.E. Presbítero Antonio José Bernal.

#### **Objetivos específicos**

- Describir los discursos del maestro que circulan en el aula de clase relacionados a las Ciencias Sociales.
- Interpretar los significados de los discursos expresados por el maestro de Ciencias Sociales.
- Develar el lugar que ocupan los significados del discurso del maestro de Ciencias Sociales para la configuración esta como disciplina escolar.

## 2. ANTECEDENTES

### 2.1. Lo dicho sobre saberes y disciplinas escolares

Esta investigación se enmarca en el campo de la Historia de los saberes y las disciplinas escolares que se entiende como un campo que “tiene como objeto de estudio los contenidos de enseñanza. Este campo se ocupa de analizar y reflexionar sobre cómo circulan y se apropian en la escuela la enseñanza de las ciencias y los saberes.” (Ríos, 2015, p. 10) En este sentido, y retomando a Chervel, es la historia de los contenidos disciplinares el componente central para constituir este campo de estudio sobre la enseñanza.

Este campo, de origen europeo, históricamente ha sido abordado desde tres perspectivas: la anglosajona, la francófona y la española. La anglosajona, trabajada por Goodson Ivor en Inglaterra, La francófona con André Chervel y Dominique Julia y Antonio Viñao y Raimundo Cuesta en España.

En el caso de Goodson a través de sus estudios sociológicos sobre el currículo, ve la necesidad de emprender un estudio histórico sobre las disciplinas escolares y quienes integran todo lo relacionado con ellas. Su trabajo le llevó a ver las disciplinas escolares como una construcción, un producto social e histórico que se evidenciaba en los procesos de selección dados en las escuelas frente a las materias. (Viñao, 2006)

Toda la propuesta brindada por Goodson indujo a que autores plantearan visiones sobre las disciplinas escolares, Young por ejemplo menciona que:

Las disciplinas no debían ser vistas como reflejos de las formas básicas de conocimiento dadas para siempre, como los filósofos de la educación habían propuesto. Más bien, lo que actualmente pasa por historia, geografía, física, inglés, etc. debe ser tratado como un producto socio-histórico, como-el resultado de

conflictos pasados entre grupos contendientes que buscaban definir tales materias de formas diferentes (Viñao, 2006)

El trabajo de la perspectiva anglosajona comienza a orientar junto a Goodson sus miradas al campo de la teoría curricular como eje central para definir lo que desde el principio era su objetivo principal, la historia de las disciplinas. Con ese fin Goodson orienta su trabajo con una finalidad metodológica que respondiera a

La investigación y la teoría curriculares deben empezar por investigar de qué modo se construye hoy el currículum y cómo la aplican luego los docentes "de acuerdo con las circunstancias". Es preciso que comencemos por entender cómo se produce actualmente el currículum y por qué las cosas suceden como suceden. En resumen, necesitamos una teoría del contexto que apunte la acción. (Viñao, 2006)

En sus niveles de análisis Goodson no desliga nunca la propuesta de la teoría del currículo con la de las disciplinas escolares, ve en ambos campos una relación inseparable, con esta construcción se permite entonces definir a las disciplinas escolares como: no son, entidades monolíticas sino amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones que a través de la controversia y el compromiso influyen en la dirección del cambio amalgamas compuestas por una variedad de tradiciones, que son las que inician al profesor en diferentes jerarquías y contenido de conocimiento. (Viñao, 2006)

En el caso de la francófona es a partir de los años 70 donde se comienza a visualizar la importancia del estudio de las disciplinas escolares debido a los cambios curriculares que se presentaron después del siglo XIX donde hubo un declive de las humanidades clásicas y a las fuertes demandas por parte de maestros donde reclamaban el estudio y conocimiento de la historia de sus disciplinas.

De esta manera la escuela es vista entonces como el lugar donde se produce saber (Viñao, 2006), por esa razón es en ella y lo que sucede en ella el punto de partida de esta observación.

En esta tradición los trabajos de Julia y Chervel se convierten en centro de observación y punto de partida para la construcción de una definición de disciplina escolar, sus trabajos se enfocan en la escuela y cómo en ella se construye el saber, se construye una cultura escolar. Para Julia la cultura escolar corresponde con el conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos conocimientos. (Viñao, 2006)

Mientras tanto, Chervel menciona que no es la “cultura que se adquiere en la escuela, sino una cultura que no se adquiere más que en la escuela”, a la cual solo se accede en la escuela. La escuela no solo transmite saberes o conductas generados en el exterior, en cambio sí propone, saberes y conductas que nacen en su interior y que llevan sus raíces. (Viñao, 2006)

Es a través de estas dos propuestas que vemos que la disciplina escolar es una muestra de las transformaciones de la cultura escolar, son pues una creación propia de la escuela, que se modifica, se adapta y se orienta a través de los intereses que ella plantea.

En consecuencia, con esto se plantea desde la propuesta de Chervel un argumento frente a las disciplinas escolares:

No se puede percibir las disciplinas escolares como "meras adaptaciones o vulgarizaciones de las diversas ciencias...de conocimiento expuestos por el maestro o el manual, los ejercicios de estos contenidos (sin los ejercicios, y su correspondiente control, no es posible fijar una disciplina) las prácticas de incitación y de motivación y los exámenes. (Viñao, 2006)

En el contexto colombiano, el campo de la Historia y de las disciplinas escolares, ha sido abordado, en particular, por el grupo de investigación Historia de la práctica pedagógica, representado por investigadores como Alejandro Álvarez, Rafael Ríos Beltrán, Rosa María Bolívar y Nubia Astrid Sánchez. Donde Álvarez ha trazado una postura frente al saber escolar y el saber pedagógico, sobre todo haciendo énfasis en la manera en que la pedagogía ha dejado de ser señalada como disciplina. Álvarez, trata de exponer como a través de varios momentos históricos “toda disciplina, se decía en esos años, de la mano de los historiadores sociales de la ciencia (Bachelard, 1948; Koyré, 1977), tiene un proceso de constitución que determina sus reglas de funcionamiento, el cual no es lineal, no es meramente teórico, sino profundamente social, esto es, no es resultado de un debate puramente académico.” (Álvarez, 2015).

Además de plantear que el saber pedagógico va mucho más allá de la escuela pues tiene relación con la práctica en la que se constituye, y ésta pasa por múltiples escenarios discursivos y no discursivos. Sin dejar de lado entonces una pregunta que para él ha tenido que surgir para comprender lo que sucede en la escuela hoy, en la configuración de las disciplinas y sobre todo los saberes escolares: ¿Cuál es el lugar de la escuela en todo esto? ¿el lugar del maestro? que en palabras de Álvarez es

¿Qué le queda hoy de pedagogía a la escuela y al maestro, en medio de la sociedad del conocimiento, del educadita, de la sociedad del aprendizaje, de la autoayuda, de los procesos de subjetivación juveniles y de las pedagogías indígenas, comunitarias, populares, feministas y demás? (Álvarez, 2015)

Para cerrar proponiendo el impacto que debe tener el estudio de este campo, y del saber escolar, evidenciando la tarea del maestro 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. Todo esto

en la escuela que para él ha sido abordada por tantos discursos que han debilitado la enseñanza.

Rafael Ríos Beltrán nos menciona que el campo de la historia de los saberes y disciplinas escolares tiene como objeto de estudio los contenidos de enseñanza. Este campo se ocupa de analizar y reflexionar sobre cómo circulan y se apropian en la escuela la enseñanza de las ciencias y los saberes. (Beltrán, 2015)

Esto debido a que en la escuela no circulan solo saberes y disciplinas enseñadas desde su referencia, sino que se han realizado construcciones que deben ser analizadas y comprendidas desde este campo, pues dependen en gran medida de las prácticas de los sujetos. Así lo menciona Ríos para hacer énfasis en la tarea que se han planteado en este campo.

Hay que mencionar que Ríos plantea que ha sido un acierto reflexionar conjuntamente sobre saberes y disciplinas escolares, y no bajo la expresión disyuntiva de saberes o disciplinas, porque nos evita ambigüedades respecto de si hacemos una historia de la enseñanza de los saberes y disciplinas escolares en Colombia, o una historia epistemológica de la enseñanza de las disciplinas y las ciencias en la escuela (Beltrán, 2015)

Llegando así, a conclusiones en su trabajo que sitúan la relación entre el saber pedagógico y el saber escolar, la tarea del campo de la historia de los saberes y disciplinas escolares de analizar los contenidos de enseñanza, la tarea del maestro y el que hacer de la escuela.

Uno de los trabajos de Rosa María Bolívar y Nubia Astrid Sánchez es una investigación sobre la configuración y la reconfiguración de las ciencias sociales, donde evidenciaron que la selección de contenidos de enseñanza depende de las necesidades propias del contexto, y esta selección modifica la práctica del maestro y de los habitantes de la escuela.

En su trabajo encontramos que su investigación les permitió identificar una lucha por la reivindicación de la disciplina

Se reconstruye una historia social del currículo, en la cual, como lo afirma Goodson (1991, p. 7), lo que se enseña en la escuela es el resultado de fuerzas y tradiciones que dan respuesta a la “promoción de unas disciplinas y la relegación de otras con la búsqueda de prestigio, respetabilidad, recursos e intereses de los profesionales que las imparten (Sánchez & Osorio, 2015)

Ya en el contexto local, particularmente en nuestra licenciatura, nos encontramos en primer lugar con Bedoya y Molano (2017) en *Las Ciencias Económicas en la Educación Media: El Devenir de una Disciplina Escolar*, desde la investigación documental, proponen que la educación no es un asunto simple de causa-efecto, donde las planeaciones, directrices o propuestas de enseñanza por el hecho de existir, son inmediatamente acogidas en su totalidad, por otras razones, porque entre los diferentes niveles del currículum prescrito se generan modificaciones, selecciones y controversias y a su vez en el nivel activo, los profesores realizan negociaciones con las planeaciones, esto con la intencionalidad de hacer próximos y pertinentes los contenidos del proceso de enseñanza.

### **3. REFERENTES CONCEPTUALES**

A continuación, se dan a conocer los principales conceptos que delimitan el objeto de estudio en cuestión: Discurso, desde Paul Ricoeur; Significado, desde Alfred Schutz y; Disciplina Escolar desde André Chervel, quienes serán los orientadores de sentido para reflexionar los planteamientos derivados en este ejercicio investigativo:

#### **3.1. Discurso**

El concepto de discurso para este ejercicio investigativo se toma desde Paul Ricoeur, quien expone de manera detallada el concepto en su libro *Del Texto a la Acción* cuando intenta

abordar lo que denomina *problemática del texto* como una propuesta para rechazar o superar, lo que él considera, una contradicción o conflicto en el libro *Verdad y Método* de Hans-Georg Gadamer: la oposición entre *distanciamiento alienante* y *pertenencia*. El distanciamiento alienante se entiende como “la actitud por la cual es posible la objetivación de las ciencias humanas” (Ricoeur, 2001). La contradicción según Ricoeur, se da cuando ese distanciamiento, que condiciona a su vez el estatuto científico de las ciencias humanas, invalida la relación esencial que hace *pertenecer y participar* a los seres humanos de la realidad histórica sobre la cual se pretende construir objeto de estudio, porque para Gadamer, o bien se lleva a la práctica una *actitud metodológica*, perdiendo profundidad ontológica de la realidad que se quiere estudiar, o bien se práctica una *actitud de verdad*, renunciando a la objetividad de las ciencias humanas. En este sentido, la *problemática del texto* como propuesta reintroduce una noción positiva y productiva del distanciamiento, ya que Ricoeur va a entender *el texto* como el paradigma del distanciamiento en la comunicación, paradigma que posiciona a la comunicación que se da *en y por* la distancia como un elemento fundamental de la historicidad de la experiencia humana.

Con el anterior antecedente, para entender la *problemática del texto* Ricoeur desarrolla el concepto de discurso a partir de cinco rasgos fundamentales:

### **1. El lenguaje como discurso**

Se entiende el discurso, el oral y el escrito, como una “dialéctica del *acontecimiento* y *significado*” (Ricoeur, 2001).

El discurso aparece como acontecimiento porque alguien habla, alguien se expresa al tomar la palabra:

- Se realiza en el tiempo y en el presente: introduciendo el *fenómeno temporal* de intercambio a la hora de establecer un diálogo, por lo cual dicho diálogo se puede *prolongar, entablar o interrumpir*.

- Remite al hablante: es autorreferencial, puede referirse a sí mismo.
- Es siempre a propósito de algo: hay un mundo que se pretende describir, expresar o representar.

En el discurso desde esta propuesta, todos los mensajes se intercambian, y además de tener un mundo para expresar, tiene un otro al que se dirige el mensaje, otra persona que se reconoce como interlocutor.

De otra parte, cuando se apunta que “todo discurso se realiza como obra y se comprende como significado” (Ricoeur, 2001), quiere decir que, es el significado el que perdura en el tiempo, a diferencia del acontecimiento, que tiene un carácter de fugacidad. El significado del discurso, desde esta perspectiva, se debe buscar en lo que Ricoeur nombra como *Acto discursivo* de la siguiente manera:

- Acto locucionario o proposicional: es el acto de decir.
- Acto ilocucionario o de la fuerza: es lo que hacemos al decir.
- Acto perlocucionario: es lo que hacemos por el hecho de que hablamos.

Desde allí que, el *Acto discursivo* será el canal por el cual se exteriorizará o se hará manifiesta la intencionalidad del discurso, ya que estos actos –locutivos, ilocutivos y perlocutivos- están regidos o regulados según determinados paradigmas.

Se debe considerar desde lo antes descrito que, si bien el discurso es entendido por Ricoeur como una dialéctica entre acontecimiento y significado, se crea una tensión entre la irracionalidad del acontecimiento –por su fugacidad- y la racionalidad del significado –repetible, identificable-, que solo es posible mediar de manera práctica a través del concepto de obra que amplió en los rasgos siguientes.

## **2. El discurso como obra estructurada**

Las características del discurso como obra, están relacionadas con el hecho de tener “composición, pertenecer a un género literario y tener un estilo individual” (Ricoeur, 2001). Es decir, es posible pensarse el discurso desde el concepto de obra porque va más allá de ser una simple serie de oraciones y, presenta *un problema nuevo de comprensión*, tiene una *forma de codificación* que le posibilita entenderse como poema, ensayo o narración, pero sobre todo, tiene un *estilo* que hace que ese discurso sea *una configuración única* del individuo que lo representa. Adicionalmente, la palabra “obra” va a imponer una forma a la materia y va a producir un género, a producir un sujeto con la obra que se crea, porque se trata de objetivar en obras las actividades prácticas.

El concepto de obra cumple un papel trascendental como mediación práctica en la tensión que hay entre acontecimiento y significado del discurso, porque se va a instalar de manera particular en el acontecimiento, ya que para Ricoeur, es el acontecimiento el que alberga la parte de la *estilización* del discurso. Entendiendo que el estilo “dialoga con una *situación concreta* que tiene tendencias, conflictos, aperturas, posibilidades de juego, indeterminaciones...” (Ricoeur, 2001), esas situaciones concretas pueden ser situaciones deshechas, anteriores, no resueltas o abiertas, y son estas las que se intentan reorganizar en la obra. Así, el acontecimiento se busca en la forma (estilo) misma de la obra, pero teniendo en cuenta que, el sujeto producido en la obra no puede ser captado completamente de manera teórica, pero sí puede ser “reconocido como *singularidad*” (Ricoeur, 2001) de un proceso, de una elaboración que pretende responder a la *situación concreta*. Es decir, existe una relación entre la forma (estilo) del sujeto y la situación determinada que no se puede perder de vista a la hora de intentar captar el acontecimiento en la obra discursiva. Además, de considerar que cuando el discurso se convierte en obra aparece el concepto de “sujeto de discurso” quien será el portador del correlato de la individualidad de la obra, el autor, el artesano que trabaja con el lenguaje y le imprime su estilo.

En resumen, el concepto de obra introduce tres consideraciones importantes en el discurso:

- La obra se configura de manera singular
- El autor de la obra se configura de manera singular

- El humano se individualiza al producir obras individuales

### **3. El habla y la escritura en el discurso y en las obras discursivas**

En sus elaboraciones Ricoeur agrega que, cuando el discurso pasa del habla a la escritura, la escritura le otorga una *autonomía* al texto respecto a la *intención* de su autor, es decir, “el mundo del texto hace estallar el mundo del autor” (Ricoeur, 2001) porque se libera de su autor en el *acto de leer*, permitiendo que quien lea el texto lo descontextualice y recontextualice en otras situaciones. Esto podría entenderse como una especie de paradoja en la que toda obra se ve involucrada cuando se separa de su autor, pudiendo ser interpretado por otro que la saca de sus condiciones psicológicas, sociológicas o culturales iniciales.

### **4. La obra discursiva como proyección de mundo: el mundo del texto**

Aquí, se plantea que el discurso se opone o supera a la lengua en tanto sistema porque “las palabras remiten a otras palabras en la ronda sin fin del diccionario” (Ricoeur, 2001), en cambio el discurso se dirige a las cosas, se aplica a la realidad y expresa el mundo. En este sentido propuesto, el discurso tiene:

- Referencia: alude al valor de verdad, pretende alcanzar la realidad:

*Referencia en el discurso oral:* tiene un aquí y ahora (espacio y tiempo), tiene una realidad común a los interlocutores que puede ser mostrada.

*Referencia en el discurso escrito:* en este pueden dejar de existir las condiciones concretas del acto de mostrar, dejando de haber una situación común entre el lector y el escritor, lo cual posibilita el fenómeno conocido como Literatura donde es probable sustituir el mundo de lo real. No obstante, no se puede dejar de lado que “no hay discurso tan ficticio que no se conecte con la realidad” (Ricoeur, 2001).

- Sentido: se refiere a algo, va *dirigido a*.

En este punto, se debe considerar que el mundo del texto literario (cuento, novela, teatro...) es un *mundo proyectado* que se distancia poéticamente de la realidad cotidiana y tiene poder de apertura o de ruptura. Esta posibilidad de anulación de la realidad que se halla en el mundo del texto literario se conoce como *referencia de primer grado* y es la que permite plantear una *referencia de segundo grado* que “se conecta con el mundo” (Ricoeur, 2001) no solo desde los objetos manipulables que hay en el mundo, sino con la idea *Ser-en-el-mundo* que Ricoeur retoma de Heidegger para designar que, la interpretación no se trata de la búsqueda del otro y de sus intenciones disimuladas en el texto, sino que se trata de “explicitar el tipo de ser-en-el-mundo” que se despliega en el texto. Es decir, preguntarnos por cuál es la estructura de ser-en-el-mundo de la obra y sujeto discursivos.

##### **5. El discurso y la obra discursiva como mediación en la comprensión de uno mismo**

Aquí, el texto viene a ser la medición por la cual uno se comprende a sí mismo, “una obra se encamina hacia sus lectores y crea su propio cara a cara subjetivo” (Ricoeur, 2001). Se trata de un problema de *apropiación*, es decir, la apropiación tiene como características, en primer lugar, que puede ser una comprensión a distancia, no es un fenómeno de contemporaneidad necesariamente, en segundo lugar, la obra aparece en la apropiación no como algo derivado solamente del autor, sino del sentido de la que esta está dotada, quiere decir que, el conocerse a sí mismo no se da como una intuición inmediata sino que “nos comprendemos mediante el gran rodeo de los signos de la humanidad depositados en obras culturales” (Ricoeur, 2001), por lo tanto, la cultura aparece acá como el *medium* a través del cual es posible comprenderse a sí mismo, en este sentido y, en tercer lugar, la apropiación tiene frente a sí el mundo de la obra, para finalmente constatar que el ser humano se apropia y/o desapropia es de una posición de mundo que es reveladora.

### 3.2. Significado

El concepto de significado para este ejercicio investigativo es retomado desde Alfred Schütz. Particularmente en esta tesis, se retoma la idea del significado que, para él, es primero y primordial, es decir, “el significado que cada uno de nosotros da a su propia acción” (Schutz, 1993), el cual apunta a la manera en como el *yo* considera reflexivamente las vivencias transcurridas y las vuelve significativas al dirigir su atención en el tiempo.

Para Schütz, cada acción tiene su propio significado, pero este no es un significado perpetuo, limitado o invariable porque la actitud del yo hacia la vida determina a su vez la actitud hacia el pasado, haciendo posible, por lo tanto, el fenómeno que denomina *Acto de atención* donde dicho significado admite modificaciones difíciles de separar entre sí:

El significado de una vivencia sufre modificaciones según la clase particular de atención que el yo recuerda a esa vivencia. El significado de una vivencia varía según el momento desde el cual el yo observa (...) su significado es distinto según la distancia temporal desde la cual se la recuerda y mira retrospectivamente (Schutz, 1993)

Por lo tanto, la mirada reflexiva afectará la vivencia según el punto de vista del momento y ningún contenido de la consciencia podrá ser dado por sentado o terminado, porque será la conciencia el lugar de la continuidad, el horizonte abierto tanto al pasado como al futuro, derivando entonces en que, el significado que se le atribuye al objeto siempre está cambiando. Así mismo, se debe considerar que, ninguna vivencia es igual a otra, mi vivencia es sólo mía y su significado específico, así como el modo del Acto de atención, dependen de la forma en cómo se ordena la vivencia dentro del contexto de experiencia disponible, quiere decir, “el significado a que apunta una vivencia es la autointerpretación de esa vivencia desde el punto de vista de una nueva vivencia” (Schutz, 1993). En cada Aquí y Ahora existe una coherencia total de la experiencia

vivida, una autoexplicación que ordena la vivencia al reconocerla y configura la experiencia. Este ordenamiento de la vivencia puede darse por formulación lógica, por aprehensión del Aquí y Ahora, por actividades de la razón, las emociones o la voluntad; llevadas a cabo o en un instante o paso a paso.

Así, Schütz plantea la idea de *interpretación de la vivencia* como interpretación tanto de lo que se conoce como de lo que se desconoce. Es una manera de ordenar la vivencia a partir de “configuraciones de significado completadas que están presentes y disponibles en cada momento en forma de “lo que uno ya sabe” o de “lo que uno ya sabía” (Schutz, 1993), pero cuando se trata de explicar una vivencia ¿Cómo se elige el esquema interpretativo con el cual se explica?: no hay una sola interpretación para explicar una vivencia, cada vivencia está abierta a múltiples interpretaciones, pero normalmente, esas interpretaciones con las cuales se explica son elegidas paradójicamente por la vivencia misma porque llevan la marca del Aquí y Ahora. A continuación, se esbozan los contextos o configuraciones de significado:

### **1. Motivo-para**

El contexto motivacional, es el contexto de significado dentro del cual se inscribe una acción que se quiere atender como proyecto en el tiempo, es decir, “el acto proyectado en el tiempo futuro perfecto y en función de la cual la acción recibe orientación es el motivo-para” (Schutz, 1993). En el mundo social, las acciones son medios que se realizan para completar el acto que permitirá alcanzar lo deseado o lo proyectado en futuro. En este sentido, la formulación *para* representa la meta o el ideal como futuro y ubica la explicación que se da sobre la vivencia como el proyecto mismo. Así, para proyectar un acto se debe saber cómo se han realizado en el pasado actos de la misma clase:

Todo proyecto “interpreta” el significado que se constituye en la acción proyectada, refiriéndolo retrospectivamente a actos análogos. Esto se hace por medio de una síntesis de reconocimiento que raramente es algo explícito. La motivación-para es,

por lo tanto, un contexto de significado que se construye sobre el contexto de experiencia disponible en el momento de la proyección” (Schutz, 1993)

Por consiguiente, todo motivo-para supone una especie de repositorio de experiencia elevado de la idea “puedo hacerlo de nuevo”.

## **2. Motivo-porque**

En el motivo-porque no tiene como en el motivo-para una proyección de un tiempo futuro perfecto, lo que se hace es tomar el hecho pasado y relacionarlo con un hecho más retomo en el pasado, se trata de una explicación del hecho. Dicho esto, las preguntas-porqué solo pueden formularse sobre un hecho ya ocurrido, cuando el proyecto ya es pasado. Se trata así de un tiempo libre de pretensiones y anticipaciones, son simplemente recuerdos que “reciben horizontes de perspectiva, relieves y sombras de un *Aquí y Ahora* siempre posterior a la constitución del proyecto” (Schutz, 1993), en consecuencia, la explicación aparece como posterior al hecho. En una idea general, podría proponerse que el motivo-para explica el acto en términos de proyecto, mientras que el motivo-porque explica el proyecto en función de las vivencias pasadas del actor y, la acción. Lo que aparece al actor como significado de su acción es su relación con el proyecto, el actor es quien otorga el significado de su acción.

### **3.3. Disciplina escolar**

El concepto es retomado para esta tesis desde la propuesta de André Chervel, quien ubica los antecedentes del mismo a finales de la Primera Guerra Mundial. Este autor plantea que, por disciplina escolar, se debe entender

los contenidos de la enseñanza concebidos como entidades *sui generis*, propias de la clase, independientes hasta cierto punto de cualquier realidad cultural ajena a la

escuela y dotadas de una organización, una economía propia y una eficacia que sólo parecen deber a sí mismas, es decir, a su propia historia” (Chervel, 1991).

En esta vía, las disciplinas escolares son unas elaboraciones realizadas de manera singular a los contenidos en el escenario de la escuela, que no dependen necesariamente, una realidad distinta a la que le acontece. Así, se debe ampliar la reflexión sobre el concepto más allá de la perspectiva de disciplina como tal, es decir, donde se entiende que se disciplina la mente procurándole métodos y reglas para abordar campos del pensamiento.

## **4. MÉTODOLÓGÍA**

### **4.1.1 Enfoque de investigación**

Este proyecto investigativo se abordará a través del enfoque cualitativo, debido a que este permite “identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y sus manifestaciones” (Martínez, 2006) es decir, nos permite comprender la naturaleza y la esencia de la pregunta que nos convoca con propiedad y rigor a través de los criterios básicos que se plantean dentro de la estrategia de investigación seleccionada.

### **4.1.2 Estrategia de investigación**

Las “acciones humanas pueden tener varias dimensiones” (Martínez, 2006) que permiten explorar e interpretar su significado en el contexto donde se llevan a cabo. A continuación, proponemos cuatro dimensiones básicas que trazarán el proceder metodológico de esta investigación, teniendo en cuenta la naturaleza del objeto de estudio, los objetivos planteados, así como el acercamiento a las observaciones de clase, las notas ampliadas, los diálogos y análisis documentales realizados en la primera fase. Estas dimensiones básicas pretenden “orientar la comprensión del acto humano”, en específico del maestro de Ciencias Sociales en el escenario escolar:

- **Primera dimensión: Intenciones que motivan al maestro**

Los actos humanos pueden ser comprendidos por “referencia a las intenciones que los motivan” (Martínez, 2006), es decir, se trata de considerar cuáles son las intenciones y qué se trata de conseguir con ellas después. La intención alude al *propósito* que guarda el actuar humano, en este caso, que guarda el maestro en torno al acto educativo para “coordinar y orientar” sus motivaciones, pensamientos, sentimientos, deseos, recuerdos y/o conductas.

La intención está estrechamente relacionada con el “sistema de valores” del ser humano y será la motivación básica de la vida para orientar la realización misma de dichos valores. En esta vía, identificar el sistema de valores permitirá reconocer los “significados vitales de las acciones” (Martínez, 2006), se trata de la parte consciente –la libertad de escoger y ser responsable de sus decisiones, por ende de su existencia misma- del ser humano, sus sentimientos y vivencias ligadas a su existencia en el mundo. En síntesis, se trata de identificar las intenciones que orientan el acto educativo del maestro (actuar humano), considerando que estas son una realidad consciente, explorando eso que “dice” expresamente.

- **Segunda dimensión: Significado de la acto de enseñanza**

Contiene la naturaleza y dirección de la intención. Asumiendo que, “el acto humano está relacionado con su significado” (Martínez, 2006), es éste el que dota de sentido la acción (de importancia). Se aborda desde la pregunta por ¿qué significado tiene la acción para su autor?, en este camino, Dilthey plantea tres ordenadores:

1. En cuáles procesos de pensamiento se vivencia y expresa el significado.
2. En qué contexto se expresa la acción.
3. Qué sistema sociocultural dota de significado la expresión de la acción.

Se debe considerar que el significado que la acción tiene para su autor puede ser diferente a la de quienes investigan, sabiendo que estos se mueven en un marco referencial y metodológico que les asignan otras elaboraciones frente al objeto y sujeto de estudio.

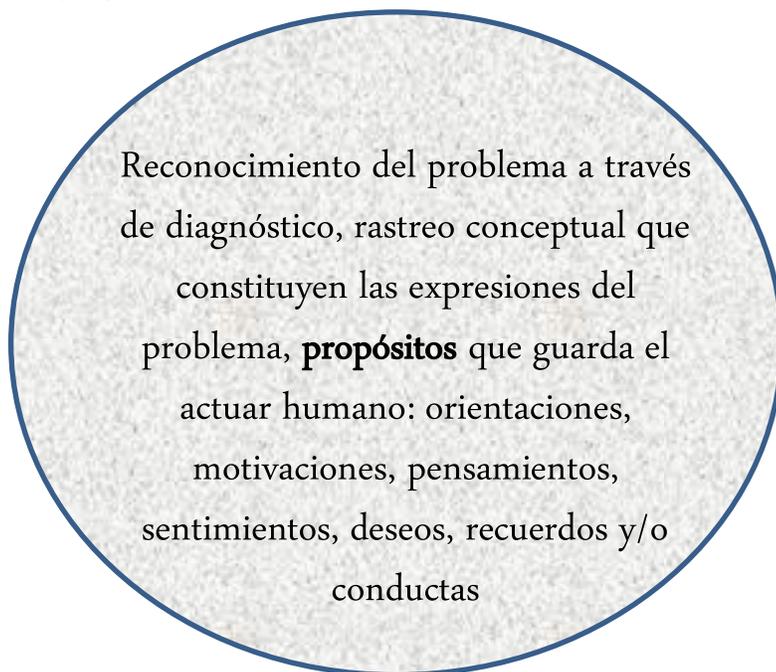
Contemplar que, es el significado quien hace comprensible el actuar humano, de allí que su interpretación se realice de la mano con el acto y la intención.

- **Tercera dimensión: Finalidad del acto educativo en la vida del maestro (función de la acción en la vida del autor, comprensión de sí mismo)**

Cavila sobre cuál es la finalidad de la enseñanza, qué hay de manera implícita en el acto educativo ejercido. Es encontrar las relaciones que hay en “el acto y la intenciones” respecto a un “sistema general” –el sistema educativo colombiano- , dicho en otras palabras, cuál es la función vital, cuál es la tarea que se cumple en ese “todo organizado” – en esa acción educativa-, para abrir los “universos del discurso”(Ricoeur, 2008): el de la fuerza y el del sentido.

En suma, el proceder del método alrededor del objeto de investigación se evidencia en el siguiente paso a paso:

1. Reconocer las intenciones:

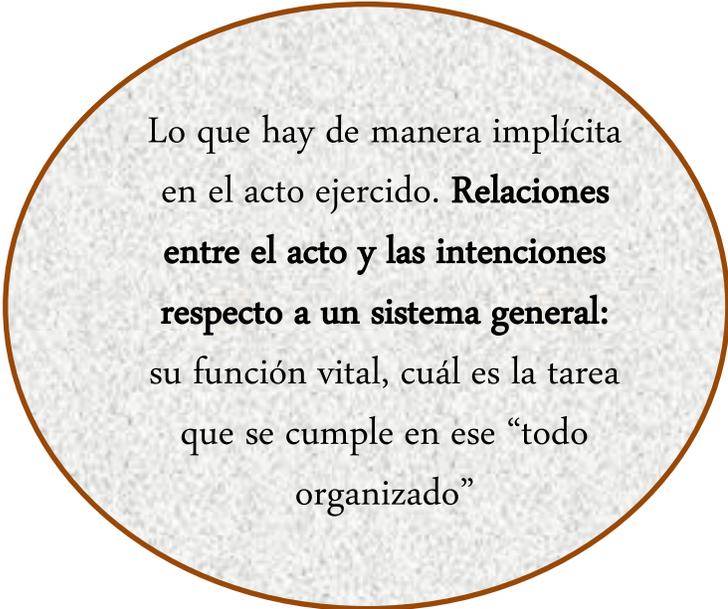


2. Interpretar los significados de esas intenciones:



Naturaleza y dirección de la intención, es el significado de la acción para su autor: **procesos de pensamiento y contextos** en que se vivencia y expresa el significado.

3. Develar las finalidades del acto –de enseñanza en nuestro caso-:



Lo que hay de manera implícita en el acto ejercido. **Relaciones entre el acto y las intenciones respecto a un sistema general:** su función vital, cuál es la tarea que se cumple en ese “todo organizado”

- **Relación de las dimensiones del método y los objetivos**

DIMENSIÓN	OBJETIVO	TECNICAS	INSTRUMENTOS	PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN
Intenciones	Reconocer los discursos que circulan en torno a las Ciencias Sociales en el aula de clase relacionados con las Ciencias Sociales.	1. Historia de vida 2. Análisis documental	1. Entrevista semiestructurada. 2. Fichas de análisis documental: para documentos institucionales.	Matrices de análisis para el procesamiento de datos.
Significados del acto de enseñanza	Interpretar los significados en los discursos expresados por el maestro de Ciencias Sociales			
Finalidad del acto educativo	Develar el lugar que ocupan los significados de los discursos del maestro de C. Sociales para la configuración del área como disciplina escolar.			

#### 4.1.3 Fundamentación de las técnicas empleadas

##### 1. La Historia de Vida

Se tratará -en este caso-, del uso de la historia de vida como técnica que permitirá ir "enfrentando la complejidad del docente como agente activo que construye su propia historia" (Goodson, 1992). Ubicando el propio relato del profesor en el marco de un análisis contextual más amplio, es decir, construir una narrativa de la acción del maestro alrededor de una teoría del contexto. Así, la historia de vida va a devenir como el relato de vida situado en su contexto histórico. Reinscribiendo la vida real, con todos sus matices, insinuaciones y terrores. Pero además de enfrentar esa complejidad del maestro como lo propone Goodson, es la posibilidad de hacer un croquis mental –y vital- de las relaciones del entrevistado con los miembros de su grupo, de su profesión, de su capa social, de su sociedad global, para reflejar lo que existe de individual y único en el maestro como una

peculiaridad que es resultado de la interacción de los enunciados aspectos y de las características de su contexto social. Cada historia de vida es “un hecho social total” (Salgueiro, 1998). El narrador funciona, por lo tanto, como representante de su colectivo y a través de su narrativa revela los trazos de este grupo y de la sociedad de la cual forma parte.

### **¿Qué permite ésta investigación a través de la historia de vida narrada a propósito del discurso?**

El uso de la historia de vida como técnica para este ejercicio investigativo, aportará unos hallazgos respecto a la constitución de las identidades –personales y profesionales, inseparablemente– de los profesores, de la naturaleza de los conocimientos y teorías que sustentan sus decisiones, así como de “las posibilidades de pensar los sentidos de la tarea” (Porta, 2014). Tejer la localidad social con la temporalidad histórica en cuerpos particulares, que sólo pueden comprenderse en su singularidad. Entonces, "cuanto más denso el discurso, cuanto más complejo, más interesante y misterioso el sentido. El narrador de historias es un creador de cultura." (Porta, 2014).

## **2. El análisis documental**

Implementar el uso del análisis documental como técnica permitirá que nos acerquemos al estudio de materiales como documentos oficiales, textos elaborados desde las observaciones, documentación privada –si es el caso- y materiales como fotos, pinturas, cine, música, entre otros, que pueden devenir como evidencia material que permita observar lo que se requiere. En esta perspectiva Galeano (2004) señala que el material revisado podrá convertirse en entrevista y en observación, siempre y cuando se atraviese por unas preguntas específicas respecto a lo que se está buscando y nos suministra una clasificación del material así:

<b>Intencionalidad</b>	<b>Explícita</b>	Documentos escritos que registran hechos o acontecimientos sociales o apoyan procesos investigativos.
	<b>Implícita</b>	Documentos que pueden ser usados por estudiosos para analizar aspectos de la vida social.
<b>Naturaleza</b>	<b>Documentos escritos</b>	oficiales (administraciones públicas)
		Prensa escrita
		Otros textos literarios, visuales y audiovisuales.

## **5. RESULTADOS**

### **5.1. Resultados objetivo No. 1: El reconocimiento de los discursos**

Con la aplicación de La Historia de Vida y el Análisis documental, se encuentran para este caso, que los discursos expresados para las Ciencias Sociales atienden a los siguientes órdenes:

#### **5.1.1. Discursos familiares y escolares en la formación del maestro como estudiante de escuela**

*“La vida no es la que uno vivió, sino la que recuerda y cómo la recuerda para contarla”*

**Gabriel García Márquez, 2002**

El estudiante de escuela, caracteriza el lugar que habita durante las jornadas de estudio, reconoce las dimensiones del espacio que lo circundan: si es una escuela grande o pequeña, si hay muchos o pocos grupos, si está cerca o lejos de donde vive, si tiene parques o canchas, pero sobre todo, si las dimensiones de esa escuela alcanzan para abarcar desde asesinatos de estudiantes dentro del colegio en los días deportivos, hasta el singular hecho de asistir a las clases. Se trata, de lugares que cada uno va marcando, apropiando o delimitando a partir de las vivencias que los atraviesan: los rincones donde se lee, los baños donde se fuma, las mangas donde se besa y las aulas donde se agrade a aquellos profesores que, simplemente, desbordan los límites de un tiempo que se agota para realizar otras actividades consideradas de mayor importancia.

Van surgiendo en las dimensiones de esta escuela, una suerte de relaciones interpersonales en las que el estudiante no pasa inadvertido. Estas relaciones se posan en el rostro de profesores de escuela que, en alguna ocasión, enviaron al estudiante por el almuerzo a la esquina donde se solía fumar marihuana y que llamaron su atención por la manera de vestir o por lo largo o corto que portaron el cabello. Corresponde con el rostro de aquellos profesores que, azarosamente se cruzaron en la vida del estudiante para enseñarle el mundo en el que vivía a través del saber como opción para nombrarlo distinto y le brindaron la posibilidad de interpretarlo a través de la pregunta por sí mismo, pero que también, se debe incluir los encuentros con los rostros de algunos profesores que en las clases de Ciencias Sociales no destacaron precisamente por el anhelo de ser descriptivos al detalle, asiduos narradores: convidantes, convocantes, atrayentes; sino que hicieron parte del puñado de las historias mal contadas, frívolas, ficcionarias y poco interpretadas. En este sentido, el estudiante va haciendo una caracterización de sus profesores bien sea, por un respeto distante manifestado a través de los pellizcos, los reglazos, los preferencialismos, la decepción constante, el acercamiento a la lectura o bien, por irlo sabiendo como un ser solitario que a través de sus acciones va creando una idea del ser profesor, del ser la representación en carne y hueso de la autoridad, de los gritos, del cariño, de la pasividad, de la agresividad, de la grosería, de las ofensas, de la intelectualidad, en síntesis, de la contradicción de sí.

Se incorpora de manera simultánea al día a día de las relaciones interpersonales del estudiante escolar, la actuación de una madre que representa el acompañamiento durante la faceta educativa a través de la sobreprotección y los diálogos constantes, así como la actuación de un padre que, en medio de las distancias promovidas por el trabajo para poder velar por la familia, se manifiesta por medio de la inspiración del respeto y las conversaciones al finalizar del día donde se debe dar cuenta de aquello que se hizo o se dejó de hacer, conversaciones a veces amigables y permeadas por expresiones culturales como el fútbol o la música.

Actuaciones de un padre y una madre que coinciden en las dimensiones de la escuela mediante las celebraciones ocasionales: como el día de la familia, las entregas de notas, las graduaciones, o en el más atípico de los casos, mediante el acompañamiento cuando se realiza una transgresión a la norma. Así, padre y madre van dejando claras sus participaciones en la vida del estudiante escolar: el padre apacible y tranquilo, confiado en que su hijo estudiante sabe bien qué es lo que debe ir a hacer a la escuela y, la madre con un militante interés por la educación de su hijo. En consecuencia, los sujetos partícipes del día a día del estudiante –padre, madre, profesores...-, le posibilitan a través de la expresión de sus ausencias o presencias que este pueda elaborarse un criterio sobre la escuela y, cuando en el viaje del tiempo se le pregunte por ella, pueda decir que esta será, es o fue el lugar para escapar del reposo y la pasividad de su padre y de su madre, el lugar para cruzar entre soledades, es decir, para pasar de la soledad doméstica a la soledad institucional, pero que también, esta escuela será, es o fue la opción de potencializar otro idioma, tomar partido con la música o acercarse a la literatura: “Creo que la escuela hizo con lo que tenía, y lo que tenía

era entre idílico y ficticio, entre surrealista y exculpatorio” Alexander Toro, 2019.

### **5.1.2. Discursos en el camino de la identidad profesional: devenir maestro de Ciencias Sociales**

*“—Gregorio —dijo la voz de su madre—, son las siete menos cuarto. ¿No tenías que ir de viaje?*

*¡Qué voz tan dulce! Gregorio se horrorizó al oír en cambio la suya propia, que era la de siempre, pero mezclada con un penoso y estridente silbido, en el cual las palabras, al principio claras, se confundían luego y sonaban de forma tal que uno no estaba seguro de haberlas oído. Gregorio hubiera querido dar una explicación detallada; pero, al oír su propia voz, se limitó a decir:*

*—Sí, sí. Gracias, madre. Ya me levanto.”*

***Franz Kafka, 1915***

El maestro lleva en su cuerpo -o en su carne- el texto que lo condena. Se va formando o deformando a sí mismo según el trasegar de su experiencia vital maestra. Hace de sí una obra que condensa saberes, energías y voluntades: nace un maestro y se nace con él un mundo.

La conformación de la identidad profesional del maestro de Ciencias Sociales se comienza a cristalizar en la decisión misma por serlo, en la cual intervienen una serie de imaginarios convertidos en presiones culturales: ser ingeniero de sistemas pero fracasar en el intento, la visión de la Universidad Pública -en particular de la Universidad de Antioquia como un epicentro de guerrilleros- y la rentabilidad económica que puede representar una profesión distinta de las profesiones de orden social para un estudiante escolar que pertenece a un barrio popular. Imaginarios, que en el momento se convierten en ideas que llegan difusas, etéreas y cargadas de variados prejuicios sociales y que particularmente, no pertenecen para este caso al ámbito familiar, porque esta familia se emocionaría solo con el hecho de que el estudiante de escuela escapara de alguna manera de las tensiones barriales: consumo de droga y muertes. Para ellos en cambio, se trataría de un escenario en donde el hijo simplemente podría asirse a un lugar que lo mantendría distante de esas dinámicas, y si ello implicaba optar por cualquier carrera social desde artes plásticas hasta psicología, no habría objeción.

Esta decisión se abona a los cuestionamientos del profesor que, en años pasados se interesaría por mostrarle el mundo desde el saber al estudiante de escuela y a la compañía de los padres. Es desde allí, donde determina que le resultaría más viable acceder a las carreras sociales gracias a sus habilidades como buen lector y pensador en voz alta. Por lo

tanto, teniendo decidido el universo de lo social, acaricia la opción de licenciarse bien fuera en licenciatura en lengua castellana -convidado a sumergirse en el mundo de la literatura- o licenciatura en Geografía e historia, sin embargo, reconocería en esta última licenciatura, la cercanía hacia los problemas reales de lo humano, cercanía que trascendía la forma bella en que la literatura los hace sonoros.

A falta de obstáculos para decidir licenciarse en Geografía e Historia y logrando ingresar a la Universidad pública sin mayor complicación, empiezan a emerger los dilemas para sostenerse en el proceso formativo. Así, en el segundo semestre del año 1998, surgen una suerte de tensiones para el estudiante universitario que pasan por paros en torno al Plan de Desarrollo -haciendo que el primer semestre fuera de casi un año y dos meses-, el asesinato del estudiante Gustavo Marulanda, el paso constante de actores armados con modos de expresión perversos dentro de la universidad, la idea de algunos acerca de que la Facultad de Educación no avanzaba en términos científicos, los rumores frente a la denominación de las titulaciones por parte del ministerio, ya que la denominación implicaría el lugar en el que a ocupar dentro de la escuela, es decir, el rumor ubicaba al licenciado en educación solo en el ámbito de la escuela o al licenciado en educación básica solo en la primaria. Esta serie de situaciones, traducidas en tiempos difíciles de paros, asesinatos e imaginarios, serán para el estudiante de universidad la permanencia constante en la cuerda floja, debita entre una profesión que consideraba necesaria para la sociedad, pero asumida por esa misma sociedad como el arte o el oficio de aquellos que no saben qué hacer con su saber.

El inicio de la vida universitaria para este estudiante es también el inicio de los encuentros y las apropiaciones. Los encuentros con maestros dignos de recordar en el proceso de formación como el geólogo Jaime Guarín en Geografía física, la historiadora Martha Ospina con Grecia y Roma, Martha Nora Álvarez con los cursos de Historia de Colombia, Juan Carlos Echeverri -de quien heredaría unas cuantas muletillas que acompañaron sus primeros cinco o diez años como maestro-, Beatriz Henao a través del curso de Tiempo histórico -y otros tantos- entregados desde sus manos y voz con entera lucidez, Michel, el profesor francés, con el curso de Geografía de Europa y la profesora Gloria en Génesis del pensamiento social, mexicana, Doctora en Filosofía de la Sorbona de París. En consecuencia, maestros considerados dignos de admirar y de recordar porque le hablaron al

estudiante con sus movimientos y le dijeron con sus acciones, como si fueran grandes directores de orquesta.

Además de ser el encuentro con estos maestros que sobresalieron en su formación, el estudiante de universidad se encuentra con otros compañeros que con el pasar del tiempo serán un poco más que eso. Es sentir como fortuna encontrarse con Jorge Arango, uno de las primeras personas con quien va a coincidir en el camino y quien ha permanecido a través del tiempo, también es Sabaraim Echeverri, Omaira Ríos, Rosa María Bolívar, Astrid Sánchez, Jhon Mario – “El civil”-, Elkin López, Camilo Ospina, Jaime y Adrián Marín. Todos ellos más que nombres sueltos, compañeros o amigos que se incorporaron con él en la complejidad de la vida universitaria y quienes fueron definieron una línea de énfasis y de profundización dentro de la licenciatura: la Pedagogía, la Didáctica y el Currículo acentuados en la voz de Rosa Bolívar, Elkin Yovanny o Nubia Astrid, el lenguaje Geológico y su uso en el ámbito de los estudios geográficos, en las voces de Sabaraim y Jorge Arango y la historia contada de una manera casi directa -como si hubiera sido testigo- en la voz de Jhon Mario y Dayro Quintero. Encuentros, que parecen destinados a ser por el azar de la vida en un único momento y que parecen dotar de una excepcionalidad a este grupo de personas pertenecientes a la generación que comenzó entre el año 97 y el año 98.

Se adhiere al camino formativo del estudiante, además de los compañeros y maestros que un día pasaron a ser amigos o colegas, la apropiación conjunta del lugar que les daba la bienvenida. La jardinera al frente de *Pastelitos*, la jardinera de *Pastora* y el segundo y tercer piso de la biblioteca, tres escenarios de la universidad testigos de los mitos y las conversaciones densas que iba sosteniendo, que irían tejiendo su identidad formativa de manera agrupada y con unas condiciones aparentes de pertenencia.

Las lógicas de relacionamiento interno que dan origen a este grupo de intelectuales amigos, no inician en el reconocimiento de lo ligero del mundo de la vida, es decir, por medio de lo cotidiano que confluirá luego en el establecimiento del rigor de lo académico, sino que inician al contrario, se reconocen entre conversaciones densas, inquietas, tratando de hacerlas sentir como exquisitas y, es en medio de esas cosas abstractas, para algunos frívolas y borrosas, que se dieron cuenta de que había un otro que también lloraba, sentía y

amaba. Dando paso a las relaciones amorosas y al afecto entre ellos, afecto que aún es manifiesto.

El círculo de Viena, fue el grupo que constituyó la extensión del aula para el estudiante, donde la condición *sine qua non* para entrar y comenzar un debate, era un tinto y un cigarrillo en la jardinera y, en donde todo lo que la clase solamente por el marco de tiempo no le permitía avanzar, perfeccionaba. Este se fue convirtiendo en un grupo que así como acogía a unos, alejaba a otros, es decir, se *asumía con* y se *diferenciaba de*. Quienes lograron pertenecer a este grupo, supieron a temprana edad –20, 22 o 23 años de edad- y a mitad de la licenciatura, que en Viena se estableció durante el siglo XX el Racionalismo Crítico a través de Karl Popper, que en Frankfurt estuvo Adorno, luego se acercaron a pensadores como Habermas o Marcuse. Intentando pensar la teoría crítica y con un afán por rescatar su valor por medio de las conversaciones sobre el falsacionismo de Popper, el método, la lógica, el concepto de “Derecho”, queriendo hacerlo con un detallado nivel de apropiación a través de los textos -en apariencia best seller- como los de Mario Bunge o de Johannes Hessen, hasta los textos de Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales de Mardones. En este escenario, iba quedando claro que quien quisiera ingresar al grupo y no se hallara en sintonía con esa densidad, no podría estar ahí, porque lo que allí hubo fue una asociación entre capacidad intelectual y amistad y, en este panorama querer incorporarse únicamente desde la broma, la desidia, el remix, el dominó, el carajillo y/o la planeación de la rumba, no tendría sentido. Siendo por lo tanto los tres escenarios frecuentados por el estudiante con su grupo de amigos, los lugares donde se fortalecería en su saber y se daría cuenta de que el mundo también queda al norte y que no podría comprenderlo todo desde los límites que lo tenían rodeado.

Durante el camino, el estudiante elabora una idea sobre el significado de la profesión en la cual se encontraba formando, los alcances y los límites de su campo de saber que inicialmente, referían a la escuela formal, es decir, formarse para ser maestro, era formarse para ir a la escuela formal. No hizo parte de sus consideraciones la educación en contextos no formales o informales, ser profesor de nivel pos gradual o nivel universitario en aquel momento. Para él, el escenario de llegada era la escuela formal y era además estar permanentemente en la contradicción con una imagen de maestro radicada en el orden

estricto, cierto tono en la palabra, la estética y el control de las emociones, contra una imagen de un maestro que le hacía saber que tenía que ser distinto, pero que todavía no imaginaba cómo se vería siéndolo. Es así, que llegada la ocasión para enfrentarse a la práctica de la licenciatura obtiene dos grandes aprendizajes, el primero se refiere a haber podido reconocer la dimensión erótica de la educación como una forma de relacionarse con el saber por medio del uso de la palabra, es la palabra atravesada en el cuerpo y es el cuerpo dando cuenta de esa palabra y el segundo, referido a la contradicción entre la abstracción conceptual tantos años fortalecida en la universidad. Ya la escuela se encargaba de comunicarle que no importaba tanto si él era el estudiante que sabía leer y escribir bien, sino que lo que importaba era que supiera plasmar sus ideas y, en ocasiones, simularlas o actuarlas. Se debate así el estudiante de la práctica en pasar de tener que hablar con un tono denso y abstracto a tener que comenzar a bajarlo para hacerse entender. La práctica le sirvió a este estudiante universitario para darse cuenta de lo que implica el saber en el mundo de la enseñanza: la contrariedad y el no poder estar seguro. El mundo de la vida escolar se le desnudó desde la realidad, las demandas, las presiones, las vigilancias, los flirteos y los dispositivos de control. La teoría, iba quedando convertida en un marco de referencia que no le dejaba claridad frente al cómo llevarla o comunicarla a un otro que por primera vez iba a acceder a ella dentro de un aula de clase, pero él aún no tendría interés por concentrarse en ello.

Entre las tensiones, afectos, encuentros, apropiaciones, contradicciones y aprendizajes, la universidad logró cumplir las exceptivas profesionales y personales del estudiante universitario que se formaba como maestro de Ciencias Sociales, le otorgó más de lo que esperaba recibir, porque de alguna manera se creyó la idea de estar habitando una de las mejores universidades del país y ella le retribuyó un esfuerzo que él nunca le prometió. Para él, la licenciatura quedaría convertida en un pretexto para sentir la universidad como una manera de vivir la vida, para mirar a las personas que lo rodeaban por fuera de una manera diferente.

Llegado el momento de empezar el viaje de voz autorizada y palabra plena, este maestro a meses de graduarse inicia sus labores en dos modalidades, la primera se da en la Universidad de Antioquia bajo la figura de *Estudiante Instructor* durante el mes de junio

del año 2002, gracias a que una de sus admiradas profesoras de universidad, Beatriz Henao, lo invitara a participar orientando los cursos de Historia de Colombia y de Tiempo Histórico. Invitación que lo llenaría de orgullo porque era la posibilidad de comenzar a ser maestro de la Universidad sin graduarse. La segunda modalidad, es el inicio como maestro en una Institución Educativa privada por cobertura de la Ciudad de Medellín en el mes de enero del año 2003. Aquí, el maestro comenzará a enseñarle a una cantidad de jóvenes que no tendrían la facilidad de pagar su mensualidad. Se trataba entonces, de un maestro primerizo en un colegio particular, no solo desde su condición económica y política, sino particular desde su excepcionalidad en doble sentido: con una gran cantidad de jóvenes por cobertura por quienes el gobierno pagaba un millón de pesos y, con otra cantidad de jóvenes a quienes las familias les pagaban sus mensualidades. Situación compleja, porque los estudiantes que pagaban sus mensualidades, harían sentir a los que no pagaban sus diferencias económicas. Así pues, se da inicio al viaje maestro en esta escuela hasta el año 2006, cuando decide retirarse para dedicarse a terminar el proceso formativo que había empezado años atrás con la maestría.

Las impresiones y aprendizajes obtenidos en los primeros años como maestro estuvieron marcados por el asombro y la sospecha. Asombro, por padecer dentro de las dimensiones de la escuela problemáticas que algún día pensó que únicamente pasaban en la sociedad de afuera, reconociendo así que la perversión también tocaba la puerta de la escuela: el primer día como maestro es presentado al grupo 8C como director de grupo, acto seguido lo aborda a él y a uno de los jóvenes una psicóloga del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, los lleva a sentarse en la rectoría y con total tranquilidad le informa al joven que está demandado por aparente acoso sexual a una niña del Jardín que la mamá del joven administraría desde casa. Al salir de la rectoría, este joven maestro le pide pruebas a la psicóloga, pero ella le dejará claro que la prueba es tan solo la voz de la niña y, como consecuencia del señalamiento, durante todo el año fue difícil que este maestro viera al joven hablar de nuevo con una mujer. Por consiguiente, fue inevitable el asombro a partir de lo perversas que pueden llegar a ser cierto tipo de problemáticas sociales cuando entran a la escuela y se hacen sofisticadas con el mismo tono de lo escolar.

La sospecha, se debatía entre darse cuenta de que si quería vivir sin mucha penuria en la escuela tendría que comportarse como lo hacía el resto de personajes que la habitaban: con pasividad, algo estéril y con la autosuficiencia que otorgaba un cuaderno repleto de datos necesarios o, por el contrario, tratar de hacerlo distinto sin importar lo sospechoso que resultaría para el resto. Fue entonces este último camino, el de vivir siempre entre señalado y eludido, entre fastidiado y visto con sospecha el que elegiría, camino que se convertiría en el engranaje bajo el cual comenzaría a construir su identidad profesional como maestro de Ciencias Sociales.

En cuanto a las preocupaciones durante el inicio de la enseñanza, vuelve a tomar lugar la relación establecida con la teoría, pues este joven maestro era un interesado por construir una relación con los estudiantes desde el ego, es decir, aún lo habitaba la vanidad del dato y el egocentrismo con la referencia y con la fuente. Esto lo lograba, dejando claro que él era la persona diferente y ellos debían que valerse de lo que supieran para valorar esa diferencia. No obstante, con el correr de la experiencia en el mundo de la vida escolar aprendería que la prioridad no debe estar puesta tan solo en el saber, enterándose de que aquello que daba por claro, no lo había dicho de manera tan clara, porque el otro, sencillamente, no lo había entendido.

Esa idea de autocelebración, de autovanagloria que le hacía tan complicada la relación con los estudiantes, le replantearía su figura de ser maestro. Si bien, la idea de ser maestro correspondía con que este debía ser una persona sabia, que sabía tanto que le podía dar tranquilidad al estudiante frente a sus preguntas, incluso intentando llegar a vivir en consecuencia con lo que sabía. Llegaría el momento en el que le restó preocupación a los conceptos y a las didácticas, y pasaría a preocuparse más por el sentido de la escuela, por aquello que ocurre con el sujeto maestro, por aquello que ocurre con él mismo como sujeto maestro. Empezaría a inquietarle la soledad del maestro, la desazón del maestro y ya no tanto el saber que le eleva e infla.

### **5.1.3. Discursos del qué, el cómo y el para qué en las Ciencias Sociales: singularidad en la disciplina escolar**

*“que Frankenstein no es el monstruo sino su creador”*

*Philippe Meirieu, 1998*

Corresponde con las concepciones de la experiencia sobre lo que se educa, enseñanza, las estrategias y el reconocimiento de los procesos.

El maestro de hoy, el que ha devenido en la pregunta sobre sí y su condición como sujeto maestro, ha elaborado reflexiones disciplinares sobre su práctica que le han permitido formarse criterios sobre el mundo de la vida escolar respecto a la finalidad del área que enseña, la enseñanza del área en sí misma, las estrategias de enseñanza implementadas y la evaluación de los procesos dentro de ella:

*Educación en las Ciencias Sociales: ¿Para qué?*

El sentido con el que educa este maestro de escuela en el área, apunta a que el otro pueda entender que habita un lugar en conjunto con otros y logre vivir de una manera distinta. Se trata de formar en la condición social, abandonando el ideal de que el maestro de Ciencias Sociales forma para que el otro se constituya en un sujeto que domina unos saberes, en este sentido, es considerar formar a un sujeto que con los mínimos saberes integrados en su cuerpo, es decir, que lo atraviesen, pueda vivir de un modo diferente. Es invitarse a restarle el uso pragmático y de carácter rentable a los saberes.

Formar criterio propio para abrirse al mundo y decir sobre este, hace parte de las necesidades individuales a las que se dirige, mientras que en la colectividad, sus necesidades radican en que el otro pueda entender que la competencia en la sociedad debe ser entendida como una forma de relación con el saber y no como dominio. Se instala por lo tanto, en movilizar dos modelos de sociedad: en primer lugar, las sociedades decentes, entendidas como aquellas sociedades racionales que han establecido acuerdos y por medio de ellos han tenido una vida medianamente estable y, en segundo lugar, movilizar esas otras sociedades que aún están en procesos de autoreflexión y frente a las cuales pareciese

inevitable la guerra, el hambre, la pobreza, la miseria y la desigualdad para poder adquirir conciencia de sí mismas. Aquí, el sujeto que *es* respecto al sujeto del *deber ser* lo asume desde la idea de responsabilidad generacional, donde tanto hombres y mujeres no son obligados a recordar dentro de la sociedad, sino que son invitados a la idea de responsabilidad con el pasado de modo cauteloso y juicioso, donde el otro puede tratar de entender cómo se ha llegado a ser lo que se es, cómo se ha llegado hasta donde se ha llegado y a qué acuerdos se debe llegar con las nuevas generaciones, todo esto de una manera crítica y alerta ante la constante resignificación del perfil de hombre y de mujer que se solicita formar en cada cambio coyuntural: un hombre competitivo, un ciudadano, después un sujeto del mundo y ahora es un ciudadano para la paz y la reconciliación.

### *Pretensiones de enseñanza en las Ciencias Sociales: ¿Qué?*

Existen unas disciplinas de las Ciencias Sociales que son privilegiadas en el proceso de enseñanza, directamente relacionadas con el proceso de formación de la identidad profesional del maestro, disciplinas en las que se ha llegado sentir tranquilo.

La relación de la formación recibida respecto a la preferencia de ciertas disciplinas de las Ciencias Sociales, tiene que ver con el hecho de que, si bien este maestro considera haber recibido una adecuada formación en historia y en geografía, siempre se sintió más interesado por la historia, sobre todo por la historia que abandona el tono de paseidad de los acontecimientos y empieza a cuestionar ese pasado desde un punto de vista del presente.

Por consiguiente, se derivan para este escenario dos disciplinas base: la historia, reflexionando al interior de ella desde la lógica, desde el método, siempre con una actitud interrogante, contrastante de fuentes, yendo no solo a lo que un autor dijo sino a la idea que lo antecedió, en síntesis, tratando de identificar cuál es la episteme que hace que ese saber sea un saber y no simplemente una expresión lógica, revisando y desnudando por dentro las palabras que se dan por sentadas casi como fenómenos de los acontecimientos y, la filosofía, quizás la más representativa, porque será el centro de reflexión bajo el cual el maestro mirará las demás disciplinas, debido a que desde que estaba en su período escolar estableció un vínculo con la filosofía de forma casi accidental. Este maestro, no tuvo profesores de filosofía en el bachillerato pero siempre le gustó leer filosofía, entonces

habiendo terminado el pregrado en la universidad se vio convidado a continuar su formación en la maestría en filosofía como una manera de satisfacer esa suerte de antojo que tenía por formarse en el área. Es así, como la filosofía se vuelve el área desde el cual se ubica no solo para tratar de definir qué es lo que enseña, cómo lo enseña o para qué lo enseña, sino que es el área desde la cual mira su vida y revisa todo lo que hace y lo que es. Es la que considera que le sirve de lentes para mirar los objetos que revisa.

Aun cuando son la historia y la filosofía sus referentes de actuación, este maestro asume que en la escuela no se da una enseñanza ni de ciencias, ni de las seis disciplinas sociales escolares prescritas por los lineamientos curriculares, es decir, historia, geografía, ciencias económicas, ciencias políticas, antropología y sociología. Pero lo que sí hace como maestro en la disciplina escolar es tomar de determinado tipo de producciones científicas fragmentos de las conclusiones de esas investigaciones que se van considerando válidas, que permiten establecer una relación con la verdad -en el sentido Popperiano-, tomando dichos fragmentos de saber para ponerlos en la escuela con una intención valorativa que no necesariamente se corresponde o coincide con la intención que definió o sustentó el trabajo de ese investigador en ese campo de saber, de tal suerte que, como no enseña las ciencias lo que se hace es aproximarse a ellas.

Le enseña al estudiante maneras de relacionarse con los saberes para que llegue a ser él quien pueda ir a tomar de esos discursos científicos lo que estima necesario. Esto lo hace enseñándole al estudiante a preguntar, es decir, metiendo al otro en preguntas sobre los saberes y para que le resulte como maestro más importante no formar en la manera que tiene de interpretar esos saberes, sino en los métodos a través de los cuales los científicos sociales de esos saberes se relacionan con esos saberes. Como efecto, su prioridad está puesta en la formación de orden procedimental.

En cuanto a la selección de contenidos, el maestro adecúa el contenido que se propone en la malla en función de los problemas que necesita abordar con un grupo específico. Por lo cual revisa la forma como el contenido se encuentra enunciado en la malla curricular, lo toma y lo reformula en correspondencia con los problemas que cree poder abordar con los estudiantes. Establece que no toma una formulación seca como la Edad Media, sino que en pares dialécticos revisa la relación entre el bárbaro y el civilizado, la relación entre lo uno y

lo diverso, el problema del tiempo en un marco de época de mil años. Revisa el contenido para no desligarse de la malla, pero lo transforma, lo replantea en función de los problemas que cree que con esos estudiantes, sus edades y sus situaciones particulares, se necesitan.

Por lo tanto, la adecuación de los temas propuestos en la malla curricular los plantea de una manera que denomina inductiva, es decir, selecciona un problema que se constituya en un fenómeno dentro de un contexto y lo revisa con los estudiantes a través de su historicidad y saberes disponibles: ¿por qué se produce el fenómeno?, ¿cuáles son los efectos de que no se solucione?

Los criterios de selección de contenidos le implican en este sentido, revisar las situaciones del pasado desde el presente para establecer los problemas propios de las distintas comunidades en los tiempos actuales a través de la revisión de situaciones del pasado que presentaron ciertas regularidades –que no repeticiones- y que desde el presente son susceptibles de ser interrogadas con el objetivo de no volver sobre las equivocaciones que las provocaron. A partir de aquí, el maestro teje su postura sobre la cual los contenidos a ser enseñados, deberían implicar la pregunta del yo, el mí y el nosotros como prioridad, así mismo, el poder revisarse desde fuera, revisar las propias epistemes y acudir al trabajo etnográfico.

Se añade además a las reflexiones sobre las preferencias disciplinares, la forma de proceder con el saber disciplinar y la transformación de los contenidos que realiza el maestro, su visión frente a las desventajas que se presentan desde los lineamientos en términos normativos, su fragilidad, su ambigüedad, su solapamiento ante ciertas cosas que deberían ser obligatorias y con exceso de generosidad ante otras cosas casi irrelevantes. La función de unos estándares que no llegaron a dar claridad evaluativa a los lineamientos, sino que llegaron a complejizar la evaluación del área con tal cantidad de disciplinas. El papel del Estado en la regulación del currículo, de un Estado que considera temeroso de propiciar la reflexión de muchas cuestiones de orden histórico en las cuales ha tenido una participación directa porque puede llegar a implicarle otro tipo de posiciones por parte de los ciudadanos, de tal suerte que sigue siendo un currículo que prescribe asuntos con los que, por lo general, se está en contra pero que se terminan acatando porque de lo contrario causarían múltiples

dificultades, no solo a nivel de evaluaciones internas y externas, sino a nivel de certificación.

### *Caminos de la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿Cómo?*

Para este maestro hay una clara distinción entre planear una clase y reaccionar ante una clase. Por su parte, se suma a aquellos maestros que reaccionan ante las clases, donde el otro se pregunta por qué están haciendo eso en clase y no otra cosa. Estima que aquellos maestros que planean lo hacen para intentar tener control sobre todo y en cambio quienes reaccionan dejan de emocionarse con las caras que tienen predichas y se asombran con los rostros que le modifican las sesiones: con el llanto, con una palabra, con una pregunta, con un olor, con un síntoma. A partir de ahí, crea sus clases. Le es difícil planear objetivos y saber que así se van a cumplir aun cuando las sesiones no se hayan llevado a cabo, situación casi atemporal. El maestro no planea desde la visión “Clase 1, objetivo 1...”, sino que advierte el problema, imagina que ese problema derivará en un otros subproblemas, y a partir de que esos subproblemas van apareciendo intenta sospechar qué ruta seguir y por dónde. Hacerlo así, le implica sacar una alta cantidad de tiempo para revisar cómo orientar la sesión.

El hecho de que no haya planeación bajo un formato de orden tradicional, no implica que no exista tal desde la visión de la reacción. Durante las clases, el maestro se acompaña de algunas estrategias de orden disyuntivo y de estrategias para que el otro diga algo, es decir, para que tenga una permanente necesidad a decir, luego tenga la necesidad de leer y desconfiar de él como maestro que se adjudica el beneficio de tener la verdad en el aula y, después de la lectura tenga un acercamiento hacia la escritura alcanzando así habilidades de pensamiento.

Las estrategias que implican disyuntivas las aborda desde el dilema moral, el ejercicio dialéctico, los gabinetes de discusión -que implican círculos concéntricos de tal manera que discutan los estudiantes de adentro y después pasen a conversar con los estudiantes de afuera- y el ejercicio comparativo: poniendo a una sociedad en un tiempo y poniendo a otra sociedad en otro tiempo, con el fin de tratar de ser conscientes entre todos de la sociedad en el presente y establecer entre ellas relaciones. Así mismo, realiza ejercicios de empatía:

imaginando, por ejemplo, cómo harían donde fueran... Con los grados superiores los pone en el desafío de la consciencia de la poquedad, esto es, les plantea qué significa ser un estudiante de secundaria y los desafía imaginando qué les implicaría habitar un contexto universitario y ser ya no, un pasivo lector de saberes, sino un constructor activo de conocimientos.

Estas estrategias de enseñanza guardan una relación con el interés por el aprendizaje de los estudiantes, pero depende de las características del grupo que se implementen unas u otras. Cada grupo tiene unas particularidades, unos tiempos, unos ritmos, unos cambios, unas disposiciones y unas volatilidades que implican que la estrategia sea de una u otra forma. Normalmente este maestro decide la estrategia y cada grupo le ayuda a modificarla, a desviarla y/o adaptarla. Cada grupo marca el trayecto. En esta vía, afirma que su responsabilidad como maestro es plenamente la enseñanza y la responsabilidad del estudiante es la decisión por el aprendizaje. El aprendizaje viene a ser el efecto lógico de un maestro que se toma en serio el ejercicio de la enseñanza.

De otra parte, no deja de lado que dentro de las estrategias se ve implicado el modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos que tiene la institución dentro de sus prescripciones y acciones diarias, siendo una estrategia de aprendizaje y no de enseñanza. Para el maestro el método ABP, como cualquier otro método en las escuelas, cumple un papel referencial en el cual se requiere de alguien que unifique los esfuerzos de la institución, le ponga un nombre al método y las personas se van adecuando al ritmo del método, lo que termina siendo una variable más.

El hecho de que el método ABP sea una estrategia de aprendizaje y no de enseñanza, la convierte en un problema del otro que aprende y no del maestro. Visión que no es sencilla para todos. El papel del maestro allí es brindar a los estudiantes las fuentes necesarias para que revisen la naturaleza del problema y traten de hallar un fragmento donde ellos puedan formular una problemática para este. Esto se traduce en, ayudar al estudiante en el planteamiento de un problema macro, en la búsqueda de fuentes que puede revisar para tratar de hallar luego un problema micro y en acompañarlo revisando lo que va elaborando. El papel del estudiante, es que asuma que el aprendizaje es responsabilidad de él y no de quien le enseña, de que el saber no está puesto en el maestro, sino que el maestro tiene una

que otra manera de llegar a dicho saber, entonces, es a través del método ABP que se apuesta a que el otro tome la decisión por el aprendizaje o si no pueda asumir la responsabilidad frente a la valoración.

### *Reconocimientos de los procesos en las Ciencias Sociales*

La evaluación de los aprendizajes en las Ciencias Sociales tiene que ver para el maestro con la evaluación de las intenciones desde los objetos o los fragmentos de saber que se tomaron de las ciencias. Evalúa indicadores y no competencias.

En la medida en que el maestro no enseña las disciplinas científicas, sino que muestra los objetos que toma de ellas llevándolos a un espacio reducido como el aula de clase de manera intencionada, trata de evaluar la proximidad de los estudiantes con esa intención. En cuanto a la evaluación de indicadores se refiere, es asumido como un síntoma, como un indicio. Convencido de que ninguna competencia puede satisfacerse exclusivamente en las dimensiones de la escuela, en la medida en que hay estudiantes que se muestran ensimismados en la escuela pero al salir interactúan con otras personas con preguntas y absorbiendo información-. Es consciente de que las competencias implicarían un seguimiento a los estudiantes por fuera de la escuela y no es posible en términos de lo real. De allí que el indicador sea el síntoma, el indicio.

Nunca ha logrado comprender bien quién gana cuando un estudiante pierde. Evalúa con lo que tiene, y lo que tiene lo traduce en un indicio, en un síntoma y le asigna un número. Siente que la evaluación separa, distancia, es un medidor, es un regulador, es un catalizador, y en ese sentido desnaturaliza la escuela como espacio de socialización. Los indicios son entonces como una suerte de mensajes para valorar esfuerzos o motivarse, para darle al otro un motivo suficiente para entender que, si se siente en capacidad de habitar un espacio académico debe valorar el esfuerzo y la disciplina, pero que si no –como en la inmensa mayoría de los casos- por lo menos tome esa pequeña valoración del indicio como un sentido, como un impulso. Considerar a un chico incompetente en un saber social solo porque no satisfizo cierta idea de la información que se le brinda, es no solo irresponsable

en términos académicos, sino trasgresor en términos morales porque decir que se sabe no es mostrar necesariamente que se aprendió.

## **5.2. Resultados objetivo No. 2: El discurso del maestro del Ciencias Sociales como acontecimiento de sentido y significado**

Todo discurso “se realiza como obra pero se comprende como significado” (Ricoeur, Del texto a la acción, 2001) es este último el que permanece en el tiempo a diferencia de la fugacidad del acontecimiento. En este sentido, el significado en el discurso del maestro se expresa en su acción discursiva, acción que hace manifiesta la intencionalidad que guarda en su discurrir y se expresa de manera práctica al constituirse en obra:

### **5.2.1. El discurso del maestro de Ciencias Sociales como obra estructurada**

*“En lo referente al pensar, yo creo también que hay un momento final; pero no en lo referente al narrar.”*

*Peter Handke, 2000*

Es posible narrar el discurso del maestro de Ciencias Sociales desde el concepto de obra propuesto por Ricoeur, porque dicho discurso no es una simple lista de oraciones organizadas, sino que plantea siempre “un problema nuevo de comprensión” (Ricoeur, Del texto a la acción, 2001) es decir, tiene una forma de codificación que posibilita entender su acto de enseñanza bien sea como poema, un ensayo o una narración, pero sobre todo, como un acto que tiene un *estilo* que hace que su discurso de maestro sea *una configuración única* del individuo que representa. Así, entender el discurso del maestro de Ciencias Sociales como obra es entenderlo bajo la idea de que este es un sujeto de discurso portador del correlato de su individualidad, es entenderlo como el autor y/o coautor del quehacer en su enseñanza, como el artesano que trabaja con el lenguaje y le imprime su estilo en la práctica. Al tiempo que se crea una obra se crea un sujeto.

Para este caso, se encuentra un maestro de Ciencias Sociales que se traduce en obra desde la trama que acompaña su discurso escrito y su discurso oral:

1. El discurso escrito que contiene las preocupaciones que varían según el lugar al que va dirigido. A continuación, se describen algunos de esos discursos escritos según los sujetos y el lugar de reflexión al cual fueron orientados:
  - *Título: Del objeto de la enseñanza de La Historia o de La Historia como objeto de enseñanza: a propósito de algunas problemáticas de la transposición didáctica de contenidos históricos en el contexto educativo colombiano*

Se trata de una ponencia dirigida a la Universidad Nacional de Colombia donde el maestro de Ciencias Sociales plantea la llegada al aula de clase en Colombia de diversos profesionales, en particular de los historiadores, que en muchos casos, debido a las difíciles condiciones laborales a las que se ven sometidos, llegan a habitar la escuela con unas teorías y metodologías claras frente a la disciplina, pero con ausencias considerables en el saber pedagógico y en el saber didáctico, al hecho el maestro cuestiona:

¿Cuál(es) es(on) el o los objetos que estos profesionales definen para sus distintas prácticas pedagógicas en el contexto escolar institucional?, ¿pasan este o estos objetos por fenómenos o hechos sociales, enmarcados en determinadas temporalidades y leídos desde ciertos constructos teóricos logrados al interior de la disciplina?, o se refieren, por el contrario, a las bases epistemológicas que cimientan las escuelas, corrientes, perspectivas metodológicas y pretensiones normativas, esto es, considerar la disciplina misma como objeto de enseñanza?, en uno u otro caso, ¿qué es lo que sucede cuando se transponen estos objetos de sus condiciones originales de emergencia y se establecen en las aulas escolares?. (Agudelo J. A., s.f.)

Para lo anterior, se acerca teóricamente a lo que es un objeto, como se construye y a las probabilidades de existencia del objeto independiente del sujeto, con el propósito de cimentar algunas bases conceptuales que ayuden a pensar el proceso de transformación que

tiene el objeto de estudio de la Historia cuando se transpone a un contexto escolar y cómo asumen dicha transformación tanto los Historiadores dedicados a la docencia como los profesores que tienen formación pedagógica. Adicionalmente, el maestro de Ciencias Sociales propone algunas alternativas que podrían permitir otras perspectivas para abordar contenidos históricos que se transponen y enseñan en la escuela con una actitud de respeto y validez por la presencia de los diferentes profesionales en el contexto escolar.

- *Sin título: ensayo sobre Ética y Libertad*

Corresponde con un breve ensayo igualmente creado por el maestro de Ciencias Sociales, dirigido a sus estudiantes del colegio donde lleva a cabo sus actividades diarias, allí sitúa en consideración que el hecho de que se estén llevando a cabo discusiones sobre lo ético y lo moral por fuera de una fundamentación filosófica, develando una carencia de sujetos que asuman una concepción ética clara que sirva de sustento a sus acciones morales. En este sentido, ubica a la ética como parte de la filosofía por su carácter racional y crítico, asignándole el propósito de dotar de una suerte de razones y argumentos críticos a las acciones que los seres humanos asumen como morales. Se destaca en el texto del maestro el principal interés de revisar algunas acepciones relacionadas con la relación entre Ética, Moral y Libertad y sus alcances en las sociedades, sobre todo en aquellas sociedades que son dirigidas por sistemas democráticos. Al respecto considera que

las leyes democráticas (...) se entienden como normas motivadas y aceptadas por todos en tanto recogen los intereses de todos aquellos implicados y afectados.

Podemos encontrar como, por principio, las acciones de sociedades que se estiman racionales y libres, se acuerdan en marcos deliberativos y de abierta participación, sin otra imposición que la que cada individuo se impone en coherencia con sus códigos éticos y sus prácticas morales. (Agudelo J. A., s.f.)

Por consiguiente, el maestro llama la atención en su texto sobre la importancia que recoge la idea de libertad entendida como la esencia de las relaciones sociales para el desarrollo de las sociedades.

- *Título: ¿Por qué y para qué reflexiones acerca de la epistemología de Las Ciencias Sociales?*

Este texto hace parte de la justificación del curso de epistemología de las Ciencias sociales para el curso de Epistemología de las Ciencias Sociales destinado a los estudiantes que se forman para ser maestros de Ciencias Sociales en la Universidad de Antioquia. En este texto, el maestro problematiza los saberes disciplinares que hacen parte de las Ciencias Sociales desde su carácter de enseñabilidad en el escenario educativo, es decir, llama la atención sobre la importancia de los conocimientos que integran las Ciencias Sociales y de la estructura epistemológica que sirve como fundamento para construir la didáctica de dichas ciencias. El maestro, comparte allí la idea sobre la cual

las ciencias sociales son todas las que estudian las actividades del ser humano en sociedad, tanto en el pasado como en el presente, y las relaciones e interacciones con el medio y el territorio donde se han desarrollado o se desarrollan en la actualidad. (Agudelo j. A., s.f.)

Por lo cual, en el escenario de la escuela estas ciencias deben permitir a los estudiantes leer su propia realidad. Suscitando, el valor de conocer las estructuras paradigmáticas que componen las Ciencias Sociales en el programa desde las preguntas por el “qué”, “porqué”, “para qué” y “cómo” de su enseñanza, sin dejar de reconocer las dificultades de consenso que tienen la naturaleza de las Ciencias sociales por su forma específica de científicidad, los objetos estudiados, las propuestas metodológicas y hasta la relevancia política que va adquiriendo cada una.

- *Título: Introducción: ¿quién necesita “identidad”?*

Esta reseña es realizada para el doctorado que realiza el maestro en la Universidad Nacional Mar del Plata. Allí, intenta dar cuenta de la lectura realizada al texto “la identidad y las políticas de memoria” asignándole fuerza al concepto de identidad en su interés investigativo. Considera que conceptos como etnicidad, exclusión, diferencia, pertenencia y memoria, se significan a partir del concepto de identidad, pero este ha sido desdibujado y algunas veces cargado de ambivalencias. Contempla para el concepto dos vertientes desde Stuart Hall:

El concepto de identificación le precisa una lectura en dos vías: la que resulta del sentido común, bajo un lente naturalista y afirmada por sentimientos de solidaridad y lealtad; y la que surge de un enfoque discursivo, reiterativa en la idea de la identificación como proceso nunca acabado, en permanente construcción. (Agudelo J. A., 2018)

En este sentido, el maestro ubica el concepto desde el autor como no esencialista sino como un estratégico, posicional. Amplía desde sus consideraciones la importancia del concepto para su trabajo en políticas de la memoria y sus usos en un país como Colombia y concretamente en el espacio escolar, relacionando la instrumentalización de la memoria por el vínculo que hay entre la problemática del recuerdo y el fenómeno de la identidad, o la movilización de la memoria en beneficio de la búsqueda, la transformación o la reivindicación de una identidad colectiva.

### **Análisis**

Así, a partir de la muestra de textos antes descritos, es posible avizorar una primera forma en que el maestro de Ciencias Sociales va traduciendo en obra la trama que acompaña su discurso escrito, bien sea para sus estudiantes de últimos grados en la escuela, para la argumentación de un curso dirigido a sus estudiantes de universidad que se forman con el ideal de ser maestros, para los profesionales de otras áreas que están sumergidos en las lógicas escolares o para dar cuenta de sus lecturas como estudiante que continúa formándose a través del doctorado. Se trata de un maestro de Ciencias Sociales que a

través de sus elaboraciones se cuestiona objetos propios de su quehacer y se relaciona, por lo tanto, con unas posibilidades de escritura por dentro y por fuera del marco escolar que van más allá de ser recursos lingüísticos mediadores de saberes en esos espacios y, son en un sentido más complejo una huella, una representación de su pensamiento y saber, entendiendo pensamiento en el discurso escrito en la medida en que, según Heidegger, las palabras sean un lugar de paso, un camino, un *continuum* de la expresión gráfica, no fijeza, es decir, lo escrito da que pensar, no simplemente significa algo.

Las prácticas escriturales de este maestro dan cuenta de que su acto de enseñanza no es un acto monótono, ni que son prácticas escritas e inscritas solamente en un orden institucional, sino que lo trasciende: son discursos escritos volitivos que escapan de la regulación a través de las cuestiones que realiza precisamente a esta. Estos discursos escritos van creando un estilo único, le van dando una singularidad a su saber en la forma en como dice, expresa sus ideas, responde, cuestiona, propone o hace manifiesta sus intenciones. Con su discurso escrito marca diferencias, da cuenta de su interioridad de maestro, de lo que imagina y desea, modela otras maneras de expresión ética y estética, develando entonces su estilo a partir de las prácticas de conceptualización sobre el ser maestro y la individualidad misma de la profesión.

Se debe reconocer de manera rigurosa el discurso escrito –y oral- del maestro de Ciencias Sociales, como evidencias de la constitución de su saber porque de lo que esté hecho el saber del maestro, estará hecha, además de su práctica de enseñanza, la disciplina escolar que orienta. El discurso escrito del maestro, no es un acto minusválido delimitado por signos, sino que es un acontecimiento singular que pauta un saber desde su lugar de enunciación, es decir, existen lugares en el discurso escrito del maestro que develan las composiciones de las que está hecha su práctica, los discontinuos en su historia de pensamiento personal, que no es una historia seca, borrosa, que por el contrario irrumpe en los acontecimientos y no se agota:

un enunciado es siempre un acontecimiento que ni la lengua ni el sentido pueden agotar por completo. Acontecimiento extraño, indudablemente: en primer lugar porque está ligado por una parte a un gesto de escritura o a la articulación de una

palabra, pero que por otra parte se abre así mismo una existencia remanente en el campo de una memoria, o en la materialidad de los manuscritos, de los libros y de cualquier otra forma de conservación; después porque es único como todo acontecimiento, pero se ofrece a la repetición, a la transformación, a la reactivación; finalmente, porque está ligado no solo con situaciones que lo provocan y con consecuencias que él mismo incita, sino a la vez, y según una modalidad totalmente distinta, con enunciados que lo preceden y que lo siguen (Foucault, 1996)

Es por ello que, el discurso escrito del maestro no puede ser entendido como simple mediación, sino que debe comprenderse como la manera en que este hace presente su pensamiento y saber desde su existencia. Existencia, que se articula desde su mundo de la vida, al mundo de la vida escolar.

A manera de cierre, que no de finalización, podría dejarse planteada la pregunta ¿desde qué perspectiva adquiere el discurso escrito del maestro de Ciencias Sociales un carácter de singularidad?, sin más intención que la de ampliar la problematización sobre este cuestionamiento, cabe reflexionar por el papel que asume este dentro de la representación de su saber a través de la escritura, dicho de otro modo, apreciar las condiciones en las cuales el discurso escrito emerge como saber del maestro y lo posiciona como autor o coautor de sus relatos: ¿Qué poderes? ¿Qué saberes? ¿Qué otras escrituras y lecturas? Se cruzan en el camino en el que se da el discurso escrito del maestro. Autor, no en el sentido de aumento o magnificencia, sino en el sentido de creación y posibilidad de cambio. El maestro que a través de su discurso escrito tiene una cualidad creadora de su ser, una cualidad para dirigirse a sí mismo en coautoría, es decir, junto con otros.

Se encuentra, por tanto, que hay una dimensión narrativa en el discurso escrito del maestro de Ciencias Sociales, porque se reconoce instalado en unos tiempos, en unos espacios, en su biografía, en su cuerpo. Un discurso escrito que, a través de su autoría y coautoría con el mundo de la vida escolar devienen como elaboraciones inacabadas porque van acompañadas, y dependen, del mundo de la vida de un maestro que tampoco está dado por sentado, que tampoco está finalizado, que bosqueja en su formación como continuum que

dota de una singularidad la construcción de su identidad profesional dentro de la disciplina escolar.

## 2. Los referentes de sentido y significado en el discurso oral del maestro de Ciencias Sociales en el aula de clase

Se añade al anterior ejercicio de comprensión del discurso escrito del maestro de Ciencias Sociales, el acercamiento al discurso oral del mismo. La muestra que se presenta a continuación por efectos del formato en el que se inscribe este informe, se hace por medio de texto escrito. Es decir, el discurso oral del maestro de Ciencias Sociales al cual refiere todo este ejercicio investigativo, fue adquirido por medio de las técnicas de observación y recolección de información, como grabaciones y registros escritos debidamente autorizados, que luego fueron transcritos.

Captar el discurso oral del maestro de Ciencias Sociales o de cualquier otro maestro, es quizá de los trabajos más complejos que se pueden realizar, no por los usos de recolección, sino porque acercarse al discurso oral del maestro implica *el aquí y el ahora*, implica un tiempo y un espacio presentes, va más allá de una simple expresión de palabras porque “las palabras remiten a otras palabras en la ronda sin fin del diccionario” (Ricoeur, 2001), en cambio el discurso se dirige a las cosas, se aplica a la realidad y expresa el mundo como se ilustra en seguida:

*“04:50 pm*

“Loco”, “nena” ... dice el maestro a un par de estudiantes para pedirles que se dispongan para iniciar con la clase. Realiza una presentación de nosotros (Andrés y Vanesa) y les indica que sean “lo más natural que puedan, porque normalmente cuando ven un foco externo presenciando lo que hacen es no tender ser lo que son”, asunto que no tendría grandes beneficios con nosotros los observadores de la escena.

Se les brinda dos propuestas a los estudiantes, la primera alude a los proyectos de investigación que él considera que aún están crudos, manifiesta que, lleva hablando desde

los dos últimos días de la semana anterior del proyecto y ya se está agotando: “si voy a hablar es para ser escuchado (...) sino es mejor hablar de las cosas que realmente nos ocupan”, con esto se refiere a la lectura de dos capítulos de dos libros que les solicitó en días pasados:

Maestro: ¿Alguno miró alguno de esos libros...? ¿quién no miró esos libros? ¿quién no sabe de qué estamos hablando?

C: Alza la mano para asentir que sí se acercó.

Maestro: ¿qué libro miraron con mayor atención?

Algunos alzan la mano.

Maestro: ¿quién inicia?

(Silencios.)

Maestro: ¿iniciamos con lo que les generó la lectura?

E: Sobre la idea de descubrir.

Maestro: “Para Todorov hay un orden: 1. Descubrir, 2. Conquistar y 3. Colonizar. A usted ese señor, sin ser el más asiduo historiador –porque usted no se encuentra en Todorov un montón de fechas, desde que empieza hasta que termina el capítulo- él ya le fijó a usted tres etapas del “descubrimiento”, dos de las cuales implicaban persuadir al otro y convertir al otro en un orden que para ese momento se consideraba inferior.

¿Qué implica quitar una cobertura?: que ya preexistía. Ellos no vinieron a inventar, ellos vinieron a volver a nombrar algo que en apariencia no tenía autoconsciencia. Entonces, aquí hay que preguntarse –no solo con Todorov, sino como Rivet- ¿cómo se nombraba ese

existente antes de ser “descubierto” y comenzar a adquirir otro nombre? ¿cómo se nombran? ¿cómo se entendían entre ellos? ¿qué era lo que suponían ellos mismos, de sí mismos? ¿cómo era que se veían?: ¿indígenas? ¿irracionales? ¿torpes? ¿salvajes?”

E (estudiante): Tenían una cultura.

Maestro: “Al tener una cultura, por consiguiente, tenían una idea de lo común, por consiguiente, eran conscientes de que hacían parte de una agrupación –esa es una muy buena aproximación-.”

(Silencios.)

E (estudiante): Alude al subconsciente.

Maestro: “miren esta apreciación tan bella en Todorov... ellos de algún modo sabían que existían, pero habían trascendido la misma condición de existencia, es decir, para muchas de estas comunidades indígenas ellos no eran como se presentaban, ellos eran la síntesis de algo mucho más trascendente.

*05:00 pm*

No se les olvide –que por eso le decía yo permanentemente- que cuando Cortés entra a la península y llega al norte de México y arrestan a Moctezuma –que es el líder de los Toltecas-, los que acompañan en seguridad a Moctezuma le ofrecen que lo pueden rescatar de esa prisión a la cual lo han sumido los españoles, pero Moctezuma se niega radicalmente a que lo liberen. Uno diría: ¿por qué se niega radicalmente a que lo liberen?: porque Moctezuma había interpretado unos signos distintos a cómo los había interpretado Colón. Por eso, Todorov se atreve a decir que Colón y Moctezuma son lectores de símbolos, son intérpretes. Moctezuma leyó símbolos, ¿por qué?: porque esos hombres que llegaron en caballo, vestidos, con armas... venían por disposición divina, es decir, antes de encontrarse con el otro, ellos ya estaban trascendidos.

¡Pilas con lo que les estoy diciendo! Antes de encontrarse con el otro, ya estaban trascendidos. Ya había algo superior a ellos que creían que era ellos mismos, pero que no nombraron.

E (estudiante): Pregunta sobre la forma de nombrar como condición de la preexistencia.

Maestro: Esa es una muy buena pregunta. Nombrar algo no significa conceptualizarlo. Nombrar algo puede significar asignarle un lugar entre otros algos. Es posible que ellos tuviesen una categoría para nombrar “lo humano”. Pero pilas muchachos -que yo creo que están en capacidad de entender lo que les voy a decir-, el que un indígena nombre “lo humano” significa que tiene un concepto para aquello que nombra. Yo me atrevería a decir que, “lo humano” es un concepto occidental, por consiguiente, muchos de ellos no conocían las dimensiones de ese concepto, pero podían nombrar parecido.

Ahora, trasladen el anterior problema a cuando, el que tiene que ser nombrado, soy yo; y hagan más grave ese problema cuando lo que tiene que ser nombrado soy yo, como hago para nombrarlo sin que obligatoriamente tenga que ser yo quien lo hace. Muchachos, no se les olvide –ni por un momento- que nosotros no estamos hablando de Todorov, ni del descubrimiento, ni de la conquista, ni de la colonia ... para aprender de esa historia, o por lo menos no para grabárnosla en términos de información, sino porque nosotros todavía esperamos que el que venga a nombrarnos venga de afuera... no se les olvide que yo les decía a ustedes –muchas veces- que nosotros a quien viene de afuera le permitimos el beneficio de que se nombre y de que nos nombre, cuando nosotros llegamos a contextos como los de ellos tenemos que ser nombrados. Nosotros a ellos no los nombramos con posibilidad de que ellos se nombren, así como nosotros lo hicimos, esto tiene que ver con la desigualdad propia de los conocimientos, normalmente cuando un sujeto conoce y otro es conocido, el que es conocido se condena a ser nombrado. Ejemplo: Si este salón estuviera por descubrir y yo entro y lo llamo de un modo ustedes comienzan a interiorizar que son nombrados de ese modo.”

El maestro señalándonos a nosotros les dice: Estos dos compañeros, han leído a un autor canadiense que explorando lo que pasó en EEUU después del problema del segregacionismo racial se dio cuenta que cuando había montado la ley según la cual un “hombre o mujer de color” iba sentado en un bus y “alguien blanco” iba de pie, era una obligación para “el de color” ponerse de pie y entregarle el puesto al blanco. Este señor (el autor), dice que después desmontaron esa “absurda ley” las personas afro todavía sirvan de ella, cuando iban en el bus veían a una persona blanca de pie aún les ofrecían que se sentaran. Cuando el blanco les decía “siéntese usted”, la persona de color decía “no, no... siéntese usted”. Este autor llegó a una conclusión: como “los negros” fueron “negros” solo cuando fueron así nombrados por “los blancos”, la sola posibilidad de desobedecer a esa forma de nombrarlos –para “los negros”- significaba dejar de ser negros. Entre otras cosas –continúa el autor-, porque entre ellos no se habían dado cuenta que su color fuera ese, es decir, que es muy probable que “los negros”, se llamen “negros”, por una iniciativa “blanca” (...) cuando yo me obligo a nombrarme de un modo que yo no elegí, en realidad lo que yo estoy demostrando es que me estoy nombrando como el otro me indica que yo me nombre.

¿Me hago entender? Por eso, si yo digo “es que ustedes son un montón de torpes, que no piensan, que no entienden, que en la vida van a ser obreros” ... ¿qué le estoy asignando yo en el mundo? Un lugar, y desde ese lugar ustedes van a ver el resto del mundo, ese el peligro de ser nombrado por otro. El hecho de que otro llegara y dijera “ustedes no tienen fe, por consiguiente, ustedes no tienen alma, entonces ustedes son animales sin un motor propulsor, por lo tanto, necesitan un Dios”, que todo esto entrara en mí, que todo eso creara una fragmentación, la pregunta es ¿quién soy yo? ¿el que yo nombro o el que nombra a quién que no me conoce?”

E (estudiante): Realiza una pregunta sobre el ser nombrado (...)

Maestro: “Yo les recomendé una película que se llama “El abogado del diablo”. Recuerden que en esa película se defiende a un señor que en Nueva York es arrestado por tener una nevera llena de órganos humanos, cuando lo empiezan a defender, el juez es convencido de

que, todos los que aquí somos por naturaleza ofrendantes de una religión, sabemos que en el fondo de esa religión están los sacrificios. ¿Recuerdan el cuadro de “la última cena” de Davinci’? ¿Recuerdan, que uno de los cuadros que le da origen al Renacimiento, apuntaba a la idea del sacrificio?... ¿Recuerdan al hombre que está lanzando su daga contra su hijo?: en la base del cristianismo está la idea de sacrificar.” Ellos son ahora los que nombran quién soy yo. El encuentro de América es el encuentro del otro, es un problema de alteridad.”

## **Análisis**

Para que el discurso sea entendido como tal debe estar dirigido a otro, de lo contrario se estaría llevando a cabo un muy buen monólogo. En este caso, el discurso oral del maestro es un discurso intencionado alrededor de la conquista de América como objeto común de las Ciencias Sociales, está dirigido a sus estudiantes de séptimo y tiene un referente de mundo que le permite establecer el diálogo: la lectura del libro “La conquista de América: el problema del otro” de Tzevetan Todorov.

Se aprecia una dimensión ostensiva en el discurso oral de este maestro de Ciencias Sociales, quiere decir, se evidencia el carácter mostrativo en el diálogo sobre esta lectura propuesta. Es ostensivo porque la referencia elegida por él brinda la capacidad de mostrarle una realidad común a los estudiantes, aquí se debe tener en cuenta el hecho de que, el objeto común –Conquista de América- es representado por la voz e interpretación que hace el maestro del referente, porque el objeto no puede ser llevado como *cosa en sí* de la cual habla al aula de clase, esta es una característica compartida por variados objetos de enseñanza en las Ciencias Sociales. Por consiguiente, lo que se hace es situar el objeto en una red espaciotemporal a la que pertenecen sus interlocutores.

Esta dimensión ostensiva en el discurso del maestro de Ciencias Sociales no se da de manera desarticulada del discurso escrito que él elabora o que usa como referente para orientar sus objetos de enseñanza, porque acaso el "habla, ¿no precede a toda escritura? ¿palabra del relator de sagas, palabra del profeta, del rabino, del predicador? ¿Jesús no fue como Sócrates, un predicador y no un escritor?" (Ricoeur, 2001)

Por tanto, el discurso oral del maestro mantiene una relación con la escritura, una escritura a veces antecedida a su habla. Se observa como el maestro se acerca a una escritura anterior a la que interpreta a través de la lectura y es entonces, por medio de su oralidad que extiende el discurso escrito hasta un nosotros que alcanza con los sentidos que este le atribuye. Estos sentidos son trascendentales dentro del discurso oral del maestro porque, serán los marcadores de un estilo de enseñanza situada en un lugar presente pero rota por el devenir incesante de la historia por medio de la acción, es decir, es en su acción de enseñanza donde él quiebra la linealidad a la que se ha visto entregada la historia:

Por eso, si yo digo “es que ustedes son un montón de torpes, que no piensan, que no entienden, que en la vida van a ser obreros” ... ¿qué les estoy asignando yo en el mundo? Un lugar, y desde ese lugar ustedes van a ver el resto del mundo: ese es el peligro de ser nombrado por otro. El hecho de que otro llegara y dijera “ustedes no tienen fe, por consiguiente, ustedes no tienen alma, entonces ustedes son animales sin un motor propulsor, por lo tanto, necesitan un Dios”, que todo esto entrara en mí, que todo eso creara una fragmentación, la pregunta es ¿quién soy yo? ¿el que yo nombro o el que nombra a quién que no me conoce? (Alexander Toro, 2018)

Quiebra esa linealidad con los valores y reflexiones que él mismo le asigna a sus objetos de enseñanza desde la construcción de su propio relato, de un relato de vida identitario, que no es inocente y que ha venido elaborando como profesional, haciendo como se evidencia de la palabra que va narrando un ir y venir en ella.

### **5.2.2. La obra discursiva del maestro de Ciencias Sociales como proyección de mundo**

*“Todo lo que era guardado bajo llave, permanecía nuevo por más tiempo... pero mi propósito no era conservar lo nuevo, sino renovar lo viejo.”*

**Walter Benjamin, 1987**

A partir de los elementos antes estudiados y que permitieron aproximarse a la constitución de la obra discursiva de este maestro de Ciencias Sociales, sabemos que tanto discurso escrito como discurso oral son una pareja indisoluble en su acción de enseñanza, pero que además las formas particulares que contienen esos discursos están permeadas por un estilo propio que dota la acción de enseñanza del maestro de cierta singularidad. Estilo propio que, como se enunciaba antes, no es inocente y está anudado a la identidad profesional que él ha venido elaborando.

En este orden de ideas, el discurso escrito y oral en la acción de enseñanza son las expresiones que dan cuenta de que el maestro se asume de una manera diferente, así pertenezca a una misma comunidad con unos objetos de enseñanza comunes. Es a través de su discurrir que el maestro de Ciencias Sociales proyecta un mundo desde sí a la vez que se construye su sí mismo, que repiensa el pasado y resignifica el futuro con acciones que indagan el presente, intentando desde sus planteamientos poner en cuestión el mundo: “Y se elude privándose de lo mejor, quien solo hace el inventario de los hallazgos y no sabe señalar en el terreno de hoy el lugar en el cual es conservado lo viejo” (Benjamin, 1987).

El maestro de Ciencias Sociales proyecta mundos en su discurrir como mediación para comprenderse a sí mismo con los otros, se presenta como una obra encaminada hacia sus interlocutores creando un cara a cara intersubjetivo, realizando una apropiación y una desapropiación del mundo que vive y que debe representar en los objetos de enseñanza: qué sabríamos del amor y del odio, de los sentimientos éticos y, en general, de todo lo que llamamos el yo, si esto no hubiera sido llevado al lenguaje y articulado en la literatura. Intenta comprender el mundo que proyecta por medio de los signos que la humanidad va depositando en las obras culturales de las cuales él también es coautor y elector.

Entonces, lo que finalmente el maestro de Ciencias Sociales apropia en su discurrir es una proposición de mundo que luego proyecta a sus interlocutores, proposición de mundo que no está detrás de los textos que selecciona, como si fuera una intención oculta, sino que está

delante de él, que lo rodea, lo descubre y lo revela. Así, comprender al maestro es comprenderlo ante el mundo como un ser que se expone y recibe también de este, es por lo tanto, entender que el mundo proyectado por el maestro de Ciencias Sociales en su discurso además de ser una proposición de mundo es una proposición de existencia.

### **5.3.Resultados objetivo No. 3: El lugar de los discursos en la configuración del área de Ciencias Sociales como una disciplina escolar**

*La comprensión de sí es narrativa de un extremo a otro. Comprenderse es apropiarse de la propia vida de uno. Ahora bien, comprender esta historia es hacer el relato de ella, conducidos por los relatos, tanto históricos como ficticios, que hemos comprendido y amado. Así nos hacemos lectores de nuestra propia vida.*

**Paul Ricoeur; 1987**

Una de las motivaciones que me llevó a plantear el objeto de estudio que aquí se declara inicialmente, estuvo vinculada con una incomodidad teórica, si se quiere un tanto necia y terca, sobre las respetables elaboraciones que se han venido dando en el campo de conocimiento emergente denominado Saberes y Disciplinas Escolares. Esta incomodidad no sentía que partiera de la idea que algo estuviera “mal”, sino que, me despertaba una curiosidad ciega y una leve sospecha anudada a mi entera creencia sobre la fragilidad e incoherencia que asiste a nuestro actuar humano.

A menudo, se indica que los contenidos de enseñanza que llegan a la escuela vienen únicamente de manera impuesta a través de la sociedad y la cultura que los rodea o que, la escuela enseña ciencias que han sido eficaces en algunos campos del conocimiento:

“enseña la gramática porque ésta, que es una creación secular de los lingüistas, dice la verdad sobre la lengua; enseña ciencias exactas, como las matemáticas y, cuando se orienta hacia las matemáticas modernas, se piensa que es porque se ha producido una revolución en el mundo de las ciencias matemáticas; enseña, en fin, la historia

de los historiadores, la civilización y la cultura latinas de la Roma antigua, la filosofía de los grandes filósofos, el inglés que se habla en Inglaterra o en Estados Unidos y el francés de todo el mundo” (Chervel, 1991)

Por lo tanto, se podría considerar desde esta imagen que, si bien las disciplinas escolares guardan una relación tanto con las ciencias, los saberes y en suma con los conocimientos técnicos de la sociedad en la que se inscriben, se distinguen claramente de ser la enseñanza de disciplinas científicas, a partir de la adecuación que estas tienen en el aula de clase, será allí y, en la persona de un maestro y unos estudiantes con unas características particulares y singulares del mundo de la vida escolar donde adquiere un carácter *Sui Generis*.

Pero, con esta idea no se puede entender el espectro de reflexión de las disciplinas escolares como la capacidad que va adquiriendo el maestro para adecuar una suerte de métodos de las disciplinas científicas que le permiten al estudiante apropiarse de un saber, sino, que se trata de intentar comprender por qué ese maestro actor de la enseñanza lo hace de tal o cual manera, pero sobre todo cómo piensa y siente el maestro los contenidos, la evaluación, las finalidades... sobre el área que representa y en este sentido, tratar de entender por qué lo hace de la manera en que elige hacerlo, es decir, qué relación guarda la forma de proceder ante la disciplina escolar con la configuración de su identidad profesional.

Con lo anterior, es importante dejar claro que se trata de observar algunas características que componen la disciplina escolar tales como la evaluación, los contenidos, las finalidades y las estrategias desde la perspectiva del maestro, es decir, mirar algunos objetos que componen la disciplina escolar desde la visión de mundo del sujeto actor de la enseñanza. Porque como se planteaba en anteriores reflexiones de este ejercicio investigativo respecto al reconocimiento del discurso del maestro, de lo que esté hecho el saber del maestro, estará hecha su práctica de enseñanza dotando de una especificidad a la disciplina escolar que orienta. En este sentido, el discurso del maestro no es un acto carente de sentido delimitado por signos, sino que es un acontecimiento singular que pauta un saber desde su lugar de enunciación, es decir, existen lugares en el discurso del maestro que develan las composiciones de las que está hecha su práctica, los discontinuos en su historia de pensamiento personal, la cual no es una historia seca.

### **5.3.1. La relación entre la identidad profesional del maestro y la configuración singular de las Ciencias Sociales como disciplina escolar**

La identidad profesional del maestro, marca la disciplina escolar desarrollada en el acto de enseñanza porque determina “el modo en como el profesor siente y ejerce su oficio” (Bolívar, 2007). El desarrollo profesional y personal configuran la identidad profesional del maestro, es decir, la identidad está conformada tanto por una racionalidad como por emociones y afecciones que involucran los valores personales y profesionales que el maestro va a expresar en la forma como *asume* y *se asume* en el acto de enseñanza: las actitudes, los compromisos, las intenciones, las decisiones y/o las preferencias que tengan cabida en el área.

En esta vía, el contexto social y las experiencias vividas que se describieron al inicio de este ejercicio investigativo bajo las tres suertes de discursos propuestos, ayudan a ir componiendo esa identidad profesional del maestro de Ciencias Sociales que, aparece como resultado de un proceso de toda la vida que construye una manera propia de devenir maestro y dota de sentido y significado sus acciones cotidianas en la vida escolar:

Un proceso que integra diferentes experiencias del individuo a lo largo de su vida, marcado –en ocasiones– por rupturas, inacabado, y siempre retomado a partir de los remanentes que permanecen. Por lo demás, puede permanecer relativamente estable, desestabilizarse y entrar en crisis, dependiendo de las circunstancias profesionales y personales. Se construye por medio de un conjunto de dinámicas y estrategias identitarias que, para sí o para otros, se van constituyendo en torno al ejercicio de la profesión. (Bolívar, 2007)

Experiencias escolares vividas como alumno que lo llevaron al encuentro de lugares y personas que determinarían posteriormente un atractivo o selección por la docencia, una forma inicial de concebirse maestro en la universidad, los inicios de su ejercicio

profesional, el tiempo del ejercicio profesional que fue moldeando una acentuación de sus prácticas de enseñanza, la concepción del acto de enseñanza y la profesión, la asimilación distinta de los saberes, en suma, una identidad profesional debatida en una especie de proceso de socialización profesional que integra al maestro otros valores, normas y/o reglas sobre su práctica.

Se trata por lo tanto y a partir de los discursos que integraron al estudiante de escuela, al devenir maestro de Ciencias Sociales y a los de las Ciencias Sociales como disciplina escolar en sí, que la identidad profesional del maestro puede orientarse en dos dimensiones dialécticamente relacionadas, en primer lugar, de una identidad construida desde una apropiación subjetiva de la identidad social, es decir, de una suerte de “categorías de pertenencia y de ubicación en la relación con los otros” (Bolívar, 2007) y, en segundo lugar, la identidad que permite reconocer al maestro como maestro, es decir, “una “atribución” y un reconocimiento de la identidad docente por las instituciones e individuos que están en interacción con el profesor”, por lo tanto, de una identidad que se mueve entre la elección de aquello que se quiere ser en la profesión y aquello que en el acto de enseñanza la profesión entrega en sí.

Con el anterior sentido, hay dos planeamientos que son claves en esta tesis para plantear el puente entre la identidad profesional del maestro moldeada a través de los discursos y, el establecimiento de una disciplina escolar que no es inocente del proceso biográfico y social o, si se prefiere, de la formación del maestro y de la socialización profesional que establecen las condiciones de su acto de enseñanza de manera singular y relacional:

una construcción singular, ligada a su historia personal y a las múltiples pertenencias que arrastra consigo (sociales, familiares, escolares y profesionales (...) y un proceso relacional, es decir, una relación entre sí y los otros, de identificación y diferenciación, que se construye en la experiencia de las relaciones con los demás. (Bolívar, 2007)

Y, recordando el planteamiento de André Chervel acerca de que el estudio de las disciplinas escolares:

pone claramente de manifiesto el carácter eminentemente creativo del sistema escolar y conduce, pues, a dejar en el armario de lo accesorio la imagen de una escuela recluida en la pasividad, de una escuela receptáculo de los subproductos culturales de la sociedad. Las disciplinas se merecen el máximo interés precisamente porque son creaciones espontáneas y originales del sistema escolar. Y éste, como poseedor de un poder creativo insuficientemente valorado hasta la fecha, desempeña dentro de la sociedad un papel del que nadie se apercibió que era doble: en efecto, forma no sólo individuos, sino también una cultura, que penetra a su vez en la cultura de la sociedad, global en nuestro caso, modelándola y modificándola (Chervel, 1991)

Por lo tanto, no es prudente pasar desapercibido ante el estudio del área de Ciencias Sociales como disciplina escolar, sin preguntarse por el sujeto que en lo legal y en lo espiritual es responsable de la misma, porque es él quien en representación de los intereses colectivos y personales dota de una diversidad la expresión de la disciplina escolar, dicho de otro modo, si bien, los maestros de Ciencias Sociales tienen prescritos unos objetivos socialmente acordados y convenidos para la enseñanza de la disciplina escolar, que se vuelven el lugar común desde el cual todos los maestros del área deberían reflexionar los contenidos de enseñanza, estos contenidos llegan siendo otra cosa al aula de clase según cada estilo de maestro.

Para ahondar en nuestro caso como ejemplo y, resaltar así la dimensión dialéctica entre los discursos prescritos que se expusieron en la justificación de este trabajo, que contenían claramente desde los lineamientos curriculares una suerte de objetos discursivos que constituyen el área de Ciencias Sociales tales como Ciencia Política, Historia, Geografía, Antropología, Sociología y Economía, en las reflexiones de este maestro se trae a consideración la participación de un objeto discursivo más: La filosofía, siendo desde allí de donde parte para significar sus estrategias de enseñanza y reflexionar tanto la historia que enseña como su vida misma:

“Nunca se me ha dibujado algún color rojo en el rostro como muestra de vergüenza, cuando me preguntan –casi inclinando como con cierto tono de lo moral la respuesta- por qué los maestros terminando privilegiando las disciplinas en las que más tranquilos nos sentimos: yo creo que esto está bien que pase. Yo recibí una excelente formación en dos de las disciplinas más representativas de ese equívoco llamado Ciencias Sociales: la historia y la geografía. Pero, siempre me sentí más convidado por la historia, sobre todo por la historia que trata de abandonar el tono de paseidad de los acontecimientos y más la historia que cuestiona ese pasado desde un punto del presente, no obstante, siempre me sentí ligado a la filosofía de una manera muy accidental, yo no tuve profesores de filosofía en el bachillerato pero siempre me gustó leer filosofía desde muy temprana edad y cuando terminé el pregrado me vi convidado a no continuar mi formación en la maestría en educación sino tratar de saciar ese antojo que tenía por formarme en filosofía, por eso hice mi maestría en filosofía. Hoy difícilmente puedo dar respuesta a esto sin decir que es la filosofía el área desde el cual me paro no solo parar tratar de definir qué es lo que enseño y cómo lo enseño o para qué lo enseño, sino que es el área desde la cual miro mi vida y reviso todo lo que hago, casi todo lo que soy. Yo no tengo formación filosófica de base, no fue la más genuina de las relaciones: no entre desde pequeño con, pero sí hoy tuviera que jugármela por una a la que imparto ocasionalmente cuando el rector me lo permite en la institución educativa, que es la que creo que me sirve de lentes para mirar los objetos que reviso en la universidad ya sea por el lado de Teoría y Métodos de la Ciencia Política, por el lado de la Pedagogía de la memoria, etc, es la filosofía. Me cuesta tratar de imaginar una distinta.” (Alexander Toro, 2019)

Bajo los argumentos anteriores, se hace necesario que la exploración del área de Ciencias Sociales como disciplina escolar, sea un estudio histórico vital anudado a los contenidos de enseñanza y articulado con la construcción de la identidad profesional de los maestros para comprender cómo deviene en los distintos órdenes de enseñanza del área porque “las disciplinas no son, se hacen, se construyen, mutan, son amalgamas, son organismos vivos” (Chervel, 1991), organismos vivos que tienen rostros, voces, nombres, lugares, experiencias y relatos susceptibles de ser narrados y que hacen parte del llamado a entender que la escuela no es el lugar donde se lleva a cabo una simple y solapada adaptación de conocimientos, sino que es un lugar dotado de una cultura propia, donde se realiza la producción de unos saberes particulares denominados disciplinas escolares.

## 6. CONSIDERACIONES

*El hombre, tal como lo concibe el existencialista, si no es definible, es porque empieza por no ser nada. Sólo será después, y será tal como se haya hecho (...) El hombre es el único que no sólo es tal como él se concibe, sino tal como él se quiere, y como se concibe después de la existencia, como se quiere después de este impulso hacia la existencia; el hombre no es otra cosa que lo que él se hace.*

**Sartre**

De este ejercicio investigativo, queda sobre la mesa la necesidad de darle continuidad al estudio de las Disciplinas Escolares en Colombia a través del sujeto que representa el acto de enseñanza, a través de métodos y técnicas que apunten a su historia vida, a través métodos y técnicas documentales –y otras tantas- que posibiliten el análisis del reconocimiento de eso que él mismo crea como sujeto de saber y que, va configurando un *estilo* -en el sentido de Ricoeur- propio de devenir maestro y por ende, de comunicar de manera especial su área.

Continuar estudiando por lo tanto, el sumario interminable de objetos que se le pueden atribuir a las Disciplinas escolares –en el sentido de Chervel, Goodson y otros exponentes- por medio de los sujetos que la acontecen, realizar una conexión epistemológica desde la existencia del sujeto, existencia que hace posible su vida humana y que intenta comunicar

toda verdad y toda acción desde su singularidad. Se trata, de invitar al maestro de la disciplina escolar a que explique -en el sentido de Schutz- sus motivaciones-para-y-porque que han moldeado su identidad profesional y que permiten, como en este ejercicio, comprender que ese organismo vivo llamado disciplinas escolares tiene diferentes rostros susceptibles de ser contemplados.

Desde mi modo de relacionarme con el saber, ningún ejercicio de orden discursivo vital se agota, de allí que esta tesis no concluya, sino que en ella se consideren algunos asuntos que quedan en el camino para seguir explorando, como lo son, ahondar en el papel de la escuela y la familia como espacios de socialización secundaria y primaria respectivamente, la soledad doméstica e institucional que habita al maestro, ese Dr Jekyll y Mr Hyde que lo ocupan en su humanidad, la violencia de la educación, esos imaginarios sobre la profesión docente que tienen los mismos estudiantes mientras se van formando como maestros, la importancia del contexto generacional en todas sus dimensiones de espacios, tiempos y sujetos que marcan el compás de los rasgos del maestros en una generación dada, los encuentros y las apropiaciones que hace el maestro en formación, los cambios en la forma de relacionarse con la teoría o con otros elementos del devenir maestro durante la práctica académica, esa sensación de lo abstracto de la universidad respecto a las perversiones del mundo de la vida escolar como expresión de la sociedad, los asombros, las impresiones, las sospechas que emergen durante el ejercicio docente que van atravesando los replanteamientos del significado del ser maestro desde la desazón, es decir, adentrarse en eso que ocurre con el sujeto maestro en su práctica.

A su vez, prolongar los estudios de las disciplinas escolares desde el discurso del sujeto maestro a partir del papel que cumple la escuela entendida más allá de ser una transmisora pasiva de conocimientos o iniciadora en ciencias que realmente no se enseñan, adentrarse en los contenidos no sólo desde su adecuación, sino desde su sentido de pertenencia en tanto creación *por-y-para* la escuela o en palabras de Chervel, una historia de las disciplinas escolares que

Saque a la luz del día la estructura interna de la disciplina, la configuración original que se ha forjado en función de las finalidades, sin olvidar que todas y cada una de las disciplinas gozan en este sentido de una completa autonomía. (Chervel, 1991)

Se trata por lo tanto, de relacionar esas finalidades que se trazan según los contenidos desde una mirada de discontinuidad o continuidad que hay entre los objetivos sociales de enseñanza y los contenidos bajo la forma en el que el maestro los procede.

## 7. ANEXOS

### 7.1.1 Instrumentos diseñados

<b>INSTRUMENTO PARA EL ANÁLISIS DEL CONTENIDO DOCUMENTAL (FICHA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL)</b>
<b>Número de Ficha</b>
<b>Fecha de lectura</b>
<b>Referencia bibliográfica:</b> Formato de referenciación APA
<b>Ubicación:</b> Biblioteca, base de datos o link donde se encuentra el recurso bibliográfico
<b>Elaborada por:</b> Quien la diseña
<b>Intertextualidad:</b>  Relaciones que el texto –en este caso escrito- tiene con otros textos, ya sean contemporáneos o anteriores. Textos con los que se vincula explícita o implícitamente el texto –que va a constituir un tipo de contexto del texto-, el cual influye en la elaboración y en la comprensión del discurso.  El propósito de este espacio: Tener una mirada global del texto, incorporando: citas directas, indirectas, síntesis, interpretaciones. Entre otros. (OJO: no es cortar, pegar o incluir citas sin contextualización, discusión y/o crítica)  Utilidad: Será la parte central de la ficha donde dejaremos registrado los insumos necesarios para volver sobre el texto en posteriores lecturas y como un referente en el proceso de escritura.

<b>¿Cuál fue la pregunta(s) de investigación –o análisis- qué guio el texto?</b>
<b>Tesis y/o ideas centrales que el autor plantea en el texto</b>  1. 2. 3.
<b>Tesis y/o ideas secundarias que el autor plantea en el texto</b>  1. 2. 3.
<b>Breve descripción de la metodología utilizada por el autor del texto</b>  Esto nos servirá si el texto es un artículo de investigación, para el caso contrario no usaríamos este criterio.
<b>Principales conclusiones –o consideraciones- planteadas por el autor (es) del texto</b>  1. 2. 3.
<b><u>Categorías de análisis y/o conceptos</u> centrales desarrollados en el texto:</b>  1. 2. 3.
<b>Hipótesis (supuestos) y/o preguntas que nos surgieron de la lectura del texto</b>  1. 2. 3.
<b>Observaciones personales e interpretación:</b>

Indicaremos con qué estuvimos de acuerdo, con qué ideas definitivamente no estuvimos de acuerdo y expondremos brevemente los argumentos que soportan nuestra postura.

**Lecturas complementarias:**

Señalaremos –si es el caso- los textos científicos o literarios, filmes, canciones u otras elaboraciones que complementen las tesis abordadas por el texto.

Realizaremos un breve análisis de dicho material complementario, donde se logre establecer similitudes o relaciones con los conceptos estudiados del autor. Identificando escenas, letras de canciones, líneas de argumentación donde se desarrollen las preguntas, temas y problemas identificados en el artículo estudiado.

**INSTRUMENTO PARA EL ANÁLISIS DEL CONTENIDO DOCUMENTAL (FICHA DE ANÁLISIS DE DOCUMENTOS INSTITUCIONALES)**

**Número de Ficha:**

**Fecha de lectura:**

**Tipo de documento:**

**Ubicación:**

Biblioteca, base de datos o link donde se encuentra el recurso bibliográfico

**Elaborada por:**

Quien la diseña

**Contenidos centrales:**

**Formas de enunciación:**

**Recurrencias:**

**Categorías de análisis y/o conceptos centrales desarrollados en el texto:**

**Observaciones personales e interpretación:**

Indicaremos con qué estuvimos de acuerdo, con qué ideas definitivamente no estuvimos de acuerdo y expondremos brevemente los argumentos que soportan nuestra postura.

**Lecturas complementarias:**

Señalaremos –si es el caso- los textos que complementen las tesis abordadas por el texto. Realizaremos un breve análisis de dicho material complementario, donde se logre establecer similitudes o relaciones con los conceptos estudiados del autor.

<b>NOMBRE DE LA MATRIZ</b>
<b>FECHA</b>

<b>CAMPOS</b>	<b>CO D</b>	<b>CATEGORÍ AS EMERGENT ES</b>	<b>SUBCA T1</b>	<b>SUBCA T2</b>	<b>SUBCA T3</b>	<b>VARIABLE EXPLICATI VA 1</b>	<b>VARIABLE EXPLICATI VA 2</b>

**CONSTRUCCIÓN DE LA HISTORIA DE VIDA**

**1. MEMORIAS DE LA INFANCIA**

## **1.1. Experiencia como escolar (estudiante de escuela)**

### **1.1.1. La familia y la escuela**

- ¿En dónde nació y en dónde vivió los primeros años de vida?
- ¿Cómo recuerda a sus padres durante su periodo como estudiante de escuela?
- ¿Cuál considera que era el papel que desarrollaban en su formación?
- ¿Cómo era su relación con ellos?
- ¿Cómo era la relación de sus padres con sus maestros?
- ¿Cómo era la relación de sus padres con la comunidad educativa en general?  
¿Cómo participaban?
- Al evocar la relación experiencia-escuela, ¿Qué podría decir acerca de sus padres?

### **1.1.2. El estudiante de escuela**

- ¿En qué tipo de Institución estudió la primaria y el bachillerato? (pública o privada)
- ¿Cuál es el *profesor* que más recuerda? ¿Por qué?
- ¿Cuál es el *lugar* que más recuerda de la escuela? ¿Por qué?
- ¿Cómo recuerda que era su *desempeño académico* en la escuela?
- Mencione cinco *acontecimientos* que considere significativos de su paso por la escuela y organícelos en orden de importancia
- ¿Qué *personas recuerda* al evocar su estancia en la escuela? ¿Cómo las recuerda? ¿Por qué las recuerda?
- ¿Recuerda qué significaba para usted la escuela en su periodo de escolar?
- ¿Qué pensaba de sus profesores? ¿Recuerda qué significaba la figura del profesor para usted en este periodo?
- ¿Le gustaban las clases de sociales? ¿Qué es lo que más recuerda de ellas?
- ¿Cómo recuerda su *relación con los maestros* de ciencias sociales?

## **2. TRANSITOS INSTITUCIONALES**

### **2.1. Elección de estudios universitarios**

- ¿Qué es lo que más aprecia y siente que ha sido significativo a la hora de elegir su carrera? (materias, profesores, compañeros, familia...) ¿Hubo influencias para seleccionarla?
- ¿Por qué elige formarse específicamente como maestro de ciencias sociales?
- ¿Tuvo dilemas a la hora de tomar la decisión? ¿Cuáles fueron los pros y los contras que vio para tomar la decisión?

### **2.2. Durante el camino formativo**

- ¿De qué manera se cumplieron –o no- las expectativas personales y profesionales? ¿se generaron otras nuevas?
- ¿Cuál es el *profesor* que más recuerda de la carrera? ¿Por qué?
- ¿Cuál es el *lugar* que más recuerda de la universidad durante su experiencia como estudiante de la universidad? ¿Por qué?
- ¿Cómo recuerda que era su *desempeño académico* en la universidad?
- Díganos algunos *acontecimientos* que considere significativos de su paso por la universidad y organícelos en orden de importancia
- ¿Qué *personas recuerda* al evocar su estancia en la universidad? ¿Cómo las recuerda? ¿Por qué las recuerda?
- ¿Recuerda qué significaba para usted la universidad en su periodo de formación como maestro?
- ¿Le gustaban los cursos de la carrera? ¿Qué es lo que más recuerda de ellos?
- ¿Qué pensaba de sus profesores? ¿Recuerda que significaba la figura del profesor para usted en este periodo?
- ¿Cómo recuerda su *relación con los maestros* que lo formaron?
- ¿Hizo prácticas? ¿dónde? ¿en qué tipo de instituciones?
- ¿Qué recuerdos tiene de las prácticas? ¿qué aspectos le sirvieron más cuando se enfrentó por primera vez con la enseñanza?

### **2.3. Mirada sobre el viaje maestro**

#### **2.3.1. Inicios de la enseñanza: Remembranzas**

- ¿Cuántos años lleva ejerciendo como maestro? ¿Dónde empezó a ejercer (Lugar e institución)?
- Qué supuso para usted los primeros meses como profesor. Comente sus impresiones, aprendizajes y cambios durante este periodo.
- ¿Qué es lo que más le agrada y lo que más le desagrada de su experiencia como maestro de escuela? ¿Es lo que esperaba antes de comenzar a ejercer como maestro?
- Cuáles eran las principales preocupaciones profesionales durante ese periodo (disciplina, gestión de la clase, desarrollar el programa y sus contenidos, dar el libro de texto, cartilla o guía, mantener buenas relaciones con la comunidad educativa... otros).
- ¿En qué aspectos ha cambiado desde lo que hacía entonces, qué ha mejorado, qué sigue igual, qué siente que aún necesita mejorar?
- ¿Cómo se han ido reconfigurando sus imaginarios acerca del ser maestro? ¿qué cambió? ¿De qué se enteró?

#### **2.3.2. Desacomodación y reconfiguración**

- ¿Cuáles han sido los destinos ocupados en el ejercicio profesional: lugares, instituciones, programas, proyectos, intercambios y/o provisionalidades?

- ¿En qué lugares y bajo qué condiciones se ha sentido más a gusto, comprometido y/o con ganas de desempeñar la profesión? ¿Por qué? ¿y en qué lugares no se ha sentido así?
- ¿Por qué ser maestro del sector público?
- ¿Ha tenido cambios radicales o momentos críticos relevantes siendo maestro? ¿Cuáles?
- Con respecto a los aspectos socioculturales, tales como el género, etnia, lugar de nacimiento, entre otros, ¿cómo siente que estos grupos? ¿han afectado al ejercicio de la docencia? ¿de qué manera?

### **2.3.3. Ser maestro de escuela hoy**

- ¿Cuándo llegó a la I.E presbítero Antonio José Bernal?
- ¿Cómo fue su llegada a la institución? Relátenos, de forma muy sucinta, su historia personal vivida en la institución. (Retos, motivaciones, tensiones y rupturas, vínculos y apropiaciones, encuentros y desencuentros, superación de los diversos obstáculos que se presentan en el camino.)
- ¿Cuál es su percepción actual de sí mismo como maestro?
- ¿Cómo ve su ejercicio profesional en la actualidad?

#### **Ser maestro de universidad**

- ¿Continuó –además de la licenciatura realizando otros estudios? ¿Cuáles? ¿Por qué esos?
- ¿Qué significa que el maestro continúe otros procesos formativos?
- ¿Cuánto lleva como maestro de la licenciatura? ¿ha sido profesor de otras universidades? ¿cuáles?
- ¿Qué cursos ha acompañado? ¿por qué la inclinación por esos saberes específicamente?
- ¿Qué significa para usted un formador de maestros?
- ¿Qué relaciones o diferencias puede establecer entre ser maestro de escuela y ser maestro que forma maestros?
- ¿La escuela le ha abierto otras posibilidades para continuar formándose? ¿cuáles?

### **2.3.4. Relaciones con los estudiantes**

- ¿Cómo percibe que es su relación con los estudiantes?
- ¿Qué es lo que más le agrada y desagrada de la relación con los estudiantes? ¿por qué?
- ¿Cómo entiende una “buena relación” (en armonía) con un estudiante? ¿Cómo una “mala relación” (tensiones)?
- ¿Usted qué considera que es ser un “buen y un mal” estudiante?
- Si en la relación con los estudiantes hay otro que no quiere escuchar, ¿Qué hace? ¿Qué siente? ¿Cómo procede?
- ¿Qué pasa si hay otro que “choca” con su ser? ¿Y si el otro no está dispuesto? ¿Y si al otro no le interesa?

- ¿Qué se hace con el que está ahí en el aula sin la más mínima intención? ¿Y si el otro no se quiere dejar “ayudar”?
- ¿Y cuando el otro lo confronta qué pasa?
- Relate algún o algunos acontecimientos que considere muy significativos en su relación con los estudiantes

### **3. EL SABER QUE DISCURRE EN LA DISCIPLINA ESCOLAR**

#### **3.1. Educar en las Ciencias Sociales**

- ¿Para qué educa en Ciencias Sociales?
- ¿A cuál o cuáles representaciones del mundo corresponde su acto educativo?
- ¿Cuáles necesidades individuales y colectivas pretende atender -o atiende- en su ejercicio educativo?
- ¿Qué intenta conservar o transformar con la enseñanza de las Ciencias Sociales?
- Para usted, ¿cuál es el modelo de sociedad que como maestro le ha correspondido promover y con qué tensiones se ha encontrado en ese camino?
- ¿Cómo vincula y/o desarticula la situación presente (el ser) del sujeto a educar con el proyecto futuro (el deber ser) desde la enseñanza?

#### **1.2. Pretensiones de en la enseñanza**

- ¿Cuáles disciplinas sociales -o científicas- privilegia en la enseñanza? ¿Por qué?
- ¿Ha encontrado posible la enseñanza de las disciplinas científicas de las Ciencias Sociales? ¿Por qué? ¿Con qué posibilidades o contingencias se enfrenta ante ese escenario?
- ¿Cómo adecua los temas como contenidos de enseñanza en las Ciencias Sociales?
- ¿Qué tensiones y ventajas encuentra entre el currículo prescrito y las necesidades del contexto?
- ¿Cómo selecciona los contenidos a enseñar en las Ciencias Sociales? ¿A qué intenta responder con esta manera de selección?
- ¿Cuál es el carácter formativo de los contenidos que elige para enseñar? Por favor, bríndenos algunos ejemplos.
- Desde su larga experiencia como maestro de escuela ¿Qué se debería enseñar hoy en su escuela?
- ¿Qué criterios se debería considerar a la hora de proponer los contenidos a enseñar en Ciencias Sociales?

#### **1.3. Los caminos de la enseñanza**

- ¿Cómo aborda el método ABP en la enseñanza de la Ciencias Sociales? ¿Qué ventajas y desventajas encuentra en éste método que le propone la escuela? ¿Por qué?

•

Métodos de enseñanza que implementa	Qué es (para usted)	Cómo lo implementa	Qué favorece (propósito al que corresponde)	Cuándo lo usa y porqué (antes de la clase, durante la clase, después de la clase)
Lectura comentada				
Ficha de lectura				
ABP				
Lección magistral				
Cine-clase				

- ¿Cómo relaciona los métodos de enseñanza que tiene con el aprendizaje?
- ¿Qué considera antes de elegir un método particular con ciertos grupos?
- ¿favorecen los métodos que plantea al proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales de forma particular? ¿De qué manera?
- ¿Cómo planea sus clases y selecciona sus referentes teóricos?

#### 1.4. Reconocer los procesos

- Para usted, ¿Qué es evaluar en Ciencias Sociales? ¿por qué?
- ¿Cómo evaluar aprendizajes en Ciencias sociales?
- En el área ¿Cuáles objetivos de evaluación prioriza? ¿Por qué?
- ¿Cuál es la función social y la función pedagógica de su manera de evaluar los aprendizajes?

•

Qué		Cómo	Cuándo
Qué evalúa en Ciencias Sociales (Tipo de información)	Criterios de evaluación que establece	Instrumentos de evaluación que implementa	En qué momento evalúa

- ¿Para qué evalúa en las Ciencias Sociales?
- ¿Qué papel cumple su forma de evaluar las Ciencias Sociales con relación a la toma de decisiones y el establecimiento de *juicios de valor*?
- ¿Asume la evaluación de los aprendizajes como una práctica democrática? ¿Por qué?
- Cómo entiende en su acto educativo:

Autoevaluación	Coevaluación	Evaluación Mutua	Heteroevaluación

### 3.2. El aprendizaje

- Para usted, ¿Qué es aprender?
- ¿Cómo dar cuenta del aprendizaje en los estudiantes?
- ¿Cómo pasar de ser un estudiante ejecutor a ser un estudiante reflexivo?
- ¿De qué manera aprender a aprender?
- Como maestro, ¿Cuáles habilidades considera importantes para el área? ¿cuáles pretende alcanzar con los estudiantes? Y ¿qué hace para lograrlo?
- Desde su experiencia, ¿Cómo ha incidido la variable diversidad en el aprendizaje?

## CONSENTIMIENTO INFORMADO

### Estimado Maestro:

Mi nombre es Cristina Vanesa Hoyos Sierra, en la actualidad me desempeño como estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. El trabajo que me encuentro desarrollando para optar a tal título tiene por nombre **Discursos del maestro de Ciencias Sociales: Configuración de una Disciplina Escolar**, éste tiene como objetivo *Comprender los significados inscritos en el discurso del maestro de Ciencias Sociales*.

Por ello le invito a hacer parte de dicha investigación como maestro sujeto de reflexión, su participación consiste en facilitarme algunos documentos relacionados con su producción académica en ámbitos como la escuela, la universidad y otros escenarios formativos que hagan parte de su desarrollo profesional; lo que se analiza en dicho material documental son dimensiones propias de la enseñanza desarrollados a partir de mi objeto de investigación. Así mismo, se le

realizará una entrevista semiestructurada que permitirá construir una semblanza sobre su Historia de Vida profesional a partir de la reflexión del objeto de estudio.

Se garantiza completa confidencialidad y tratamiento ético sobre el uso de la información suministrada. El estudio no conlleva ningún riesgo, usted no recibirá ningún beneficio por su colaboración, los resultados estarán disponibles en el repositorio del Centro de Documentación de la Facultad de Educación, CEDED, de la Universidad de Antioquia por si desea solicitarlos, o puede pedirme una copia directamente. Si tiene alguna duda respecto a al trabajo y su contribución se puede comunicar conmigo al correo electrónico Vanesa.hoyos@udea.edu.co

---

Cristina Vanesa Hoyos Sierra

Estudiante

He leído lo descrito anteriormente y voluntariamente deseo participar en el trabajo de grado de Cristina Vanesa Hoyos Sierra, Discursos del maestro de Ciencias Sociales: Configuración de una Disciplina Escolar. He recibido copia de este procedimiento.

**Firma del participante**

---

**Fecha**

---

## **8. REFERENTES CONCEPTUALES**

Agudelo, J. A. (2018). *Introducción: ¿quién necesita "identidad"?* . Medellín.

Agudelo, j. A. (xxx). *¿por qué y para qué reflexiones acerca de la epistemología de Las Ciencias Sociales?* Medellín.

- Agudelo, J. A. (xxx). *Del objeto de la enseñanza de La Historia o de La Historia como objeto de enseñanza: a propósito de algunas problemáticas de la transposición didáctica de contenidos históricos en el contexto educativo colombiano.*
- Agudelo, J. A. (xxx). *Sin título: texto sobre Ética y Moral.* Medellín.
- Beltrán, R. R. (2015). Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares. *Pedagogía y Saberes*, 9-20.
- Benjamin, W. (1987). *Escribiendo y recordando.*
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios Sobre Educación* , 12 - págs 13-30.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista Educación* , 59-111.
- Foucault, M. (1996). *La arqueología del saber.* Madrid: Siglo XXI Editores.
- Gallego, A. Á. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Pedagogía y Saberes*(42), 21-19.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción.* México: Fondo de cultura económica.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción: ensayos sobre hermenéutica II.* Argentina: Fondo de cultura económica.
- Sánchez, N. A., & Osorio, R. M. (2015). Contenidos de enseñanza en los textos escolares de 1984 al 2010 en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 61-70.
- Schutz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva.* España: Paidós.
- Viñao, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Revista de educación*(25), 243-269.



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3