



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**LA CENTRALIDAD DEL APRENDIZAJE Y EL DESPLAZAMIENTO DE
LA ENSEÑANZA: UN ESTUDIO DE CASO A PARTIR DE LAS CIENCIAS
SOCIALES EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE LA
CIUDAD DE MEDELLÍN**

STEFANY ALEXANDRA OSPINA RAMÍREZ

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MEDELLÍN, COLOMBIA**

2020



La centralidad del aprendizaje y el desplazamiento de la enseñanza: un estudio de caso a partir de las Ciencias Sociales en una Institución Educativa pública de la ciudad de Medellín

Stefany Alexandra Ospina Ramírez

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

Asesora:
Nubia Astrid Sánchez Vásquez
Magister en Educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Medellín- Colombia
2020-1

Agradezco en primer lugar a mis dos asesores, pero especialmente a la excelente maestra Nubia Astrid por emprender este camino conmigo y no dudar en acompañarme a transitarlo un poco más.

Le agradezco la paciencia, las risas, los sabios consejos -tanto para la academia como para la vida-, y, sobre todo, le agradezco por tener un corazón tan noble y maravilloso.

Quiero agradecer a toda mi familia por ser mi motor y la fuerza necesaria para poder asumir con entereza y la mejor de las energías este camino. A mi madre y hermanas por la paciencia y el cariño; a mis tíos y tías por las palabras justas en los momentos indicados; a mis primos y primas por ser la mejor y más alegre compañía; y a mis abuelos por enseñarme que el amor puro y sin condiciones si existe... le agradezco particularmente a mi abuela Ruth, una luz que se apagó en tierra y se encendió en el cielo mientras yo transitaba este camino, le doy las gracias por creer en mí, ha sido una gran motivación para querer llegar a la meta.

Agradezco a mis mejores amigas Estefanía y Camila, esas personas que el destino trajo y se empezaron a convertir en hermanas en este camino que se llama vida, gracias por ser y estar en todos los momentos, es hermoso saber que ustedes existen. También le quiero agradecer a mis amigos Vanesa y Arnold por ser tan únicos, por acompañarme a crecer en lo personal y en lo académico y por tenderme la mano en todo momento; mentiría si digo que lo hubiese logrado sin ustedes.

Y para finalizar, le agradezco a la Institución Educativa que me abrió con tanto cariño sus puertas, a los maestros y alumnos que estuvieron presentes en esta gratificante experiencia: la de ser y sentirme maestra... mil gracias por la comprensión, el amor y tanta paciencia.

TABLA DE CONTENIDO

1.	RESUMEN _____	6
2.	INTRODUCCIÓN _____	7
3.	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN _____	12
4.	OBJETIVOS _____	12
	a. Objetivo General_____	12
	b. Objetivos Específicos_____	13
5.	ANTECEDENTES _____	13
6.	MARCO TEÓRICO _____	22
7.	METODOLOGÍA _____	27
	a. Contexto de investigación_____	28
	b. Población_____	29
	c. Enfoque de investigación_____	29
	d. Método_____	30
	e. Técnicas e instrumentos_____	32
8.	RESULTADOS _____	35
	a. Objetivo 1. Capítulo I. La enseñanza y aprendizaje en las políticas públicas educativas del país_____	35
	b. Objetivo 2. Capítulo II. La enseñanza y el aprendizaje en las Ciencias Sociales de una Institución Educativa_____	46

c. Objetivo 3. Capítulo III. El lugar de la enseñanza y el aprendizaje en las Ciencias Sociales en una Institución Educativa_____	75
9. CONSIDERACIONES FINALES _____	83
10. REFERENCIAS_____	86
11. ANEXOS	
• Anexo #1: Verbos de objetivos específicos-Técnicas- Instrumentos seleccionados_____	90
• Anexo # 2: Ficha bibliográfica, objetivo 1. Políticas Públicas Educativas_____	91
• Anexo # 3: Formato “Ficha de contenido” para políticas públicas educativas y documentos institucionales _____	91
• Anexo # 4: Ficha de análisis y comparativa. Políticas públicas educativas_____	92
• Anexo # 5: Ficha de análisis y comparativa. Documentos institucionales_____	92
• Anexo # 6: Objetivo 2. Entrevista y ficha de contenido_____	92
12. FIGURAS	
• Figura 1: Metodología de investigación_____	28
• Figura 2. Proceso metodológico del Estudio de Caso_____	31
• Figura 3. Número de veces que se enuncian la enseñanza y el aprendizaje en las políticas públicas educativas_____	36
• Figura 4. Número de veces que se enuncia la enseñanza y el aprendizaje en documentos institucionales_____	47

1. RESUMEN

En este proyecto de investigación se reflexiona acerca de la tensión que han generado los discursos de la globalización y la competitividad en el campo educativo. Específicamente, indaga en la influencia de estos discursos en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en el contexto escolar. Por tal motivo, se analiza la enunciación de estos conceptos en una Institución Educativa pública de la ciudad de Medellín para determinar el lugar que se les asigna en la contemporaneidad a partir de tres políticas públicas educativas, dos documentos institucionales y las voces de tres maestros del área. El trabajo visibiliza que, pese al énfasis que se hace del aprendizaje en la normativa educativa y en los documentos institucionales, la enseñanza sigue apareciendo a través del encargado de su oficio: el maestro

Palabras clave: *Enseñanza, Aprendizaje, Ciencias Sociales escolares, Maestro.*

SOMMARIO

Questo progetto di ricerca riflette sulla tensione generata dai discorsi della globalizzazione e della competitività nel campo dell'istruzione. In particolare, indaga l'influenza di questi discorsi sull'insegnamento e l'apprendimento delle scienze sociali nel contesto scolastico. Per questa ragione, l'enunciazione di questi concetti in un istituto di istruzione pubblico nella città di Medellín viene analizzata per determinare il posto assegnato loro nel mondo contemporaneo sulla base di tre politiche di istruzione pubblica, due documenti istituzionali e le voci di tre insegnanti di area. Il lavoro dimostra, nonostante l'enfasi posta

sull'apprendimento nei regolamenti educativi e nei documenti istituzionali, l'insegnamento continua ad apparire attraverso il manager del suo mestiere: il insegnante.

Parole chiave: *Insegnamento, Apprendimento, Scienze sociali della scuola, Insegnante.*

2. INTRODUCCIÓN

“Escuela. Del griego schole, literalmente tiempo libre, traducido al latín como otium, ocio. El término latino schola designa el lugar o el establecimiento público destinado a la enseñanza. Podríamos decir que la palabra escuela remite, fundamentalmente, al tiempo (libre) y al espacio (público) dedicado al estudio.” Rechia, Lunardi & Hoepers (2018)

Pinau plantea que la institución escuela con el avance de la modernidad occidental se convirtió “(...) en un innegable símbolo de los tiempos, en una metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad. A partir de entonces, todos los hechos sociales fueron explicados como sus triunfos y fracasos” (2001, p.1). En consecuencia, desde que la escuela fue creada se buscó que fuera útil para la sociedad y para lo que esta requería, quedando así supeditada a las necesidades y ritmos que ella demandaba –y aún demanda-.

Al respecto, Biesta (2016, p.122) señala que en la actualidad se ha pretendido transformar la escuela a partir del currículo y el aprendizaje al centrar sus objetivos en discursos como los del aprendizaje, que desde las perspectivas del mundo globalizado han llevado al surgimiento de metáforas “(...) inspiradas en una racionalidad instrumental y orientada hacia al mercado” (Martínez, 2004, p.19) que han guiado a una reconversión de las

dinámicas de la escuela. Puesto que, como plantea Martínez (2004, p.39), los nuevos paradigmas a los que se liga la educación provienen de discursos de globalización y competitividad; desde los cuales surgen nuevos argumentos en los que la educación se conduce con miras al aprendizaje y llevan al paulatino desplazamiento de la enseñanza.

Martínez (2014) indica que lo anterior ha resultado en que las políticas del aprendizaje se conviertan en el objetivo central de las políticas educativas, generando transformaciones en la idea misma de la educación y la forma de abordarla en la escuela, en donde el maestro se convierte en otro participante de la tecnocracia moderna (2008, p.51).

Primero, el aprendizaje flexibiliza los papeles asignados a los actores educativos (maestros, estudiantes, investigadores, funcionarios, expertos) y sus efectos se extienden a lo académico, lo administrativo y lo curricular. Segundo, el aprendizaje convierte la educación en competencias, de esta forma la vida misma interesa en tanto se propone la actualización de nuevos paquetes de competencias caracterizables en sí mismos a partir de los mercados de competencias, con sus promesas de gestión económica altamente efectiva y eficaz, es decir, performativa. Tercero, el aprendizaje articula la educación con la empresa y produce formas adaptativas con los requerimientos de los mercados. Cuarto, el aprendizaje establece un compromiso dinámico con lo continuo y lo permanente, con la velocidad, con la exploración de nuevos campos, al tiempo que nos habitúa a convivir con la incertidumbre. Quinto, el aprendizaje exige un aumento de la responsabilidad individual, modula la integración a la sociedad mundial del conocimiento y hace proliferar los procedimientos auto-referenciales: autoformación, autoevaluación, autodirección, autoestima, autoayuda, auto-mejoramiento, auto-culpa, etc. (Martínez, 2014, págs. 7-8)

Es por lo anterior que lo encontrado en la práctica pedagógica realizada en el área de Ciencias Sociales de una Institución Educativa pública de la ciudad de Medellín se torna trascendental, puesto que a partir un primer acercamiento se pudo entrever la enunciación de los conceptos de enseñanza y aprendizaje en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Respecto al aprendizaje se advierte un modelo pedagógico integrador con enfoque constructivista y para aprendizajes significativos que halla sus argumentos en la psicopedagogía cognitiva con autores como Ausubel y Vygotsky, y que en concordancia con ello es definido como

(...) el proceso a través del cual se adquieren nuevas habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción y la observación, lo que puede conllevar a una formación sólida en valores, con un acompañamiento permanente, a través de metodologías activas, recursos didácticos al día y ambientes de aprendizaje organizados. (PEI, 2010, p.86)

Acerca de la enseñanza su enunciación es realizada en conjunto con el aprendizaje, indicando que ambos son procesos que en el aula “(...) se deben propiciar bajo el supuesto de un quehacer institucional que conlleva a la construcción de significados compartidos, en la cual el docente y el estudiante elabora y reelabora conjuntamente representaciones sobre determinados contenidos y saberes culturales” (PEI, 2010, p.86), y por lo tanto, el oficio -y rol- del maestro¹ es la de un “mediador, acompañante, orientador, guía y tutor del proceso educativo” (PEI, 2010, p.136).

¹ Denominado también como educador, docente y profesor en el documento.

Atendiendo a lo expuesto hasta este punto es que nace la pretensión de este proyecto de investigación por analizar lo que se dice de la enseñanza y el aprendizaje en la Institución Educativa, puesto que, -según lo visto en el primer acercamiento documental- el enfoque está puesto en el aprendizaje, y, en consecuencia, la enseñanza y el sujeto de la enseñanza están ahí para facilitar su consecución. No obstante, esto no quiere decir que este proyecto de investigación tenga la intencionalidad de desconocer la importancia y pertinencia del aprendizaje en la escuela, sino exponer que históricamente la escuela ha sido el lugar de la enseñanza y que los discursos de las últimas décadas han venido paulatinamente desplazando el concepto de enseñanza y por ende, deslegitimando la función del maestro al centralizar los nuevos argumentos del aprendizaje². En consecuencia, como se señala en el programa radial de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) “*Pampedia: la educación como fetiche*”³ (2017), si bien el aprendizaje es un concepto importante en el campo de la pedagogía, no siempre perteneció a ella, y por esta razón es indispensable hacer un proceso de extrañamiento al respecto, puesto que su surgimiento tuvo lugar en otro campo: la psicología.

² Argumentos basados en la economía a partir de las capacidades, véase, por ejemplo, el informe del Banco Mundial en el año 2019, el cual apunta a la búsqueda de un aprendizaje permanente para satisfacer las necesidades del mercado laboral, indicando que “Las mejores oportunidades de aprendizaje para adultos permiten que las personas que han salido del sistema escolar adquieran nuevas capacidades acordes a las cambiantes necesidades del mercado laboral” (p.4).

³ “Pampedia: la educación como fetiche” es un programa de radio de la Universidad Pedagógica Nacional que comienza en el año 2016; es un espacio en el cual se generan debates en torno a discusiones contemporáneas referidas a la educación a partir de la mirada pedagógica. La serie de podcast que serán referenciados en este trabajo son extraídos de: <http://radio.pedagogica.edu.co/podcast/pampedia/>

Es de ahí que Rubio (2018) señale que el aprendizaje no debe estar en el centro de la labor escuela, sino que debe ser acompañado de otras prácticas que tienen su emergencia en la pedagogía (la educación, la formación y la enseñanza), porque como plantean Simons y Masschelein (2014, págs. 145-146), si la escuela comienza a centrarse en el aprendizaje se corre el riesgo de que inevitablemente deje de ser escuela.

En concordancia con lo señalado, la justificación de este trabajo se encuentra en una defensa del lugar de la enseñanza y el maestro en la escuela, y a su vez, retomando la posición de Simons y Masschelein (2014), encontrar desde este proyecto de investigación razones para evidenciar que la escuela sigue siendo escuela a pesar de las reformas que se le han realizado con miras al aprendizaje. En consideración, es oportuno exponer que el problema no es el aprendizaje, sino los nuevos discursos a partir de los cuales se ha constituido en las últimas décadas y que la han dado un lugar central en la escuela, y porque no decirlo, como señalan Pampedia: la educación como fetiche (2018), en la sociedad.

Siguiendo la posición que plantea Biesta (2016) acerca de la de devolver la enseñanza a la educación, de permitirle al maestro enseñar -puesto que como guía pierde la potencia del don de enseñar (Pampedia: la educación como fetiche, 2017)-, que, en conclusión, este trabajo pretende reflexionar sobre la importancia del espacio de la enseñanza y la legitimización del maestro en la escuela.

Para ahondar en lo anterior, el interés de este trabajo se centra en analizar los enunciados de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en una Institución Educativa de la ciudad de Medellín a partir de lo expuesto en tres políticas públicas educativas –Ley General de Educación 115/94, Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales y Estándares

Básicos de Competencia de Ciencias Sociales-, en dos documentos institucionales –Proyecto Educativo Institucional y Plan de área de Ciencias Sociales-, y en entrevistas realizadas a tres maestros del área en la secundaria Básica y Media, con grupos que oscilan entre los 35 y 44 estudiantes.

3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son los enunciados en torno a la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales que circulan en la Ley General de Educación 115/94, los Lineamientos Curriculares, los Estándares Básicos de Competencia, el Proyecto Educativo Institucional, el Plan de área de Ciencias Sociales y en las voces de tres maestros del área de una Institución Educativa pública de la ciudad de Medellín?

4. OBJETIVOS

a. Objetivo general

Analizar los enunciados en torno a la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales presentes en la Ley General de Educación 115/94, los Lineamientos Curriculares, los Estándares Básicos de Competencia, el Proyecto Educativo Institucional, el Plan de área

de Ciencias Sociales y en las voces de tres maestros del área de una Institución Educativa pública de la Ciudad de Medellín.

b. Objetivos específicos:

- Identificar los enunciados en torno a la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales presentes en tres políticas públicas educativas del país.
- Contrastar los enunciados en torno a la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales con dos documentos institucionales y los maestros del área.
- Determinar el lugar que le asigna a la enseñanza y al aprendizaje de las Ciencias Sociales una Institución Educativa pública de la Ciudad de Medellín.

5. ANTECEDENTES

La revisión de antecedentes posibilita un acercamiento a aquello que se ha dicho sobre el problema de investigación, y el cómo ha sido abordado. Por consiguiente, se procuró una revisión documental que permitiera saber que se ha dicho acerca de las nuevas concepciones del aprendizaje –económico y competitivo del mundo globalizado-, y lo que esta ha generado en la enunciación de la enseñanza y el lugar del maestro en la escuela.

La exploración llevó a textos de los autores Simons y Masschelein (2013, 2014), Biesta (2016), Martínez (2004, 2014, 2016) y Rubio (2017); en donde se abordan artículos referidos al aprendizaje contemporáneo entendido a partir de argumentos de carácter económico (como una inversión para el capital humano) en los que la educación es un asunto de aprendizaje, lo cual lleva al desplazamiento del lugar de la enseñanza -y el sujeto de la enseñanza-, y a la afectación misma del concepto aprendizaje al alejarlo de los argumentos pedagógicos.

Los profesores belgas Simons y Masschelein (2008) publican el artículo *It makes us believe that it is about our freedom: notes on the irony of the leaning apparatus* (Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje), traducido en Colombia por el profesor Carlos Noguera y publicado en la revista pedagogías y saberes en el año 2013. En el texto los autores desarrollan algunas problemáticas que surgen a partir de la importancia atribuida al aprendizaje en la actualidad y la forma en que ha sido abordado en la gubernamentalidad en el contexto belga/flamenco y europeo. En aras de ello se expone que al desvincular el aprendizaje de la educación y la enseñanza se encuentra un concepto a través del cual se hace referencia a un tipo de capital, a partir del cual el aprendiz es responsable de sí mismo y de la evaluación de sus competencias para afrontar la empleabilidad de la sociedad actual.

El artículo se expresa que en los años 60's el interés por la sociedad y economía del conocimiento llevó a considerar la educación como una industria, guiando a la idea de la educación permanente –como una solución a las necesidades de conocimiento útil-, perspectiva a partir de la cual el aprendizaje sirve para renovar nuestras bases de conocimiento, y “(...) es considerado como una condición para el desarrollo económico y la

productividad” (2008, p.95). De ahí que se problematice la idea de “aprendizaje a lo largo de la vida”, en donde el aprendizaje no se limita a la escuela, sino que está presente durante toda la vida, lo cual, según la visión esgrimida por los autores, es un aprendizaje empresarial que se vuelve inversión, al hacer el aprendiz cargo de su propio aprendizaje para ser competente para la sociedad –para estar en la capacidad de estar aprendiendo para la empleabilidad de manera permanente-

Los mismos autores belgas, Simons y Masschelein (2014) publican el libro titulado *In defence of school* (la defensa de la escuela), en el cual realiza una reflexión acerca de lo que hace que la escuela sea escuela y el cómo ha tratado de ser domesticada desde su creación. Entre los problemas resultantes de dicha tendencia se encuentran las reformas que se le han realizado –politización⁴- con miras al aprendizaje y la centralidad del oficio del maestro en otras actividades como las de la psicologización⁵, en donde su labor pedagógica de enseñar queda relegada a otras actividades.

Lo anterior se torna problemático porque como los autores señalan, “(...) después de

⁴ La politización tiene que ver con las tareas que se le asignan en la escuela para procurar la solución de problemas sociales. Por lo tanto, se hacen a los estudiantes –la nueva generación- responsables de los problemas sociales y del sueño político de otra sociedad mejor –pretendido por los adultos-; lo que a su vez desvía la labor de la escuela, puesto que “(...) tanto los jóvenes como las materias de estudio se convierten en medios a través de los que se abordan los problemas sociales en un proyecto de reforma política” (Simons y Masschelein, 2014, p.102)

⁵ Con la psicologización de la escuela emerge una tendencia a sustituir la enseñanza por asesoramiento o consejo psicológico. Por ende, esto conlleva a que el profesor remplace su responsabilidad pedagógica y desempeñe un papel como psicólogo –ofreciendo cuidados terapéuticos- (Simons y Masschelein, 2014, p.116).

todo, si la escuela realmente tuviera que ver con el aprendizaje, deberíamos demostrar que se aprende mejor, más o de un modo diferente en la escuela que fuera de ella” (2014, p.145). La escuela no es el lugar donde se aprende, o puntualmente, donde se espera que los alumnos aprendan todo lo que la sociedad necesita, es “(...) el lugar donde la sociedad se renueva a sí misma liberando y ofreciendo su conocimiento y su experiencia como un bien común a fin de hacer posible la formación” (2014, p.146).

En el contexto anglosajón el profesor Biesta (2012) en el artículo *Giving teachin back to education: responding to the disappearance of the teacher* (Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro) -traducido en Colombia por el profesor Carlos Noguera, y publicado en la revista pedagogías y saberes en el año 2016-, realiza una reflexión a partir de su preocupación por la desaparición de la enseñanza y del maestro, y su tesis está centrada en la idea de que los maestros están ahí para enseñar y la centralidad en el aprendizaje deslegitima su lugar y descoloca la dirección de su oficio.

En ese sentido expone que su insistencia en que los maestros deban enseñar –y se les permita enseñar- está “(...) dirigida a responder a otro extremo antieducativo: la reducción de todos los asuntos educativos a cuestiones de aprendizaje” (2012, p.120). Donde “(...) los maestros terminarán siendo una especie de administradores de procesos de aprendizaje vacíos y sin dirección (2012, p.122).

Biesta plantea que, la importancia atribuida al aprendizaje es algo anti educativo, puesto que “(...) el eje de la educación no es solo que los niños o los estudiantes aprendan, sino que aprendan algo, que lo aprendan para un propósito particular y que lo aprendan de alguien” (2012, p.121). El aprender algo convierte al maestro en un tutor, en alguien a quien se le puede consultar cosas –lo que lo pone al mismo nivel de un libro y de la internet-. El

aprender algo que es enseñado por alguien implica un proceso de aprendizaje que viene dado por alguien “algo entra en nuestro campo de experiencia de una manera que está más allá de nuestro control” (2012, p.125).

En el contexto colombiano, el profesor Martínez (2004) publica *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización de América Latina*, en donde plantea que se están confundiendo la educación y la escolarización como si ambas fueran educación. De hecho, el autor expresa que la educación le está cediendo terreno a la escolarización, produciendo así un desplazamiento de la enseñanza por el aprendizaje al buscar que la escuela satisfaga las demandas del mercado.

... La definición original de educación como la acción de ayuda y acompañamiento al discípulo a encontrar su propio camino, y la más clásica, por compartida, entendida como proceso de socialización, ceden terreno rápidamente a una concepción que equipara educación con capacitación para el trabajo, entrenamiento o desarrollo de aprendizajes efectivos, que sería la finalidad asignada desde una ingeniería de la educación. (Martínez, 2004, págs. 17-18)

De esta manera, la educación “(...) adquiere valor sólo en la medida en que conecte con los sistemas globales de producción, o, lo que es lo mismo, si entra en el juego del incremento de las competencias económicas” (2004, págs.19-20), y, en consecuencia, se excluyen los argumentos que provienen desde la visión pedagógica, desplazando así la enseñanza como acontecimiento complejo del saber, por el aprendizaje –para conseguir resultados efectivos-, donde “(...) el énfasis en las competencias y en los aprendizajes no significa ya una reforma de la escuela, sino una reconversión” (2004, p.27).

Dicha perspectiva de la educación se enfoca en “(...) garantizar por diferentes vías un conjunto de resultados que se miden en término del aprendizaje de aquellas competencias que se consideran necesarias para sobrevivir” (2004, p.27); y que son medidos con estándares preestablecidos a escala mundial –según la orientación de las lógicas del mercado-. Se busca entonces resultados a partir de lo denominado como necesidades básicas de aprendizaje, esos “(...) conocimientos, actitudes y valores necesarios para que las personas sobrevivan, mejoren su calidad de vida y sigan aprendiendo” (2004, p.27).

Asimismo, Martínez (2014) en *Políticas del aprendizaje*⁶ expone que las políticas educativas se reordenan a razón del “(...) “atraso”, la “pobreza” y, en general, a las “carencias” que se muestran como condiciones comunes a los países de la región” (p.1), y se genera un cambio de velocidad en la educación -en aras de aprender a aprender-; de modo que “(...) El tiempo de la enseñanza es valorado hoy como lento y derrochador, en su defecto nos lanzamos ahora a la velocidad del aprendizaje” (p.4) en busca de lo que se ha denominado como “calidad de la educación”

El autor expone que la educación se capitaliza y la sociedad es ahora la sociedad del aprendizaje, y “(...), ya no es el trabajo el que produce, sino que la riqueza está en el desarrollo humano de cada individuo” (2014, p.5); a partir de lo cual el aprendiz se concibe como un “empresario de sí”, donde el éxito educativo es preciso para lograr el éxito personal; de ahí que se señale la idea del “aprendizaje a lo largo de la vida” “(...) como algo valioso

⁶ Un documento preparado para el panel “Las políticas educativas como objeto de estudio de la historia de la educación: Usos y perspectivas” que hace parte de las XVIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, realizada por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación en la Universidad Nacional del General Sarmiento.

en sí mismo, pero también como algo al servicio del capital humano y empresarial” (2014, p.6).

Martínez (2016) en el *Maestro, función docente y escolarización en Colombia* en la revista *Propuesta Educativa*; nos advierte acerca de “(...) delinear un maestro desacomodado, transformado hoy por la docencia, conectado con las lógicas de la escolarización” (págs. 34-35), de manera que las funciones del maestro y las perspectivas acerca de su oficio se han transformado paulatinamente a partir de las concepciones de la educación -y la escolarización-. Por esta razón el autor aborda cinco formas en las que se ha delineado – transformado y desplazado- el maestro, que para el interés de este proyecto de investigación llaman la atención dos desplazamientos: el administrador del currículo y el facilitador de aprendizajes.

El autor señala que como administrador del currículo ya no se advierte al maestro sino al docente tras la expansión de la escolarización en la modernización y currículo; a partir de lo cual la educación queda adherida a la teoría del capital humano, en donde

... las destrezas y el conocimiento de la mano de obra son una forma de capital que resulta de inversiones deliberadas en áreas como educación y conocimiento. (...). El enfoque del capital humano hizo del rendimiento el signo que define nuestra sociedad simplemente al privilegiar la capacidad de los individuos en el incremento de su propia productividad. (Martínez, 2016, p.41)

Esta perspectiva se refiere a un uso del conocimiento -para la productividad- con la pretensión de que nadie quede fuera de la escuela, así pues, la “Educación para todos” y “visión ampliada de la educación” fueron las consignas que legitimaban políticamente lo que

ya se había aclarado económicamente: que cada individuo al escolarizarse se hace más productivo” (2016, p.41).

En función de ello se desarrollan nuevos “(...) métodos y técnicas para la dirección del aprendizaje” que “consistía en dotar ahora al denominado docente de unos instrumentos didácticos y metodológicos que orientaran y guiaran su labor” (2016, p.42), lo que incide en la enseñanza y el aprendizaje, puesto que para que los alumnos aprendan a aprender los maestros deben dejar de enseñar, o enseñar menos, y por tanto su función es reducida a la de un facilitador de aprendizajes, donde “(...) ya no reclama un lugar privilegiado de autoridad magisterial, sino que conmina al educador a una labor motivacional de sus estudiantes con el propósito de inculcar en ellos el logro de sus propios auto-aprendizajes” (2016, p.44); y a su vez aprendizaje se vuelve algo técnico, una cuestión de “(...) seguir procedimientos adecuados, revisar resultados, evaluar todos los aspectos, gestionar cada detalle, etc., que se ha convertido en cierta obsesión innovadora centrada en prácticas en las que los aprendizajes existen como objeto, objetivo e interés en disputa” (2016, p. 45)

En el mismo contexto –colombiano- Rubio (2017) en su tesis doctoral, *Aproximación genealógica al concepto aprendizaje. Una lectura desde la “gubernamentalidad liberal”*; “(...) informa sobre una investigación que parte de una pregunta de tipo genealógico en torno al modo en que se constituyó históricamente el concepto de aprendizaje” (p.4). Su metodología se basa en preguntas acerca del “¿Cómo llegamos a ser lo que somos?” y en lo que concierne a la investigación, “¿Cómo llegamos a ser aprendientes a lo largo de la vida?”, “(...). Preguntas con inspiración genealógica y se resuelven a partir del uso de la herramienta analítica de “gubernamentalidad” planteada por Michel Foucault” (p.6), que parten de la premisa de que el aprendizaje es un concepto de historicidad, y más allá de indagar por su

origen, se pretende buscar las razones históricas complejas que lo hicieron posible. Para ello el autor parte de la defensa de la siguiente tesis:

... el aprendizaje es un concepto cuya constitución hizo parte de las condiciones para el despliegue del neoliberalismo como modo de conducción de la conducta de los hombres después de la tercera década del siglo XX y hasta hoy. En otras palabras, a partir de la constitución del aprendizaje como concepto central de la psicología se fue dando forma a un modo de ser sujeto, el sujeto aprendiente, aquel que aprende a aprender y aprende a lo largo de su vida, sujeto que es característico de la gubernamentalidad neoliberal en el sentido comprendido por Michel Foucault (cfr.1979); en la procedencia de esta manera de ser sujeto están los vestigios de un conjunto heterogéneo de discursos sobre el modo de conducir lo humano, particularmente desde las aspiraciones del liberalismo y la preeminencia de la individualidad que tales pretensiones promovieron. (Rubio, 2017, p.8)

El aprendizaje se entiende como un concepto que tuvo su emergencia en un campo ajeno a la pedagogía, y su “(...) emergencia es localizable en los estudios sobre la conducta animal” (2017, p.5), y por esto es preciso hacer un proceso de extrañamiento, puesto que el concepto “(...) procede de unos oficios, ocupaciones o espacios de saber, distintos al constituidos por el pedagógico” (2017, p.5). Por tanto, la pedagogía –conformada por los conceptos de educación, formación y enseñanza-, comprende que el aprendizaje como concepto tematizado y desarrollado desde el campo de la psicología ha generado procesos de psicologización de la educación que han llevado a debates epistemológicos y políticos, que de hecho, al ser el asunto central de la educación contemporánea ha conducido a encontrar una “(...) cuestión que tiene matiz económico, una tensión pedagógica, y un problema de gobierno” (2017, p.9).

6. MARCO TEÓRICO

*El proceso de aprendizaje puede acontecer en cualquier momento y en cualquier lugar.
Esto significa que la sala de clase, considerada como una tecnología de la comunicación
que produce pasividad, aburrimiento y constantes fracasos, se torna obsoleta.*

(Masschelein y Simons, 2014, p.24)

*... una vez que abandonamos el lenguaje del aprendizaje y retomamos el lenguaje de la
enseñanza, el maestro comienza a reaparecer. (Biesta, 2012, p.124)*

Las nuevas teorías del aprendizaje -de enfoque económico- que apuntan a un sujeto que aprenda a aprender para poder desenvolverse en lo que se le presente en cualquier momento de su vida se han posicionado en el centro de las labores de la escuela, por lo tanto, la circulación de informes que expresan la idea de “aprender a lo largo de la vida” que buscan a un sujeto emprendedor y aprendiente, “(...) que, a partir de ahora, podrá hacerse cargo de sus propias necesidades y expectativas de aprendizaje en un mundo altamente competitivo” (Martínez, 2014, p.5) han llevado a reconvertir la concepción de la educación.

En consideración, Biesta subraya que el asunto de la educación no es que los estudiantes aprendan, sino que aprendan algo y lo aprendan de alguien, por lo tanto, el aprendizaje es “... incapaz de capturar estas dimensiones, en parte porque denota un proceso que, en sí mismo, es vacío en cuanto a contenido y dirección” (2012, p.122), y como apunta Rubio (2018), es un concepto individualista, vacío en contenido en cuanto su objeto es el

propio aprendizaje y su finalidad es sin dirección conocida. De ahí que, en aras de devolver la enseñanza a la educación Biesta exponga que “(...) es impactante ver cómo las políticas – pero también cada vez más investigaciones y prácticas- han adoptado el lenguaje vacío del aprendizaje para hablar sobre la educación” (2012, p.122) que conducen a que los maestros sean “(...) una especie de administradores de procesos de aprendizaje vacíos y sin dirección” (2016, p.122).

Para ahondar en ello, el presente marco teórico se fundamenta en los aportes de los profesores Simons y Masschelein (2014) y Álvarez (2015, 2016), los cuales realizan una defensa de la escuela ante los intentos de domesticación que la llevan a dejar de ser escuela, y donde se ejemplifican las miras al aprendizaje como uno de ellos. En concordancia, se traen a colación los aportes de los profesores Biesta (2012), Martínez (2004, 2014, 2016), Rubio (2017, 2018) y los del programa radial de la UPN, Pampedia: la educación como fetiche (2017, 2018), en los que se expone que los nuevos argumentos de la sociedad del aprendizaje han generado cambios en la educación y oficio del maestro al centralizar el aprendizaje y desplazar la enseñanza.

Una reflexión acerca de los usos y lugares del aprendizaje en la escuela

Álvarez (2016) afirma que la escuela concede a sus estudiantes la oportunidad de escapar de los ritmos acelerados –y productivos- de la sociedad contemporánea; esta no tiene como finalidad reproducir o hacer cumplir las demandas de la sociedad –de utilizabilidad-, puesto que “con la invención de la escuela, la sociedad ofrece la oportunidad de un nuevo

comienzo” donde los jóvenes no se familiarizan con el mundo, sino que son capaces de hablar e interpelar “experimentándose a sí mismos haciendo una nueva generación” (Simons y Masschelein, 2014, p.97). Por lo tanto, la escuela no es un lugar de reproducción de las políticas educativas que provienen desde la exterioridad “(...) tal como lo han pretendido los funcionalistas y tecnólogos de la educación durante muchas décadas” (Alvarez, 2015, p.9); sino un lugar que tiene la capacidad de producir en su interioridad a través de su propia cultura⁷.

Martínez (2004, págs. 25-26) indica que al excluir los argumentos de la visión pedagógica acerca del concepto aprendizaje se abre paso una concepción basada en fundamentos económicos, en los que queda inmerso en discursos de efectividad, capacidad y competencia que generan reconversiones de la escuela –y que cambia sus labores innatas- al llevar al maestro a descuidar su labor de enseñar para atender las lógicas del mercado global manifiestas desde las nuevas perspectivas del aprendizaje.

Al respecto, Simons y Masschelein (2014, p.145) plantean que el aprendizaje no es el centro de la labor de la escuela, por tanto, indican que su labor es *estudiar algo* sin estar

⁷ Rockwell señala que en la escuela se desarrolla una cultura propia y es denominada como cultura escolar. Por lo tanto, si bien a la escuela se le asignan ciertas normas y tareas a cumplir; es importante resaltar que “las políticas gubernamentales y las normas educativas influyen en el proceso, pero no lo determinan en su conjunto” (1995, p.14). La escuela no es una reproductora de lo manifiesto desde las políticas gubernamentales, puesto que se resiste; la normativa educativa se reinterpreta en la interioridad de la escuela a partir de la experiencia escolar -la cual se encuentra atravesada por un orden institucional existente-.

supeditada a los requerimientos e intentos de domesticación⁸ que provienen de la exterioridad, y por tanto, a pesar que desde su creación se ha buscado que la escuela sea útil para la sociedad; siendo elocuente con lo planteado por Alvarez (2016) y Simons y Masschelein (2014), la escuela no tiene que seguir esos ritmos⁹.

Con ello no se pretende afirmar que en la escuela no se aprenda, sino exponer que enfocar la escuela sólo en el proceso de aprendizaje no habla sobre lo que hace que la escuela sea escuela. Y es en ese sentido que Simons y Masschelein plantean que lo que diferencia a la escuela de otras instituciones es la labor del maestro, el “poner algo sobre la mesa”, la presentación del mundo que hacen los maestros en las aulas de clase, esto es, los conocimientos o contenidos que los maestros llevan a las aulas –lo que enseñan- para propender la formación de sus alumnos, y por lo tanto “(...) el aprendizaje escolar es un tipo especial de aprendizaje, sin una finalidad inmediata. Eso tampoco quiere decir que la escuela

⁸ Simons y Masschelein (2014) señalan que la escuela ha tratado de ser domesticada y ha direccionado sus labores a partir de lo que los autores han denominado como politización, psicologización, familiarización, naturalización y tecnologización. Y que, en consecuencia, se le han hecho –y hacen- exigencias que la llevan a dejar de hacer el mundo público, esa invención que convierte a todos en estudiantes y les ofrece nuevos comienzos.

⁹ De hecho, Ilich (1977) pronostica la desaparición de la escuela basado en la idea de que se puede aprender más y mejor fuera de la escuela, e indica que ella ya no puede cumplir esa labor en la era de la información y la tecnología, donde no puede aportar algo diferente a la sociedad, (Simons y Masschelein, 2014, pp. 11-12), empero sigue sin desaparecer, por ende, es preciso preguntar ¿Qué hace que la escuela aún permanezca? Esto teniendo en cuenta que 42 años después, en el 2019, el psiquiatra Guillermo Carvajal indica que “la escuela murió y hay que cerrarla” <https://www.semana.com/vida-moderna/articulo/por-que-un-psicologo-piensa-que-las-escuelas-deberian-desaparecer/616849>

tiene que ver con aprender a aprender. La escuela tiene que ver con aprender algo (...), y ese algo se sostiene solo” (2014, p.85).

El lugar del maestro: entre la enseñanza y el aprendizaje

El lugar del maestro es uno de los más afectados por las nuevas perspectivas del aprendizaje, porque como señala Biesta, las teorías constructivistas han centrado las actividades del maestro en el estudiante, “y así han puesto estas actividades -referidas frecuentemente como aprendizajes- en el centro de la escena” (2012, p.122). Por ello esgrime que a los maestros se les debe permitir enseñar, porque eso es lo que deben hacer, para así también confrontar el acto anti educativo de reducir todos los asuntos educativos al aprendizaje, puesto que, “el lenguaje del aprendizaje ha erosionado una comprensión significativa de los maestros y la enseñanza” (2012, p.121) y ha “(...) reposicionado al maestro, quien estaba en el corazón del proceso educativo” (2012, p.122).

Para Saldarriaga “el maestro es la persona dedicada al oficio de enseñar” (2002, p. 122), no obstante, históricamente se ha encontrado inmerso en una paradoja que lo ha definido a partir del deber ser, lo cual lo ha llevado a cumplir con finalidades que no son las propias de su oficio. Al respecto es preciso indicar que la enseñanza no es la facilitación del aprendizaje, porque “Cuando aprendemos de nuestros maestros, podríamos decir que nos aproximamos a nuestros maestros como fuente” (Biesta, 2012, p.125), el maestro aparece en escena como una fuente para encontrar respuestas acerca de cuestiones que llaman la atención. Empero, el ser enseñado por alguien es diferente porque “algo entra en nuestro

campo de experiencia de una manera que está más allá de nuestro control. (...). Tales “lecciones” son, desde luego, más difíciles de recibir que aprendemos de otro debido a que nos viene de fuera” (Biesta, 2012, p.125), por tanto

El carácter teleológico de la educación sugiere entonces una posición diferente por parte del maestro, no como el facilitador del aprendizaje o el ejecutor de directrices formuladas en otros lugares, sino como alguien que desempeña un papel central en la definición de aquello que es deseable desde el punto de vista educativo en cada situación concreta, en lo que respecta a los propositivos y a los medios de la educación. (Biesta, 2012, p.123)

Por lo cual, las posturas de este trabajo concuerdan con Álvarez (2016), que a partir de una expedición se pretendió reconocer “(...) cómo aún los maestros enseñan, a su manera, a pesar de la guerra, de la pobreza y de las políticas reformistas que buscan convertirlos en simples guías de aprendizajes significativos” (p.80).

7. METODOLOGÍA

Como se puede observar en la Figura 1 la metodología desde la que se llevó a cabo este proyecto de investigación es de enfoque cualitativo, a partir del cual se pretendió estudiar una realidad dinámica –denominada escuela- con unos sujetos particulares –los maestros-. El método seleccionado fue el estudio de caso, desde el que se buscó analizar los enunciados en torno a la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales presentes en las políticas públicas educativas, los documentos institucionales y los maestros del área de Ciencias Sociales de una Institución Educativa pública de la Ciudad de Medellín. Para el

cumplimiento de ello se seleccionaron las técnicas de revisión documental -con los instrumentos de ficha bibliográfica, fichas de contenido y fichas de análisis- y Entrevista – llevada a cabo desde el instrumento de cuestionario-.



Figura 1: Metodología de investigación

a. Contexto de investigación

La investigación se realizó en una Institución Educativa de carácter oficial y femenino ubicada en la Comuna 15 –Guayabal- de Medellín. Esta institución fue fundada en 1963, siendo en sus inicios de carácter privado. En 1964 inician labores con 253 estudiantes distribuidas de primero a quinto de primaria y para el año 1965 la escuela estaba constituida por diez aulas, de las cuales solo se utilizaban ocho. En el año 1977 por cuestiones económicas –principalmente el pago de maestros- deja de tener un carácter privado para convertirse en oficial. En el año 2002 se estudia la posibilidad de crear el bachillerato, y el 20 de enero de 2003 se inicia la básica secundaria con un total de 712 alumnas en todo el

plantel educativo, además de ello, se inicia la construcción de 4 aulas y baños en el segundo piso; y el primero de diciembre de 2005 se lleva a cabo la primera ceremonia de graduación con 34 bachilleres académicos. Además, entre la información documental brindada por la institución se encontró que para el año 2016 el plantel ya contaba con 984 estudiantes.

b. Población

En esta investigación se realizó una entrevista a los tres maestros de la educación básica secundaria y media de una Institución Educativa pública de Medellín. Los maestros enseñan en la jornada de la mañana y sus grupos oscilan entre los 35 y 44 estudiantes. Por confidencialidad de la información, en los capítulos de resultados serán nombrados como Maestra #1 –de grados 6° y 7°-, Maestra #2 –de grados 8° y 9°- y Maestro #3 -de grados 10° y 11°-.

c. Enfoque de investigación

Rodríguez (2005) señala que en el enfoque cualitativo el investigador se centra en lo único y particular del sujeto, y acepta que la realidad es dinámica, múltiple y holística. Galeano (2004) expone que desde este enfoque el investigador no reduce el escenario y a las personas a variables, sino que los ve como un todo, por tanto, se “(...) estudia la dimensión interna y subjetiva de la realidad social como fuente de conocimiento” (p.18).

Por consiguiente, este enfoque posibilita encarar el mundo escuela desde la interioridad de los sujetos –maestros- y las relaciones que establecen en el interior de una

Institución Educativa respecto a las políticas públicas educativas que llegan del exterior e influyen en el uso de los nuevos argumentos del aprendizaje -del mundo globalizado y competitivo actual- en las Ciencias Sociales escolares.

d. Método

“Un caso es, pues, un suceso o aspecto social localizado en un espacio y un tiempo específicos, y que es objeto de interés de un estudio” (Galeano, 2014, p.66)

Teniendo en cuenta el objeto de investigación y el tiempo destinado para llevar a cabo la misma se ha optado por la realización a partir del estudio de caso; este consiste en “una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas. Es un tipo de investigación apropiado para estudiar un caso o situación con cierta intensidad en un periodo corto de tiempo” (Albert, 2007, p.216)

De acuerdo con los planteamientos de Galeano (2004), en el estudio de caso existen unas fases o momentos que “permiten determinar la ruta metodológica que orienta el proceso investigativo”, es por ello que para este trabajo se trae a colación el siguiente esquema teniendo en cuenta las fases expuestas por la autora -Figura 2-

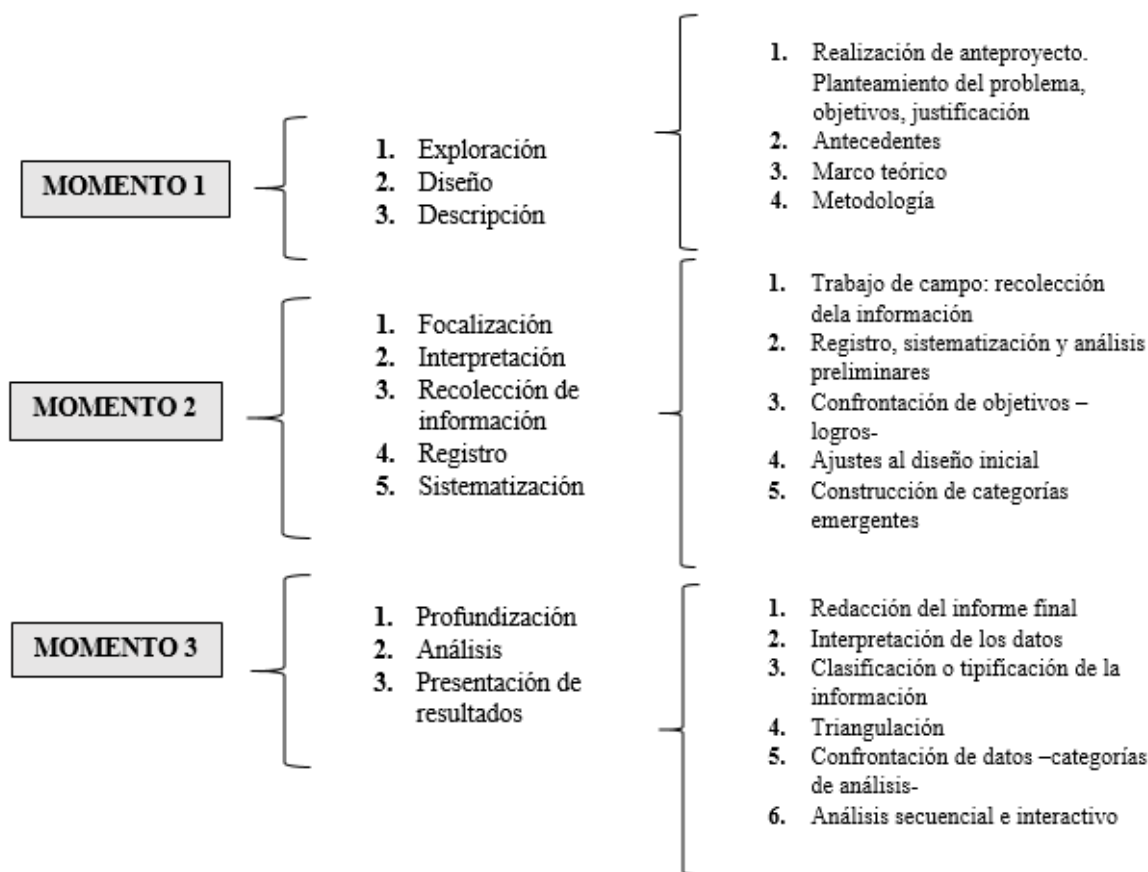


Figura 2. Proceso metodológico del Estudio de Caso. Realizado teniendo en cuenta el proceso metodológico del estudio de caso expuesto por Galeano (2014, p.73).

A partir del estudio de caso posible explorar un fenómeno en particular, y para ello se hace una “(...) recolección, el análisis y la presentación detallada y estructurada de información sobre un individuo, un grupo o una institución. La información proviene de diversas fuentes e incluye usualmente las visiones de los mismos sujetos” (Galeano, 2014, p.68). Al respecto, Carazo expone que el “investigador podrá utilizar diferentes fuentes de información, bases de datos, Internet, entrevistas a investigadores del área, organismos

públicos o privados, documentos y estadísticas relacionadas con el fenómeno abordado en la investigación” (2006, p.185).

En ese orden de ideas en el Anexo #1 se exponen las técnicas e instrumentos que se utilizaron para llevar a cabo la recolección de la información para este proyecto de investigación. Esto atendiendo a la idea de que las técnicas proponen “(...) las normas para ordenar las etapas del proceso de investigación, de igual modo, proporciona instrumentos de recolección, clasificación, medición, correlación y análisis de datos” (Martínez, 2013, p.3), por lo tanto, se implementan a partir de los instrumentos.

i. Técnicas e Instrumentos

Revisión documental

Es “(...) una privilegiada técnica para rastrear, ubicar, inventariar, seleccionar y consultar las fuentes y documentos que se van a utilizar como materia prima de una investigación” (Galeano, 2014, p.120). Esta revisión permite conocer el contexto, la ubicación y el contenido de los documentos; empero, es preciso señalar que la revisión documental de contenido varía según la perspectiva y los propósitos de investigación.

Para el cumplimiento primer objetivo específico se seleccionaron las políticas educativas del país que serían analizadas¹⁰. Una vez hecha la selección se procedió a elaborar

¹⁰ Cuando se menciona analizar se tiene en cuenta que “(...) implica seleccionar alternativas de interpretación de los datos, de acuerdo a los propósitos de estudio, y desarrollar postulados o hacer generalizaciones acerca del caso” (Galeano, 2014, p.75).

una ficha bibliográfica –Anexo # 2- que permitiera tener conocimiento de aquellos documentos que estaban disponibles y eran pertinentes para las pretensiones de investigación. Estos se diligenciaron en fichas de contenido -Anexo # 3- y posteriormente en fichas de análisis –Anexo # 4-.

En la ficha bibliográfica se añadieron las políticas públicas educativas seleccionadas, la Ley General de Educación 115/94, los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales y los Estándares Básicos de Competencia de Ciencias Sociales; en un principio, también se había traído a colación el borrador de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), sin embargo, tras la lectura de los documentos institucionales se pudo notar que estos no estaban incluidos ahí y por tanto no se añadieron en los resultados de investigación. Una vez seleccionados los documentos se procedió a su debida lectura y a insertar apartados de interés en una ficha de contenido, teniendo en cuenta las menciones realizadas acerca de la enseñanza, el aprendizaje, el maestro y las Ciencias Sociales, y, por último, para la ficha de análisis se procedió a hacer comentarios de inferencia que permitieran encontrar enunciaciones en común o en diferencia en dichos documentos.

En el objetivo específico dos se procedió a estudiar la enunciación de la enseñanza y el aprendizaje en la Institución Educativa a través de los documentos Institucionales PEI y el plan de área de Ciencias Sociales, los cuales fueron diligenciados en fichas de contenido (utilizando el mismo formato de las políticas públicas educativas) y posteriormente analizados en una ficha de análisis –Anexo # 5, y para ello se realizó el mismo proceso descrito en el objetivo específico número uno –pero con los documentos institucionales-.

Entrevista

Martínez plantea que “el objetivo de la entrevista es encontrar lo que es importante y significativo para los informantes, y descubrir acontecimientos y definiciones subjetivas de las personas tales como creencias y pensamientos, valores, etc” (2013, p.5). En ese sentido, a través de la entrevista es posible indagar por las perspectivas que los maestros tienen acerca de la enseñanza y el aprendizaje a partir de experiencias que han tenido en la escuela, estableciendo así lo que es importante y significativo para ellos. El instrumento a partir del cual se realiza es el cuestionario, el cual es “(...) el conjunto de preguntas previamente diseñadas para ser contestadas por la misma persona o por el aplicador, pero a partir de las respuestas otorgadas por la persona que responde” (Martínez, 2013, págs. 6-7), pueden contener preguntas abiertas o cerradas, en este proyecto de investigación se optó por el uso de las preguntas abiertas.

Manifiesto lo anterior, para el cumplimiento del segundo objetivo específico también se realizó una entrevista semiestructurada a tres maestros de Ciencias Sociales de la Institución Educativa; esta estaba compuesta por dieciocho preguntas divididas en tres momentos -Anexo # 6-; en el primero se hacían preguntas sobre su formación académica y experiencia enseñando, en el segundo se indagaba sobre las concepciones de Ciencias Sociales escolares –historia y tradiciones percibidas en las prácticas y en los contenidos-; y en el tercer momento se buscaba explorar sus posiciones respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Esta permitió contrastar la información obtenida de los documentos institucionales con las voces de los maestros.

Para la realización de las entrevistas se pactó con cada maestro un horario dentro de la jornada escolar y espacio adecuado –que fue la biblioteca-. Allí se procedía a hacer la

entrevista luego de que cada uno firmara los consentimientos informados. Una vez hechas las entrevistas, se transcribieron y organizaron en el cuadro –Anexo 6-, lo que permitió encontrar similitudes y diferencias en los planteamientos de los 3 maestros.

Por último, para el cumplimiento del tercer objetivo específico –fase final del análisis- se trajo a colación la información recolectada y analizada en los dos objetivos anteriores, con la intencionalidad de determinar a partir de las formas de enunciación encontradas el lugar de los conceptos de enseñanza y aprendizaje en la Institución Educativa.

Para este punto se volvió a la información y a los resultados de los objetivos uno y dos, para encontrar las similitudes y las diferencias en la enunciación de la enseñanza y el aprendizaje, lo cual permitió establecer el lugar de ambos conceptos en la Institución Educativa -para ello se tuvieron en cuenta las fichas de análisis y los resultados de los dos primeros capítulos-.

8. RESULTADOS

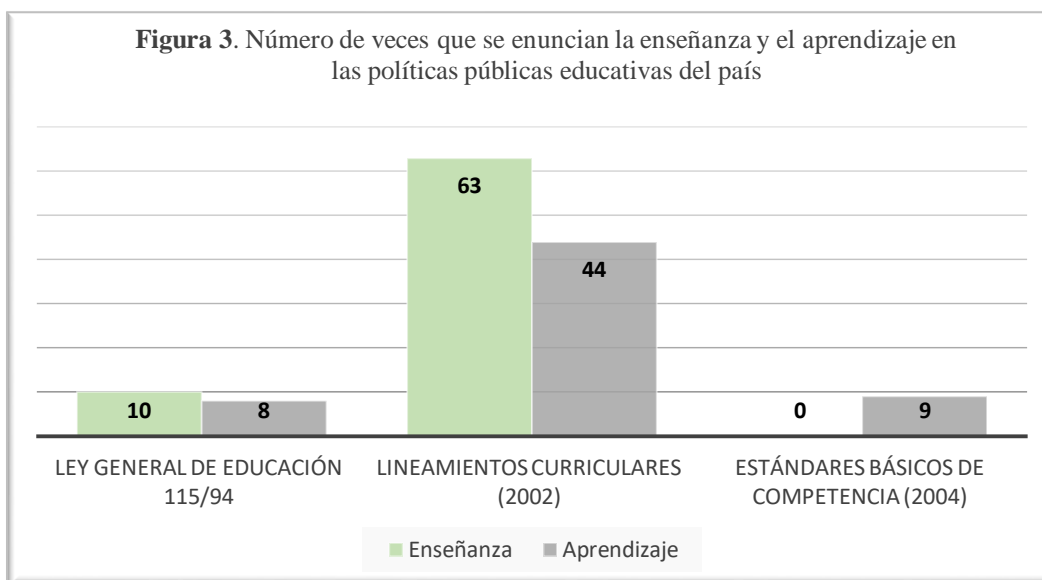
i. CAPÍTULO 1

La enseñanza y aprendizaje en las políticas públicas educativas del país.

El presente capítulo procura responder al primer objetivo específico de este proyecto de investigación, identificar los enunciados en torno a la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales presentes en las políticas públicas educativas del país. Por tanto, se abordarán los hallazgos de la revisión de la Ley General de Educación (115/94), los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (2002) y los Estándares Básicos de

Competencia de Ciencias Sociales (2004); documentos publicados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MinEducación), y que por su naturaleza se tornan fundamentales para hablar de la enseñanza y del aprendizaje en un sentido general.

Si bien este estudio no es de carácter cuantitativo, llamó la atención el cómo varía la mención de la enseñanza y el aprendizaje en los documentos, particularmente el hecho de que en los Estándares Básicos de Competencia no se haga mención al concepto de enseñanza; por tanto, con la Figura 3 se busca brindar al lector una representación sobre los conceptos de prioridad en cada una de las políticas analizadas.



1. La enseñanza

En la Ley General de Educación 115/94 se enuncia la enseñanza a partir de cinco consideraciones. La primera alude al derecho a la educación que tienen todas las personas,

en donde se indica que la libertad de enseñanza es un principio constitucional -como la libertad de aprendizaje, investigación y cátedra-.

La segunda, en el Artículo 14 se establece que la enseñanza es obligatoria – administrativamente- en los niveles de educación preescolar, básica y media en todos los establecimientos privados u oficiales que ofrezcan educación formal; además, “(...) los institutos técnicos y los institutos de educación media diversificada, INEM, existentes en la actualidad, conservarán su carácter y podrán incorporar a la enseñanza en sus establecimientos la educación media técnica (MinEducación, 1994, p.46).

La tercera, devela el qué de la enseñanza –los contenidos-, y la vincula con unos temas generales en concordancia con la Constitución política, esto es, “(...) de la protección de ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales” (MinEducación, 1994, p.4), “(...) de los grupos étnicos con tradición lingüística, propia será bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo” (MinEducación, 1994, p.14) y “(...) del segundo idioma o de asignaturas en dicho idioma” (MinEducación, 1994, p.45).

La cuarta, hace referencia a adoptar en nombre de la autonomía escolar “(...) métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional” (MinEducación, 1994, p.17); para los cuales

El sistema diseñará y aplicará criterios y procedimiento para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales

empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio. (MinEducación, 1994, p.18)

Por último, en el artículo 104 se menciona que la enseñanza es un proceso -al igual que el aprendizaje y la formación- que se orientan en los establecimientos educativos “acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad” (MinEducación, 1994, p.22), y que están a cargo del educador, el cual debe ser una persona de “reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional” (MinEducación, 1994, p.23).

En los Lineamientos Curriculares se pretende “(...) suscitar e inspirar la creación en las maestras y maestros que se desempeñan en este campo del conocimiento, y así, lograr una enseñanza más dinámica, enriquecedora y significativa para estudiantes y profesores (MinEducación, 2002, p.4). De ahí que la enseñanza se entienda como un proceso que lleva a cabo el maestro a partir de los contenidos del área para alcanzar el aprendizaje, y se tienen en cuenta unas áreas obligatorias, objetivos y finalidades de las mismas (exceptuando preescolar, puesto que no se plantean unas áreas específicas), que en el caso de las Ciencias Sociales

... han girado en torno a: identidad nacional; formar valores patrios; enseñanza de la historia patria; adquirir conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para llegar a ser trabajadores capaces y competentes; formación de un hombre consciente que conozca la realidad y conocimiento de la realidad nacional e internacional para la transformación de problemas sociales. MinEducación. 2002. p.10

Al respecto, en el documento se critica que la enseñanza de esta área se ha enfocado en la Historia y la Geografía basada en la transmisión y evaluación de un cúmulo de datos

descontextualizados de temas y contenidos; por consiguiente, se pretende una enseñanza integrada, contextualizada que tenga en cuenta “(...) el nivel cognitivo, la forma como aprenden los estudiantes y los objetivos y fines que se han planteado en la enseñanza de esta asignatura para la Educación Básica y Media” (MinEducación, 2002, p.17), y que sea abordada a partir problemas –preguntas problemas- que incentiven la curiosidad y creatividad para lograr la consecución de aprendizajes significativos.

En concordancia con ello, se expone el qué y cómo enseñarlo a través de ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales y desarrollo de competencias que el maestro desarrolla desde una perspectiva coinvestigadora denominada “incertidumbre guiada”¹¹ (lo cual se complejiza a medida que avanza el proceso de enseñanza).

Los ejes generadores se estructuran en una secuencia lógica de primero a undécimo grado (en sentido espiral) que guían los trabajos en el aula para “(...) lograr una enseñanza comprensiva, activa, interesante y transformadora de la realidad social” (MinEducación, 2002, p.32). Y las preguntas problematizadoras deben ser planteadas teniendo en cuenta que cualquier pregunta no problematiza los conceptos y contenidos del área, puesto que con ellas se pretende una solución de problemas que “(...) no pueden ser resultado de una simple

¹¹ El MEN menciona que “Se habla de “incertidumbre” porque maestras o maestros no saben exactamente y con claridad a dónde los llevará la resolución de los problemas planteados –construcción y reconstrucción de conocimiento que se genera en el salón de clase–; y “guiada” en el sentido en que ellas o ellos son los tutores u orientadores del proceso de enseñanza, en cuanto tienen una formación académica disciplinar mayor que sus estudiantes, pueden señalar rutas que conduzcan a aprendizajes significativos” (2002, p. 51).

agregación de temas o contenidos (entendidos en su acepción tradicional)” (MinEducación, 2002, p.40)

En lo que respecta al proceso, es preciso mencionar que si bien es importante, en el documento se plantea la conveniencia de mantener un equilibrio entre los conceptos –o contenidos- y los procesos –de enseñanza y aprendizaje-, puesto que la centralidad en los procesos también conllevaría al desvío del objetivo de la educación (MinEducación, 2002 p.33) y la enseñanza quedaría “(...) reducida a un problema psicológico en el que los contenidos de la materia se subordinaban a los intereses de las y los estudiantes, -lo que los teóricos llaman una psicologización de la enseñanza-“ (MinEducación, 2002, p.48)

Por su parte, en los Estándares Básicos de Competencia llama la atención que no se hace mención al concepto enseñanza, de hecho, se alude al enseñar como verbo y para indicar que el encargado de realizar esta acción es el maestro (MinEducación, 2004, p.1). Lo anterior se torna importante de ser señalado en este estudio, ya que el lugar de la enseñanza se ve reducido, y únicamente usado para indicar que es la labor del maestro.

Lo enunciado acerca de la enseñanza en las políticas públicas hace visible las relaciones de esta con el aprendizaje, y es conveniente subrayar algunas cuestiones. La primera es que en los documentos ambos procesos están a cargo del maestro, sin embargo, según los enfoques de cada documento se enuncia de maneras diferentes; que, en el caso de los Lineamientos Curriculares, se expone la enseñanza como un método utilizado para lograr la consecución de aprendizajes significativos.

Al respecto, es menester indicar que si bien las políticas coinciden con Biesta (2012) en que el oficio del maestro es la enseñanza; a este se le otorgan otros oficios que lo distraen.

Por ejemplo, si bien los Lineamientos la enseñanza es fundamental, su relación con el aprendizaje está determinada por la finalidad de “aprendizajes significativos”, la cual es una teoría de la concepción cognitiva, fundamentada por el psicólogo estadounidense Ausubel; donde se indica “(...) que el proceso de construcción de significados es el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Romero, 2009, p.2); y que para lograr la construcción de significados es necesario que el estudiante relacione experiencias y la información que ya posee con la nueva; donde el maestro es un guía, tutor o facilitador de aprendizajes, y en consecuencia, no cumple con su labor innata –la enseñanza-.

Otro asunto que llama la atención es la mención de la psicologización de la enseñanza en los Lineamientos Curriculares; puesto que se presentan las mismas preocupaciones de Simons y Masschelein (2014) acerca de este tipo de domesticación, donde la labor del maestro –y la educación- es reducida a los asuntos de los estudiantes, por tanto, se descuida el poner algo sobre la mesa –los contenidos- y con ello la labor de la escuela.

2. El aprendizaje

En la Ley 115/94 se enuncia –al igual que en la enseñanza- que la libertad de aprendizaje es un principio constitucional, y un proceso que se encuentra a cargo del educador; empero, hay otras enunciaciones. Una de ellas se encuentra entre los objetivos comunes para todos los niveles expuestos en el Artículo 13, donde se indica la búsqueda por “c) Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad; (MinEducación, 1994, p.4)”. Por otra parte, entre los objetivos específicos

para la educación preescolar -Artículo 16-, el aprendizaje es mencionado como una capacidad propia de la edad –y de cada estudiante-.

Según lo enunciado en el Artículo 13, es posible entrever que para la consecución del aprendizaje se requieren de unas prácticas –que para ese caso serían democráticas-; y como se indica más adelante en el documento, de unos requisitos “(...) mínimos de infraestructura, pedagogía, administración, financiación y dirección que debe reunir el establecimiento educativo para la prestación del servicio y la atención individual que favorezca el aprendizaje y la formación integral del niño” (MinEducación, 1994, p.28).

Por último, en el documento también se menciona el aprendizaje para hacer referencia a las carreras de media técnica que ofrece el SENA, Servicio Nacional de Aprendizaje.

En los Lineamiento Curriculares se buscan desarrollar “(...) aprendizajes para un desempeño social de calidad” (MinEducación, 2002, p.61). En aras de ello, se plantea –al igual que en la Ley 115/94- que es un proceso que está a cargo del maestro, el cual debe orientar los saberes y los aprendizajes, reconociendo “(...) la individualidad y los diferentes ritmos de aprendizaje en el proceso educativo” (MinEducación, 2002, p.1).

En el documento se propone un cambio de concepción respecto al proceso de aprendizaje, el cual se viene dando desde lo tradicional –reproductivo y descontextualizado-, por lo cual es preciso “(...) plantearse cambios radicales en la concepción de los procesos de aprendizaje y sus prioridades desde la perspectiva de la coinvestigación” (MinEducación, 2002, p.45). Se sugiere entonces que el maestro señale rutas y cree unas situaciones que

permitan superar los aprendizajes desconectados y reproductivos¹² basados en la evaluación de temas y contenidos que se olvidan fácilmente. En consecuencia, para conseguir unos aprendizajes integrados y con significados, los temas y contenidos deben estar relacionados con la vida de los estudiantes –sus intereses- y los contextos en los que se desenvuelven, para que estos reflexionen sobre sus propios procesos.

En ese sentido, se traen a colación el uso de ejes generadores y –preguntas- problemas que permiten encauzar las dinámicas de aprendizaje que realizan los estudiantes en el aula – y fuera de ella-. Los ejes generadores “permiten aprendizajes valiosos, facilitando la ilustración de las y los estudiantes respecto al modo de cambiar sus vidas y acceder a una nueva comprensión de la arqueología de su ser, teniendo en cuenta sus condiciones objetivas y subjetivas, sociales y personales” (MinEducación, 2002, p.32) y a partir de los problemas se busca generar conflictos cognitivos que hagan posible el aprendizaje, puesto que a través de efectuar el aprendizaje los estudiantes interactúan y relacionan en el aula “(...) la lógica científica, los preconceptos y el saber que genera la coinvestigación” (MinEducación, 2002, p.37).

Para lograr los aprendizajes significativos se recurre a la selección de preguntas problemas, puesto que “(...) con la pregunta nace también la curiosidad, y con la curiosidad

¹² En el documento se señala que estos aprendizajes “No tienen en cuenta la experiencia concreta y previa de las y los estudiantes, sus niveles de comprensión, los modos de percepción y aprendizaje individual, y no favorecen los conflictos sociocognitivos¹⁶, promoviendo un trabajo intelectual casi exclusivamente memorístico, porque no se entiende lo que se estudia. Es decir, se anula la posibilidad de “aprender a aprehender”, objetivo educativo definitivo. (MEN, 2002, p.16)

se incentiva la creatividad” (MinEducación, 2002, p.49), y siguiendo a Freire se indica que “Las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizaje y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta que se logran los objetivos y se planteen nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizajes en este continuo trasegar que es la vida” (MinEducación, 2002,p.49).

En los Estándares Básicos de Competencia se expone que el aprendizaje es utilizado como base para desarrollar las capacidades de los estudiantes, por tanto, se propone un proceso a través de acciones de pensamiento¹³ y conjuntos de grados¹⁴, donde se pretende que los estudiantes aprendan contenidos¹⁵ y competencias¹⁶ a partir de unas prácticas pedagógicas creativas que incentiven unas condiciones de aprendizaje, para que “(...) a partir de acciones concretas de pensamiento y de producción de conocimientos, los estudiantes logren la apropiación y el manejo de conceptos propios de dichas ciencias” (MinEducación,

¹³ A partir de las acciones de pensamiento –y la producción de conocimientos- los estudiantes logran la apropiación y el manejo de conceptos propios de las ciencias (MEN, 2004, p.10)

¹⁴ Los conjuntos de grados son una “secuencia de complejidad creciente” en lo que se establece lo que los estudiantes deben saber y saber hacer. Estos son: de primero a tercero, de cuarto a quinto, de sexto a séptimo, de octavo a noveno, y de decimo a undécimo.

¹⁵ Respecto a los contenidos se indica que “No hay competencias totalmente independientes de los contenidos de un ámbito del saber –qué, dónde y para qué de ese saber- pues cada competencia requiere conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y disposiciones específicas para su desarrollo y dominio. Todo eso, en su conjunto, es lo que permite valorar si la persona es realmente competente en un ámbito determinado” (MEN, 2004, p.8)

¹⁶ La competencia “(...) propone que quienes aprenden, encuentren significado en todo lo que aprenden” (MEN, 2004, p8).

2004, p.10). El proceso se torna más complejo a medida que se avanza en el aprendizaje, la comprensión y apropiación de las ciencias –sociales-, porque “(...) las preguntas, conjeturas e hipótesis de los niños, las niñas y jóvenes se hacen cada vez más complejas pues se relacionan con conocimientos previos más amplios y con conexiones que se establecen entre nociones aportadas por diferentes disciplinas (MinEducación, 2004, p.8)

Como se devela en la cita expuesta, el proceso propuesto desde este documento también involucra –como en los Lineamientos- el uso de preguntas para aprender, puesto que se considera que los niños “(...) realizan su aprendizaje preguntado a sus padres, familiares, vecinos y amigos y es, precisamente en estos primeros años, en los cuales aprenden el mayor cúmulo de conocimientos y desarrollan las competencias fundamentales” (MinEducación, 2004, p.3).

Asimismo, en este documento es posible identificar un compromiso “(...) por mejorar los aprendizajes de nuestros niños y el deber inaplazable de prepararlos y formarlos para el futuro” (MinEducación, 2004, p.3), donde el aprendizaje no se limita sólo a la institución escolar, sino que debe “(...) facilitarse la acción de los niños, niñas y jóvenes fuera de clases y, ojalá, más allá de la institución escolar, de modo que puedan vivir, en la acción, sus procesos de aprendizaje” (MinEducación, 2004, p.40).

Es innegable que el aprendizaje cobra mayor importancia tras cada política; una muestra de ello es que en los Lineamientos Curriculares se exponga que el proceso se vuelve más complejo a medida que avanza la enseñanza, y en los Estándares Básicos de Competencia se indique que se complejiza a medida que se avanza en el aprendizaje.

Ahora, se nota la intencionalidad de que el aprendizaje sea para el futuro (cosa que no está mal); pero que se confronta en la medida que se enuncia con matiz económico, que se puede percibir al pretender dicha funcionalidad para el desempeño social y laboral-. Y que, además, según lo planteado por Martínez (2014) el aprendizaje se vuelva el centro de las políticas educativas –que como se evidencia, sucede en los lineamientos, y en mayor medida en los Estándares Básicos de Competencia-.

Al respecto, es preciso recordar como manifiestan Simons y Masschelein (2014) que la labor de la escuela no es únicamente el aprendizaje, porque entonces nos encontramos ante la encrucijada de no saber que diferencia a la escuela de otras instituciones –que como se puede ver en los Estándares Básicos de Competencia, no se busca que el aprendizaje se dé sólo en la Institución Escolar, sino que también pase fuera de ella-.

b. OBJETIVO 2

i. CAPÍTULO 2

La enseñanza y el aprendizaje en las Ciencias Sociales de una Institución Educativa

Este capítulo busca contrastar los enunciados de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales presentes en los documentos institucionales y las voces de los maestros del área de una Institución Educativa Pública de la ciudad de Medellín.

1. La enseñanza y el aprendizaje en los documentos institucionales

En este apartado se describirá lo enunciado en el PEI y el plan de área de Ciencias Sociales de la Institución Educativa, los cuales fueron redactados en el 2010 con metas para el 2020, lo que indica que su margen de cumplimiento finaliza en el presente año.

Cabe resaltar que en estos documentos el concepto de aprendizaje es enunciado más veces que el de enseñanza –como se puede observar en la Figura 4-, lo cual permite un primer acercamiento al posible lugar que se les otorga en la Institución Educativa.

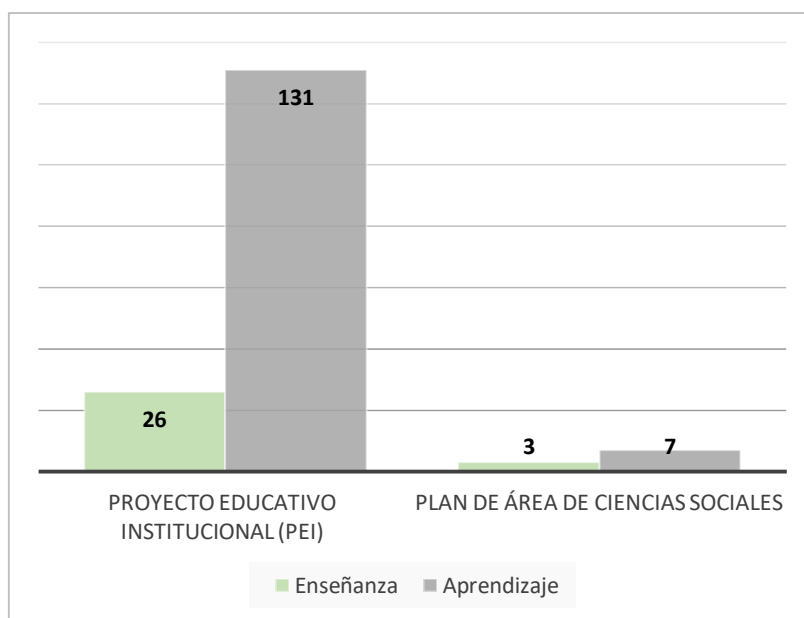


Figura 4. Número de veces que se enuncia la enseñanza y el aprendizaje en los documentos institucionales

1.1 La enseñanza

En el Proyecto Educativo Institucional (PEI) se busca que la enseñanza no homogenice los pensamientos de los niños en el aula, que sea abordada a partir de la investigación, que vaya de la mano con la palabra de Jesús, y que esté basada en los valores de la madre Marie Poussepin¹⁷ –expuestos a través de unas pedagogías¹⁸–; por lo que los maestros –los encargados del proceso–, estarán “(...) comprometidos de palabra y ejemplo, seres humanos dispuestos a saber, a reconocer y a mejorar su entorno, a entregar su conocimiento sin condiciones, y que al mismo tiempo puedan testimoniar a través de sus actos las enseñanzas de Jesús (PEI, 2010, p.72).

Hay que mencionar, además, que en el documento se traen a colación unos fundamentos teóricos en los que se señalan cuestiones de interés sobre la enseñanza. Desde el sociológico se expone “la escuela, como principal institución de enseñanza” (PEI, 2010, p.92); en el epistemológico se menciona la enseñanza como un método, y, por último, en el pedagógico se plantea que “(...) la labor educativa responde a procesos de calidad, eficacia y pertinencia, lo que conduce a la construcción y enriquecimiento de saberes y actitudes que la caracterizan, trascendiendo los límites de la enseñanza” (PEI, 2010, p.94).

¹⁷ La Madre Marie Poussepin (1653-1744) es la religiosa fundadora de la congregación de las Hermanas de la Caridad Dominicanas de la Presentación.

¹⁸ Estas pedagogías son: del amor y el respeto, de la corrección, de la firmeza, de la igualdad, de la gravedad y el equilibrio, de la interioridad, de la ternura, de la tolerancia y de la vigilancia.

La enseñanza será abordada a partir de contenidos y métodos para asegurar la formación integral¹⁹ de las estudiantes; en relación a esto, en el documento se indica que “la revolución tecnológica y la globalización multiplican las incógnitas” (PEI, 2010, p.213) sobre los contenidos, lo que posiblemente se debe al estado cambiante y dinámico de las sociedades.

Para el idóneo desarrollo de tareas, actividades y estrategias propuestas por los maestros, en el documento se sugieren unas estrategias metodológicas de enseñanza que podrán ser orientadas “(...) a través de los modelos inductivo, deductivo, cooperativo, de exposición y discusión, clase magistral, indagación entre otros” (PEI, 2010, p.136); asimismo, se expone la formulación de preguntas a través de acciones significativas “(...) para facilitar el desarrollo del pensamiento de las estudiantes; formular hipótesis sobre la obtención de resultados en diferentes condiciones y generalizar para establecer relaciones amplias, donde ellas sintetizan y sacan conclusiones sobre los contenidos, investigación de problemas y respuestas a preguntas basándose en hechos” (PEI, 2010,p.136), lo que concuerda con el modelo curricular activo al pretender la enseñanza activa, el aprendizaje por descubrimiento y la elevada participación de las estudiantes –a partir del uso de las preguntas-.

En contraste con lo anterior, en la Institución Educativa se busca desarrollar procesos para la construcción de saberes “(...) más que procesos de transmisión de conceptos” (PEI,

¹⁹ Se pretende “formar integralmente a las estudiantes para generar seres útiles a la sociedad, educando en el aprender a ser, conocer, hacer y convivir desde el reconocimiento de los diferentes ritmos de aprendizaje y a las diferencias individuales inherentes a ellas” (PEI, 2010, P.82).

2010, p.137), lo que siguiendo la exposición de Pagés (2009), guía a inferir que se pretende superar el modelo curricular tradicional de enseñanza para enfocarse en el constructivista, que se visibiliza cuando en unas de las estrategias metodológicas se le sugiere al docente que se involucre con los intereses y necesidades de formación de sus estudiantes para que

Se desarrollen condiciones necesarias para el proceso de la acción constructiva, que permitan el desarrollo del pensamiento científico, es decir, la relación sujeto objeto a través de espacios que potencian la observación, descripción, comparación, clasificación, relación, conceptualización, formulación de problemas, análisis, interpretación y argumentación en contextos dentro o fuera del aula de clase. (PEI. 2010, p. 137).

Otros rasgos que se mencionan en las estrategias y que dan cuenta de características del constructivismo son la evaluación reflexiva para observar “(...) los avances y desempeños de las estudiantes, valorando la interacción sujeto- sociedad- cultura” (PEI, 2010, p.137) y el uso de las guías de trabajo, las cuales son “(...) la forma de orientar el trabajo personal o grupal de las estudiantes. Contienen las instrucciones que prepara el docente para guiar a la estudiante en su proceso de estudio y de aprendizaje” (PEI. 2010. p.137).

Respecto a la evaluación se indica que su realización permanente “(...) para detectar cómo se produce el aprendizaje y la enseñanza, dónde están las dificultades y de qué manera se van a solucionar” (PEI, 2010, p.103). No se refiere únicamente a la evaluación realizada por el docente a la estudiante, sino también de la coevaluación, en la que “las estudiantes valorarán, entre sí y con sus docentes, el alcance o no de las competencias establecidas para cada una de las áreas. Esta coevaluación estará presente en los distintos momentos del

proceso enseñanza-aprendizaje” (PEI, 2010, p.171), y de autoevaluación, donde las estudiantes reflexionaran sobre el estado de sus procesos.

En lo que concierne a las guías, estas también denominadas en el documento como “guías de aprendizaje”, no obstante, por estar expuestas entre las estrategias metodológicas de enseñanza se ha optado por hacer mención de ellas en este apartado. Estas son documentos que realizan los maestros y en las que indican lo que las estudiantes deben realizar, de hecho, hay cinco tipos: la guía conceptual que es clave para la construcción de conceptos; la informativa que contiene “la exposición o información de datos, documentos, explicaciones que no se encuentran en los textos del aula. También son llamadas guías de contenido o consulta” (PEI, 2020, p.138); la de recuperación, que esta “diseñada especialmente para las estudiantes con dificultades en su proceso de aprendizaje” (PEI, 2010, p.138); en la de ejercitación se “presenta una serie de actividades que permiten a la estudiante practicar los contenidos estudiados de manera comprensiva y no en forma mecánica” (PEI, 2010, p.138); la de control que ocupa el lugar de las evaluaciones; y en la de emergencia en las que se “tratan temas generales de las asignaturas o áreas, su objetivo es afianzar pre-saberes en ausencia justificada de los docentes” (PEI, 2010, p.138).

Por último, es importante resaltar que en el documento se plantea que los docentes deben reconocer la educación centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A razón de esto la enseñanza se nombra en compañía del aprendizaje, en algunos casos como “enseñanza y aprendizaje”, y en otros como “enseñanza-aprendizaje”. Esto llama la atención puesto que en la primera se está indicando la singularidad de cada proceso, entretanto, en la segunda, se expresa la unión entre ambos y la forma en que funcionan juntos –desde su singularidad-, donde son procesos que tienen lugar en el aula y que “(...) se deben propiciar

bajo el supuesto de un quehacer institucional que conlleva a la construcción de significados compartidos, en la cual el docente y el estudiante elabora y reelabora conjuntamente representaciones sobre determinados contenidos y saberes culturales” (PEI, 2010, p.86).

En el Plan de área de Ciencias Sociales se sugiere a partir de los estándares y la perspectiva de los Lineamientos Curriculares la comprensión de la realidad social a partir de “(...) situaciones, hechos fenómenos que deben ser deconstruidos a través de los procesos de enseñanza y de aprendizaje para develar los intereses que hay en juego y construir colectivamente posiciones y posturas éticas, que no necesariamente son homogéneas” (2010, p.5). Y, por tanto, “El trabajo del docente puede desarrollarse mediante distintas estrategias de formación y enseñanzas que pueden ser presenciales y no presenciales” (2010, p.39).

1.2 Aprendizaje

En el Proyecto Educativo Institucional (PEI) se traen a colación unos fundamentos teóricos a partir de los cuales se hace mención al aprendizaje: en el epistemológico se expone que “El conocimiento emerge en contextos que le son significativos, por tanto, para comprender el aprendizaje que ha tenido lugar en un individuo, debe examinarse la experiencia en su totalidad” (PEI, 2010, p.93); en el antropológico se menciona que “el aprendizaje, individual y colectivo, es condición de supervivencia, de desarrollo de valores, de práctica de costumbres que favorecen la calidad de la vida humana” (PEI, 2010, p.95); en el psicológico “el docente, con su actividad mediadora y con la ayuda de estrategias innovadoras contribuye a la adquisición del aprendizaje, cuya finalidad es potenciar las

habilidades cognitivas y metacognitivas que le permitan al educando un adecuado procesamiento de la información” (PEI, 2010, p.96); y en los pedagógicos se expone la pertinencia de tener en cuenta el entorno del estudiante –nivel socioeconómico y medio familiar- y sus aprendizajes previos –que teniendo en cuenta lo señalado durante el documento, se considera que partir de unos aprendizajes asegura un desempeño satisfactorio a lo largo del proceso formativo-. De ahí que el aprendizaje sea definido como

El proceso a través del cual se adquieren nuevas habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción y la observación, lo que puede conllevar a una formación sólida en valores, con un acompañamiento permanente, a través de metodologías activas, recursos didácticos al día y ambientes de aprendizaje organizados. (PEI, 2010, p.86)

El modelo pedagógico de la Institución Educativa es integrador con enfoque constructivista para aprendizajes significativos, y se encuentra fundamentado en los aportes teóricos de Piaget, Vigostsky y Ausbel. Desde el cual se procura “una educación que tenga en su centro al estudiante, su aprendizaje y el desarrollo de su personalidad” (PEI, 2010, p.132), haciendo con ello posible “Un aprendizaje significativo y autónomo para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir” (PEI, 2010, p.133).

En relación con los teóricos mencionados -Piaget, Ausubel y Vygotsky-, es menester hacer alusión a las formas de consecución del aprendizaje que se indican desde sus respectivas teorías. Piaget es el fundador de la teoría cognitiva y también realizó aportes a la teoría constructivista, en ellos habla del desarrollo de las capacidades según los ritmos de cada individuo –psicología evolutiva-, donde sus procesos adaptativos permiten reorganizar estructuras cognitivas para la consecución del aprendizaje y para poderlo aplicar en el

exterior. Ausubel es el fundador de la teoría del aprendizaje significativo -que emerge de la teoría constructivista-, según la cual el aprendizaje adquiere significado cuando se puede utilizar en la cotidianidad, por lo que los aprendizajes dependen de las estructuras previas y las formas en que las estudiantes las relacionan. Vygotsky es el fundador de la teoría sociocultural y colaborador de la constructivista, entre sus aportes destaca la zona de desarrollo próximo (ZDP), en la que el maestro es un mediador para la consecución del aprendizaje –en lo que también influyen la cultura y la sociedad-.

Lo dicho hasta aquí supone que desde un enfoque constructivista para aprendizajes significativos la labor del maestro –la de enseñar- se dirige a la de ser un guía, tutor, mediador o facilitador del aprendizaje. En ese sentido, en el documento se indica que el maestro -como encargado de llevar a cabo procesos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje- debe acercarse por medio de una relación de confianza y armónica para procurar su desarrollo y facilitación de los aprendizajes. Asimismo, estimando los ritmos e individualidades de aprendizaje generar ambientes –lúdicos, gratificantes, significantes y motivantes- y elaborar y orientar guías para lograr aprendizajes significativos, puesto que, “El aprendizaje escolar no puede restringirse de ninguna manera a la adquisición de “bases de datos”, este debe garantizar el fomento de aprendizajes significativos” (PEI, 2010, p.158) por lo que los procesos pedagógicos y los contenidos programados deben despertar el interés de las estudiantes para lograr los aprendizajes significativos y por competencias.

Se denomina aprendizaje significativo al ejercicio que desarrollan docentes y estudiantes, a través de tres momentos que se describen a continuación:

- Exploración de significados: esto implica que los educadores escuchen con atención a las estudiantes, orienten el desarrollo de sus ideas y hagan uso extensivo y reflexivo de sus conocimientos previos.
- Profundización o transformación de resultados significativos: ejercitar el poder lógico del cerebro del estudiante lanzando hipótesis, formulando conjeturas, confirmarlas o refutarlas; a favor o en contra de una tesis; realizar inferencias; detectar supuestos ocultos; dar contra ejemplos; analizar afirmaciones de la vida cotidiana a partir de principios lógicos.
- Verificación, evaluación o culminación de nuevos significados: Valorar los aprendizajes significativos para la toma de decisiones y los ajustes que sean necesarios en el proceso de aprendizaje. (PEI, 2010. págs, 130-131)

Como se mencionó, los maestros deben crear ambientes de aprendizaje, “(...) un ambiente estimulante de experiencias que faciliten en las niñas su acceso a las estructuras cognitivas de la etapa inmediatamente superior” (PEI, 2010, págs. 131-132); de manera que “(...) se trata de un espacio de construcción significativa de la cultura que incluye a la escuela y las formas como ésta desarrolla los aprendizajes” (PEI, 2010, p.154), y que esta mediado por las dinámicas que confluyen en él, y es definido como

- El medio físico, la organización y disposición espacial, las pautas de comportamiento de directivos, docentes y estudiantes, las interacciones que se producen entre las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen, las actividades que se realizan, el proceso activo, cooperativo, progresivo y autodirigido, que apunta a encontrar significados y construir conocimientos y que surgen de la experiencia de las alumnas, de su historia familiar y social integrada a la de los directivos y docentes, en auténticas y reales situaciones, producidas en un contexto institucional.

- El escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje, el espacio y tiempo en movimiento, donde las alumnas desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores; el ambiente que posibilita la comunicación y el encuentro con el conocimiento, los recursos, las actividades que estimulan la curiosidad, la capacidad creadora y el diálogo, la expresión de las ideas, intereses, necesidades y estados de ánimo, los ambientes lúdicos y recreativos.
- La vivencia de la democracia, a través del gobierno escolar, el diálogo de saberes; los espacios para el intercambio de intereses y definición de intencionalidades, y el establecimiento de criterios de acción que tienen por objeto la consolidación de proyectos culturales y sociales. (PEI, 2010, p.155)

Lo anterior da cuenta de unos procesos y formas de organización que favorecen y configuran los ambientes de aprendizaje; asimismo, se les sugieren a los maestros unas estrategias metodológicas a partir de las cuales facilitar y lograr los aprendizajes significativos. Las estrategias “se desarrollan a partir del desempeño personal y social en los aspectos de: saber ser, saber conocer, saber hacer y saber convivir, frente a su propio proyecto de realización personal dentro de un mundo en constante cambio” (PEI, 2010, p.138); por lo que se proponen los siguientes “eventos” –denominados así en el documento-, en las que se sugieren acciones a realizar por los docentes y actividades que se sugieren pueden desarrollar las estudiantes -que corresponderían a evidencias o formas de medir y alcanzar los logros del aprendizaje-:

- Partir de conocimientos, creencias y experiencias previas.
- Crear imágenes mentales.
- Seleccionar ideas importantes.
- Elaborar escritos pensando ejemplos, contraejemplos, analogías, comparaciones, etc.

- Clasificar información sobre la base de los datos.
- Organizar ideas claves.
- Reconocer e identificar un problema.
- Definir y analizar un problema.
- Enunciar conclusiones.
- Explorar material para formar esquemas mentales.
- Predecir, formular hipótesis y plantear objetivos.
- Comparar nueva información y conocimientos previos.
- Generar preguntas y hacer cuadros para aclarar conceptos.
- Evaluar ideas pensando en las conocidas y en las presentadas mediante videos y exposiciones.
- Monitorear el avance y el logro de los objetivos.
- Elaboración de juegos didácticos, materiales y actividades lúdicas.
- Elaboración de protocolos, ensayos, resúmenes, portafolios, mapas conceptuales.
- Presentar argumentos en las exposiciones y en la producción de conocimientos.
- Poner en funcionamiento el plan a seguir.
- Utilización de las guías.
- Acceder al conocimiento de nuevos conceptos. PEI. 2010. Págs. 139-140.

De lo expuesto hasta este punto se infiere y se concuerda con Martínez en que los maestros tienen como labor “(...) seguir procedimientos adecuados, revisar resultados, evaluar todos los aspectos, gestionar cada detalle, etc., que se ha convertido en cierta obsesión innovadora centrada en prácticas en las que los aprendizajes existen como objeto, objetivo e interés en disputa” (2016, p.45). Por tanto, la enseñanza, y el sujeto de la enseñanza –el maestro- quedan al servicio de la facilitación del aprendizaje.

Entre las estrategias para facilitar y fortalecer el aprendizaje se encuentra la orientación por medio de guías de aprendizaje, las cuales son diseñadas por el educador y “(...) contienen las instrucciones que prepara el docente para guiar a la estudiante en su proceso de estudio y de aprendizaje. Con este instrumento se trata de despertar al máximo las competencias de las estudiantes” (PEI, 2010, p.88). Cabe resaltar que a pesar de que estas guías se mencionaran las estrategias metodológicas de enseñanza, su aparición en las de aprendizaje las devela como una actividad que desarrollan las estudiantes a partir de las indicaciones dadas por el docente –ya sea que estén explícitas en el documento o en el transcurso de la clase-.

En el texto que indica que para llevar a cabo el desarrollo de las estrategias se hace uso de herramientas tecnológicas, “(...) la biblioteca con una serie de materiales de consulta muy actualizados para complementar el aprendizaje de nuestras estudiantes, además de cuatro computadores conectados a la red inalámbrica de Internet” (PEI, 2010, p.53), en todas las aulas de clase hay un computador, video beam y un baffle, y los maestros también pueden acceder al aula de informática con las estudiantes -desde que esta se encuentre libre-.

Hasta este punto se ha mencionado el acompañamiento por parte de los maestros, sin embargo, en el documento también se expone que las estudiantes cuentan con el de sus compañeras a partir del trabajo cooperativo –en equipo-, y del de sus familias. En cuanto a la familia se propone “promover actividades de formación de los padres y madres de familia encaminadas a desarrollar estrategias de acompañamiento a las estudiantes para facilitar el afianzamiento de los aprendizajes” (PEI, 2010, p.125); empero, al ser la familia un escenario para el aprendizaje, también se indica que “se evidencia en algunas familias de la Institución, flagelos de violencia intrafamiliar, siendo ésta una amenaza para el aprendizaje y el

desarrollo de cada estudiante” (PEI, 2010, p.158). Lo que permite inferir que el aprendizaje no depende específicamente del maestro, hay otras personas y ambientes que influyen en que se desarrolle.

En el documento también se expone que el aprendizaje es evaluable, por tanto, se propone “La realización permanente de evaluaciones para detectar cómo se produce el aprendizaje la enseñanza, dónde están las dificultades y de qué manera se van a solucionar” (PEI, 2010, p.103), puesto que según “(...) las modificaciones planteadas al Sistema Institucional de Evaluación Escolar (SIEE) permitirán hacer más eficiente y funcional la evaluación del aprendizaje y la formación de las alumnas del establecimiento” (PEI, 2010, p.15). Permitirá hacer reconocible y medible el aprendizaje, para identificar “(...) las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar su avance” (PEI, 2010, p.157), y para las estudiantes con dificultades se diseña la recuperación “(...) adecuada a los logros que no han sido alcanzados y con actividades que favorezcan el éxito” (PEI, 2010, p.88).

Para terminar, es importante mencionar que en el documento se alude a “Formar integralmente a las estudiantes para generar seres útiles a la sociedad” (PEI, 2010, p.84); puesto que “Los nuevos empleos requieren calificaciones altas, bastante educación formal y competencias que hagan aplicables los conocimientos teóricos y analísticos. Requieren de un concepto distinto del trabajo, una mentalidad distinta y el hábito de aprendizaje continuo” (PEI, 2010, p.207), y por tanto “Las competencias básicas” son el fundamento sobre el cual se construyen aprendizajes a lo largo de la vida” (PEI, 2010, p.327), lo que demuestra que el proceso está siendo entendido a partir de un vínculo con cuestiones de carácter económico.

En el plan de área de Ciencias Sociales se expone el estudio de la realidad social a partir de la deconstrucción realizada a partir de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y se señala que el proceso se vuelve complejo a medida que se avanza en el aprendizaje de las Ciencias Sociales, por lo que “las preguntas, conjeturas e hipótesis de las estudiantes se hacen cada vez más complejas pues se relacionan con conocimientos previos más amplios y con conexiones que se establecen ante nociones aportadas por diferentes disciplinas” (2010, p.39).

Llama la atención la mención y el uso de las preguntas, indicando que “para facilitar la formación de competencias se debe partir de una pregunta, conjetura o hipótesis que inicialmente surgen de su curiosidad ante la observación del entorno y de su capacidad para analizar lo que observa” (2010, p.39), que por la forma en que se enuncia -al traer a colación la curiosidad y capacidad de análisis-, se podría decir que trata de la pregunta pedagógica que se sugiere desde los Lineamientos Curriculares.

En lo que refiere al maestro, en el documento se expone que tiene como labor dar tutorías, dado que al brindar una atención personalizada se facilita el proceso de aprendizaje. Asimismo, para cumplir la misma finalidad se menciona el aprendizaje cooperativo, a partir del cual “Se organizan grupos de trabajo alrededor de objetivos y productos realmente definidos, mediante la utilización de las nuevas tecnologías de informática y comunicación” (2010, p.39).

En síntesis, a partir de la lectura y análisis de los documentos institucionales es posible afirmar que la enseñanza y el aprendizaje están vinculados a otros conceptos como: *constructivismo, cognitivismo, cambio conceptual, ambientes de aprendizaje, competencias, aprendizaje significativo, eficiencia, calidad, eficacia, capacidades, habilidades*. Lo cual

lleva a inferir que se enuncian teniendo en consideración discursos de índole económica (véase la preocupación por el acceso al mundo laboral desde el interés por alcanzar competencias y capacidades). En consecuencia, siguiendo los planteamientos de Simons y Masschelein (2008) y Martínez (2014), se espera que la escuela a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje (atribuyendo más importancia al aprendizaje) aporte a la sociedad desarrollando las competencias y capacidades necesarias para que las estudiantes puedan salir posteriormente a desempeñarse en un mundo laboral competente.

2. Un contraste con las voces de los maestros.

A continuación, se describirán aquellos aspectos que tienen común o en los que se diferencian los documentos anteriormente expuestos con lo expresado en una entrevista que se realizó a tres maestros de Ciencias Sociales de la Institución Educativa y que por motivos de confidencialidad de la información serán referenciados como “Maestra #1”, “Maestra #2” y “Maestro #3”.

La Maestra # 1 enseña en los grados 6° y 7°, estudió su licenciatura en Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma Latinoamérica y ejerce hace veintiocho años, de los cuales siete de ellos han sido en la Institución Educativa en estudio.

La Maestra # 2 enseñan en los grados 8° y 9°, es normalista de la Presentación de Abejorral, Licenciada en geografía e historia de la Universidad de Antioquia; ha realizado estudios profesionales en torno a la informática (TIC). Lleva veinticinco años ejerciendo como maestra de Ciencias Sociales y once de ellos han sido la Institución Educativa.

El Maestro #3 enseña en los grados 10° y 11°, es licenciado en filosofía, empezó sus estudios en la Universidad de San Juan de Letrán en Roma-Italia; luego los culmino en la Universidad de Antioquia, donde también realizó su maestría en pedagogía sistemas simbólicos y diversidad cultural; y su doctorado en educación en la línea de estudios interculturales. Hace 9 años es maestro del área y todos han sido en la Institución Educativa. Ha dado clases de italiano en la Universidad de Antioquia, en la Bolivariana y en la Universidad Nacional; además enseñó dos cursos en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

- **Los contenidos y los métodos de enseñanza para conseguir aprendizajes significativos**

En los documentos institucionales cuando se hace referencia a la enseñanza se indica que será llevada a cabo a partir de unos contenidos y métodos que permitirán la consecución de aprendizajes significativos. Es por lo anterior que en este punto se expone lo que plantean los tres maestros entrevistados al respecto.

Sobre los contenidos, los tres maestros mencionan que trabajan a partir del plan de área de la institución. La maestra #1 explica que todos se ciñen a él, “porque como vienen a revisarnos; aquí nos revisan el plan de área y si hemos cumplido o no”; sin embargo, manifiesta que le da prioridad a los contenidos que ella considera deben tener claros las estudiantes según el grado en el que están. La maestra #2 expone que en el plan de área les muestran unos contenidos y ella trata de buscar con los compañeros del área la manera de

abordarlos, por lo que asignan –y distribuyen- los contenidos en los que cada uno se enfocara en sus respectivos grados, para “así poder abordar muchos temas”. Al respecto, el maestro #3 indica que cuando “uno llegaba a este colegio había una indicación muy clara, usted solo podrá sugerir cambios en el plan de estudios una vez que haya pasado siquiera un año, (...). No, yo lo que voy haciendo es que a través de los años voy quitando y poniendo o haciendo énfasis de acuerdo a lo que yo veo que preguntan en el libro, o a lo que es más actual, en términos del debate nacional, a cosas que por sentido común yo digo, esto no puede faltar, tratando de crear ciertos relatos”.

De esto llama la atención que a pesar de que el plan de área sea un documento institucional en él se indican contenidos, sugerencias metodológicas y recursos que deben abordar –en lo posible- para dar cumplimiento a unos logros y competencias en los respectivos grados, por lo expuesto en la entrevista, los maestros influyen en la elaboración del mismo. Por lo tanto, es pertinente subrayar –o volver a traer a colación- que en la enunciación que se realiza sobre el aprendizaje en dicho documento, se indica que una de las labores de los maestros es la de dar tutorías para facilitar el aprendizaje, lo que sugiere que estos como elaboradores ya apropian esta concepción, lo que permite ver como el lenguaje del aprendizaje a desacomodado al maestro en varios sentidos, y uno de los principales es el pasar de estar en el centro de la labor educativa a ceder ese lugar a los estudiantes, por lo que se les asignan e indican unas labores a cumplir, entre ellas las de ser un guía, tutor y facilitador del aprendizaje -para lo que deben crear ambientes de aprendizaje e implementar unas estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje acordes a las necesidades e intereses de formación de las estudiantes-, y a este respecto, Biesta (2012) señala, que el maestro como guía pierde su don de enseñar.

Sobre los contenidos y las “formas” de presentarlos a las estudiantes los maestros exponen lo siguiente. La maestra #1 advierte que en la actualidad se ven los mismos contenidos que cuando ella era estudiante y lo que varía es la metodología; en la misma línea la maestra #2 plantea que la forma de enseñanza de las Ciencias Sociales ha cambiado, puesto que “con tantos contenidos a veces las niñas se aburren, cierto, pero uno lo hace de una forma más dinámica utilizando estrategias tan variadas, porque nosotros tenemos gran variedad de estrategias para poder abordar todos esos temas”. Por su parte el maestro #3 expone que los contenidos si han cambiado porque el mundo ha cambiado, también explica que el hecho de haber “fusionado las Ciencias Sociales, y no hablar de Historia y Geografía por separado, y haber agregado la posibilidad, que no todo mundo aprovecha, de incluir arqueología, antropología y otras disciplinas de las Ciencias Sociales da un margen más amplio para trabajar”, sin embargo, sobre la forma de presentar los contenidos en las aulas indica que todavía los ve muy “pegados al manual”²⁰, cosa que él evita para “tratar de tener experiencias distintas” –como los relatos que construye a partir de lo que le pide el plan de estudios, puesto que nota que “se quiere ver demasiados temas sin un hilo conductor”; por lo que manifiesta que en cuanto a “técnicas” “es básicamente lo mismo, en otros formatos hay veces más sofisticados”.

²⁰ El maestro expone que cuando él era estudiante sus profesores de Ciencias Sociales, Historia y Geografía utilizaban el manual para dar sus clases, algo que el actualmente no le gusta utilizarlo; menciona que los utilizo sus primeros años pero que fue dejando de lado a medida que fue adquiriendo experiencia.

Cuando los maestros se refirieron a las formas –que cambiaron o no cambiaron- en la enseñanza de Ciencias Sociales, mencionaron la memorística²¹ –para fechas y lugares-, la repetición, la ubicación, el uso de la “hoja y el lápiz” para transcribir, los trabajos en barro –para relieve-, talleres cuestionarios, manuales y la enseñanza crítica que era dada por algunos maestros –con la que simpatizaban más la maestra #2 y el maestro #3-, que era trabajada a partir de la lectura de libros.

Las maestras #1 y #2 coinciden en que en la actualidad se enseña los mismos contenidos, pero varían las formas en que se enseña –por lo que ambas procuran hacerlo de formas dinámicas-. Por su parte, el maestro #3 manifiesta que los contenidos varían por el cambio del mundo, esto llama la atención porque coincide con la incógnita que se plantea en el PEI por la globalización y tecnologización actual; ahora, sobre las formas, sugiere que cambian los materiales o presentación, pero no la forma.

Al respecto, es menester explicar que no se pretende resolver la incógnita acerca de los contenidos –si cambiaron o no-, de hecho, es una preocupación que se expone en los Lineamientos Curriculares y que tratan de resolver a través de los ejes generadores –aclarando que no es algo concluido-. En lo que refiere a las formas la intencionalidad de este trabajo no está en ver si han cambiado o se están presentando los mismos en otros formatos, lo relevante de esta información es la intencionalidad por hacerlo de otras maneras, que, coincide con las preocupaciones de los nuevos argumentos del aprendizaje, en los que se

²¹ Sobre la enseñanza memorística la maestra #2 expone que aún la utiliza, porque considera que hay cosas que las estudiantes deben saber de memoria.

busca que los maestros faciliten el acceso al aprendizaje a partir de las metodologías de enseñanza-aprendizaje.

- **Expectativas con la enseñanza ¿Qué esperan que aprendan las estudiantes?**

El qué enseñar está orientado por la finalidad de lo que se espera que las estudiantes aprendan para alcanzar lo que se ha denominado en el documento como formación integral. La pregunta que se les realizó a los maestros fue “¿usted qué espera que aprendan sus estudiantes?”, y se hizo teniendo en cuenta que ellos son responsables de lo que enseñan y las finalidades para lo que lo enseñan, pero, el aprendizaje es un proceso que le concierne a las estudiantes, por lo que los maestros solo pueden esperar que lo aprendan, y según las propuestas de evaluación hacerlos medibles a través de evidencias²² –para observar si alcanzan o no los objetivos a partir de las actividades propuestas-.

La maestra #1 espera que a las estudiantes les quede algo de claridad sobre lo que vieron en clase, que digan “ay sí, eso algún día lo hicimos, lo vimos con la profesora tal”, que se les quede grabada alguna de las cosas que se trabajen, yo me vería bien recompensada de que las niñas tuvieran nocioncitas”. Esto se relaciona con lo que se mencionaba con anterioridad, la maestra enseña los contenidos que están expuestos en el plan de área –dando prioridad a los que ella considera que deben tener más claros sus estudiantes-, que esperaría

²² Se entiende por evidencia los trabajos, actividades y evaluaciones que los maestros proponen y las estudiantes realizan para dar cuenta del aprendizaje de los contenidos.

que las estudiantes tuvieran claras –aprendieran-, comprendieran algunos de los temas que se trabajan en el aula.

La maestra #2 se enfoca en la formación ciudadana, y por tanto busca que las estudiantes “participen de una forma consciente y responsable, que se trabaje con honestidad”, expone que en la Institución se les enseñan a las estudiantes unos valores, por tal motivo, se cuestiona el “¿por qué cuando sale del colegio y empieza a trabajar por una sociedad, entonces cambian esas cosas?”. Conviene recordar que desde el PEI la formación en valores es trascendental, de hecho, se expone que los maestros los deben enseñar a partir de las pedagogías de la madre Marie Poussepin-

El maestro #3 plantea que a partir de la discusión actual sobre contenidos y competencias espera enseñar “una buena cultura, una buena cultura histórica, una buena formación en Ciencias Sociales”, también indica que se les está pidiendo que no se queden en los contenidos sino que evalúen “creando situaciones reales en que esos conocimientos se pongan en acción y que la gente construya algo novedoso a partir de ahí eso sería entonces las competencias en el vacío”, no obstante, este maestro subraya que los contenidos son fundamentales, razón por la cual considera que

“... la información tiene que ser muy rigurosa, que la gente tiene que manejar información, tiene que tener muy buena cultura en Ciencias Sociales, buena cultura política, tiene que saber de cosas como, el conflicto armado colombiano, tiene que saber sobre la época de la violencia, sobre las guerras civiles, tienen que saber de geopolítica, tiene que saber lo que está ocurriendo con el agua, con los recursos naturales, me parece que la gente tiene que estar también a la vanguardia de nuevas tendencias en Ciencias Sociales, de teorías poscoloniales si se puede, coloniales también a las niñas de pronto más grandes, que tiene que saber de investigación en Ciencias Sociales, que tiene que saber sobre

guerras mundiales o sobre guerra fría, sobre dictaduras en América Latina, que tiene que saber sobre las luchas sociales, los movimientos sociales, que tiene que ser solvente en todo eso”

La enseñanza y el aprendizaje han sido asociados a conceptos como el de competencia, calidad, eficacia –que como se ha expuesto en este trabajo, los vincula a discursos de índole económica-. Esto es algo que ha tomado fuerza en los últimos años y la Institución Educativa no es ajena a estas nuevas formas de enunciación, inclusive, desde el PEI y el Plan de área se trae a colación teniendo en cuenta los Lineamientos curriculares y los Estándares Básicos de Competencia. El hecho de que el maestro #3 confronte esto muestra como aún hay una resistencia, porque a pesar de esas exigencias que se vienen haciendo, este realza la importancia de los contenidos, que, al fin y al cabo, siguiendo los planteamientos de Simons y Masschelein (2014) serían los que abren el mundo a los estudiantes, y que, además, permitiría que escaparan de los ritmos acelerados de producción de la actualidad.

Acerca de la discusión que plantea el maestro #3 es preciso hacer una aclaración; desde los Estándares Básicos de Competencia -el documento al que se cree hace alusión el maestro- se especifica que “No hay competencias totalmente independientes de los contenidos de un ámbito del saber” (MinEducación, 2004, p. 8), por lo tanto, la expresión de “competencias al vacío” es errónea, en tanto estas requieren de los contenidos.

- **La ejecución de la enseñanza para conseguir aprendizajes significativos**

Los maestros mencionan que ejecutan sus clases –o buscan hacerlo desde la planeación- a partir de unos momentos, que como se verá coinciden con los tres momentos –o fases- sugeridos en el PEI a partir de la definición de aprendizaje significativo: exploración, profundización y verificación.

La maestra #1 expone que para la planeación de sus clases tiene el tema indicado en el plan de área y a partir de él “defino el objetivo que quiero buscar con el tema, materiales, o por decir, el desarrollo del tema, metodología, como voy a evaluar ese tema”. La clase comienza con lo que ella denomina como “socialización del tema”, para lo cual les hace a las estudiantes preguntas sobre el tema, lo que le permiten indagar por lo conocimientos previos que estas tienen al respecto y así “recopilar esas informaciones” para proceder a explicar partiendo de ella. La maestra manifiesta que los cuadernos –la toma de nota- son claves en su clase, puesto que esto les permite a las estudiantes recordar lo que han visto y tener la información de las clases para estudiar.

La maestra #2 al igual que la maestra #1 parte del tema y comienza preguntado a las estudiantes lo que saben al respecto, y luego procede a hacer una retroalimentación, para lo que “a veces que traigo videítos, porque a ellas les gusta mucho lo que es visual y el de hablar, y hablar y hablar, y si no, trabajar esos temas en actividades, ósea convertir ese tema en algo más práctico”. También expresa que para la planeación se sienta con las estudiantes y les pregunta que estrategias les parecen más pertinentes para abordar los contenidos.

El maestro #3 brinda dos respuestas a esta cuestión, en la primera menciona que si habla desde el “papel” –lo que se le pide desde los documentos-, “tendría una parte introductoria, una exploración de conocimientos previos, tiene lo que se llama ofrecer conceptos, tiene una parte de la aplicación, y si le hacemos caso a la nueva teoría de la

educación orientada por competencias, tendría que haber unas situaciones reales o ficticias en las que yo vea que la persona con eso que ha aprendido es capaz de hacer cosas nuevas, geniales, maravillosas, creativas, sorprendentes”. No obstante, en la segunda respuesta, manifiesta que saliéndose de esas ideas del “papel” lo anterior está desenfocado de la realidad de la escuela, puesto que “hay veces una clase solo da para hacer la parte de exploración, y otra para una parte de los conceptos, y si no interrumpen, y si no hay paro, y si no hay día festivo, y si no vienen infinidad de empresas a recortar las clases, entonces usted podría en la siguiente clase hacer los ejemplos, y de pronto alcance para una actividad ya propia de la educación propia por competencias, pero no creo que ni si quiera en un bloque uno pueda mantener esa estructura, a no ser que sea muy rápido para hablar, cosa que no es conveniente, porque a las estudiante me parece a mí que hay que darles tiempo para que tomen nota, para que pregunten”

Las maestras #1 y #2 parten de la exploración de conocimientos previos para poder explicar el tema relacionando esa información con la nueva. Desde el PEI, en la primera fase de los aprendizajes significativos se espera que los maestros hagan esto. Asimismo, ambas buscan las maneras de volver los temas más “prácticos” por medio de clases más “dinámicas” al involucrar a las estudiantes a través de materiales y actividades, donde la parte magistral –que es propia del modelo curricular tradicional- es dejada de lado, porque siguiendo con los planteamientos de las maestras, aburre a las estudiantes.

Llama la atención que la maestra #2 exponga que tras hacer la planeación les propone a las estudiantes opciones y les pregunta de que manera les gustaría abordar el contenido, no porque se sugiera que esto es negativo, sino porque evidencia la centralidad que es otorgada

a las estudiantes –y que es propia de las nuevas concepciones del aprendizaje y que además es señalada en un apartado del PEI- desde el modelo pedagógico integrador.

Por su parte, aunque el maestro #3 haga una crítica a las propuestas que vienen desde el “papel”, el mismo plantea que no significa que sea una mala estructura, sino que le parece disfuncional si se tienen en cuenta las eventualidades y tiempos que se debe dar a las estudiantes para que puedan entender –aprender- los contenidos; y este planteamiento lleva a la siguiente pregunta ¿Los maestros pueden realmente alcanzar los objetivos que se espera que alcancen al guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde esas fases que se plantean desde los aprendizajes significativos? Según lo señalado por el maestro, no es posible, no alcanza el tiempo para ello, o tendría que dar las clases muy rápido.

Respecto a la evaluación, una de esas “evidencias” por medio de las cuales se puede ver si se alcanzan los logros que se proponen a partir de los procesos de enseñanza y de aprendizaje es la evaluación programada, la cual deben realizar en cada área una vez a período y tiene una duración de 40 minutos²³. En caso de perder la nota de esta evaluación las estudiantes no pueden recuperarla, las guías de refuerzo –mencionadas en el apartado de enseñanza- se utilizan cuando ha finalizado el período académico y se dedica la última semana del período académico para que las estudiantes puedan recuperar las áreas en que no alcanzaron los logros propuestos. Además, es preciso aclarar que la única evidencia del proceso no es la evaluación programada, están también las actividades que las estudiantes desarrollan con las indicaciones de los maestros.

²³ La Institución Educativa le asigna a cada área un día del período –que suele ser los martes- para su realización simultánea en todos los grupos.

La maestra #1 explica que “en la programada debe ir toda la combinación de las formas de evaluación posibles, que son: falso y verdadero, completar, son las de tipo ICFES (...) me gusta mucho que ellas dibujen (...) las pruebas orales también se utilizan”. La maestra #2 expone que le gusta la evaluación escrita y la selección múltiple, puesto que le “gusta mucho el tipo ensayo donde ella se exprese y diga que opina acerca de esto, me gusta variado, donde yo pueda ver trabajo tipo ensayo, donde yo vea su opinión, cosas que debe de saber que son memorísticas”. El maestro #3 plantea que “últimamente estoy buscando mucho la practicidad sin sacrificar la calidad”, expone que debe hacer la evaluación programada y le gusta “porque para mí, tal y como yo la hago, no importando el formato, para mí es una continuidad de la clase, casi que agrego elementos nuevos en la evaluación, buscando... yo no me siento preguntando algo ya pasado, sino que siento que la evaluación es orgánica por el proceso que estoy llevando, así es como yo elaboro las preguntas, y me gusta mucho, si es argumentado, qué es lo que escribe, a veces aprendo cosas nuevas; y si es falso y verdadero me encanta porque la estudiante tiene que afrontar.”

- **Estrategias de enseñanza y aprendizaje**

Durante la entrevista los maestros expusieron algunas de las estrategias que utilizan, muchas de ellas se mencionaron para dar ejemplos en medio de la entrevista, o en otros casos para explicar “metodologías”.

La maestra #1 se refiere a las estrategias como una forma de “hacer las clases más dinámicas” y lograr que las estudiantes participen y se involucren con el tema, e indica las siguientes:

- Exposiciones
- Mapa –para trabajar atlas, relieve-
- Maquetas
- Trovas
- Videos y películas –para lo que utiliza los computadores, video beam e internet-

La maestra #2 trae a colación las mismas de la maestra #1, pero también hace alusión a otras, como lo son las:

- Diapositivas
- Guías
- Bibliobanco –libros y talleres-
- Noticias –analizar la información-
- Stands

Respecto al uso de computadores y video beam, plantea que ahora se tiene la informática y “es más divertido trabajar eso, entonces por ejemplo a las niñas yo les tengo para aprenderse los países y aprenderse las capitales, no es sino prender los computadores, bajarles el jueguito y ellas mismas van ubicando y jugando”.

El maestro #3 en un principio menciona la clase magistral y la pregunta pedagógica, y expone que “ya otra serie de cosas que yo le pueda agregar, a veces son mecanismos más

de suavizar la enseñanza”, como lo serían los carnavales, casas de chocolate²⁴, performances de época y trabajos de investigación (estas últimas llaman la atención de la maestra #2, le parecen estrategias innovadoras). También señala que le gusta abordar las clases con las guías de aprendizaje, las cuales son el material principal a partir del cual se estructura la clase –“la columna vertebral”; estas son en sus palabras

“... un texto que elaboras de un determinado tema, y el tema se va leyendo la guía, desarrollando la guía , entonces ya uno complementa esa columna vertebral, uno dice, para empezar esta guía vamos a poner una canción, para ilustrar esta parte de la guía vamos a leer un fragmento de este libro, o, para esta parte de la guía simplemente voy a explicar, o esta parte de la guía la vamos a trabajar con un mapa, y así por el estilo (...) como yo si elaboro esos textos, yo cojo de la mejor bibliografía que pueda encontrar, no voy con autores secundarios, si voy a tratar por ejemplo la colonización antioqueña, entonces cojo los textos fundamentales de la colonización antioqueña (...) trato de buscar como las fuente más confiables, inclusive cosas que uno cree impensables para bachillerato”. Y expone que estas son entendibles para las estudiantes a partir de lo que denomina como “traducción didáctica” de los textos que configuran la guía, puesto que así “las niñas logran entenderlo bien, logran entender muchas cosas, entonces las guías están elaboradas con mucho rigor”

Como las maestras #1 y #2 este maestro también hace uso de la informática, algunas veces va con las estudiantes a sala de informática, la utiliza para indicar la búsqueda

²⁴ Los carnavales y casas de chocolate son unas propuestas que el maestro desarrolla con las estudiantes de 10° y 11° para involucrarlas con el contenido. En la entrevista explica que las casas de chocolate se realizan a partir de unos cuentos, y desde ahí las estudiantes podían relacionar cuestiones de la época. Es una forma de despertar el interés de las estudiantes desde las inteligencias múltiples, y puesto que, desde su perspectiva, en la Institución Educativa nota mucho la Kinestésica y lo utiliza a su favor.

información en momentos puntuales de la clase. Sobre las películas expone que no le gusta verlas en el colegio porque requieren demasiado tiempo, pero les recomienda bibliografía a las estudiantes -los mismo hace con los libros-.

Siguiendo con el planteamiento del PEI sobre estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje es posible decir que la mayoría de las que plantean los maestros están enfocadas en el saber hacer, puesto que requieren que las estudiantes realicen ciertas actividades que les permite involucrarse con los contenidos y la vez, les permite a los maestros observar que han aprendido o están aprendiendo.

Ahora, en el caso del maestro #3 enuncia varias cuestiones que en el PEI se exponen como propias de las estrategias metodológicas de enseñanza; esto son la clase magistral, el uso de la pregunta y la realización de las guías de aprendizaje. A pesar de que la clase magistral es algo a lo que se alude desde un modelo curricular tradicional, esta también es mencionada entre las estrategias metodológicas de la institución educativa, lo que indica que a pesar de que se haga énfasis al dinamismo en clase en todo el PEI, el maestro como sujeto encargado de las labores tiene libertad para elegir cuál de ellas retoma en el aula de clase.

Por último, otra cosa que llama la atención, es la trascendencia que los maestros le dan al uso de las TIC, siendo herramientas que permiten facilitar el desarrollo de las clases y a la vez el acceso a información por parte de las estudiantes, las cuales también son sugeridas desde ambos documentos institucionales, especialmente en el plan de área aludiendo a la facilitación del aprendizaje.

c. OBJETIVO 3

i. CAPITULO 3

El lugar de la enseñanza y el aprendizaje en las Ciencias Sociales de una Institución Educativa.

A partir del visto en los documentos y en las entrevistas se puede afirmar que en la Institución Educativa se cumple el proceso enseñanza-aprendizaje-formación, donde la enseñanza se encuentra en función de los aprendizajes y ambos en función de la formación. Sin embargo, es conveniente precisar algunas cuestiones, razón por la cual este último capítulo pretende determinar el lugar que se le asigna a la enseñanza y al aprendizaje en las Ciencias Sociales de una Institución Educativa pública de la Ciudad de Medellín

- **La enseñanza y el aprendizaje en relación con la formación**

Un hallazgo de investigación es la relación entre los procesos de enseñanza y aprendizaje con el de formación²⁵; esta última es enunciada en la Institución Educativa como

²⁵Simons y Masschelein señalan que la formación no es una actividad auxiliar de la escuela, no es algo que ocurre fuera de las materias de aprendizaje; para ellos la formación “tiene que ver con la orientación de los estudiantes hacia el mundo tal como ha sido llevado a la existencia en la asignatura o en la materia de estudio” (2014, p.47), ella surge a partir de la atención y el interés que el sujeto -para el caso de la escuela, los alumnos- tenga respecto a ese mundo que se les presenta, y en ese sentido manifiestan que “la formación implica salir constantemente de uno mismo o trascenderse a sí mismo: ir más allá de sí y del propio mundo vital por medio de la práctica y del estudio” (2014, p.48). El concepto de formación ha sido abordado principalmente desde la

formación integral, y es lo que se espera que logren las estudiantes a partir de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la Ley General de Educación 115/94 surge la relación entre los procesos de enseñanza y aprendizaje con la noción -y proceso- de *formación*. No hay una definición explícita de este concepto, no obstante, al igual que la enseñanza y aprendizaje es un proceso que está a cargo del maestro. A partir de ella –según lo señalado en el artículo 20-, se pretende preparar al educando para el acceso a niveles superiores, estar en sociedad, y en el trabajo, lo que tiene relación con la preocupación y planteamiento germánico de “formar para la vida”. Esto se torna fundamental porque en la Institución Educativa se enuncia que este proceso

Tiene como fundamento la dignidad humana; por consiguiente, toda formación integral se dirige a desarrollar las capacidades sensorio-motoras, volitivas y emocionales, así como las intelectuales, ideológico-valorativas y las productivas-transformadoras. En la actividad humana, estas capacidades se conjugan e integran en competencias y desempeños específicos de las personas, en lo posible interactuando armónicamente en un todo estructural (sistema) y vital para responder a dinámicas contextuales, necesidades del sujeto y transformación de su entorno. (PEI, 2010, P.85)

tradición alemana o germánica, desde la cual Klaus y Piñeres exponen su enunciación como *bildung*, lo que es diferente a educación y cultura. El concepto de formación se refiere entonces a él “(...) movimiento en el cual los contenidos de un mundo material y espiritual se despliegan y se abren al individuo e, incluso, lo estructuran, y en el que el individuo, igualmente, se desarrolla y se abre a aquellos contenidos y a su conexión entre sí como realidad” (2015, p.256). Y atendiendo las definiciones expuestas, en este trabajo se comprende la formación como el proceso a partir del cual los sujetos se transforman desde de su relación -constante y recíproca- con el mundo.

Si bien desde la tradición germánica se expresa la idea de “formar a lo largo de la vida”, las enunciaciones realizadas en el PEI tienen similitud con la idea de “aprendizaje a lo largo de la vida”²⁶ que, siguiendo los postulados de Martínez (2014), es para una especie de capital humano y empresarial, y una muestra de esto es cuando se indica la formación para la utilidad en la sociedad. En ese orden de ideas, no sorprende que a través de los procesos enseñanza-aprendizaje-formación se busque preparar a los estudiantes para pensar en el futuro o exactamente, para el desempeño en el mundo laboral –véase la expresión textual en el capítulo 2-, cuestión que se ha pretendido desde los discursos que en este trabajo han sido denominados como los nuevos argumentos del aprendizaje.

Hay que mencionar también que durante la entrevista los maestros hacían alusión a unas actividades y formas de evaluar a las estudiantes; ese interés por medir, si se sigue lo expuesto por Martínez (2014) trata de mirar si se alcanzan las competencias necesarias para ser competentes en el mundo laboral. Con ello no se está afirmando que la intencionalidad de estos tres maestros sea la de medir para observar competencias, sin embargo, como se puede ver en las políticas públicas y en los documentos institucionales, hay una preocupación –expresada textualmente- al respecto, lo que indica que por lo menos desde las fuentes documentales, los procesos están relacionados con intencionalidades económicas. Y como se ha expresado en apartados de este trabajo, el vincular los procesos educativos con ritmos económicos lleva a que la escuela deje de ser escuela, puesto que según lo que se ha expuesto por Simons y Masschelein (2014), y Álvarez (2015), la escuela es un espacio a partir del cual

²⁶ Cuando en el PEI se menciona el aprendizaje a lo largo de la vida se hace en relación con la preocupación por el desempeño que tendrán las estudiantes en el mundo laboral, donde este tipo de aprendizaje surge como una propuesta para ello.

se aparta a la nueva generación –los niños y jóvenes- de los ritmos de utilidad de la sociedad, en consecuencia, el pretender la preparación para el desempeño laboral es una forma de convertir el espacio escuela en parte de ese ritmo de utilidad, por ende, llevarla a abandonar su labor innata, y por tanto, a dejar de ser escuela.

- **La centralidad del aprendizaje y el desplazamiento de la enseñanza**

En el texto de la defensa de la escuela Simons y Masschelein (2014) subrayan que los maestros deben mantener un equilibrio entre el amor por el mundo –los contenidos que enseña- y el amor por los estudiantes –a quienes enseña-, el desequilibrarse al inclinarse por alguno de los extremos podría llevarlo a descuidar su labor de poner algo sobre la mesa. En la Institución se devela un interés porque los maestros se inclinen hacia el amor por los estudiantes al ubicarlos en el centro de la labor educativa con la finalidad de conseguir aprendizajes significativos, llevando con ello a que los maestros descuiden de su amor por el mundo, por ende, viéndose la pertinencia de la enseñanza desplazada.

Según lo explorado es posible afirmar que la enseñanza está en función del aprendizaje significativo. Como se pudo ver, en los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales se ahonda en el que enseñar y cómo enseñarlo para lograr la consecución de aprendizajes significativos, y en ese sentido se propone una enseñanza dinámica a partir de la cual se busca superar el exceso de temas e información que no hacen posibles los aprendizajes. Esto es retomado en la Institución Educativa a través de su modelo pedagógico de enfoque constructivista para aprendizajes significativos, en donde el maestro –el sujeto de la enseñanza- y sus métodos quedan a la merced de esta teoría del aprendizaje, desde la cual

es convertido en mediador, orientador, guía y tutor; de hecho, en el plan de área se indica que una de las labores de los maestros es dar tutorías para lograr y facilitar el aprendizaje.

En lo expuesto por las maestras #1 y #2 -sobre las formas que les permitirán abordar de forma más dinámica y práctica los temas y los contenidos- es posible ver una preocupación por facilitar el acceso al aprendizaje, lo que no está mal; sin embargo, lo que puntualmente preocupa es que en esas búsquedas para facilitar el aprendizaje los maestros terminen opacando y descuidando la labor de enseñar.

La preocupación se acrecienta cuando en el plan de área de Ciencias Sociales se indica que el proceso se vuelve más complejo a medida que se avanza en el aprendizaje. Esto llama la atención porque, por ejemplo, en los Lineamientos Curriculares se evidenció que en la enunciación el proceso se torna más complejo al avanzar la enseñanza, no obstante, en los Estándares Básicos de Competencia- un documento más reciente- se indica que se complejiza al avanzar el proceso de aprendizaje, que como se ve, es el que retoma la Institución Educativa; lo que indica que el concepto al cual se le asigna trascendencia y del que depende el funcionamiento de los procesos es el aprendizaje.

- **La enseñanza en el encargado de su oficio: El maestro**

Aunque a los maestros se les sugieran y hagan indicaciones desde las políticas públicas educativas y los documentos institucionales, como sujeto de acción –como encargados de los procesos e implementación-, en ellos siguen presentes tradiciones que se resisten y apropian lo nuevo (Viñao, 2006), por tanto, es viable manifestar que a pesar de que las enunciaciones desde los documentos atribuyan más importancia al aprendizaje y el lugar

de la enseñanza se vea desdibujado, decir que los maestros cambian totalmente su práctica por indicaciones externas es tan falso como afirmar que ellos no apropian e incorporan muchos de esos cambios que se sugieren.

Cuando se realizó la entrevista a los maestros se les realizaron preguntas sobre los contenidos y formas en que les eran enseñadas las Ciencias Sociales, esto con la intencionalidad de explorar esas tradiciones o imaginarios que perciben de la enseñanza, y posteriormente se les preguntó por cuestiones que aún utilicen de esa enseñanza; las maestra #1 y #2 indican que cambiaron mucho esas prácticas para buscar la facilidad del contenido, no obstante, entre las respuestas brindadas por la maestra #2 llama la atención la mención a una enseñanza crítica que se le fue dada en los grados superiores, y que ella aún utiliza, así como la enseñanza memorística –que como se puede ver es algo que se pretende ir dejando de lado desde las políticas públicas educativas-, indicando que a ella no le molesta esa enseñanza, porque considera que hay cosas que las estudiantes deben saber de memoria.

El maestro #3 expone que entre las estrategias de enseñanza recuerda el uso del manual, lo cual utilizó en un principio, pero a medida que fue ganando experiencia fue apartado hasta en la actualidad procurar no utilizarlo. También menciona la enseñanza crítica, y, de hecho, según lo expuesto durante la entrevista, podría decirse que la retoma en sus clases -desde el uso de las guías, las sugerencias en películas y libros, y la trascendencia y enfoque que le da a los contenidos-.

También es posible sustentar el lugar de la enseñanza a partir del uso de preguntas problemas, una propuesta que viene desde los Lineamientos Curriculares –encargadas de limitar y estructurar los ejes generadores-, la cual se pretende que el maestro las aborde desde la incertidumbre guiada, y que al tener mayor conocimiento sobre los contenidos, es el que

marca las rutas por las cuales se llevara a cabo la investigación, y así “fomentar la investigación constante y generar nuevos conocimientos en la clase. Podría decirse que ellas son “motores” que impulsan la búsqueda y creación de un nuevo saber en el aula” (MinEducación, 2002, p.33). Este uso de la pregunta se trae a colación en la Institución Educativa en las estrategias metodológicas de enseñanza, indicando que “(...) en muchas ocasiones son más importantes las preguntas que las respuestas” (PEI, 2010, p. 138), y, de hecho, el maestro #3 hace alusión a ella como la “pregunta pedagógica”, a través de la cual siguiendo los planteamientos del PEI

... el docente formula preguntas para facilitar el desarrollo del pensamiento de las estudiantes; formular hipótesis sobre la obtención de resultados en diferentes condiciones y generalizar para establecer relaciones amplias, donde ellas sintetizan y sacan conclusiones sobre los contenidos, investigación de problemas y respuestas a preguntas basándose en hechos. (PEI, 2010, p.137)

No obstante, el uso de la pregunta también es expuesto en los Estándares Básicos de Competencia, mencionándola como el “derecho de preguntar para aprender”, en vista de que se considera que los niños realizan su aprendizaje preguntando, por tanto, se trata de las preguntas que puedan surgir a las estudiantes respecto al contenido. En este punto es preciso traer a consideración lo indicado en los Lineamientos Curriculares acerca de que no toda pregunta problematiza, y lo que lleva a terminar esa enunciación con: no toda pregunta es la de la enseñanza.

Para ahondar en lo expresado con anterioridad, si bien lo que se busca con la enseñanza es que los estudiantes aprendan, es preciso volver a la discusión planteada por Biesta (2012) donde se explica la diferencia entre el que los estudiantes aprendan algo cuando es enseñado por alguien a que aprendan algo de alguien. Los estudiantes aprenden por medio

de las preguntas, pero el saber si es desde el proceso de aprendizaje o de enseñanza emana de una diferencia, cuando se es enseñado por alguien, es el maestro el que orienta la información e involucra a los estudiantes a partir de la curiosidad, sin embargo, cuando los estudiantes acuden al maestro como fuente es un aprender algo, la pregunta no problematiza ni genera esa relación con el saber que se plantea desde los Lineamientos Curriculares, la cual es la ideal para ver la enseñanza.

9. CONSIDERACIONES FINALES

Lo expuesto en los resultados permite concluir que en los documentos de política pública se le atribuye más importancia al aprendizaje que a la enseñanza, esto se hace visible cuando en los Estándares Básicos de Competencia –el documento más reciente- no se hace mención a el concepto de enseñanza y se enuncia una sola vez el verbo enseñar; lo cual coincide con lo expuesto por Martínez (2014) y Rubio (2018), sobre como desde la gubernamentalidad se están centrando las políticas educativas en los asuntos del aprendizaje. Al respecto se considera pertinente advertir que con eso no se quiere decir que las políticas públicas sólo giren en torno al aprendizaje, de hecho, en ellas aparecen cuestiones valiosas como el concepto y proceso de formación, el destacar al maestro como sujeto encargado de los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación, la apuesta por la enseñanza desde la investigación –para lo que se plantea la pregunta problema- y la búsqueda y apuesta por la construcción de saberes para superar la transmisión de conceptos.

En lo que respecta a la Institución Educativa, las enunciaciones y propuestas realizadas en las políticas públicas educativas influyen directamente en la elaboración de los documentos institucionales, por ejemplo, ello se ve reflejado en la mención reiterativa del aprendizaje significativo –de los Lineamientos Curriculares- como un fin importante y por lo tanto necesario de alcanzar en las estudiantes, la asociación del concepto de aprendizaje a conceptos como calidad y competencias –de los Estándares Básicos de Competencia-, o en el caso de los maestros, sugerencias respecto a su práctica, que, de acuerdo con los Lineamientos, debe ser más dinámica.

La centralidad que se le ha otorgado al aprendizaje en las políticas públicas y en los documentos de la Institución Educativa pueden llevar a inferir que los discursos del aprendizaje económico han erosionado lo que entendemos por escuela, lo cual es cierto, sin embargo, si bien esos discursos se hacen visibles en conceptos como *competencia, calidad, eficacia*, y desde preocupaciones como *formar para el futuro, para el desempeño laboral*, ello no es lo único que aparece en los documentos. En ese sentido, es preciso indicar que no todas las concepciones que se exponen en los documentos provienen de discursos de índole económica, también es posible encontrar aportes de autores cognitivistas como Ausubel, Piaget y Vygotsky. Al respecto, es pertinente señalar que no se desconoce la importancia y pertinencia del aprendizaje en la escuela, ya que se comparte la idea de que este es resultado de la enseñanza, de hecho, el traer a colación cuestiones como el ritmo y formas de aprendizaje ha permitido que los maestros reflexionen constantemente acerca de su práctica, por tanto, las críticas desarrolladas durante este trabajo de investigación no pretenden desvirtuar el aporte que estas teorías traen a la escuela.

Una preocupación que queda tras la entrevista realizada a los maestros es que las búsquedas por facilitar el aprendizaje los lleven a olvidar la pertinencia de su labor de enseñar. Se manifiesta esto, puesto que en la entrevista los maestros aluden constantemente a formas de volver “más práctica”, “dinámica”, “divertida” la clase –el acercamiento a los contenidos- por medio de acciones puntuales –como ver un vídeo, una película, preguntando por conocimientos previos- y actividades –en su mayoría estrategias de aprendizaje-.

Por otro lado, uno de los intereses de esta investigación ha sido brindar elementos para responder una pregunta planteada por Alejandro Álvarez ¿Qué queda de la escuela en la escuela? y a partir de los resultados de investigación, es posible responder que quedan la enseñanza, y, sobre todo, el maestro. La enseñanza en tanto en los maestros –sobre todo en el maestro #3- entrevistados prevalece el interés por “presentar el mundo” a través de los contenidos y los conocimientos que llevan a las aulas. Esto se puede ver, por ejemplo, cuando los maestros sugieren cambios en el orden de los contenidos del plan de área con la intencionalidad de abordarlos idóneamente en los respectivos grados; cuando el maestro #3 expone que crea relatos o narrativas para que los contenidos no este desarticulados y así sean comprensibles para las estudiantes; desde la elaboración de guías que deben realizar los tres maestros, que el #3 manifiesta que es la columna vertebral y por tanto busca la mejor bibliografía para abordarlo. Y si se sigue con los planteamientos de Simons y Masschelein (2014) para dar respuesta a esa pregunta, el amor por los estudiantes también es importante, y, por tanto, esas formas que proponen para llevar y abordar los contenidos también muestra que queda de la escuela en la escuela, claro está, desde que no se desequilibre la balanza.

Para finalizar, más que una conclusión se pretende exponer una pregunta para seguir reflexionando al respecto, y es: ¿qué estamos entendiendo actualmente por enseñanza y

maestro? Porque claramente, las enunciaciones actuales de los conceptos de interés de esta investigación –sobre todo las del aprendizaje- ha generado cambios al respecto; por ejemplo, Martínez (2016) indica que ya no hablamos de maestros sino de docentes. La centralidad en el aprendizaje está modificando la funcionalidad de la escuela al centrar sus objetivos y finalidades en asuntos de producción y competencia laboral, y, por tanto, queda una inquietud y sinsabor respecto a ¿qué podemos hacer los maestros para que se nos permita enseñar y con ello rescatar la esencia de la escuela –que plantean Simons y Masschelein (2014)-? Para lo que es pertinente primero pensarnos ¿Cómo vamos a comprender nuestro lugar como maestros a partir lo manifiesto en los documentos –teoría- y lo que hacemos en las aulas de clase –práctica-?

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albert, M. (2007). *La investigación educativa, claves teóricas*

Álvarez, A. (2015). *Del saber pedagógico a los saberes escolares. Pedagogía y saberes.*, (42), pp. 21-29. Universidad pedagógica Nacional.

Álvarez, A. (2016). *Volver a la escuela. Nodos y nudos. Vol 4 (N° 40)*, pp. 77-84.
<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/5248>

Biesta, G. (2016): *Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. Pedagogía y Saberes, N° 44*, pp. 119-129.

- Carazo, P. (2006). *El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica*. Pensamiento y Gestión, N° 20, pp.165-193
- Cardona, L. (Sf). *Mi comuna Guayabal. Barrio Campo amor*. Extraído de <http://www.micomunaguayabal.org/historia-de-los-barrios/historia-barrio-campoamor/>
- Comuna 15, Guayabal. (2014). *Plan de Desarrollo Local*.
- Díaz, S; Mendoza, V & Porras, Cecilia. (2015). *Guía para elaborar un estudio de caso*. Razón y palabra, N° 75, pp.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en investigación cualitativa*. Medellín, Colombia. Fondo editorial, Universidad de Eafit.
- Galeano, M. (2014). *Estrategias de investigación social cualitativa, el giro en la mirada*. Medellín, Colombia. Carretera Editores.
- Grupo Banco Mundial. (2019). *La naturaleza cambiante del trabajo. Informe sobre el desarrollo mundial*. Extraído de <https://www.bancomundial.org/es/publication/wdr2019>
- Ilich, I. (1977). *Un mundo sin escuelas*. México. Editorial Buena Imagen.
- Klaús, A & Piñeres, J. (2015). *Theodor W. Adorno: Reflexiones sobre formación (Bildung) y semiformación (Halbbildung) en el contexto de una crítica ilustrada a la ilustración*. Itinerario Educativo, N° 66, pp. 249- 280.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva, dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá, Colombia. Anthropos Editorial.

Martínez, A. (2014). *Políticas del aprendizaje*. Las políticas educativas como objeto de estudio de la historia de la educación: Usos y perspectivas. XVIII jornadas Argentinas de Historia de la Educación. Sociedad Argentina de Historia de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Martínez, A. (2016). *Maestro, función docente y escolarización en Colombia*. Propuesta Educativa, N°45, pp. 34-49.

Martínez, L. (2013). *Métodos, técnicas e instrumentos de investigación*. Recuperado de https://decimobenedikta2019.webnode.com.co/_files/200000019221b523164/Methodos_tecnicas_e_instrumentos_de_inves.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación 115*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciencias Sociales*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-81033_archivo_pdf.pdf

Pampedia: La educación como fetiche. (2017). *El aprendizaje en la pampedia contemporánea* [Audio podcast]. Recuperado de https://co.ivoox.com/es/pampedia-el-aprendizaje-pampedia-contemporanea-audios-mp3_rf_20328908_1.html

Pampedia: La educación como fetiche. (2017). *El maestro y la enseñanza* [Audio podcast].

Recuperado de https://co.ivoox.com/es/maestro-ensenanza-audios-mp3_rf_18900015_1.html

Pampedia: La educación como fetiche. (2018). *La ilusión del aprendizaje, el caso de un*

informe I [Audio podcast]. Recuperado de https://co.ivoox.com/es/ilusion-del-aprendizaje-caso-un-audios-mp3_rf_24128660_1.html

Pampedia: La educación como fetiche. (2018). *La ilusión del aprendizaje, el caso de un*

informe II [Audio podcast]. Recuperado de https://co.ivoox.com/es/ilusion-del-aprendizaje-el-caso-un-audios-mp3_rf_24519879_1.html

Pinau, P. (2001). *¿Por qué triunfo la escuela? o la modernidad dijo: “esto es educación” y*

la escuela respondió “yo me ocupo”. La escuela como máquina de educar. Buenos Aires, Paidós.

Plan de área de Ciencias Sociales. (2010). *Institución Educativa*. Medellín, Colombia

Portafoliobpa16. (sf). *Cuadro sobre teorías de: Vigotsky, Piaget, Novak y Ausubel*. Extraído

de <https://sites.google.com/site/portafoliobpa16/home/bpa16nadia/5-evidencias-de-aprendizaje/1-unidad-las-concepciones-docentes-sobre-el-aprendizaje-escolar/estilos-de-aprendizaje>

Proyecto Educativo Institucional. (2010). *Institución Educativa*. Medellín, Colombia

Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de cultura económica. México

Rodríguez, J. (2005). *La investigación acción educativa ¿Qué es? ¿Cómo se hace?* Lima,

Perú. Doxa.

- Rodríguez, L. (2014). *Metodologías de enseñanza para un aprendizaje significativo de la Historia*. Revista digital universitaria, N° 11, Vol 15.
- Romero, F. (2009). *Aprendizaje significativo y constructivismo*. Temas para la educación, N° 3. Extraída de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=4981&s=>
- Rubio, D. (2017). *Aproximación genealógica al concepto de aprendizaje. Una lectura desde la noción “gubernamentalidad neoliberal”*. (Tesis doctoral). Universidad pedagógica Nacional, Bogotá.
- Rubio, D. (2018). *Hacia una historia del concepto de aprendizaje*. Catedra doctoral llevada a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional. Recuperada de <https://www.youtube.com/watch?v=Mxqm6CnuS94&t=2395>
- Saldarriaga, O. (2002). *Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, 1870-2002*. Memoria y Sociedad- Vol. 6, N° 12, pp. 121- 149.
- Simons, M & Masschelin, J. (2013). *Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje*. Pedagogías y Sabres, N° 38, pp. 93-102.
- Simons, M & Masschelein. (2014). *Defensa de la escuela una cuestión pública*. Bueno aires Argentina, Editorial Miño y Dávila.
- Viñao, A. (2006). *La historia de las disciplinas escolares*. Revista Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria, 25, pp. 243-269.

11. ANEXOS

Anexo # 1

Verbos de objetivos específicos-Técnicas- Instrumentos seleccionados.

Objetivo	Técnicas	Instrumentos
1. Identificar	Análisis documental	Ficha bibliográfica, de contenido y análisis.
2. Contrastar	Análisis documental- Entrevistas	Cuestionario
3. Determinar	Análisis	

Esta tabla expone los verbos que se utilizaron en los verbos específicos, así como las técnicas e instrumentos a partir de las cuales se pretendía dar cumplimiento a los mismos.

Anexo # 2

Objetivo 1. Ficha bibliográfica de Políticas Públicas Educativas.

Nombre del texto	Tipo de texto	Año	Autores
Ley general de educación. 115/94	Política pública	1994	Ministerio de Educación Nacional de Colombia
Estándares Básicos de competencia	Política pública	2004	Ministerio de Educación Nacional de Colombia
Lineamientos curriculares	Política pública	2002	Ministerio de Educación Nacional de Colombia

Anexo # 3

Formato “Ficha de contenido” para políticas públicas educativas y documentos institucionales

Número de ficha:	Tipo de documento:
Título del documento o archivo	
Autor o autores	
Cita bibliográfica	
Resumen	
Palabras claves	
Definiciones acerca de la enseñanza	
Definiciones acerca del aprendizaje	
Conceptos de ciencias sociales encontrados	
Ideas centrales (textuales)	
Comentarios y observaciones	

Anexo # 4

Ficha de análisis comparativa. Políticas publicas educativas.

Documento	Ley General de Educación 115/94		Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales		Estándares Básicos de Competencia	
	Enseñanza	Aprendizaje	Enseñanza	Aprendizaje	Enseñanza	Aprendizaje
# de veces que aparece en el documento						

Enunciaciones						
---------------	--	--	--	--	--	--

Anexo # 5

Ficha de análisis comparativa. Documentos institucionales

Documento	Proyecto Educativo Institucional (PEI)		Plan de área de Ciencias Sociales	
	Enseñanza	Aprendizaje	Enseñanza	Aprendizaje
# de veces que aparece en el documento				
Enunciaciones				

Anexo # 6

Objetivo 2. Entrevista y ficha de contenido

Preguntas	Maestra 1	Maestra 2	Maestro 3
1. ¿Cuál es su formación académica?			
2. ¿Dónde realizó sus estudios?			
3. ¿Qué le impulsó o motivó para ser profesor(a) del área de Ciencias Sociales?			
4. ¿Hace cuánto es profesor(a) de Ciencias Sociales?			
5. ¿Hace cuánto es profesor(a) en esta Institución Educativa?			
6. ¿En qué otra Institución ha ejercido como docente? ¿Durante cuánto tiempo?			
-¿También como docente de Ciencias Sociales? –			

7. ¿Cómo recuerda las clases de Ciencias Sociales que le eran dadas en calidad de estudiante? ¿Qué experiencias nos puede contar? (qué recuerdos tiene de esas clases)

8. ¿Cuáles son los contenidos, materiales -o recursos- y formas de evaluación que de ellos? ¿Por qué?

9. ¿Qué son para usted las Ciencias Sociales, cómo las concibe?

10. ¿Considera usted que la forma en que le enseñaron las ciencias sociales en su proceso formativo en la educación básica y media a lo largo de los años ha cambiado? ¿Cómo? ¿De qué forma?

11. ¿Qué espera enseñar de las Ciencias Sociales en la Institución Educativa? ¿Qué espera que sus estudiantes aprendan?

12. ¿De qué se compone una clase de ciencias sociales que usted desarrolla? ¿Por qué?

13. ¿Cómo planea las clases de Ciencias Sociales?

14. ¿Cómo elige los contenidos, le da prioridad a algunos de ellos, de qué forma y por qué?

15. ¿Cuáles son sus estrategias para la enseñanza de las Ciencias Sociales?

16. ¿Qué materiales utiliza para llevar a cabo esa estrategia o estrategias? ¿Por qué?

17. ¿Cómo selecciona las formas de evaluación? ¿Por qué de esa forma?

18. ¿Nos podría narrar algunas experiencias que para usted ha sido significativas en el desarrollo de sus clases?
