



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

SABERES QUE SOBRE LA HISTORIA CIRCULAN EN LA ESCUELA



**Trabajo presentado para optar al título de licenciadas en educación básica con énfasis en
ciencias sociales**

Laura Vanessa Mejía Duque

Diana Carolina Gómez Muñetones

ASESORA

Rosa María Bolívar Osorio

Medellín

2017

ÍNDICE DE CONTENIDO

Resumen.....	6
Agradecimientos.....	7
1. Introducción.....	8
2. El porqué de nuestra investigación.....	11
2.1 Caracterización de las instituciones.....	13
2.2 Planteamiento del problema.....	20
2.3 Objetivos.....	24
3. Marco teórico y referencial.....	25
3.1 Disciplinas escolares.....	26
3.2 Lo que se ha entendido por disciplinas escolares.....	27
3.3 La historia como una disciplina escolar.....	29
3.4 Contenidos.....	31
3.5 Clasificación de los contenidos.....	33
3.6 Saber escolar.....	35
3.7 Cultura escolar.....	38
3.8 Apropiación de saberes.....	41
3.9 Antecedentes.....	42
4. Diseño metodológico..... 1 8 0 3.....	47
4.1 Enfoque investigativo.....	48
4.2 Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	50
4.3 Cómo lo analizamos.....	55



5. Resultados de la investigación.....	62
5.1 Los saberes que circulan.....	64
5.1.1 Saber -Historia institucional.....	68
5.1.2 Saber – Historia personal.....	71
5.1.3 Saber – Historia nacional.....	82
5.2 Saberes que sobre la historia circulan.....	87
5.3 Medios en los que circula el saber.....	89
5.3.1 Medios rituales.....	91
5.3.2 Medios orales.....	95
5.3.3 Medios visuales.....	104
5.4 Finalidades a las que atienden los saberes.....	111
5.4.1 Finalidades implícitas.....	113
5.4.2 Finalidades explícitas.....	119
6. Conclusiones.....	129
7. Recomendaciones.....	131
Referentes bibliográficos.....	133

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



ÍNDICE DE ANEXOS

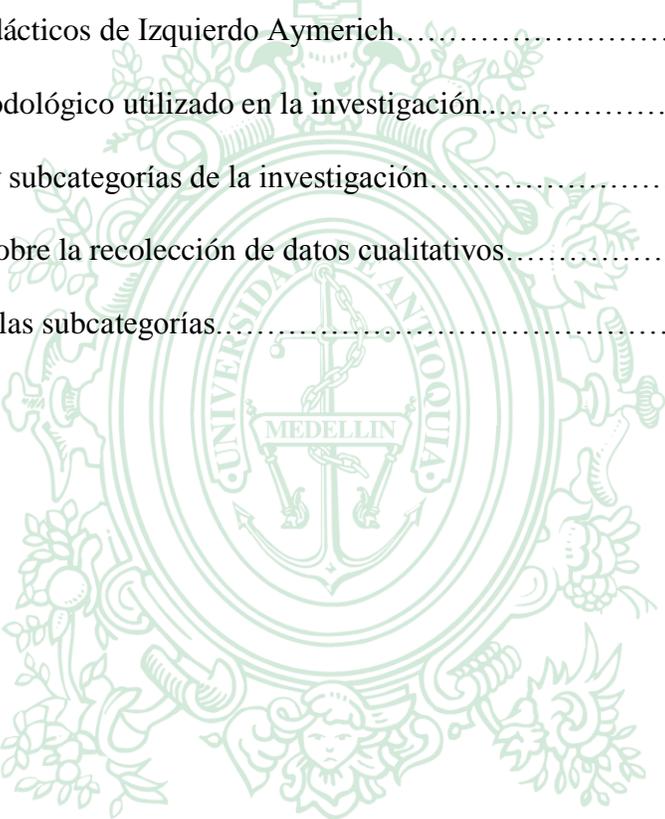
Anexo 1 Formato para el registro de las observaciones de clase.....	142
Anexo 2 Formato para el registro de los cuadernos.....	142
Anexo 3 Formato para el registro de las carteleras.....	143
Anexo 4 Formato para el registro de las actividades extra clase.....	143
Anexo 5 Formato para el análisis de los documentos.....	144
Anexo 6 Formato de entrevista a docentes.....	145
Anexo 7 Cuadro de aplicación del diseño metodológico.....	146
Anexo 8 Consentimiento informado.....	148

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

ÍNDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS

Gráfico 1 Propuesta pedagógica.....	15
Gráfico 2 Sistemas didácticos de Izquierdo Aymerich.....	34
Gráfico 3 Diseño metodológico utilizado en la investigación.....	55
Gráfico 4 Categorías y subcategorías de la investigación.....	62
Tabla 1 Información sobre la recolección de datos cualitativos.....	59
Tabla 2 Definición de las subcategorías.....	63



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Resumen

Ante la diversidad de saberes que circulan en el aula de clase, así como también en la institución escolar, se plantea la presente investigación con el propósito de analizar los saberes que sobre la historia circulan en dos instituciones, para ello, tomamos como referencia la Institución Educativa José Miguel de Restrepo y Puerta de Copacabana y el colegio Parroquial Nuestra Señora del Buen Consejo en Medellín. Para alcanzar los objetivos propuestos, se acude al paradigma cualitativo, cuya importancia radica en la posibilidad de comprender el contexto desde la perspectiva de los participantes en cada situación, en este sentido se retoma el enfoque etnográfico con miras a interpretar la realidad que acontece en los centros de prácticas, de acuerdo a ello, se aplicaron instrumentos como entrevistas, formatos de observación, diarios pedagógicos y análisis de documentos tales como: planes de área, reflexiones pedagógicas, producciones institucionales, unidades didácticas, entre otros, que posibilitaron el reconocimiento de unos saberes que exaltan los valores patrióticos e institucionales como una forma de transmitir un legado y generar sentido de pertenencia; sin embargo, los saberes que resultan de la experiencia de los sujetos, también tienen lugar, no solo en el aula de clase, sino fuera de ella, ya que, los sujetos se encuentran atravesados por un contexto, por imágenes y discursos que les permite tomar postura sobre hechos del pasado, realidades del presente y un posible futuro.

Palabras clave

Saberes escolares, historia, circulación del saber, paradigma cualitativo, enfoque etnográfico.

Agradecimientos

Se hace indispensable hacer un reconocimiento a las personas que nos ayudaron para que este trabajo fuera posible, hoy nos sentimos honradas de haber contado con la ayuda de nuestra maestra y asesora Rosa María Bolívar a quien le debemos sus consejos, comentarios y correcciones a tiempo para poder culminar satisfactoriamente con el trabajo de grado. Debemos hacer mención a la maestra Beatriz Henao, quien estuvo atenta a nuestras inquietudes desde un principio y a las recomendaciones apropiadas que nos brindó la maestra Nubia Astrid Sánchez. Aunque se nos hace difícil mencionarlos a todos, queremos dar las gracias también a todos aquellos docentes que nos aportaron directa o indirectamente a la construcción del presente trabajo, así mismo a las instituciones que nos abrieron las puertas para realizar allí nuestras prácticas profesionales, estando atentas y cordiales a las necesidades que surgieron en el camino. Por último, queremos agradecerles de todo corazón a nuestros compañeros y familiares que nos brindaron un soporte incondicional durante toda esta experiencia, recibiendo de ellos su apoyo moral, consejos académicos y su presencia para desahogarnos tanto en los momentos difíciles como en las alegrías.

A todos ellos, gracias totales.

1. Introducción

La presente investigación se inscribe en la línea de didáctica de las ciencias sociales bajo el énfasis de los saberes escolares, tomando como referencia los saberes que circulan sobre historia. La importancia de este tema se centra en que hay saberes que se producen en la escuela que se diferencian del saber científico, gracias a que están dotados de una cultura propia en la que hay una relación directa entre estudiantes, maestros y contenidos; allí la escuela y su contexto cotidiano teje una realidad que se construye históricamente.

Como maestras en formación del área de ciencias sociales, es indispensable conocer por qué y para qué circulan determinados saberes sobre historia, reconociendo así que existe una prioridad, una selección, una transmisión y una omisión de determinados contenidos. Estas cuestiones que se resaltan en esta investigación, han sido referenciadas en trabajos precedentes relacionados con el objeto de estudio, que se han preguntado por los saberes escolares, prácticas pedagógicas y cultura escolar, convirtiéndose en insumos para la construcción de este proyecto.

En este trabajo nos hemos preguntado por ese acontecer de la escuela, como diría Álvarez (2015) “sui generis”, el cual sirve para comprender que allí suceden acontecimientos únicos que permiten la visualización de una cultura propia, la cual se adapta a las necesidades y configuraciones de cada época, puesto que la escuela es ese lugar donde se enseña, ciertamente, pero no se enseña lo mismo que hace 20 o 30 años. Lo anterior significa que no es una reproducción fiel de aquello que se presenta por fuera, sino que por el contrario entreteje esos conocimientos exógenos, esa cultura cotidiana del exterior, con esa cultura escolar que la conforma y la compone de manera única.

Como antecedentes a este trabajo, hemos analizado algunos textos fundamentales que surgen como pilares para abordar el tema tratado, entre ellos tenemos el artículo de Rafael Ríos Beltrán “Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares”, la tesis doctoral de Mireya González Lara “La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia, trazos de un camino: 1870 – 2010” y el trabajo de Henao Pulgarín “Producción y circulación de saber pedagógico en la escuela Normal Superior Amagá”, en donde rastreamos conceptos y aseveraciones importantes para la investigación, sacando de allí temas como el contexto que rodea la escuela y su importancia para la enseñanza de ciertos contenidos.

Atendiendo a todas estas necesidades, encontramos que nuestro propósito es analizar qué saberes sobre la historia circulan en la escuela, a propósito, Bernstein (1993) expresa que “la forma en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y valora los saberes destinados a la enseñanza refleja la distribución del poder existente en su seno” (p.221). En consecuencia, es necesario develar aquellos saberes que se transmiten, aquellos que se omiten; las razones de estas selecciones y los medios por los cuales circulan, a través de la identificación de los saberes sobre la historia, la descripción de las finalidades a las cuales atienden y la indagación de los medios, las prácticas y los discursos en los que circulan esos saberes.

Para llegar a estos objetivos, se planteó una ruta metodológica, en la cual se hace explícito que nuestro paradigma es cualitativo atendiendo a Pérez (2004), nuestro enfoque es etnográfico asumido desde Murillo y Martínez (2010) y atendiendo a Carles Serra (2004) desde una etnografía escolar. Hemos utilizado como técnicas la observación, las entrevistas y el análisis documental, además de utilizar como instrumentos los diarios de campo, los registros fotográficos y algunos formatos de elaboración propia para el rastreo de la información.

Con la realización de este trabajo investigativo, pudimos llegar a unas conclusiones que dan respuesta a los objetivos planteados, mostrando así la circulación del saber en las instituciones escogidas, a través de unos medios y unas prácticas que no solo se encontraban dentro del aula, sino que trascendían a todo el ámbito escolar, atendiendo a unas finalidades tanto explícitas como implícitas.

Por último, la organización del texto se hizo de acuerdo a los parámetros establecidos para su entrega, teniendo en un primer momento la contextualización de los centros de práctica donde se recolectaron los datos, la justificación, el marco teórico, los objetivos del proyecto y el marco de referencia, en un segundo momento se presenta la metodología utilizada y la forma de análisis, para culminar en un tercer momento se presentan los resultados encontrados, las conclusiones a las que llegamos y las recomendaciones, dejando en última instancia la bibliografía utilizada y los anexos pertinentes.

2. El porqué de nuestra investigación

La escuela: ese universo de sujetos, de diversas prácticas, de símbolos e imágenes que adornan cada muro, de palabras y discursos. Como lo dice Freire (1985) citado en Peñaloza (2016) “es el lugar donde se hacen amigos. No son edificios, salas, cuadros, programas, horarios, conceptos. Escuela es, sobre todo, gente”. Es además de todo lo mencionado un escenario de investigación.

En el proceso de formación como maestros, la investigación en el campo de la educación, reviste de gran importancia debido a que según Preciado (2012): “la investigación se convierte en una metodología que favorece el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje teniendo como intencionalidad generar nuevos conocimientos a partir de la realidad educativa”. (p.2). En este sentido, se posibilita la cualificación de los docentes a través de las reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje, permitiendo la comprensión y la formulación de propuestas para resolver los problemas que se dan en el aula y en general en el escenario escolar.

Sin lugar a duda, el proceso de investigación es un excelente medio para acercarnos a los sujetos y a sus distintas realidades, una excelente oportunidad de encuentro con el otro y los otros y aún más, un aprendizaje constante que es posible por el diálogo permanente con sujetos y saberes de diversa índole.

La pregunta alrededor de la cual parte este proceso, así como sus propósitos nacen de un interés particular por reconocer que en la escuela existen unos saberes que no son la copia fiel del saber producido por la ciencia, estos parecen ser diferentes y circulan en la escuela a través de diversos medios y con finalidades distantes a las que dieron origen en el seno de la ciencia.

De esta manera lo plantea Viñao (2006) citando a Juliá cuando expresa que “la institución escolar no se limita, pues, a reproducir lo que está fuera de ella, sino que lo adapta, lo transforma y crea un saber y una cultura propios”. (p.254).

Esta primera consideración se extiende al dimensionar que esos saberes que asumimos como diferentes, no como vulgarizados, no como transpuestos, no están confinados en un único espacio: el aula de clase, también en esos otros espacios de la escuela se ven materializados unos saberes sobre la historia¹; puesto que con intenciones formativas, las carteleras, los actos cívicos, las representaciones e incluso las eucaristías son portadoras de discursos y saberes que representan la huella del pasado y las apuestas hacia el futuro.

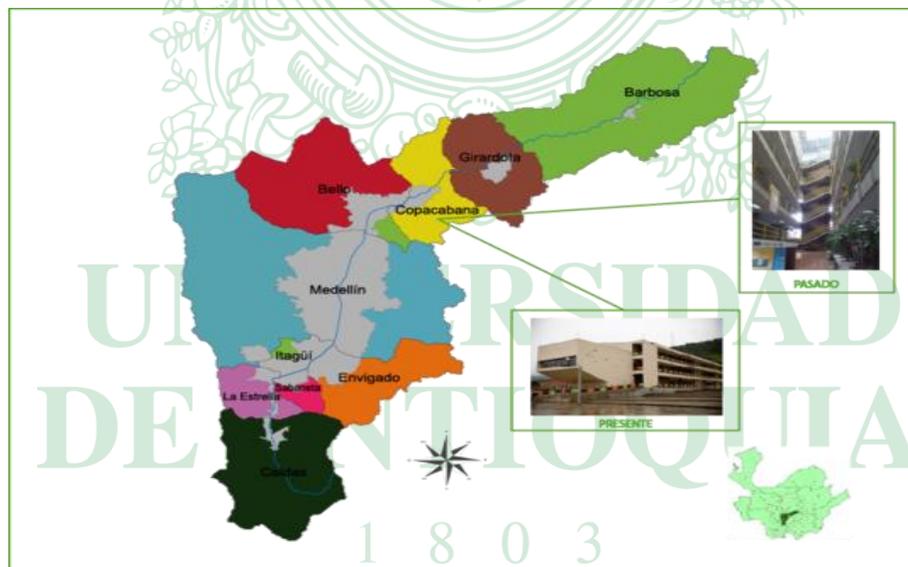
Por ende la importancia de la pregunta planteada, obliga a considerar esos otros espacios y los medios por los cuales circula el saber como espacios con potencial formativo, por las cuestiones que pueden surgir alrededor de los saberes y ponen en tránsito los diferentes agentes, donde es posible considerar elementos nuevos que genere y fomente maneras de ver, comprender interpretar y actuar del docente no solo en el aula de clase o dentro del campo disciplinar en el cual se ha formado, sino en todo el escenario escolar, ya que el docente enseña no solo su disciplina en las clases sino que sigue enseñando en todas las interacciones y momentos que reviste la vida escolar.

¹ Disciplina de las ciencias sociales sobre la cual, ambas investigadoras sentimos un particular interés.

2.1 Caracterización de las instituciones

En Copacabana:

La Institución Educativa José Miguel de Restrepo y Puerta es un colegio de carácter público, donde se realizó la práctica pedagógica. Esta institución del municipio de Copacabana está ubicada en la zona urbana, en la dirección carrera 47 n°37ª -05, en el barrio San Francisco. Ubicada en este momento en las instalaciones de la Ciudadela Educativa, cultural y Ambiental “La Vida”, con un ambiente propicio para el desarrollo de las actividades académicas. Cabe decir aquí, que anteriormente, el espacio donde hoy se encuentra la institución, era una finca amplia que contaba con espacios para pesebreras, lo cual fue aprovechado para dejar espacios verdes. Por otro lado, hace parte de la misma institución, la sección rural en la vereda la Veta, que lleva su mismo nombre.



Mejía, L. (2016). *Ubicación de la Institución Educativa José Miguel de Restrepo y Puerta*. [Mapa]. Recuperado de <https://goo.gl/xyGZTY>

Es importante resaltar que, aunque esta institución tiene una historia desde 1821, ha pasado por varias transformaciones físicas y académicas, que la han marcado significativamente, un ejemplo de ello, es que desde 1994 funcionaba como colegio en un edificio de 6 pisos junto al parque del municipio, hasta que en 2011 es trasladado al lugar donde hoy se encuentra. Ofrece educación oficial preescolar, básica primaria, básica secundaria y en las medias dos profundizaciones en Humanidades, Ciencias y Matemáticas y la continuidad de la Técnica en Informática. Preescolar y básica primaria en jornada única, básica secundaria y media en tres jornadas: mañana, tarde y noche, hace parte de la Institución la sección rural llamada “La veta” en esa misma vereda.

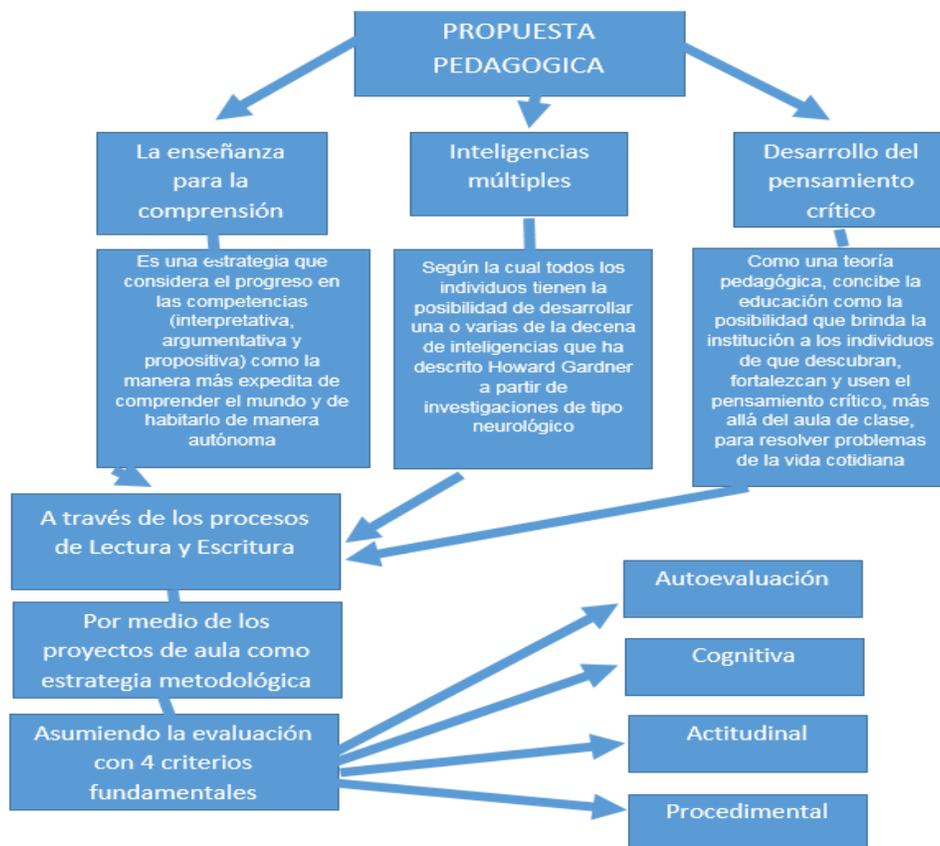
Con respecto a la planta docente según el PEI “La Institución cuenta con 87 docentes: 6 directivos, 1 docente orientadora, 1 docente de aula de apoyo y 79 que atienden los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y la media. Con una edad promedio de 45 años. Encontramos que un 96.6% de los 87 docentes incluyendo los 6 directivos tienen licenciatura, el 67.8% cuenta con especialización, el 14.9% magister y un 2.3% doctorado. Existe una gama de estudios como diplomados, cursos, técnicas que han realizado los docentes, siete docentes del grupo se encuentran en el programa Ser más Maestro, programa dirigido por Proantioquia”.

Por otro lado, encontramos que su PEI se encuentra dividido en gestión directiva, gestión académica, gestión de la comunidad, gestión administrativa y financiera. Es posible observar que la institución se preocupa por dejar plasmadas unas estructuras y unas bases sobre las cuales se centra y se focaliza, tratando de utilizar unas estrategias de acuerdo a lo que propone, un ejemplo de ello se encuentra en su propuesta pedagógica, en la cual exalta lo siguiente:

La propuesta pedagógica de la institución tiene como fundamento tres teorías: la enseñanza para la comprensión, la cual es una estrategia que considera el progreso en las

competencias (interpretativa, argumentativa y propositiva) como la manera más expedita de comprender el mundo y de habitarlo de manera autónoma; las inteligencias múltiples, según la cual todos los individuos tienen la posibilidad de desarrollar una o varias de la decena de inteligencias que ha descrito Howard Gardner a partir de investigaciones de tipo neurológico; y el desarrollo del pensamiento crítico, que, como una teoría pedagógica, concibe la educación como la posibilidad que brinda la institución a los individuos de que descubran, fortalezcan y usen el pensamiento crítico, más allá del aula de clase, para resolver problemas de la vida cotidiana.

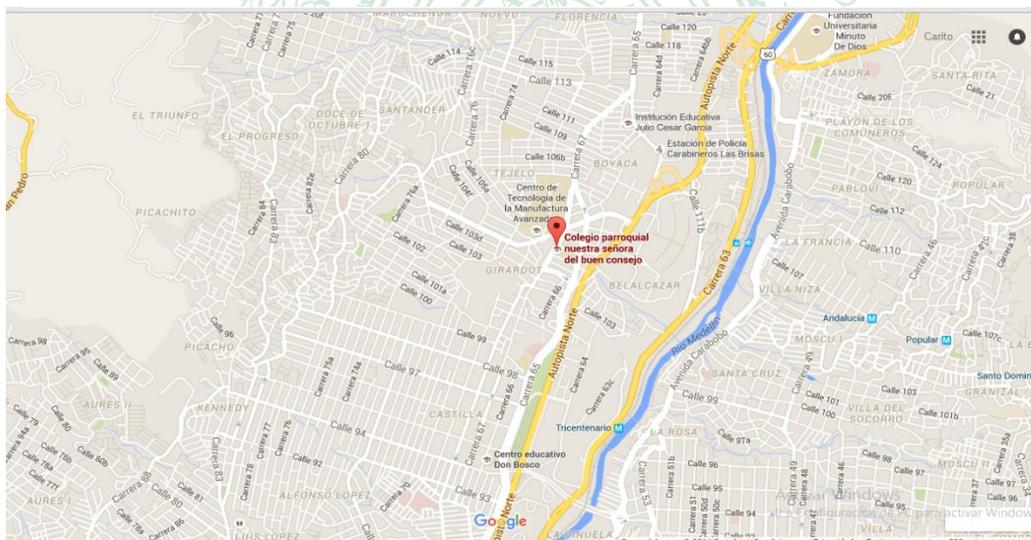
GRÁFICO 1. PROPUESTA PEDAGÓGICA.



(Elaboración propia)

En Medellín:

El colegio Parroquial Nuestra señora del Buen Consejo, se encuentra ubicado en el área norte del municipio de Medellín, departamento de Antioquia, sobre la carrera 65 con calle 103e 65-63. Se encuentra ubicado en el barrio Girardot, en el cual están asentadas grandes centros de educación como el Servicio nacional de Aprendizaje (SENA), la institución educativa Sor Juana Inés de la cruz y el Instituto tecnológico (ITM). El barrio hace parte de la división territorial denominada comuna 5 correspondiente a Castilla.



Gómez, D. (2016). *Ubicación del Colegio Parroquial Nuestra Señora del Buen Consejo*. [Mapa]. Recuperado de <https://goo.gl/auzPfh>

El Colegio Parroquial Nuestra Señora del Buen Consejo fue fundado en el año 1987 por el Padre Lucio Cambero Carnero, quien juró "robarles" al sicariato y al narcotráfico los jóvenes y niños del sector, abriendo para ello las puertas de una Institución.

El sitio donde se levanta el colegio fue un enorme vertedero de basuras a orillas de la quebrada maloliente. En la actualidad la institución educativa cuenta con 902 estudiantes, de los cuales 100 estudiantes cursan en nivel de preescolar, alrededor de 500 estudiantes matriculados

en el nivel de básica primaria y 302 estudiantes matriculados en el nivel de básica secundaria y media vocacional.

La mayoría de los estudiantes residen en barrios cercanos a la institución como el barrio Girardot, Pedregal, Boyacá las brisas, Gratamira, Cabañas y Cabañitas y demás barrios pertenecientes a la comuna 5.

La planta física de la institución esta adecuada con la filosofía Agustina y por ende las instalaciones cuentan con representaciones de la comunidad religiosa tomando las aulas de clases y diferentes dependencias nombres de los santos de dicha comunidad; sin embargo los lugares toman características propias del país que los recibe (Colombia) resaltando los valores patrios y personajes de gran recordación en la independencia del país, como el palacio de la cultura o el altar patrio los cuales están cargados de grandes pinturas relativas a la independencia de la corona española.



Gómez. D. (2016). *Salón Nuestra Señora*. Recuperada de www.buenconsejomedellin.edu.co

Buen Consejo, (2015), para el colegio parroquial Nuestra Señora del Buen Consejo es importante la visión que se tiene de HOMBRE, como un ser, con unas dimensiones que es

necesario potencializar, para permitir a los niños y jóvenes, formarse en valores y criterios fundamentados en una concepción específica del mundo, que lo hagan competente para ayudar a construir una comunidad solidaria, participativa y consciente de su destino común. (P.150).

Esta competencia, de la cual nos habla el SIE (Sistema Institucional de Evaluación), se entiende en la institución como la capacidad de actuar en el entorno, más que la acumulación de datos y teorías. De esta manera se estimula la trascendencia, que va más allá de la disposición espiritual ligado al aspecto religioso y que posibilita una toma de conciencia, a la formación de seres sensibles hacia los demás, una conciencia crítica como expresión de su crecimiento en la libertad.

En este sentido, la institución asume como competencias alusivas a la dimensión espiritual y religiosa: el testimonio, la orientación al servicio, el pensamiento reflexivo, crítico y ético, y el liderazgo, como capacidades que le ayudan a los estudiantes a actuar en su entorno, observándose una fuerte mezcla con el proyecto Agustino.

Desde la dimensión socio-afectiva, se plantean las competencias basadas en el amor “la medida del amor, es amar sin medida” lo cual según la institución educativa permite la potencialización de las competencias ciudadanas, que comprenden: la negociación, comunicación, solución de problemas y toma de decisiones.

Desde la dimensión corporal, se tiene como meta un proceso equilibrado atendiendo a aspectos como la sicomotricidad, la creatividad y la educación para la salud. Atendiendo a este último factor, la institución desarrolla los proyectos de lúdicas, los cuales atienden a diversos intereses de los estudiantes en la danza, el canto, la música y la práctica de deportes.

Desde la dimensión cognitiva se establecen competencias como la gestión de planes y proyectos colectivos e individuales, tecnología e informática, manejo de la información y finalmente la cooperación y trabajo en equipo.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

2.2 Planteamiento del problema

En la escuela siempre se han presentado saberes de naturaleza única, esta afirmación de Alejandro Álvarez (2015, p.8) es utilizada para referirse a los saberes que, gracias a la alquimia de la escuela tienen características, formas de enunciación, apropiación y circulación diferentes. En este sentido el autor señala que

Allí hay religión, siempre la ha habido, hay rituales religiosos, pero al producirse en la escuela se matizan y se diferencian de los de la parroquia; allí hay moral, formación en valores, pero al producirse en la escuela se diferencian a los de la familia o los de la ciudad; allí hay procesos de gobierno, más o menos autoritarios, más o menos democráticos, pero al producirse en la escuela se diferencian de los que regulan las ramas del poder público; allí hay arte, música, pintura, teatro y danza, pero al producirse en la escuela se diferencian de lo que sucede en las galerías, en los teatros, o en los escenarios de espectáculos (...) (p. 8-9).

La diferenciación establecida entre los saberes que se analizan en el campo de la cultura escolar, posibilita comprender que la institución escolar no es el lugar donde se lleva a cabo una mera adaptación de conocimientos valiosos, sino que es un espacio dotado de una cultura propia, con posibilidades creativas y de resistencia. Según Taborda (2015):

El mundo de la escuela teje a su ritmo y con sus maneras, un tipo de conocimiento muy particular que es a la vez original, dinámico, y se reconstruye en una relación permanente entre cotidianidad, estudiantes, maestros y diversas prácticas arraigadas en el tiempo que se reconstituyen y validan por su efectividad; este tipo de conocimiento no es científico ni adapta el científico para el mundo escolar. (p.61).

Como consecuencia, “se asume que escuela no enseña el mismo saber que se produce desde la ciencia, sino que, en el escenario escolar, estos saberes producidos exógenamente se matizan y se transforman en la escuela” (Viñao, 2006, p.49) llevando las marcas características de dicha cultura.

De acuerdo con el hecho de que la escuela es productora de saberes y de que los agentes que la componen juegan un papel primordial en el desarrollo de los mismos, es preciso señalar que el maestro:

Se convierte en sujeto de saber cuándo no reduce la práctica de su oficio a la enseñanza, sino que la aborda desde una dimensión más holística al reconocerla más amplia, hecha de relaciones y diversas formas de hacer, nombrar, que lo llevan a introducir cambios y actividades en lo planeado. Allí, él reconoce que son hechas por él/ella y que se constituye en un sujeto de enseñanza con un saber propio; identifica en su quehacer una práctica discursiva nueva y ella le va a permitir producir un saber, umbral de nuevos conocimientos, más allá de lo formalizado en las disciplinas y las ciencias pedagógicas establecidas (Mejía, 2010)

Aquí se puede apreciar que el maestro tiene en sus manos el poder de producir un saber siempre y cuando, cuando la enseñanza tienda a un carácter global. Esto significa que debe reconocerla en varias dimensiones donde se identifique que la misma, está hecha de relaciones y que al mismo tiempo está en construcción, lo que da a entender que no es una planeación invariable, sino que por el contrario está sujeta a las variaciones que se puedan encontrar en el camino. Sin embargo, esta idea que nos presenta Marco Raúl Mejía en su artículo “El maestro investigador: reconstructor de sentido profesional e identidad” no siempre ha sido acogida de la mejor manera en el ámbito escolar y social, ya que el surgimiento de este oficio fue practicado de

manera técnica y reproductora, incluso desde la misma legislación nacional sobre educación, la cual fue construida desde esferas que silencian los pensamientos, las acciones, las experiencias de vida, los saberes de los docentes que se encontraban envueltos en las necesidades del currículo por desarrollar determinado fin.

Es por eso que, desde allí, desde el currículo, se ven involucrados temas políticos, económicos, sociales, religiosos, culturales, entre otros, que se hacen necesarios a la hora de establecer un objetivo deseado. Bien lo dice Merchán (1998)

Pues la decisión sobre los contenidos que deberán enseñarse en las aulas tiene mucho que ver con el tipo de cultura (Gimeno y Pérez, 1992) que se considere deseable y con el conocimiento que consideremos relevante, pero el conocimiento no se produce ni se distribuye desvinculado de intereses sociales que se hacen más o menos explícitos; más aún, la enseñanza, como toda acción racional y como toda forma de intervención social, se desarrolla con arreglo a unos fines (Habermas, 1986) que es necesario desvelar si queremos comprender la lógica que subyace en la institución escolar, así como algunas de las circunstancias que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje (p.26).

De acuerdo con lo anterior, es posible considerar que los contenidos de enseñanza están sujetos a una cantidad de variables que no solo se sumergen a lo que diga la escuela o el maestro, sino que también están sujetos al entorno social que los acoge. Desde allí se vislumbran cómo algunas ciencias, algunas disciplinas y algunos saberes, son más relevantes que otros a la hora de introducirlos y de ser enseñados en el ámbito escolar. Estos contenidos de relevancia en la escuela, son abordados desde el campo de la historia de los saberes y disciplinas escolares, que según Ríos Beltrán (2015) tiene “como objeto de estudio los contenidos de enseñanza. Este

campo se ocupa de analizar y reflexionar sobre cómo circulan y se apropian en la escuela la enseñanza de las ciencias y los saberes”. (p.10).

Esto quiere decir que tanto los saberes como las disciplinas escolares están enfocadas en los contenidos escolares, ya sea por su difusión por su apropiación o bien sea por la omisión o relevancia que se le da a un contenido en especial.

Desde la línea investigativa sobre los saberes escolares, la pregunta acerca de qué saberes sobre la historia circulan en la escuela, cobra importancia debido a que se reconoce la escuela con una cultura y saberes propios, es decir, con un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos conocimientos que provienen de las dinámicas propias de la escuela y cuyos saberes son diferenciados de los saberes propios de la ciencia o como lo que denomina Olga Lucía Zuluaga como “saberes de la sociedad global”. En este sentido retomando a Chervel (1991) citado en Taborda (2015) “en la construcción del conocimiento escolar resultan determinantes las peculiares circunstancias en las que se desarrolla la enseñanza escolarizada, unas circunstancias que generalmente no obedecen a requerimientos de los procesos de aprendizaje sino a un sin fin de condicionantes de distinta naturaleza” (p.38). lo señala un estilo propio del conocimiento escolar.

La pregunta establecida posibilita además la identificación de las formas de enunciación (los medios y las prácticas) en los cuales circulan los saberes en la escuela, así como la naturaleza de éstos (las finalidades, razones de selección, etc.) Las posibilidades enunciadas no renuncian a las relaciones de poder exógenas (imposiciones, intereses, normativas) que permean e inscriben en un sistema de relaciones a la escuela, lo cual implica esbozar preguntas sobre el porqué se transmiten, cuáles no y el porqué de esta selección.

Es por ello que de acuerdo con lo que se ha anunciado anteriormente, este proyecto se enmarca en los contextos educativos de dos instituciones del área metropolitana, uno es el Colegio Parroquial Nuestra Señora del Buen Consejo de Medellín y el otro en la Institución Educativa José Miguel de Restrepo y Puerta de Copacabana, donde se analizarán los medios y prácticas en las cuales circulan los saberes escolares sobre la historia, tanto dentro como fuera del aula de clase.

2.3 Objetivo general

Analizar qué saberes sobre la historia circulan en la escuela, como aporte para la enseñanza de las ciencias sociales, teniendo en cuenta los saberes que se transmiten, aquellos que se omiten; las razones de estas selecciones y los medios por los cuales circulan.

Objetivos específicos

- Identificar los saberes sobre la historia que circulan en la escuela
- Describir las finalidades a las que atienden los saberes sobre la historia que circulan en el escenario escolar
- Indagar los medios, las prácticas y discursos a través de los cuales circulan los saberes escolares producidos sobre la historia

3. Marco teórico y referencial

El propósito de realizar este marco teórico y referencial es alcanzar a visualizar y analizar, tanto los conceptos como los antecedentes del proyecto de investigación, que sirven como base fundamental para el sustento del mismo.

En este apartado, se hace hincapié en conceptos clave como: cultura escolar, saberes escolares, disciplinas escolares, contenidos, apropiación de saberes y etnografía escolar, con la intención de comprender de manera global cómo influyen estos factores y elementos en la circulación de los saberes sobre la historia en las instituciones seleccionadas. Para ello se hace indispensable realizar en primera instancia, un abordaje teórico que posibilita identificar, describir, comparar y contrastar las variables del presente proyecto de investigación, lo anterior permite que sea posible reconocer y comprender las situaciones significativas para el desarrollo del proyecto en las prácticas de enseñanza.

Además se tendrán en cuenta los antecedentes a este proyecto que puedan aportar de manera clara y concisa, un punto de partida para el desarrollo adecuado del mismo; la relevancia de desarrollar dentro del presente proyecto investigativo una construcción del estado del arte, permite determinar la forma en como ha sido tratado el tema de la circulación de saberes sobre la historia, posibilita además, analizar sobre el estado del conocimiento hasta el momento de realizar la investigación, las tendencias existentes y las formas de abordar las variables que componen la investigación.

En este sentido, en palabras de Londoño, Maldonado y Calderón (2014) el estado del arte representa para el investigador una actividad que le permite preguntarse qué se ha dicho, cómo se ha dicho, (...) contribuyendo a la formación crítica, al conocimiento disciplinar, temático y

metodológico. (p.6). De esta manera los antecedentes se constituyen como el fundamento de la investigación, en donde un conjunto de conocimientos integrados y centro de análisis o contraste apoyan el estudio realizado.

3.1 Disciplinas escolares

Las disciplinas escolares como campo de investigación se constituyen en el año 1991 en España con trabajos de Ivor F. Goodson y André Chervel. A pesar de que ésta línea de investigación ha sido esbozada en múltiples trabajos de origen francés, anglosajón e inglés, en el contexto latinoamericano es menos amplia la producción en esta misma línea de investigación. Ríos (2015) dice que “Se puede afirmar que el estudio sobre los contenidos de enseñanza de las disciplinas científicas y saberes en Colombia es una novedad, un camino por abrir.” (p.10), este campo es un espacio de investigación de recientes problematizaciones en el área de la historia de la educación y la pedagogía en Latinoamérica.

En este sentido, es de suma importancia explorar nuevos territorios en esta línea, sobre la cual se esperan fuertes impactos sobre las reflexiones de la enseñanza misma, ya que trasciende las preguntas del cómo se enseña una disciplina o saber escolar específico y posibilita reflexiones acerca de cómo circulan y cómo se apropian en la escuela la enseñanza de las disciplinas y de los saberes.

Ríos (2015) resalta que, respecto a los estudios de las disciplinas y saberes escolares, su aporte no se restringe a la utilidad que pueda otorgársele sobre la relación pedagogía y ciencias, sino que la línea investigativa permite ubicar al maestro como portador de elementos teóricos y metodológicos acerca de las “disciplinas y saberes escolares” y no como un traductor y vulgarizador de las disciplinas científicas.

3.2 Lo que se ha entendido por disciplinas escolares

Para la corriente francesa, la línea de investigación sobre las disciplinas escolares, está inserta en un conjunto más global que es la cultura escolar. Sobre esta corriente se tienen ideas importantes a rescatar en donde la escuela no tiene un único papel de reproductora de saberes; en el escenario escolar, a pesar de que permean muchísimas fuentes productoras del exterior, también se producen saberes.

Para Juliá, citado en Viñao (2006) “La institución escolar no se limita, pues, a reproducir lo que está fuera de ella, sino que lo adapta, lo transforma y crea un saber y una cultura propios. Una de estas producciones o creaciones propias, resultado de la mediación pedagógica en un campo de conocimientos, son las disciplinas escolares”. (p.254).

En este sentido se entiende que las disciplinas escolares no son la reproducción fiel de un campo de conocimientos científicos y academizados, sino que éstas son el producto de la relación de la sociedad en un espacio y tiempo determinado, en donde hay un encuentro de los conocimientos propios de un campo y donde la pedagogía también confluye en el escenario, tomando aspectos diferenciales y matizados por la confluencia de los dos elementos.

Ivor F. Goodson, señala su definición para las disciplinas escolares como amalgamas cambiantes de subgrupos [rivales] y tradiciones que a través de la controversia y el compromiso influyen en la dirección del cambio (p.250). en Viñao 2006.

Resulta interesante el concepto de amalgama que utiliza el autor para definir las disciplinas escolares, dando a entender la mezcla de materias, seres y/o campos, saberes de distinta naturaleza; así mismo el concepto de alquimia que habla de la naturaleza transmutable, cambiante y variable de los elementos constitutivos.

Es pertinente resaltar que ambos conceptos (amalgama y alquimia) son empleados para referenciar la mezcla y la variación de las tradiciones, de los espacios y los tiempos que le imprimen conflictos, tensiones e intereses diferentes. Desde esta corriente se les da mucha importancia a las historias de vida de los profesores, como fuente de conocimientos, de saberes que son indispensables de conocer a la hora de enunciar la existencia de una disciplina, la profesionalización de los docentes y su titulación, y los intereses y metodologías de desarrollo de la disciplina escolar. Lo cual da un indicio de que el estudio de la línea de las disciplinas escolares, no debe hacerse desde realidades dispersas y lejanas al escenario escolar y mucho menos distanciados de sus protagonistas.

La corriente española, ha sido retomada desde las producciones de los miembros del proyecto Nebraska² (Raimundo Cuesta, Juan Mainer, Julio Mateos, Javier Merchán y Marisa Vicente), y algunos otros fedecarianos, las disciplinas escolares son “construcciones sociohistóricas”, es decir, “tradiciones inventadas históricamente”, “creaciones sociales que se hacen y rehacen en la práctica cotidiana merced a la interacción entre profesores y alumnos” (Cuesta, 2002, p.227).

El carácter de construcción socio histórica a la cual tiende la corriente, implica una creación, producto y resultado de interacciones sociales, en unidades espacio-temporales cargadas de valores, creencias, tradiciones, ideas, pensamientos, entre otras, que operan como agentes modificadores. De allí la expresión de que se rehacen en la práctica cotidiana, a medida que docentes, estudiantes, y otros agentes participan del sistema de relaciones.

² El proyecto Nebraska se creó en 2001 cuando tres de sus miembros (Raimundo Cuesta, Juan Mainer y Julio Mateos) decidieron, constituirse en grupo de trabajo y elaborar un programa de investigación coordinado por Raimundo Cuesta. El grupo ha desarrollado amplios estudios sobre el código escolar y sobre la línea de las disciplinas escolares.

3.3 La historia como una disciplina escolar.

Raimundo Cuesta, en “Socio-génesis de una disciplina escolar: la historia” (2009) presenta la constitución de la historia como una disciplina escolar, de allí que se retomen apartes que resultan significativos y de gran valor por sus aportaciones teóricas; el autor alude a que la existencia o no, de la historia en las instituciones de enseñanza y en gran parte su definición y valor educativo, vienen condicionadas por actos políticos y determinaciones sociales. Este autor otorga a las actuaciones políticas y administrativas un primer interés en la enseñanza de la historia en las instituciones escolares y sitúa como punto posible de surgimiento unos intereses y relaciones de poder de unos agentes particulares.

Dicha revelación no se aleja de los tributos que revisten las disciplinas escolares para los integrantes del proyecto Nebraskaria o incluso para Goodson, en donde éstas están marcadas por las relaciones de poder de diversos agentes, que perpetúan o deslegitiman unos valores, creencias, ideas, pensamientos, entre otros.

En el caso colombiano, los lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales se han basado en “la identidad nacional; formar en valores patrios; enseñanza de la historia patria; adquirir conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para llegar a ser trabajadores capaces y competentes” (p.24). En consecuencia, la enseñanza de la historia pareciera responder a unos intereses relacionados con la cohesión social, la justificación de reformas y el reforzamiento de ideologías³.

Este tipo de estudios focalizados en el estudio de la historia como una disciplina escolar, ha sido ampliamente esbozado en múltiples trabajos de investigación. Según Cuesta (2009), la

³ No obstante, Raimundo Cuesta señala que la fijación de disciplinas de enseñanza se ejecuta a través de luchas y transacciones entre grupos sociales, corporaciones profesionales y fuerzas políticas.

Historia en tanto que disciplina escolar, ha merecido una creciente atención de la investigación académica de los últimos años. Sin embargo, éstas se revisten con una particularidad, tratan de detectar los distanciamientos que existen entre la historiografía y lo que se enseña en la historia como disciplina escolar y el medio o centro de investigación han sido los manuales escolares.

Cuesta (2009) lo expresa de la siguiente manera:

En todo caso, la mayor parte de las investigaciones realizadas en las últimas dos décadas se podría describir de esta manera: tratan de buscar los desfases o distancias entre historiografía y enseñanza de la Historia, y/o pretenden comprobar las constantes y estereotipos ideológicos que aparecen en la enseñanza de la Historia. (p.3).

Sin restarle importancia e impacto a estas investigaciones, en el presente proyecto investigativo no se tiene como propósito describir o identificar si el docente lleva al aula saberes descontextualizados, carentes de objetividad o alejados de la ciencia historiográfica, aún menos, problematizar sobre la constitución de la disciplina escolar y su relación con la ciencia historiográfica. Es la pretensión por el cómo acontece la circulación de los saberes sobre la historia, a través de los medios y con qué intereses, acogiendo al maestro como centro de análisis.

El planteamiento anterior, rompe con las preguntas tradicionales relativas a la miniaturización o vulgarización del conocimiento académico en el aula y posibilita ubicar la disciplina escolar histórica como un constructo social y su resignificación por la red de relaciones entre diferentes agentes.

Cuesta (2009) asegura que, para hacer una historia de la historia como disciplina escolar, es imposible pensarlo exclusivamente sobre los libros de texto o manuales escolares, hay que desentrañar en las prácticas de enseñanza, lo cual supone el análisis de:

La acción cotidiana de los sujetos sociales protagonistas de la vida en las aulas y de la particular «conciencia práctica» (que diría Giddens) o «habitus» (que diría Bourdieu) que sirven para interiorizar subjetivamente los valores y prácticas que reproducen socialmente el universo cultural de las disciplinas escolares. (p.8).

De allí que el docente tenga un papel protagonista basado en la reflexión sobre sus propios saberes y sobre sus propias prácticas de enseñanza.

3.4 Contenidos

La pregunta sobre el qué enseñar, ha sido una preocupación constante de los docentes y de los agentes con interés en el ámbito educativo. Sin lugar a dudas la consideración didáctica por el qué enseñar, desentraña un sin número de cuestiones respecto a la relevancia de unos contenidos sobre otros en el espacio escolar y particularmente en las disciplinas escolares.

En éste sentido, las preguntas ¿Qué se ha entendido por contenido? ¿Cuáles han sido las variaciones en el concepto y sus implicaciones del giro conceptual en las prácticas de enseñanza? ¿Qué consideraciones y criterios son tenidos en cuenta para la selección de éstos, especialmente en el área de ciencias sociales, geografía e historia? Son interrogantes que toman validez, debido a que estos responden a unos objetivos e intenciones educativas, que revisten un carácter histórico y dinámico, ya que expresan por sí mismos lo que una sociedad ha de considerar valioso.

Los contenidos de enseñanza según Rosario Olmedo Jara (2014), son “la base sobre la cual se programan las actividades de enseñanza-aprendizaje con el fin de alcanzar unos determinados objetivos” (p.53). Aquí hay que resaltar que los contenidos además de alcanzar esos objetivos, están determinados por unos factores de poder que juegan con la selección, las necesidades, los intereses y las ideologías para ser enseñados en la escuela, tal como lo afirman Sánchez y Bolívar (2015)

Se hace manifiesto que la selección de los contenidos de enseñanza no obedece a una forma neutral o ingenua. Por el contrario, el currículo es un producto socio-histórico, atravesado por múltiples relaciones de fuerza que en definitiva legitiman las asignaturas y lo que se enseña en la escuela. (p.62).

Por su parte, Contreras (1998) expone que “los contenidos representan aquellas cuestiones que la sociedad define como apropiadas para ser aprendidas por el alumno, a la vez que constituyen un instrumento adecuado para su desarrollo integral” (p.158). lo que quiere decir que estos contenidos deben estar directamente relacionados con los aprendizajes que el estudiantado necesita para su desarrollo integral en la sociedad en la que se encuentra, para esto, el autor se basa en la afirmación de César Coll (1992), cuando dice que “los contenidos designan un conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización” (p.13).

Ambas apreciaciones de estas autoras, permiten concluir que, aunque los contenidos de enseñanza son fundamentales para el proceso que se desarrolla en la escuela, éstos no se introducen al azar en el escenario escolar, sino que son llevados de manera intencionada al aula de acuerdo al contexto y a las necesidades que se estén viviendo en la sociedad de ese momento, así como lo mencionan Sánchez y Bolívar (2015) “aquello que se imparte en la escuela es

entendido como el resultado de fuerzas que actúan en un momento histórico determinado y que producen unas “verdades” para ser enseñadas” (p.62). En este mismo sentido, las autoras citan a Escolano (2001) cuando afirma que los manuales escolares “constituyen una construcción cultural [...] Pueden ser examinados como configuraciones históricas [...] resultan ser un verdadero soporte curricular, un espejo de la sociedad que los produce [...]” (p.13). y en consecuencia de ello se convierten en piezas claves que ayudan a reconstruir la historia de una disciplina escolar.

A través de estos autores, es posible ver reflejado cómo los contenidos escolares son unos instrumentos de poder que sirven para transmitir parte de la cultura que se está viviendo en un momento histórico determinado, promoviendo así, unos saberes aptos para estar en la cultura, a la vez que condiciona otros para que desaparezcan o no circulen en la enseñanza.

3.5 Clasificación de los contenidos:

De acuerdo a lo expuesto anteriormente y teniendo en cuenta que los contenidos de enseñanza son construcciones sociales permeadas por determinadas circunstancias, César Coll, citado en De Amézola (1997) expresa que hay tres clases de contenidos desde la psicología del aprendizaje: los conceptuales, los procedimentales y los actitudinales, los cuales no se pueden pensar por separado, sino que hay que mirar esta división desde un sentido didáctico.

En este mismo sentido De Amézola (1997) define los contenidos, no sólo como hechos y conceptos, como tradicionalmente se consideraba, sino que también se refiere a las habilidades y estrategias, que permiten la resolución de problemas, seleccionar información o utilizar los conocimientos disponibles para afrontar nuevas o inesperadas situaciones, trabajar en grupo, actuar solidariamente, respetar y valorizar el trabajo de los demás, no discriminar a las personas,

etc.; en resumen, se considera contenido a todo aquello que requiera ayuda pedagógica del profesor. (p.12).

Los contenidos de enseñanza, son puestos en escena por la labor docente y por lo que a ella se refiere, lo que quiere decir que éstos contenidos están en función del proceso constante que se vive en el aula con sus protagonistas (estudiantes y maestros), haciendo una relación de mutua proporción. En el siguiente gráfico se presenta dicha relación concebida por Izquierdo Aymerich (2005, p.112).

GRAFICO 2, SISTEMAS DIDÁCTICOS DE IZQUIERDO AYMERICH



De acuerdo a lo anterior, hay que reconocer que los contenidos de enseñanza son eficaces, en la medida que el docente hace un uso coherente con ellos para alcanzar el proceso de enseñanza – aprendizaje con los estudiantes. Teniendo en cuenta que estos contenidos implican toda acción del docente por proporcionar dicho proceso, es importante mencionar que no solo basta con unos contenidos conceptuales que estén cargados de hechos o datos, sino que se requiere de estrategias y habilidades que promuevan tanto en el docente como en el estudiante, la

conciencia para actuar ante cada situación que se aparezca en la vida, propiciando además valores y actitudes para afrontar las nuevas circunstancias que se presenten, atendiendo así a esa relación de contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales de la que habla Cesar Coll.

3.6 Saber escolar:

La pregunta por la génesis, el funcionamiento, las prácticas, las reflexiones en la escuela, la organización de las disciplinas escolares, los saberes y prácticas de enseñanza; dan pie a cuestionamientos por el sentido de las disciplinas escolares, los tiempos que se otorgan, en fin, sobre el acontecer general de la escuela; han contribuido al desarrollo de un campo de investigación sobre la historia de la enseñanza a partir de los saberes escolares. Respecto a este campo, Cárdenas (2016) expresa que “hasta hace poco tiempo un objeto marginal y aislado dentro del campo de la historia de la educación, los trabajos a su alrededor han permitido visibilizar “la naturaleza de la escuela, su justificación”⁴ (p.90).

Estos saberes escolares son asumidos por Cárdenas (2016) como “invenciones históricas” (p.90). Lo anterior supone que su constitución, aparición y/u omisión, forma parte de las maneras de actuar y de pensar de cada tiempo, revistiendo a su vez, características de perdurabilidad, continuidad, desaparición, mutación y reconstrucción, institucionalizándose “como invenciones propias de la escuela y con las coyunturas propias de cada época, que dan cuenta del acontecer escolar, de sus tensiones, cultura, ideales sociales y escolares, como también de la racionalidad existente” (p.91).

Por su parte, González Lara (2012) insiste entonces, en que “el conocimiento escolar y disciplinar de la historia, son diferentes, guardan unas especificidades justamente porque la

⁴ El autor cita con esta frase “la naturaleza de la escuela, su justificación” a Chervel (1991, p. 68) en *Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación*.

intencionalidad, los métodos, los recursos, las instituciones y los sujetos que los producen son diferentes”. (p.65).

En concordancia con Cárdenas (2016), Marín (2015) sintetiza la definición sobre saberes escolares expresando que: son éstos una producción propia de la escuela que tiene una “vinculación estrecha con los fines del sistema educativo” (p.14). Lo cual refirma Goodson (2000) citado en Arias (2015) cuando alude a que es necesario tener nociones sobre quien define las asignaturas que se enseñan o sobre las cuales se organizan los horarios de clase, hay que tener algún sentido de la organización de grupos de disciplinas, de cómo influyen las universidades, y cómo otros grupos de interés, comerciales y de otro tipo, ejercen una influencia. La incorporación de asignaturas a la enseñanza no consiste en una decisión imparcial, racional (p.135).

Teniendo presente que las disciplinas escolares y los contenidos no se desvinculan de intereses sociales, de la cultura y de los intereses escolares, los saberes sobre la historia que la escuela pone en circulación son saberes de la disciplina histórica que revisten matices especiales en el escenario escolar; son saberes sobre la historia en el currículo Colombiano que han sido fundamentales para las bases de la nación a través de la aparición, intensificación, concentración o ausencia de unos saberes en la escuela, éstos son carácter dinámico y variable y permiten la superación de los falsos planteamientos de que el conocimiento histórico generado en las aulas, resulta de una miniaturización del conocimiento académico de referencia.

La historia como un saber escolar en las instituciones colombianas ha cumplido con funciones de diversa índole, comenzando por un tipo de saber con caracteres reproductivos en el aula de clase y fruto de los conocimientos producidos por los historiadores, exigiéndole al estudiante una memorización (Rodríguez y Garzón 2004, p.24). Preocupado por crear y esparcir

en la mente de los estudiantes un vacuo amor al territorio. “La manera como se ha esculpido este saber escolar y su presencia hoy en la escuela, es un resultado que revela las acciones de poder”. (González, 2012, p.60).

Carretero (2007) citado en Arias (2015) expresa estas actuaciones reconociendo unos con saberes que buscan “transmitir fragmentos amorfos y acriticos sobre hechos de pasado para darle forma a una identidad nacional” (p.136). De allí, que relatos abordados en la escuela, se centran sobre “los protagonistas de la historia como un selecto grupo de individuos que ofrecieron su vida para darle origen a la patria” (Lenis 2010, p.138). citado en Arias (2015).

En esta línea, Herrera, Pinilla y Suaza (2003) citados en Arias (2015) analizaron lo sucedido en la primera mitad del siglo XX a partir de lo expresado en los manuales escolares de ciencias sociales:

Para los autores, de acuerdo con estos textos, la identidad nacional fue un modelo impuesto por la élite del altiplano que enfatizó en un ideal de ciudadano que desconoció las realidades culturales, impulsada, por demás, desde unos instrumentos doctrinarios y cerrados cuya estructura escrita no daba lugar a preguntas ni mucho menos a cuestionamientos del orden social vigente. Así que la historia enseñada tuvo la misión de incrementar el sentimiento patriótico a través del reconocimiento de los héroes nacionales y las gestas militares que se dieron en la Independencia; por su parte, la geografía escolar, que versaba sobre el conocimiento y uso del territorio, impulsaba en los estudiantes la capacidad de explotar las riquezas del país; y la instrucción cívica se inclinaba por generar ideales patrióticos, es decir, hábitos de disciplina, orden y respeto a las autoridades y la iconografía patria. (p.137).

Hoy en día, la historia como un saber escolar en el contexto colombiano, requiere de cuestionamientos y sentidos que superen las visiones estoicas de personajes que contribuyeron a los procesos de independencia, en Olga Lucia Zuluaga se encuentran nuevos aportes sobre la enseñanza de la historia, dando pistas claras de aquello que se hace necesario interrelacionar para entender las prácticas de enseñanza sobre la historia como un saber escolar.

3.7 Cultura escolar:

Los estudios sobre la cultura escolar han hecho un gran aporte para la comprensión de lo que ocurre en el interior de las escuelas. Sin embargo, el concepto de cultura escolar ha variado significativamente, llegando a adquirir diversos sentidos correspondientes a las escuelas de pensamiento y a los autores que han tratado de definirla.

Un primer acercamiento a la definición de cultura escolar, trae los planteamientos de Juliá citado en Viñao (2006) para quien la cultura escolar está formada por «un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos conocimientos». Estos modos de pensar y obrar, añade, se han difundido ampliamente y han sido adoptados en otros ámbitos de nuestra sociedad y a otras instituciones cuyas prácticas consideran como valioso legado y herencia de la institución escolar.

Para la corriente francesa, en la cual se enmarca Dominique Juliá, la línea de investigación sobre las disciplinas escolares, está inserta en un conjunto más global que es la cultura escolar. Sobre esta corriente se tienen ideas importantes a rescatar en donde la escuela no tiene un único papel de reproducir saberes en el escenario escolar, sino que a pesar de que permean muchísimas fuentes productoras del exterior, también se le otorga el rol de productora

de saberes, los cuales describen propiedades y una naturaleza única. Dichas propiedades dotan de atributos a la cultura propia de la escuela, en la que circulan de manera visible y de manera poco fácil de percibir, mentalidades, prácticas y discursos que se crean y recrean en la escuela, pero a los cuales se les modifican o complementan los sentidos.

Gómez (2005) citado en Morgado (2016) define la cultura escolar como el conjunto de creencias, costumbres⁵, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que [un] grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí. Dicha definición le otorga un significado a los comportamientos que tan naturalizados aparecen en el escenario escolar, dejando entrever que normas como no pararse de los asientos, pedir la palabra y comer solo en los horarios establecidos son comportamientos que un determinado grupo social ha considerado valiosas y correctas para el cumplimiento de unos propósitos establecidos.

Aquellos actos tan naturalizados que reviste en la escuela, menciona Gómez (2005) citado en Morgado (2016) se hace necesario indagar por las reglas explícitas y ocultas que regulan los comportamientos, las historias y los mitos que configuran y dan sentido a las tradiciones e identidades, así como los valores y las expectativas que desde fuera presionan la vida de la escuela y del aula.

De esta manera se convierten en asuntos con posibilidades de realizar análisis y observaciones acciones como ocupar solo el asiento asignado por el profesor, la forma de saludar a los diferentes miembros de la comunidad, el porte de los uniformes, programación de las horas de matemáticas en las primeras horas de la jornada, entre otros. Esta observación detallada de lo

⁵ Schein (1985) citado en Elías (2015), refiere las costumbres al ‘modo en que se hacen las cosas aquí’ que es generalmente característico de un grupo. En tanto regulares, las costumbres permiten predecir cómo otros en la escuela van a reaccionar y qué acciones van a tomar.

que ocurre en las escuelas afirma Gómez (2005) citando a Bertely (2000). Puede enriquecerse del diálogo con los docentes, puesto que los docentes tienen la posibilidad de reconstruir las prácticas en las aulas, realizar ejercicios indagatorios sobre el acontecer en la escuela.

Desde Elías (2015) la cultura propia de la escuela, adquiere unos sentidos complementarios a los autores reseñados que han definido el concepto, ligando la cultura escolar con las políticas educativas, dicha relación se establece en la autora debido a que la cultura escolar, es una condición que influye muy poderosamente en las posibilidades de que se produzcan cambios en las instituciones educativas y en su orientación. De acuerdo a lo anterior, el estudio de cuestiones escolares como las relaciones entre los distintos actores, los rituales (asimiladas como costumbres vinculadas a un evento con un protocolo relativamente estable, como los actos cívicos, las celebraciones de fechas especiales para la institución y los miembros de la comunidad, entre otros), los mitos⁶, los procedimientos, los valores (aludiendo aquello que es “deseable” “bueno” “correcto), las normas (que pueden ser explícitas o implícitas), generalmente consideradas parte de la cultura escolar, tienen una gran relevancia tanto desde un punto de vista académico como desde la definición de políticas educativas, en la medida en que si se desean cambios en la educación encaminados hacia el mejoramiento de los diferentes procesos que se llevan a cabo en la escuela, es necesario conocer los elementos e interacciones de la cultura propia de la escuela.

Elías (2015) al respecto, menciona que los estudios sobre la cultura escolar como han alcanzado un importante desarrollo en la última parte del siglo XX, en la medida en que permiten

⁶ Los mitos según Schein (1985) citado en Elías (2015) son relatos que articulan con el pasado de la institución y expresan una selección de eventos que han sido importantes para los miembros de la escuela. Están generalmente centrados en acciones o decisiones tomadas por actores particulares considerados héroes o heroínas de la escuela, por cuanto representan ciertas características individuales valoradas por los miembros. Puede tratarse de individuos fundadores de la institución, docentes especiales o estudiantes cuyas acciones corporizan los valores fundamentales de la escuela.

dirigir la mirada al interior de los procesos escolares para describir y comprender los problemas que estos procesos representan.

3.8 Apropiación de saberes:

Sobre el concepto de apropiación, Ríos Beltrán (2015, p.17). hace un énfasis especial desde el pensamiento de Olga Lucía Zuluaga (1997) cuando afirma que ésta “pretende, en primer lugar, describir el universo de lo apropiado, en otras palabras, lo que viene de afuera, identificando las reglas de su funcionamiento. En segundo lugar, analizar cómo y mediante qué filtros se apropió lo foráneo, esto para ver los recortes, las semejanzas y las diferencias”. En este aparte se logra ver cómo, al igual que en los contenidos de enseñanza, la apropiación está influenciada por un contexto ajeno al escolar, lo que quiere decir que aquello que viene de afuera de la escuela se encuentra inmerso en un funcionamiento determinado que condiciona los saberes.

Por su parte, Olga Lucía Zuluaga (1999) explica que el campo en el cual se encuentran la pedagogía y la práctica pedagógica, existe un espacio de saberes apropiados donde los conceptos de una disciplina o teoría cobran relevancia en la institución, pero advierte que ese saber apropiado no se puede organizar en “corpus de conceptos” para representar una disciplina, sino que es necesario hablar de un campo de conceptos más amplio que el apropiado. Para ello, la autora explica que dicha apropiación está mediada y determinada en la institución, antes de que los sujetos puedan representar ese saber en la sociedad, por esto afirma que “La apropiación recorta, selecciona, adecúa, excluye y hace efectivos los saberes. Antes de que los sujetos, que representan un saber en una sociedad, lo apliquen, lo piensen y lo hablen, la institución ha delimitado el espacio del saber y las prácticas que tales sujetos pueden y deben efectuar mediante ese saber.” (1999, p.44).

En este mismo sentido, Zuluaga (1999) afirma que “ya que la apropiación comporta las limitaciones señaladas, la historia de un saber apropiado no puede prescindir de una región de conceptos más amplia que la puesta en circulación por las instituciones” (p.45). con lo cual, da a entender que tanto la apropiación de los saberes como la circulación en la que se encuentran, están determinados bajo una misma lógica.

Ríos Beltrán (2015) por su parte, afirma que “la noción de apropiación propone describir las interacciones complejas entre las diversas lógicas y temporalidades de los saberes científicos y escolares” (p.17). por lo cual nos lleva a pensar que este concepto se encuentra amarrado al contexto, tanto científico como escolar, ligado a lo que esté pasando en ese momento y lugar.

3.9 Antecedentes

Con respecto a los trabajos realizados anteriores a este, que se convierten en una referencia para nuestra investigación, es preciso señalar que todos los textos utilizados son de carácter digital. Es importante resaltar que la bibliografía reseñada que contribuyó al proyecto fue poca, además, se observa que los lugares trabajados no rebasan el contexto español y el latinoamericano, especialmente el colombiano, lo que nos permitió comprender de primera mano cómo es puesto en circulación el saber que sobre la historia se encuentra en la escuela.

Sobre la circulación de saberes, expresa Henao Pulgarín (2014), que ésta se entiende como la disposición del saber a través de medios y estrategias que lo ponen al alcance de toda la humanidad, permitiendo la retroalimentación del mismo a través de la crítica y la reflexión que hacen las diferentes comunidades, grupos o personas, con fundamento en sus saberes y sus prácticas.

Esta investigación referenciada, cuyo enfoque investigativo se centra en el estudio de caso, da relevancia a técnicas de recolección de información basados en procesos de escritura, abordando la circulación de saberes entre los docentes con alusión a la producción de textos, reflexiones y experiencias como forma para hacer fluir los saberes diversos que circulan en la escuela.

La tesis de Henao Pulgarín (2014), “Producción y circulación de saber pedagógico en la escuela Normal Superior Amagá”, aporta al desarrollo del presente trabajo investigativo, elementos que se estiman valiosos, ya que presenta al maestro como un sujeto de saber con una doble funcionalidad: como productor de saberes y el agente encargado de ponerlos en circulación, en dicho trabajo, se desvirtúa la existencia de un maestro reproductor y operario del currículo, dándole paso al maestro autónomo, capaz de reflexionar que posibilita la recreación del saber. Además, el trabajo da una pista para nuestra investigación, sobre los medios a través de los cuales circulan los saberes, destacando los diarios pedagógicos y las elaboraciones de los docentes del área de ciencias sociales, geografía e historia.

En la misma línea que presenta Henao Pulgarín, Santos (2011) en su trabajo investigativo “Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural” explica que existe una distancia entre los saberes a enseñar y los saberes enseñados, y esta distancia se debe a las decisiones del docente, de esta manera “El nivel de los saberes enseñados está constituido por aquellos tomados de la estructura curricular y que forman parte del acontecimiento didáctico; primero seleccionados y luego organizados para su enseñanza”. (p.86). de acuerdo con el texto anteriormente expuesto, se observa como el maestro tiene un papel decisivo y activo en la enseñanza y a la hora de poner en circulación esos saberes. El trabajo se constituye como referencia, ya que explica como los saberes tienen unos soportes que transmiten

y se disponen para su circulación, materializándose en los soportes educativos, de acuerdo a una determinada organización e interacciones que se dan en el escenario escolar.

Encontramos también un artículo llamado “Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares”, de Rafael Ríos Beltrán quien es miembro del grupo de historia de la práctica pedagógica, cuya línea investigativa es sobre los saberes y disciplinas escolares, el cual desarrolla algunas ideas y presenta algunos de los resultados del proyecto de investigación “Saberes y disciplinas escolares en Colombia”. Aquí el autor habla de su objeto de estudio: los contenidos de enseñanza, con el fin de mostrar su divulgación y su apropiación en la escuela. Hace énfasis en que los saberes y las disciplinas escolares, como bien lo han mostrado en otros ámbitos internacionales, no son un camino a seguir para alcanzar la pedagogía, de hecho, centra su punto de preocupación, en la reducción del concepto de pedagogía a “una manera de enseñar” (p.10).

El autor llega a una conclusión primordial donde afirma que “los saberes y disciplinas escolares poseen una autonomía constitutiva y son, en consecuencia, una invención de las prácticas de enseñanza” (p.11). con lo cual expresa que esos saberes y disciplinas escolares son autóctonos del contexto en el que se encuentran, sin ser subordinados por un contexto externo.

Por otro lado, tenemos en cuenta la tesis de maestría de Mireya González Lara “La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia, trazos de un camino: 1870 – 2010” ya que expresa las finalidades a las cuales atendía la enseñanza de la historia en la escuela, destacando como principales: el propósito de crear vínculos, pertenencias, identidad o identidades. Una historia construida entorno a ideas de civilización, progreso, desarrollo y competitividad; movilizandolos sentimientos y valores a través de narraciones,

atendiendo a las necesidades del contexto temporal a finales de siglo XIX y principios del XX, donde se consolida el proceso de construcción de la nación.

Este texto es importante porque presenta cómo se configuró la historia como un saber escolar en el contexto colombiano y retoma al maestro como productor del saber y no como un “reciclador” de éste, debido a que las intenciones, los métodos, los recursos y los sujetos que los producen son diferentes.

Incluimos también el texto “Una cartografía sobre los saberes escolares” de Dora Lilia Marín Díaz, donde se retoma esa relación de Saber-Escuela. Desde allí habla de los saberes escolares como una producción propia de la escuela que tiene una “vinculación estrecha con los fines del sistema educativo” (p.14). también alude a que los “saberes que forman parte de la vida de la institución escolar, que circulan en sus espacios y que, a su vez, pueden producirse en la escuela o apropiarse en la interacción de los sujetos que la habitan, con otras instituciones y estamentos sociales” (p.14). este se constituye como un antecedente a nuestro proyecto, debido a que no solo supera la idea del saber sobre la historia como la copia fiel del saber científico, sino que también en su metodología recupera las experiencias de los docentes ya que son “un archivo vivo y cambiante” (p.14).

Finalmente, retomamos la tesis de maestría “El saber del maestro y sus implicaciones pedagógicas en la escuela normal superior de Cartagena de Indias” de Julio César Luna Dueñas y Martha Cecilia Haydar, donde es posible percibir que el origen de los saberes que el maestro pone a circular se localizan en los procesos sociales y en la escuela misma; pero no solo basta con transmitir este saber, sino que los sujetos “los dinamicen en los contextos donde tejen sus subjetividades y así tengan la posibilidad de ser mejores ciudadanos” (p.63-64). Se retoma como antecedente para nuestro trabajo, ya que no solo es suficiente con poner en circulación el saber,

sino que el estudiante los pone de manifiesto cuando los aplica en el contexto en el que se encuentra.

Todos los trabajos anteriormente mencionados nos brindan luces acerca de la escuela con un saber y una dinámica propia, reconociendo de esta manera al docente como un productor de saberes, los cuales resignifica a través de los métodos, sus intenciones y las interacciones mismas que se dan en el escenario escolar.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

4. Diseño metodológico

Esta parte de la pesquisa se responde a la pregunta ¿cómo se investigó el problema planteado? Señalando los métodos, técnicas e instrumentos empleados en la ejecución del proyecto para poner a prueba las hipótesis, alcanzar los objetivos de investigación y así dar respuesta al problema de investigación. En este sentido, la investigación se realiza a partir del paradigma cualitativo, el cual, según lo expresa Pérez (1994) “no concibe el mundo como fuerza exterior, objetivamente identificable e independiente del hombre. Existen por el contrario múltiples realidades”. (p.5). Rescatándosele como principal atributo, el supuesto acerca de la importancia de comprender situaciones desde la perspectiva de los participantes en cada situación.

La autora plantea en su artículo “desafíos de la investigación cualitativa” (2007) que “la investigación cualitativa se considera como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual, se toman decisiones sobre lo investigable, en tanto se está en el campo objeto de estudio” (p.3), además de esto, hace un listado de los principios que caracterizan el paradigma cualitativo, afirmando que este paradigma “da lugar a un nuevo estilo de investigación más cercano a la vida y las situaciones de los sujetos. Investigar de manera cualitativa es operar con símbolos lingüísticos con el fin de reducir la distancia entre teoría y datos, entre contexto y acción” (p.4).

Galeano (2004) no plantea el estudio cualitativo como paradigma, sino que lo describe como un enfoque de investigación, caracterizado por ser un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y otros actores sociales. (p.16). De esta manera se destacan las diferentes interacciones que se entretienen

entre sujeto y contexto, lo cual posibilita poder abarcar el objeto de investigación en un sistema integrado de relaciones entre elementos, acciones y sujetos.

En la misma perspectiva de Galeano (2004), Martínez (2011) afirma que con este tipo de estudio se “busca la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir con el propósito de ubicar y orientar la acción humana y su realidad subjetiva” (p.17). Lo anterior abre la posibilidad en el campo educativo de apuntar a nuevas propuestas y construcciones en donde se busca la comprensión de las acciones de los sujetos, sus sentidos, significados, discursos y recursos que permitan mejorar las prácticas educativas tanto dentro del aula como por fuera de ella.

4.1 Enfoque investigativo

Los lentes seleccionados para la lectura del fenómeno social y la teoría desde la cual se realiza el proceso de interpretación de la información; responde al enfoque etnográfico, asumido desde Murillo y Martínez (2010) como: el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, pudiendo ser ésta una familia, una clase, un claustro de profesores o una escuela (p.4).

Murillo y Martínez (2010) le atribuyen a la etnografía unas propiedades particulares basadas en su carácter descriptivo detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, procurando captar el sentido que las personas dan a sus actos, a sus ideas, y al mundo que les rodea. (p.3).

Estos autores, aluden al enfoque etnográfico desde un carácter descriptivo, lo cual corresponde con el tipo de trabajo que se realizó, ya que dentro de los objetivos se trazaron

acciones enmarcadas en la identificación, lo que llevó a utilizar métodos de observación y en la descripción que desde el enfoque etnográfico tuvo la posibilidad de enriquecer el proyecto investigativo por la ampliación y la profundidad de los elementos constitutivos del problema.

Desde Murillo y Martínez (2010), se retoma que, en este enfoque, “el objeto de estudio con miras a comprender e interpretar una realidad, que interactúa con un contexto más amplio, con la finalidad de derivar conocimiento y planteamientos teóricos más que a resolver problemas prácticos como lo podría hacer la investigación acción”. (p.5). Esta comprensión de la realidad teniendo como escenario central la escuela, requiere de la utilización de técnicas, fuentes e instrumentos diversos que le permiten complementar y profundizar la información, para que éstas proporcionen las visiones posibles para el estudio de la situación de interés. Aunque hay que tener en cuenta según Martínez (2011) que “la forma específica de recolección de información se va definiendo y transformando durante el transcurso de la investigación, dadas las condiciones naturales en las que se realiza”. (p.19).

Goetz y Le Compte (1988) citados en Álvarez (2011) caracterizan la etnografía escolar a través de tres notas fundamentales:

1. Las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos; éstos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados.
2. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano.
3. la investigación etnográfica tiene un carácter holista. Pretendiendo construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas

conexiones de causas y consecuencias que afectan el comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos.

Se considera que uno de los requisitos para la obtención de una buena etnografía es un trabajo de campo prolongado en el que se produzcan un contacto directo y una toma de datos sobre el terreno. La presencia en el campo y la vinculación con las personas que son objeto de estudio durante un periodo largo se consideran necesarias porque permiten reunir, en su ambiente natural, datos sobre el comportamiento de las personas y los acontecimientos, y situarlos en el contexto en el que adquieren significación, lo que facilita su comprensión y la formulación de hipótesis pertinentes.

4.2 Técnicas e instrumentos de recolección de información

El trabajo de campo realizado en las instituciones seleccionadas José Miguel de Restrepo y Puerta de Copacabana y el Colegio parroquial Nuestra Señora del Buen Consejo de Medellín, permitieron la recolección de información fundamental para responder a las preguntas de investigación y los propósitos o metas descritos por medio de la etnografía escolar, la cual proporciona las herramientas necesarias para abordar el objeto de investigación del presente proyecto en la medida en que posibilita un acercamiento a las visiones, los sentidos, las formas, nociones y concepciones que los sujetos han elaborado y de los que han sido herederos respecto a la circulación de saberes en las instituciones escolares determinadas; permitiendo realizar el análisis propuesto en el objetivo general de manera holística en donde las voces, los sentidos y el accionar de los participantes aportó de manera considerable a la construcción y a la enseñanza de la disciplina histórica, puesto que permitió reconocer las diversas formas de circulación del saber en los medios, no sólo en el aula de clase sino en los diferentes escenarios y actividades que la escuela presenta a los miembros de su comunidad. En este sentido se acudieron a técnicas

descritas por Martínez (2011) como las más apropiadas en la investigación cualitativa para recolectar la información rescatando: “la observación (directa, participante) la entrevista cualitativa (estructurada o no estructurada) y la investigación no intrusiva (incluye el estudio de documentos) ...” (p.20).

En correspondencia con el paradigma y el enfoque investigativo adoptado y teniendo en cuenta el alcance del propósito sobre la identificación de los saberes sobre la historia que circulan en la escuela, fue posible abarcarlo desde la observación, técnica investigativa de la etnografía que compromete al investigador a permanecer en la acción y en el escenario.

La observación, se constituye como un elemento fundamental para comprender aquello que se quiere analizar. Esta observación no solo se basa en el sentido de la vista, sino que requiere de la función de todos los sentidos para que le permitan descubrir aquello que se mantiene oculto bajo la mirada casual de un fenómeno. Según Martínez (2011)

Observar en el lenguaje corriente apunta a mirar y estudiar algo detenidamente, concentrando nuestra atención en aquello que nos proponemos conocer. De este modo nuestros sentidos ejercen plenamente todas sus posibilidades, capturan lo que no descubre una mirada casual o impremeditada, aprehenden una multitud de datos que de otro modo no llegaríamos a hacer plenamente conscientes (p.33).

Por otra parte, para Rosana Guber (2001) “la observación participante es el medio ideal para realizar descubrimientos, para examinar críticamente los conceptos teóricos y para anclarlos en realidades concretas, poniendo en comunicación distintas reflexividades” (p.57).

Desde Martínez (2011) la observación puede presentarse de dos formas, directa e indirecta, donde el investigador es quien procede a entrar o no, a la comunidad que está siendo

investigada de manera participante o no participante. Aquí hay que tener en cuenta que la observación es una técnica primordial, pero según este autor

la investigación etnográfica no posee instrumentos o técnicas prefabricadas. Los instrumentos los va creando el investigador a medida que se adentra en la investigación, los mismos fenómenos y las circunstancias le van diciendo al investigador lo que le puede servir en un momento y en un espacio determinado. Los instrumentos más usuales suelen ser: cuaderno de notas; diario de campo; historia de vida; la observación directa y la observación indirecta; guías de observación; las encuestas; las entrevistas. (p.27).

Estos instrumentos, permiten poner en orden el cúmulo de información generado alrededor de la pregunta investigativa, de tal manera que posibilitó agilidad y eficiencia para realizar el tipo de análisis de la presente investigación.

Otra técnica de investigación que resultó ser de suma importancia para el registro y sistematización rigurosa de aquella información pertinente de acuerdo a los objetivos del estudio fue la entrevista, la cual, es una técnica utilizada para recolectar información que se puede utilizar de manera oral o escrita de acuerdo a las necesidades que se le presente al investigador. Esta técnica permite un acercamiento con el entrevistado que aflora “su saber (opiniones, creencias, sentimientos, puntos de vista y actitudes) respecto de un tema o hecho” (Martínez, 2011, p.36).

De igual manera, Guber (2001) coincide con Martínez cuando expresa que la entrevista se utiliza generalmente para referirse a una biografía, a sus sentidos, sus emociones o sus sentimientos con un hecho en particular. “La entrevista es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree” (Spradley 1979:9 en Guber, 2001, p.75). Aquí Guber

termina diciendo que la entrevista “es una relación social” desde donde se obtienen unos enunciados y unas verbalizaciones que son el resultado de la interacción participante y la observación directa de ambos sujetos (entrevistador-entrevistado).

El etnógrafo además de mirar, también tiene que preguntar y examinar, para ello se apoyará en las entrevistas con el objetivo de obtener una perspectiva interna de los participantes del grupo. (Murillo y Martínez, 2010, p.16). a través de las entrevistas se quiso poner en evidencia los testimonios de los docentes respecto a sus propias prácticas de enseñanza, los saberes que ponen a circular en el aula de clase y por fuera de él, los medios utilizados y sobre todo escudriñar en las finalidades e intereses que justifican implícita o explícitamente las razones de las decisiones didácticas tomadas.

Otra técnica de investigación utilizada, acorde al enfoque metodológico y a los objetivos de la investigación fue el análisis documental, el cual permite recuperar la información de un documento bajo un formato que posibilita su identificación posterior, en esto concuerdan María Elinor Dulzaides y Ana María Molina (2004) cuando afirman que

El análisis documental es una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos de forma unificada sistemática para facilitar su recuperación. Comprende el procesamiento analítico-sintético que, a su vez, incluye la descripción bibliográfica y general de la fuente, la clasificación, indización, anotación, extracción, traducción y la confección de reseñas. (p.2).

En este sentido la técnica definida, se consolida como una forma de organización de la información, analizar inconsistencias, realizar contrastes entre diferentes tipos de documentos y posteriormente posibilitar el proceso interpretativo.

Tener en cuenta la recolección de información a través de documentos como parte del campo social en el que se investigó fue fundamental, especialmente en documentos que pudieron ser informales como por ejemplo relatos (diarios, autobiografías, cartas, etc.) y formales u oficiales, como por ejemplo documentos oficiales de las instituciones educativas, con los cuales fue posible examinar con detalle determinados productos culturales o documentos representativos de las situaciones estudiadas, debido a su carga de significado, con el fin de obtener una descripción global del contexto en el que se investigó y en los cuales se develaron los intereses y finalidades que se expresan implícita y explícitamente en determinados documentos.

Siendo congruentes con las técnicas de investigación para este trabajo, adoptamos unos instrumentos para la recolección de información, que nos aportaron los mejores resultados para identificar los saberes que sobre la historia circulaban en las instituciones, además de mostrarnos los medios y las prácticas en los cuales circulan esos saberes, teniendo en cuenta las finalidades a las cuales atienden. Por lo anterior, tomamos como referencia los diarios de campo, los registros fotográficos y los formatos de elaboración propia para analizar los cuadernos, las actividades extra clase, las carteleras, las observaciones de clase y los documentos.

Para una mejor comprensión de nuestra ruta metodológica, diseñamos el siguiente gráfico que presenta de manera macro las bases en las que se encuentra el proyecto de investigación:

GRÁFICO 3, DISEÑO METODOLÓGICO UTILIZADO EN LA INVESTIGACIÓN



4.3 Cómo lo analizamos

El análisis de contenido dentro de la investigación cualitativa, aparece según Abela (2001) desde mitad del siglo XX como respuesta a numerosas objeciones al análisis de contenido cuantitativo, fundamentalmente basadas en la convicción de que las técnicas numéricas eran insuficientes para captar los significados profundos. (p.8).

Ante el volumen de información manejada durante el proceso de investigación, es pertinente preguntarnos cómo organizar y clasificar los elementos obtenidos a través de los instrumentos aplicados para el momento de la recolección de la información. Es por ello que optamos ordenar los datos recolectados, mediante el análisis de contenido, el cual según Carvajal

(s.f.) se posibilita descubrir los significados de un documento. Dicho documento puede abarcar una amplia gama de posibilidades en donde según Abela (2001):

Todo contenido de un texto o una imagen pueden ser interpretados de una forma directa y manifiesta o de una forma soterrada de su sentido latente. (...). Se puede, además, percibir un texto, latente oculto, indirecto que se sirve del texto manifiesto como de un instrumento, para expresar el sentido oculto que el autor pretende transmitir. (p.11).

En correspondencia con lo anterior, el proceso investigativo desarrollado con los instrumentos de investigación aplicados (cuestionarios, fichas de registro de carteleras, fichas de registro de actividades por fuera del aula, entre otros) y el conjunto de documentos abordados, tales como: planes de estudio del área de ciencias sociales, revistas y boletines institucionales, planeaciones, registros de clase, diarios pedagógicos y demás documentos de relevancia para el proyecto; posibilitan según Carvajal (s.f). Poner de manifiesto los significados, tanto los expresos o latentes como los ocultos, en clave a un contexto que sirve como marco de referencia para la captación del contenido y el significado que encierra el texto.

Lo anterior, le atribuye al análisis de contenidos propiedades que van más allá de los significantes expresos, explícitos y tácitos del pensar, de los discursos y las formas de actuación de los personajes, en el marco de la investigación realizada, sino que los modos implícitos y presentes de manera sutil en sus expresiones contribuyen al descubrimiento de temas y conceptos que se encuentran entre los datos recolectados, los cuales “a medida que se avanza en el análisis de los datos, esos temas y conceptos se tejen en una explicación más amplia de importancia teórica o práctica, que luego guía el reporte final” Rubin y Rubin, (1995) citados en Fernández Nuñez (2006, p.3).

Para realizar el análisis de información cualitativa, atendiendo al análisis de contenido, Fernández Núñez (2006) retoma algunos pasos fundamentales para la elaboración de un análisis de la información que brinde una mejor comprensión, formulación y explicación del fenómeno de estudio al que se pretende dar respuesta, en este sentido propone:

1. Obtener la información.
2. Capturar, transcribir y ordenar la información: Fernández Núñez (2006) afirma que la captura de la información se hace a través de diversos medios. Específicamente, en el caso de entrevistas, diarios pedagógicos, grabaciones de clase, entrevistas etc. Esta información obtenida, sin importar el medio utilizado para capturarla y registrarla, ha de ser transcrita en un formato que sea perfectamente legible, de allí que se diseñaron formatos acordes a las necesidades y al tipo de información que se recolectaba. en este sentido la ficha de registros de cartelera la ficha de registros de los cuadernos el formato para las actividades y actos generales que se llevan a cabo en las distintas instituciones propiciaron retomar no sólo los discursos de los emisores sino también sus expresiones y los medios utilizados para comunicar lo deseado a través de cada acto y de cada imagen.
3. Codificar la información: codificar según Fernández Núñez (2006) hace alusión al proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador, o los pasos o fases dentro de un proceso (Rubin y Rubin, 1995). Los códigos son etiquetas que permiten asignar unidades de significado a la información descriptiva o inferencial compilada durante una investigación.

En otras palabras, son recursos mnemónicos utilizados para identificar o marcar los temas específicos en un texto. Los códigos usualmente están "pegados" a trozos de texto de

diferente tamaño: palabras, frases o párrafos completos. Pueden ser palabras o números, lo que el investigador encuentre más fácil de recordar y de aplicar. Además, pueden tomar la forma de una etiqueta categorial directa o una más compleja (ejemplo una metáfora). Los códigos se utilizan para recuperar y organizar dichos trozos de texto. A nivel de organización, es necesario algún sistema para categorizar esos diferentes trozos de texto, de manera que el investigador pueda encontrar rápidamente, extraer y agrupar los segmentos relacionados a una pregunta de investigación, hipótesis, constructo o tema particular.

El agrupar y desplegar los trozos condensados, sienta las bases para elaborar conclusiones. el establecimiento de categorías posibilita un análisis de los elementos más concentrado y a los objetivos de conocimiento propuestos en este sentido las categorías permiten organizar la información recolectada durante el proceso investigativo interpretarla analizarla y vincularla de manera que pueda comprenderse de manera integral y holística considerando todas las interrelaciones que se entretajan entre las categorías establecidas

4. *Integrar la información*: Este paso requiere de relacionar las categorías obtenidas en el paso anterior, entre sí y con los fundamentos teóricos de la investigación. El proceso de codificación fragmenta las transcripciones en categorías separadas de temas, conceptos, eventos o estados.

La codificación fuerza al investigador a ver cada detalle, cada cita textual, para determinar qué aporta al análisis. Una vez que se han encontrado esos conceptos y temas individuales, se deben relacionar entre sí para poder elaborar una explicación integrada. Al pensar en los datos se sigue un proceso en dos fases. Primero, el material se analiza, examina y compara dentro de cada categoría. Luego, el material se compara entre las diferentes categorías, buscando los vínculos que puedan existir entre ellas.

Durante el proceso investigativo, la recolección de la información se hizo atendiendo a los propósitos descritos la pesquisa, desde esta perspectiva se acogieron datos de diferentes fuentes. A continuación, se expresa el consolidado de los datos recolectados, teniendo una referencia la matriz propuesta por Blaxter, Hughes y Tight (2005) citado en Fernández (2015) En donde se manifiesta que esta matriz posibilita realizar un balance de lo disponible, que sirve para tomar decisiones sobre el tratamiento al cual se sometan, en aras de la confiabilidad del trabajo de campo (p.135).

En la siguiente tabla, se pone en evidencia el tipo de datos cualitativos recolectados, la correspondiente cantidad de material, su proveniencia, la forma en cómo este material se obtuvo, su nivel de fiabilidad y finalmente para qué nos pueden servir, qué nos dice el material recolectado o lo que podemos hacer con ellos.

**TABLA 1, INFORMACIÓN SOBRE LA RECOLECCIÓN DE DATOS
CUALITATIVOS**

Datos cualitativos	Cantidad	De dónde vienen	Cómo los obtuvo	Fiabilidad	Qué puedo hacer o decir de ellos
Unidad didáctica	5	Elaboración propia	N. A.	si	Contienen los medios y los contenidos trabajados.
Planeaciones y registros de clase	30	Elaboración propia	Prácticas pedagógicas en las instituciones	si	Saberes que se trabajaron, propósitos finalidades explícitas e implícitas y los medios
Actas extra clase	3	Observación en las instituciones donde se desarrolla la práctica	Práctica pedagógica	si	Cómo circula el saber, las estrategias, los medios y los discursos empleados para poner en

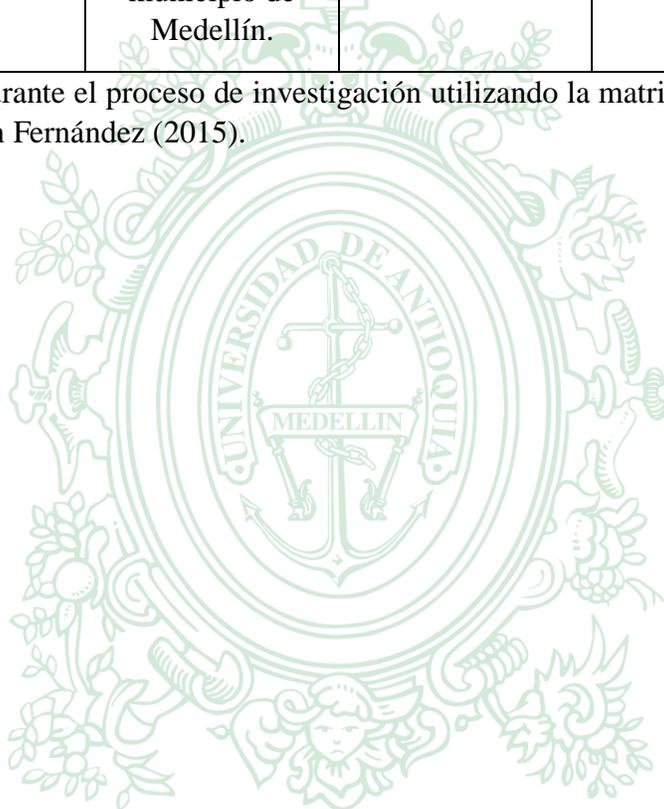


		pedagógica.			circulación.
Registro de carteleras	9	Instituciones centro de práctica.	Observación de las carteleras institucionales	si	Qué saber se transmite a la comunidad, sus propósitos y la ideología y representaciones que expresan.
Diarios de campo	7	Reflexiones de los maestros en formación	Practica pedagógica.	si	Hacer una confrontación con otros datos recolectados para evidenciar los medios, saberes y finalidades.
Entrevistas a docentes	9	Docentes de ciencias sociales de las instituciones tomadas como centros de practica pedagógica.	Acercamiento directo a los docentes	si	Comprensión de las perspectivas de los docentes referente a los medios, las finalidades y los saberes que sobre la historia circulan en sus clases.
Fotografías	25	Tomadas por los maestros en formación	De las dinámicas propias de la escuela	si	Los símbolos, el lenguaje que maneja la escuela a propósito de la enseñanza de la historia.
Diálogos informales	1	Diálogo informal con el rector y fundador de uno de los centros de practica	Dialogo informal	si	Finalidades, sentidos y significados sobre la cultura propia de la institución.
Planes de áreas de ciencias sociales	2	Página web y PEI de las instituciones educativas	Documentos oficiales	si	Propósitos, concepciones y saberes que deberían circular
Guiones de representaciones y	3	Proporcionados por los docentes	Docentes	si	Aquello que se puso en circulación y los



actos cívicos		directores de las actividades			medios a través de los cuales se expresaron dichos saberes.
Producciones institucionales (revistas)	2	Biblioteca de la institución localizada en el municipio de Medellín.	Préstamo bibliotecario.	Si	Saberes, finalidades y formas de enunciación de esos saberes.

Datos recolectados durante el proceso de investigación utilizando la matriz de Blaxter, Hughes y Tight (2005) citado en Fernández (2015).



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

5. Resultados de la investigación

A medida que se fueron recolectando los datos en los centros de práctica, fue posible hacer una organización que los ordenara por categorías y subcategorías. Por un lado, y haciendo referencia a los tres objetivos específicos de la investigación, encontramos tres categorías macro que son: Saberes – Historia, Medios (dentro y fuera del aula) y Finalidades, como se verá a continuación.

GRÁFICO 4, CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE LA INVESTIGACIÓN



De cada una de estas categorías macro surgieron diversas subcategorías, teniendo en cuenta su relevancia para el trabajo y para la circulación del saber en el contexto escolar. Cabe resaltar que estas subcategorías surgieron luego de la recolección de los datos en ambas instituciones, atendiendo a las congruencias que iban apareciendo. En la siguiente tabla se explicará cómo fueron entendidas cada una de estas subcategorías, para que de esta manera no se escapara a la mirada del investigador aquellos datos y símbolos con significancia para aportar a la respuesta a la pregunta investigativa.

TABLA 2, DEFINICIÓN DE LAS SUBCATEGORÍAS

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
SABERES – HISTORIA	Historia personal: una historia es una narración, un relato o una exposición de acontecimientos sobre la propia existencia. Las personas tenemos una historia de nuestro pasado formada a partir de recuerdos que marcan distintivas vivencias que hemos experimentado.
	Historia institucional: criterio organizador de la vida y cultura de un establecimiento dando cuenta de los acontecimientos experiencias vividas o contadas, colaborando en la transmisión y la circulación de saberes unos a otros, expresándose en los mitos, las leyendas, fundadores, los símbolos, objetos, lenguajes, representaciones, normas modelos etc. Nicastro, S. (1997)
	Historia nacional: narración de hechos propios o pertinentes a la nación, estudiando aspectos específicos de un país.
MEDIOS (dentro y fuera del aula)	Rituales: los rituales escolares son aquellas acciones o acontecimientos propios de la escuela, que tienen sentido gracias a las interacciones que allí se presentan.
	Orales: se comprende como la circulación del saber a través de la palabra, que se puede expresar por medio de los actos cívicos, las representaciones teatrales, entre otros.
	Visuales: (comunicativas-educativas) son entendidos como aquellos medios en los que circula el saber histórico, tanto dentro como fuera del aula de clase. Se caracterizan por ser perceptibles de manera visual como las carteleras, los boletines institucionales, entre otros, teniendo en cuenta que su finalidad es dar a conocer determinada información o contenido educativo.
FINALIDADES	Explícitas (o declaradas): se entiende esta categoría como aquella en la cual se ha definido una intención para poner a circular un saber, dicha intención se hace explícita y se expresa con claridad.
	Implícitas (o no declaradas): obedece a intenciones que se insinúan, se dan por conocidas y hace parte de un mensaje de manera indirecta sin especificidad.

5.1 Los saberes que circulan

*Los saberes: aquellos que transitan incognitos,
a veces con refinadas y estilizadas máscaras,
con revestimiento de brillantes trajes y
que se vociferan por cuerpos de diferente textura;
esos saberes, son los que hoy tras el paso de las diferentes voces
y entonaciones de maestros y estudiantes,
se escudriñan entre palabras, imágenes,
pensamientos, acciones y omisiones*

En múltiples ocasiones el acercamiento a la pregunta por el saber, suele desviar nuestra atención hacia interrogaciones que entran a poner en cuestión la validez, veracidad e incluso la actualización de los saberes que se “lanzan” al mundo de los niños y jóvenes, el maestro, sin embargo con la mirada fija en poner en evidencia esos saberes que circulan en las instituciones escolares, se acude al testimonio de los maestros, sus planeaciones, reflexiones sobre su saber y sus propias construcciones, como elementos que marcan un sello diferenciador en la circulación de esos saberes que traspasan el aula de clase y cuyos aromas se extienden a la complejidad que puede resultar siendo la misma escuela; la cual entre himnos y banderas, coloridas paredes, pinturas estáticas que develan lo que es o fue importante en otrora, marcan aquellos saberes que se solapan y aquellos que de forma atrevida aparecen en la expresiones de todos los agentes que comparten el mismo espacio.

¿Cómo son esos saberes? Atendiendo a la diversidad en que estos saberes se presentan y además circulan en la escuela, estos se han clasificado atendiendo a los objetivos trazados para la investigación, dando cuenta sobre los saberes que circulan, los medios a través de los cuales circulan y sus finalidades, dejando como resultado las siguientes macro-categorías de análisis: Saberes - historia, los medios (dentro y fuera del aula) y las finalidades. Debido a la generalidad de estas categorías definidas a nivel macro, se hizo indispensable desplegar subcategorías que

permitieran organizar la información a partir de las particularidades de cada dato, siendo necesario establecer para los saberes las siguientes subcategorías: saber-historia personal, saber-historia nacional, saber-historia institucional.

Para abarcar la gran variedad de saberes que sobre la historia circulan en la escuela, es necesario hacer claras distinciones acerca de los calificantes de estos saberes ya que no es posible unificarlos o extenderlos de manera generalizada en el aula de clase como por fuera de ella, lo cual atiende precisamente a la característica que en un principio se enunció sobre lo multiforme de los saberes. Por ende, dentro de los hallazgos es posible evidenciar cuatro tipos de saberes sobre la historia:

- 1- Saberes personales: aquellos saberes que son el relato o una exposición de acontecimientos sobre la propia existencia, en donde se reconoce que las personas poseen un pasado, el cual se reconstruye a través de recuerdos y marcas que han dejado las experiencias vividas, en éste sentido, las historias personales de los miembros de la comunidad educativa se constituyen en herramientas para movilizar pensamientos, para establecer vínculos y conexiones con los sujetos, dotar de sentido y de contexto a un saber que pretende ser enseñable.

Así lo afirma un docente de la institución en Medellín entrevistado cuando explica que:

“Su vida personal es un relato que es de suma importancia ya que habla de las formas de pensamiento, de actuación que lo constituyen. Darle el poder de que la historia de todos es importante, nos ayuda a dibujar de manera más clara lo que es ese panorama de que podemos ayudar a una mejor construcción de la sociedad”.

Las Fotografías de la primera comunión, una escena adornada de minie (la ratona de Disney), bombas rosadas, los padres de familia y unos pocos amigos del colegio y del

barrio, alrededor de la cumpleaños y abajo una descripción del momento más feliz de su vida, relato lleno de sentimientos y hechos que ese día dejaron como evidencia esa fotografía que muestra en los rostros de los niños de quinto grado, cuanto han crecido.

Este tipo de narraciones no merece descrédito, por el contrario, hacen parte de esos saberes que sobre la historia circulan en la escuela y exhiben los estudiantes con gran orgullo, en carteleras y en los cuadernos de los más pequeños de ciencias sociales. ¿Se puede considerar este tipo de saber cómo un saber que puede catalogarse dentro de la disciplina histórica? ¿Por qué pasó por desapercibido en la investigación? Ambas preguntas requieren un esfuerzo más por ser respondido, de allí que dentro de los saberes que circulan en la escuela se retome el espacio para esos saberes que proceden de las experiencias vividas en el seno de una experiencia personal.

2- El Saber sobre la historia institucional, asumida desde Nicastro, S. (1997) como:

un criterio organizador de la vida y cultura de un establecimiento dando cuenta de los acontecimientos experiencias vividas o contadas, colaborando en la transmisión y la circulación de saberes unos a otros, expresándose en los mitos, las leyendas, fundadores, los símbolos, objetos, lenguajes, representaciones, normas modelos etc. (p.1).

Se presenta en una constante recordación visual y desde la oratoria, son los discursos, los lemas, los que evocan el llamado a ser conocida, a ser contada:

“Hoy presentamos, no cualquier historia, es nuestra historia, la que ha permitido con el paso del tiempo, adherirnos, al reflejar en nuestro estilo de vida y de formación en el que niños, hombres, mujeres y familias son el resultado de esta gran obra”. (Guión de entrega de símbolos)

Estos saberes que a veces pasan desapercibidos, también hacen parte de los mensajes implícitos y explícitos que circulan en las rectangulares aulas como en los espacios amplios y diversos de las instituciones escolares, de allí que merezcan ponérseles en evidencia.

3. Aquellos saberes sobre la historia nacional, para los cuales se realiza una gran parafernalia:

En una amplia cancha rodeada de estudiantes uniformados y adultos que parecen romper con toda homogeneidad que se percibe en el ambiente se escuchan 60 voces entre agudas y graves:

“Pasión por nuestra etnia, por nuestra cultura, mostraremos al mundo entero que somos la estirpe de una raza hispanoamericana, pujante y emprendedora que a grandes voces grita, que la paz no se negocia y se construye desde la vivencia de los valores donde respetar es amar”. (Entrega de símbolos institución ubicada en Medellín)

Con los lentes puestos en las narraciones de acontecimientos y hechos pertinentes a la nación, los cuales han sido valorados y rescatados de las memorias para ser contados, se responde a la pregunta por: el ¿qué saberes sobre la historia circulan en la escuela de manera parcial? ya que saberes que relatan aspectos específicos a un país o una nación y algunos se pueden constituir como infaltables en los procesos de enseñanza.

Todos estos elementos que se mencionaron (saberes sobre la historia en su modalidad de persona, institucional y nacional) hablan de los saberes que circulan en el interior de la escuela y que cumplen con ser multiformes.

5.1.1 Saberes - Historia institucional

Sin el ánimo de establecer comparaciones entre las instituciones educativas en las cuales se realizaron los estudios, es preciso enmarcar en el tablero el contexto de juego: la institución educativa Nuestra Señora del Buen Consejo, recalca e insiste permanentemente a través de múltiples medios, en la alusión a lo que significó la fundación de la institución en cabeza de *“un agustino, evangelizado que con su legado, testimonio y ejemplo ha informado, reformado, transformado, conformado y uniformado no sólo la institución, sino un municipio, o un departamento”* (Guión de entrega de símbolos de la institución ubicada en Medellín).

Esta historia según Nicastro (1997) tanto como testimonio oral, escrito o como producción material y simbólica da cuenta de sucesos, acontecimientos, experiencias vividas o contadas (p.27.) pero también da cuenta de los de la ordenación del deseo, la ilusión, los anhelos (p.27). Lo cual es recurrente en múltiples carteleras que rinden honor a la labor forjada durante los 30 años, cuya localización no es al azar, ya que es el camino de tránsito de toda la comunidad educativa, resaltando entre las demás decoraciones por las bombas y un gran pastel con los logos de cada una de las promociones de graduandos que por 30 años han transitado los pasillos y las aulas de la institución.



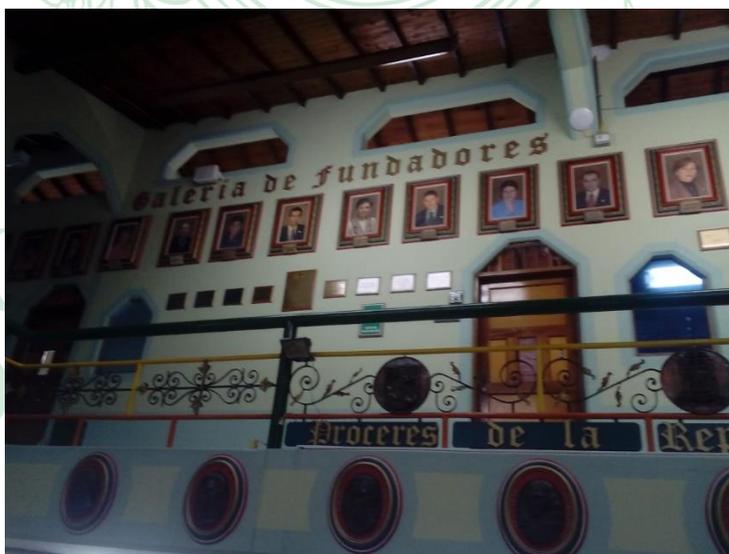
Gómez. (2016). Cartelera de convivencia, en la celebración de los 30 años de la institución ubicada en Medellín [fotografía].

Sobre estos saberes se desbordan las aulas de clase, los otros escenarios; esos donde se forman los estudiantes “con posición firme, mirando al frente y dominando su cuerpo”, aquellos donde realizan sus actividades recreativas en donde está siempre presente y vigente el trabajo arduo de los fundadores de la institución, exhibiéndose en retratos, las escaleras y pasillos, los cuadernos que de manera uniforme portan desde los más chicos hasta los del grado undécimo y por supuesto en el discurso y las palabras que se dirigen hacia el fortalecimiento de una filosofía e identidad institucional que tienen como cimientos la recordación de un pasado de luchas y glorias, así como lo expresa un estudiante del grado undécimo, en un momento en que mitad de sus compañeros con sus vestuarios representaban una tribu indígena y el otro tanto desembarcando de una nave bautizada con el nombre de la “Santa María”.

“el sitio donde se levanta el colegio, fue un enorme vertedero de basuras a orillas de una quebrada maloliente. El prodigio esta en haberlo convertido en complejo educacional con un formidable edificio de cinco pisos que constituye hoy el colegio y la parroquia, cuya decoración

única en madera primorosamente tallada, ideas, diseños, han sido creación del padre Lucio”
(palabras expresadas en la institución ubicada en Medellín)

Aislándonos de la fascinación de los relatos que sobre la vida de la institución tejen los diferentes miembros de la institución a través de diversos medios, es posible detectar que en ese saber que circula, existe una carga pasional, heroica, vanagloriosa de las luchas, una historia que resalta los valores de sus personajes principales y que echa mano de una filosofía y un estilo con pretensiones de vincular cada vez más estrechamente a los miembros de la comunidad educativa, de tal manera que sientan ese legado como propio, la historia de las raíces en las que se funde la institución como una historia que llega a hacer parte de la historia de la existencia propia. Como bien lo expresa Nicastro (1997) “sobre los fundadores y los relatos que se construyen y reconstruyen alrededor de ellos: ocupan el lugar de líder y en ellos se proyecta el ideal, indican como ser, que hacer y a qué modelo aspirar” (p.30).



Gómez. (2016). Retratos y aportes de los fundadores de la institución ubicada en Medellín. [Fotografía].

Estos relatos de la historia institucional en relatos orales y escritos, goza de la expresión de componentes fundamentales en mitos, leyendas, símbolos, lenguajes, objetos, representaciones, formas de actuación e incluso hasta las normas; todo aquello que hace parte de la cultura de la escuela que por supuesto pone en evidencia un saber sobre la historia.

En un inicio pasaban desapercibidos los retratos, las palabras como: *“somos el resultado de ésta gran obra, de un misionera español que llegó de tierras lejanas”*, no estaba dentro de las consideraciones de los investigadores, que pudieran vincularse este tipo de lenguaje, los símbolos en cada esquina y sobre cada columna como portadoras de un saber, y más aún saberes sobre la historia, sin embargo, todos estos elementos mencionados enmarcados en el recordar construyen y reconstruyen los lazos y vínculos a partir de relatos colectivos que se vuelven propios a través de la identificación con los hechos y que a su vez surgen de narraciones individuales que en suma conforman un relato, un argumento que se colectiviza.

5.1.2 Saberes – Historia personal

Teniendo en cuenta la definición hecha anteriormente sobre los saberes de historia personal, aquí se tendrán en cuenta los comentarios y experiencias que han tenido tanto los estudiantes como los docentes para la construcción de esos saberes sobre la historia, que circulan en el contexto escolar de las instituciones en las cuales se realizaron las prácticas pedagógicas.

En esta categoría se pueden encontrar diversas perspectivas desde cómo surge la idea para crear el Colegio Parroquial Nuestra Señora del Buen Consejo ubicado en Medellín, hasta comentarios o afirmaciones de estudiantes sobre el acuerdo de paz en Colombia. Es importante reflexionar que todas estas apreciaciones son válidas en cuanto aporten al desarrollo de las

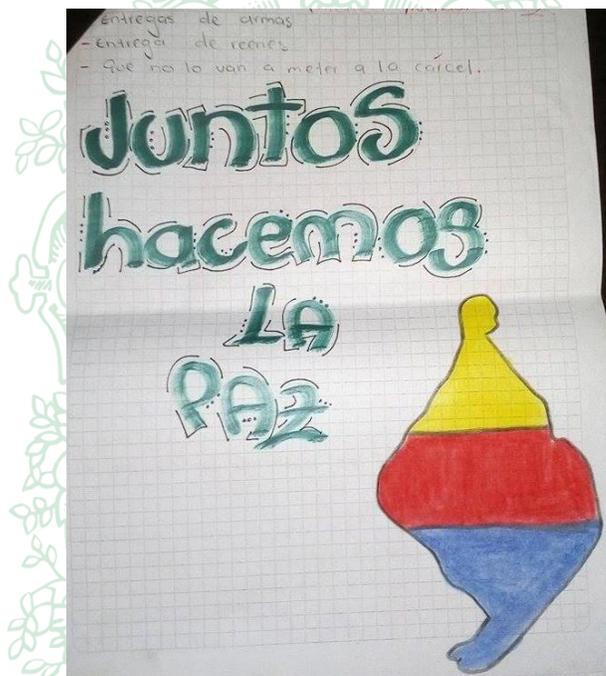
personas holísticamente, aunque en este caso, se priorizaran aquellas que demuestren sus aprendizajes o enseñanzas en el contexto de los saberes de historia personal.

Sin duda alguna, hay que reconocer que la historia le ha ayudado al ser humano para superar obstáculos y para evolucionar de una u otra manera en determinados períodos de tiempo, esto es lo que dice uno de los docentes entrevistados en la institución ubicada en Copacabana, cuando afirma que *“el individuo debe saber su historia familiar y social, con miras a no repetir situaciones que alterarían su desempeño especialmente en lo personal”*, aquí se puede ver reflejado que la historia que cada uno de nosotros carga como su pasado, debe ser utilizado como una herramienta para aportar de manera productiva a la vida cotidiana del estudiante, con la finalidad de que en la enseñanza de la historia, el individuo pueda ver un papel importante en la relación del pasado-presente-futuro. Este pensamiento se puede ver reflejado también en las cartillas por grado, que proponen *“Las Rutas de Aprendizaje”* del Ministerio de Educación del Perú, cuando afirman que *“El conocer su historia personal y familiar los ayuda a identificar sus raíces y crear un vínculo de pertenencia con sus antepasados. El conocimiento de sus orígenes y la pertenencia a un grupo familiar contribuyen a la construcción de su personalidad”* (p.34).

Al preguntarle a un docente de la institución ubicada en Copacabana por las funciones de la historia en la sociedad, éste responde que *“La historia como ciencia social, es una disciplina científica que aporta a los estudiantes conocimientos generales, dichos elementos son indispensables para que éstos estudiantes se transformen en personas de bien, en jóvenes que se preparan para la vida ciudadana. La historia permite saber lo que puede hacer el hombre, por consiguiente, nos enseña lo que el hombre ha hecho y lo que es”*. Se puede apreciar por medio de este comentario, que la intención de la historia como ciencia social, es brindar los

conocimientos necesarios, para que los jóvenes se preparen en la vida como ciudadanos, transformándose en "personas de bien".

Por otra parte, vemos cómo a través de la siguiente imagen, los estudiantes se sienten atravesados por esto que dice el docente, puesto que muchas veces se sienten responsables con el compromiso de ser ciudadanos.



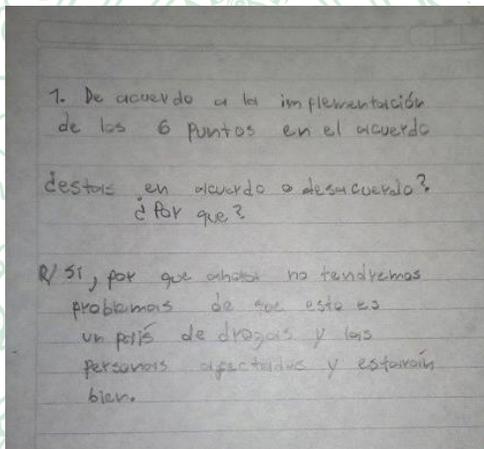
Taller evaluativo sobre el acuerdo de paz en Colombia. (formato para el registro de cuadernos)

Estudiante de la institución ubicada en Copacabana

A través de este taller evaluativo es posible observar un aprendizaje significativo y personal para esta estudiante cuando escribe "Juntos hacemos la paz" y dibuja un croquis de Colombia con los colores de la bandera. Se evidencia tal vez un compromiso ciudadano por parte de la estudiante, al sentirse parte del fin colectivo que se tiene: La paz. Es importante resaltar aquí, que esos saberes que trastocan el contexto en el cual nos encontramos, construyen en cada

quien unos aprendizajes que se ven reflejados como en este caso, edificando esa historia personal.

Muchas de las apreciaciones que obtienen los estudiantes en las clases, forman parte de esa historia personal que se construyen de acuerdo al entorno. Es posible apreciar aquí un saber personal, ya que el estudiante expresa que está en concordancia con el acuerdo de paz, puesto que *"ahora no tendremos problemas de que esto es un país de drogas y las personas afectadas y estarán bien"*.

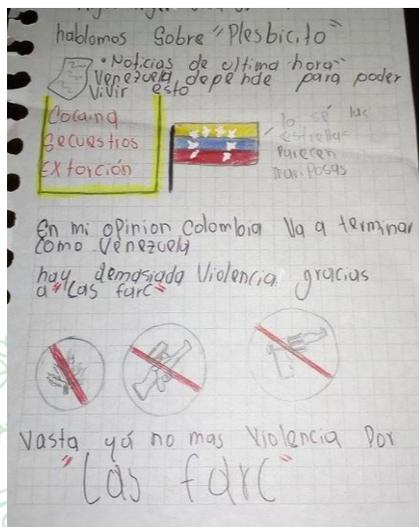


Taller evaluativo sobre el acuerdo de paz en Colombia (formato para el registro de cuadernos)

Estudiante de la institución ubicada en Copacabana

Aunque estas apreciaciones hacen parte la opinión personal de cada persona, es interesante ver cómo estudiantes del grado 7° expresan de manera verbal, oraciones y frases que escuchan a través de medios de comunicación o personas cercanas a ellos, como por ejemplo este caso:

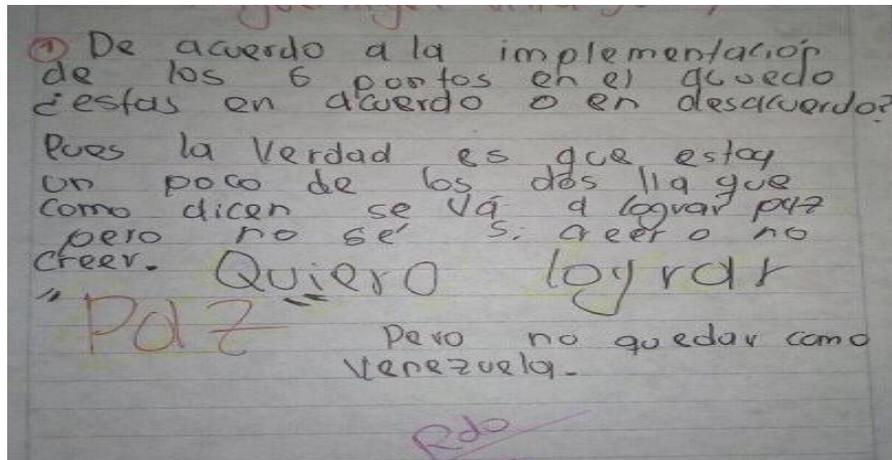
1 8 0 3



Taller evaluativo sobre el plebiscito (formato para el registro de cuadernos)

Estudiante de la institución educativa en Copacabana

Aquí, el estudiante en cuestión afirma que “Colombia va a terminar como Venezuela” ya que “hay demasiada violencia gracias a las FARC”. Es posible que el estudiante no conozca a fondo las razones por las cuales se argumenta que al aceptar el acuerdo con las FARC Colombia termine como Venezuela, pero este comentario se considera como un saber de historia personal porque a través de este, se aprecia que existe un aprendizaje del estudiante a través del medio que lo rodea, ya sea por las noticias, por el periódico, por algún docente o por su familia, que le ayudan a construir un pensamiento propio como se ve en la imagen, con la frase “vasta ya no mas violencia por las FARC” (incluyendo sus errores ortográficos) y con los dibujos que realiza sobre la mata de coca, una metralleta y una pistola, encerrados en un círculo que lo atraviesa una línea roja en forma de prohibición.

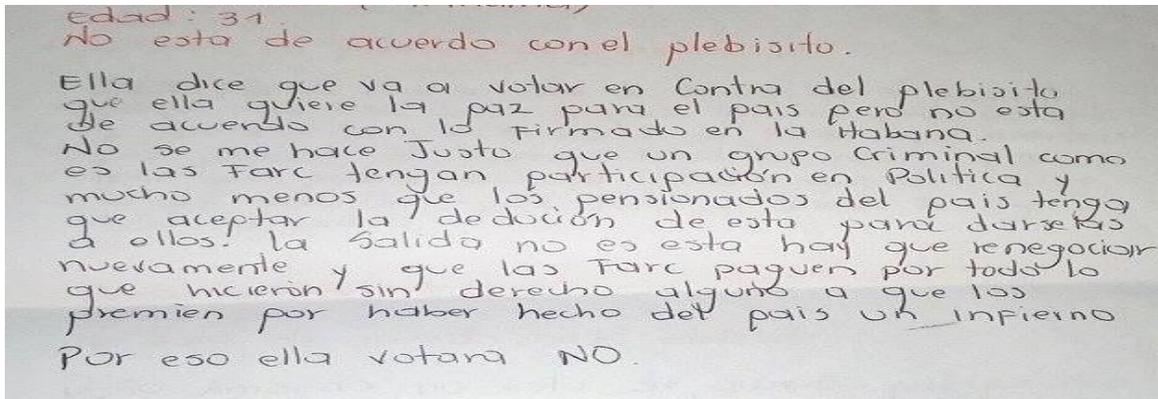


Taller evaluativo sobre el acuerdo de paz en Colombia (formato para el registro de cuadernos)

Estudiante de la institución ubicada en Copacabana

Este mismo estudiante refuerza su argumento cuando en otro taller evaluativo expresa de manera enfática *“quiero lograr la paz, pero no quedar como Venezuela”*.

Aunque no solo se cuenta con la referencia de estudiantes y docentes sino, que también con la participación de padres de familia. En este caso referenciaremos el pensamiento a través de este comentario, hecho por la madre de una estudiante, en el cual se observa un saber histórico personal ya que es una construcción que ha podido realizar gracias al contexto que está viviendo el país. Ella dice *“no se me hace justo que un grupo criminal como es las Farc tengan participación en la política y mucho menos que los pensionados del país tengan que aceptar la deducción de esta para dárselas a ellos. La salida no es esta hay que renegociar nuevamente y que las Farc paguen por todo lo que hicieron sin derecho alguno a que los premien por haber hecho del país un infierno”*.



edad: 31.
No esta de acuerdo con el plebiscito.
Ella dice que va a votar en Contra del plebiscito
que ella quiere la paz para el pais pero no esta
de acuerdo con lo firmado en la Habana.
No se me hace Justo que un grupo Criminal como
es las Farc tengan participación en Política y
mucho menos que los pensionados del pais tenga
que aceptar la deducción de esta para darse los
a ellos. la Salida no es esta hay que renegociar
nuevamente y que las Farc paguen por todo lo
que hicieron sin derecho alguno a que los
premier por haber hecho del pais un infierno
Por eso ella votara NO.

Reflexión de la madre de una estudiante de la institución ubicada en Copacabana acerca del plebiscito y el acuerdo de paz en Colombia.

Teniendo en cuenta que esta reflexión hecha en torno al plebiscito unos días antes de que se llevara a las urnas, y que a lo mejor no abarca el pensamiento de toda la población, es de mencionar que sí retoma una gran cantidad de apreciaciones hechas por el común, basándose principalmente en lo que ven y escuchan en los medios de comunicación.

A través de estos comentarios y pensamientos que se pueden tener en común en una sociedad, como el caso sobre el acuerdo de paz, existen también otras perspectivas que llevan a una historia personal que aportan de manera significativa a una localidad específica. Este es el caso de la fundación del colegio ubicado en Medellín, donde encontramos en el formato de análisis a los documentos, una cita que expresa lo siguiente: *“Motivado el Padre Lucio por Monseñor Luis Carlos Ángel, que era encargado de pastorear esta zona, fue acogida la idea de fundar un colegio bajo los principios filosóficos de la Orden de San Agustín. Sólo quedaba esperar que la comunidad agustiniana le fijara un periodo más de 4 años en este sector. Al confirmarse la permanencia por otros cuatro años, el padre Lucio dio a conocer su idea a toda la comunidad de la parroquia del Buen Consejo, y para iniciar la fundación se asesoró de la señora jefe de Núcleo 0202, doña Sonia Ramírez, quien ofreció su colaboración para tal causa”*

Aquí vemos cómo a través de las historias personales, que se construyen a partir de situaciones específicas (lo que sucede en el país, o las necesidades de determinado lugar) se proyectan unos ideales o pensamientos que fortalecen al ser humano para alcanzar un objetivo.

Hemos encontrado también otros saberes de historia personal como experiencias significativas que han tenido docentes ejerciendo su oficio como, por ejemplo, en la entrevista informal a un docente de la institución en Copacabana, cuando expresa que *“el docente en su accionar está condicionado, hay muchas cuestiones que condicionan al docente, el contexto, al ser un trabajador del Estado, responde a un interés ideológico al Estado y es formar en la idea de hombre que el Estado quiere. Entonces vos te vas a dar cuenta, depende del contexto, yo por ejemplo si soy docente en una comuna de Medellín en la que hay implicaciones ideológicas de Bacrim, que hay implicaciones paramilitares, yo no puedo ir a vender una cuestión ideológica contraria a ello, ¿Por qué? Porque hay un actor social que me condiciona, entonces el docente está minado, digamos que, la labor del docente es una labor que responde a esos condicionamientos también y es como uno se mimetiza para traslapar, yo diría, o poder establecer ese diálogo en que responda a la responsabilidad social que me desliga, pero también en el cual, mi vida no corra peligro. Porque es que uno también tiene que ser muy honesto, entonces por experiencia propia, las amenazas, la presión que los mismos papas establecen situaciones de presión. Pero la labor, la labor nuestra como maestros debe ser una labor que de una u otra manera tiene que rebasar primero esos condicionamientos, segundo dejar de ser reproductores y tercero, ser realmente canales intelectuales”*.

Aquí hay bastantes cuestiones para analizar desde un punto de vista docente, en especial porque habla de cuestiones que pueden estarle sucediendo a muchos, pero de la cual no se habla con tanta naturalidad. Por un lado, comprendemos que el contexto escolar en el área

metropolitana del Valle de Aburrá y en especial en Medellín, se encuentra condicionado por ciertos factores que no permiten el completo desarrollo de las clases, como un espacio propicio para el debate crítico de lo que acontece a nuestro alrededor, ya que distintas organizaciones no lo permiten así. Esto conlleva a la vez, a que el docente asuma una postura para que le permita adaptarse al medio, con respecto a esto, el docente responde en la entrevista que *“el docente primero tiene que asumir una responsabilidad ética, una responsabilidad basada en la conducta, pero no en una conducta que determine qué es lo bueno y que es lo malo, sino una conducta que responda, eso que llamaba Sócrates, el individualismo moral, es decir, que responda a unas máximas universales, que también lo explicó Kant, eso desde la parte, como la formación ética, que eso es muy importante. Y en segundo lugar desde lo intelectual, debe apuntarle al plan intelectual, es decir, a qué tiene él para aportarle como intelectual a la sociedad, principalmente en representación de los estudiantes que posee en el aula. Esa responsabilidad intelectual entonces lo lleva a, más que a ser un reproductor, a establecer los puentes que les permitan a los chicos acceder al conocimiento, es decir, qué ha construido la sociedad y cómo el docente lleva los muchachos a que puedan acceder a ese conocimiento que ha construido la sociedad y que ha permitido, digamos, avanzar, eso desde el plano de las ciencias sociales, y al ser constructor de saber, entonces asume ese papel intelectual delegado en él. Cómo él desde las herramientas que utiliza, desde las estrategias, permite que el estudiante se acerque, dejando de lado esa visión tradicional de leer un libro de texto, regurgitarlo y esperar que el estudiante se lo reproduzca”*.
(docente entrevistado en la institución ubicada en Copacabana)

A través de las palabras de este docente, es posible observar esas posturas que debe asumir el docente en su rol, no solo desde la ética estableciendo que es lo bueno y lo malo, sino también desde lo intelectual, lo que significa, aquello que el docente tiene para aportar a la

sociedad, según el docente entrevistado. En este pensamiento es posible apreciar ese saber de historia personal que ha transformado al docente, no solo cuando asume la posición de docente, sino que lo envuelve de una manera que atraviesa sus prácticas como persona y ciudadano totalmente. Para una muestra de ello, vemos a través de una entrevista informal con un docente de la institución ubicada en Copacabana, una “guía de aprendizaje” elaborada por él mismo, donde establece que su importancia se centra en que *“es una construcción intelectual del docente y porque al ser construcción intelectual del docente genera ese respeto en el estudiante, al mirar que su docente no solamente es un transportador o transformador de saber, sino que también es un productor, entonces, produce, les comparte y el estudiante se acerca de manera más dinámica”*.

De acuerdo con lo anterior, se puede apreciar que sí existe una producción del saber en la escuela, en este caso realizado por un docente, donde se reafirma que el maestro

Se convierte en sujeto de saber cuándo no reduce la práctica de su oficio a la enseñanza, sino que la aborda desde una dimensión más holística al reconocerla más amplia, hecha de relaciones y diversas formas de hacer, nombrar, que lo llevan a introducir cambios y actividades en lo planeado. Allí, él reconoce que son hechas por él/ella y que se constituye en un sujeto de enseñanza con un saber propio (Mejía, 2010).

GUÍA DE APRENDIZAJE # 1

Tópico: Estudio de la Ciencia Política

ACTIVIDAD PREINSTRUCCIONAL:

1. Explica de manera escrita cuál es el sentido de las siguientes frases:
 - a. “Si te la quieres ver con los demonios metete en la Política” Maquiavelo.
 - b. “El hombre es un animal político” Aristóteles.

Leer el siguiente texto.

Ciencia Política. Caracterización

(HISTORIA, AREAS DE INVESTIGACION, LA LISTA TIPO DE LA UNESCO...)

ACTIVIDAD COINSTRUCCIONAL:

1. ¿Cuáles son los principales factores que son objeto de estudio de la Ciencia Política?
2. ¿Por qué se puede afirmar que la Ciencia Política debe trascender la mera descripción basada en la opinión de la realidad social?
3. Argumenta qué significa la siguiente afirmación “la ciencia que estudia la realidad política tal cual es (y no como debería ser)”.
4. ¿Qué condiciones históricas y sociales consideras posibilitaron el surgimiento de la Ciencia Política herramienta de análisis en el siglo xx?
5. Escoge dos de las áreas de investigación de la Ciencia Política y profundiza en ellas develando su importancia para la comprensión del orden social, económico y político.
6. Elige uno de los principales teóricos de la Ciencia Política y elabora un separador de lectura (Ten en cuenta las características para su diseño). El separador debe contener: Imagen del teórico, rasgos biográficos y tres frases célebres.
7. Describe cada uno de los métodos utilizados por la Ciencia Política.

ACTIVIDAD POSINSTRUCCIONAL

Llego el momento de evaluar

1. ¿Cuáles fueron los aspectos positivos de la Guía de Aprendizaje?
2. ¿Cuáles consideras son los aspectos que se deben mejorar en la Guía de Aprendizaje?
3. ¿Cuáles consideras fueron tus principales dificultades al desarrollar la Guía?
4. ¿Qué actividades de la Guía las desarrollaste con mayor facilidad y por qué?

Elaboración del docente entrevistado

Con respecto a esta producción que hace el docente, se puede analizar que este sujeto no es pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que actúa como un productor de saber y no se restringe al conocimiento de los libros de texto, sino que utiliza las herramientas que le ofrece el medio para fortalecer el quehacer del maestro en la construcción de saber. El docente expresa que *“el principal recurso que yo utilizo son las guías de aprendizaje. Las guías son una elaboración propia, una elaboración intelectual mía. ¿Por qué son importantes? porque es la manera como el muchacho se acerca al texto que crea el profesor. Y estoy utilizando una estrategia diseñada y creada por mí, la cual yo evaluo constantemente y determino si sí se aplica, no se aplica y que se puede hacer para mejorarla”*. (entrevista informal a un docente de la institución ubicada en Copacabana)

5.1.3 Saberes - Historia nacional

Sobre este saber de historia nacional, se puede percibir de acuerdo a lo recolectado, que hay una enseñanza generalizada sobre la historia patria como la que prima sobre lo demás, un ejemplo de ello se evidencia en un Acta General del colegio ubicado en Medellín, donde se expresa que *“La Institución va a dedicarle como preámbulo a sus 30 años Bodas de Perla, a sus valores étnicos raciales idiosincráticos, artísticos, deportivos y culturales todo el periplo del 20 de julio al 7 de agosto, incluyendo grandes festejos del 20 de julio (Batalla de Boyacá), el 5 de Agosto (Feria de la antioqueñidad, y el 7 de agosto Independencia de Antioquia)”*

Aquí sería importante plantearnos cuál es la importancia de enseñar historia patria como historia nacional, aunque bien lo plantea el español Joaquín Prats Cuevas (2007) en su artículo *“La Historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio”*

Es cierto que la Historia como materia escolar fue introducida por los gobiernos liberales europeos en la primera mitad del siglo XIX con la finalidad de forjar sentimientos patrióticos y crear adhesión a los proyectos nacionales. Las burguesías triunfantes del siglo XIX, vieron en la Historia un excelente medio para crear conciencia y asentar la estabilidad social de los estados. En todos los planes de estudios se generaron visiones de la Historia cuyo objetivo fundamental era la transmisión de una idea de Historia colectiva como nación: la Historia al servicio de los nuevos Estados. (p.22).

Quizá esto nos dé una idea del por qué enseñar historia, es una estrategia fundamental para los intereses del Estado, promoviendo en ello un patriotismo y un elemento básico para la existencia de la nación. Aquí vemos como en ambas instituciones, se hace presente una celebración patriótica frente a los mitos fundacionales de la nación como el 20 de julio de 1810 y el 7 de agosto de 1819, ya sea con actos cívicos, presentaciones culturales o artísticas.



Mejía (2016) Celebración del 20 de julio de 2016. Institución ubicada en Copacabana.

[fotografía]

A través de la evidencia recolectada, fue posible analizar cómo esa historia nacional que rodea ambas instituciones, se presentan en el contexto escolar como una característica primordial, llamando así a esa identidad nacional que debe caracterizarnos como ciudadanos y como personas que habitamos la República de Colombia, haciendo énfasis en esa historia que nos demarca como el país que hoy conocemos, pero haciendo atribución solo a los dos mitos fundacionales que son el 20 de julio y el 7 de agosto, sin considerar que el proceso de independencia es una larga lista de hechos, pensamientos y personas que contribuyeron a tal causa. Es necesario replantear, según esto, esa consideración de lo que llamamos “El día de la Independencia” resumiéndolo en una sola fecha, puesto que no solo se refiere a ello, y es aquí, donde el papel de la escuela toma gran importancia para enfatizar que aquello que se celebra es el resultado de todo un sumario de acciones que conllevaron a esto que hoy conocemos como Colombia.

Es posible que dentro del contexto escolar nos encontremos con otros propósitos que conlleven a una historia nacional, como por ejemplo la *“Commemoración del doce de octubre del 2016. Asumiéndolo no como día del descubrimiento de una población indígena, sino como una fecha que nos permite celebrar la diversidad y la riqueza que existe en esas diferencias de toda índole”*, teniendo una finalidad que propicie la diversidad y las diferencias que nos caracterizan, como un motivo para celebrar más que para lamentar. Esta idea se refuerza por ejemplo en las carteleras que se distribuyen por el Colegio ubicado en Medellín, gracias al formato que se planteó como instrumento para adquirir información y de la cual extrajimos *“un dibujo de integrantes de un grupo indígena, de otras nacionalidades como japoneses, árabes, rusos (lo cual se puede afirmar por el atuendo) apuntando con el dedo índice a un globo terráqueo”*. El saber – historia nacional se presenta en las instituciones de diversas maneras, pero hay que

enfaticar en que es más presente en las carteleras y los actos cívicos. Es importante aclarar que de manera objetiva se expresan unos saberes sobre la historia que dan cuenta del pasado que nos precedió, a continuación, presentamos algunos saberes que se proyectan en el Colegio ubicado en Medellín, que dan muestra de esos saberes que circulan sobre la historia nacional.

- *Historia del periodo post independentista de Colombia. El escudo que se presenta fue creado el 17 de noviembre de 1811, poco después de la independencia de Cartagena, para representar la soberanía y autonomía de dicho territorio, diferenciándolo de los símbolos que le habían sido conferidos por la corona española.*
- *La independencia de Cartagena se desarrolló en un periodo de diez años a partir del 11 de noviembre de 1811, fecha en la cual se declaró su independencia absoluta de España, constituyéndose en el primer territorio de la actual Colombia que declararse totalmente independiente, así como la segunda ciudad en América del sur, después de Caracas Venezuela. Cabe resaltar que la extensión temporal de estos acontecimientos coincide con el periodo de mayor importancia para el destino soberano de las entonces provincias americanas.*
- *Los reyes católicos tenía dos finalidades en su gobierno, por parte de Fernando conseguir más territorio y por parte de Isabel misionar los territorios conquistados, cuando colon fue a hablar con los reyes católicos Fernando no lo acepto pero Isabel si lo acepto porque podría encontrar muchas personas donde evangelizar, cuando descubrieron América en el primer viaje tenían solo unos ex presidiarios porque iban a una aventura donde no sabían lo que iba a ver en cuando ya llego Colon a Barcelona y se presentó a los reyes con los nativos entonces empezó a pensar en una evangelización y comenzó a mandar ya misioneros.*
- *El descubrimiento de América es el hecho más importante de los Reyes Católicos. Este acontecimiento no fue casual. Europa tenía los conocimientos técnicos para realizar empresa, Portugal y Castilla desde el siglo XIV, desarrollaban una gran actividad marítima en el atlántico, el propósito de ambos estados era descubrir una ruta marítima que condujera a las indias, es decir extremo oriente para controlar el comercio de las especias.*

Extractos del formato de carteleras y cuadernos.

Institución ubicada en Medellín

De acuerdo con lo anterior, es posible observar cómo esa circulación del saber sobre la historia nacional, opera de manera incesante en las instituciones, presentando la historia colombiana desde un período de tiempo determinado: la colonización. Aquí se puede presenciar al mismo tiempo la omisión de una historia, la Precolombina y el interés de poner en circulación aquella historia que desde un principio imperó (la patriótica) en la enseñanza escolarizada, estando presente hasta el día de hoy en las instituciones. A través de símbolos, rituales, escudos, banderas, imágenes, lemas, actos, entre otros, se ha naturalizado una historia que no pasa desapercibida y que, parafraseando a Prats (2007), es necesaria para trabajar ese sentido de pertenencia por la nación y un marcado sentimiento patriótico para despertar esa conciencia histórica nacional. Es por ello que no es extraño encontrar en las instituciones, símbolos y objetos materiales que refuercen ese afecto por la idea de nación que es implanta en la institución.



Gómez. (2016). Escudos y banderas símbolos patrios e institucionales, [fotografía].

5.2 Saberes que sobre la historia circulan

De acuerdo a los contextos ofrecidos por las instituciones educativas, José Miguel de Restrepo y Puerta y el Colegio Parroquial Nuestra Señora del Buen Consejo, aquello que se reconoció como saberes sobre la disciplina histórica presentan formas de enunciación múltiples, su existencia y puesta en circulación obedece a la consolidación de los proyectos sociales y educativos que se han gestado y refirman el sistema de valores y pensamientos, tal como lo afirma Prats (1999)

Esta ligazón entre proyecto político y enseñanza de la historia es vigente hasta la actualidad. Desde la misma aparición de la asignatura en el sistema educativo, los gobiernos han pretendido utilizar la Historia en la escuela, aprovechando su poder de ordenación e inspección del sistema, para intentar configurar la conciencia de los ciudadanos, ofreciendo una visión del pasado que sirviese para fortalecer sentimientos patrióticos, valorar con excesivo énfasis las "glorias" nacionales o, simplemente, crear adhesiones políticas. (p.1).

Pero son también visibles las nuevas apuestas que desde la disciplina histórica se han considerado como valiosas en el escenario educativo. Según Prats (1999):

Las nuevas tendencias didácticas concebían la historia como un instrumento privilegiado para la formación de ciudadanos libres y con espíritu crítico y no de entregados patriotas (...) Tiene un alto poder formativo para los futuros ciudadanos, en cuanto a que no les enseña cuáles son las causas de los problemas actuales, pero sí sus antecedentes. (p.2).

En correspondencia con la idea de los diferentes proyectos sociales que se gestan en nuestra sociedad, un docente de ciencias sociales cuyo tiempo laboral en la institución es

reducido, señala que uno de los orígenes de ese saber que transita en su institución orientado hacia la selección de los mismos:

“Los saberes a enseñar son establecidos de acuerdo a las mallas curriculares establecidas en las instituciones” (docente de la institución ubicada en Medellín)

A esta génesis que nos describe el docente es necesario prestarle gran relevancia ya permite visualizar esos saberes que agentes con autoridad en materia educativa, han decantado del inmenso universo de saberes, los que han de conocer, interpretar y asimilar un estudiante de nuestro país de una institución de carácter oficial o pública, lo que será la meta de aprendizaje para el niño cuyas posibilidades de acceder a la educación superior son bajas, así como el estudiante que sabe su próximo paso a seguir.

Sin embargo, contemplar esta posibilidad sobre el origen, no equivale a decir que los saberes proceden de una única matriz de origen o el proceso de decantación es directo (es decir, lo que se ha establecido curricularmente es aquello que efectivamente y de manera fiel es enseñado) los maestros también poseen un filtro para esos saberes que se escatiman tras un cartel de las organizaciones sociales primitivas en donde se muestra seres humanos con escasas herramientas y realizando actividades agrícolas. El filtro único no son las mallas curriculares he aquí la evidencia:

“Primero que todo en mi ejercicio como docente debo tener en cuenta las competencias establecidas para el Área de Ciencias Sociales, Historia y Geografía. Luego debo seguir la malla curricular que dentro del colegio se propone y finalmente tomando como filtro estos dos documentos es que hago la selección de contenidos, también es muy importante para mí tener en cuenta los intereses de los niños”. (Docente de la institución ubicada en Medellín)

Pese a que no existe un filtro único por el que ha de pasar el saber sobre la historia para que sea “digno de enseñarse” es importante resaltar el tamiz o “colador” en el que se convierte las orientaciones en materia educativa del gobierno nacional en donde las instituciones han de cumplir con las metas educativas estipuladas, pero para los maestros es igual de meritorio y enriquecedor reconocer al sujeto, de manera tal que sean sus intereses, motivaciones y preguntas que derivan con su interacción con el mundo aquellos elementos como la arena fina y el algodón, los sellantes efectivos para dejar pasar el saber, que como veremos sobre la historia, las paredes, los discursos, los cuadernos, las personas nos ofrecen.

5.3 Medios en los que circula el saber

A través de los datos recogidos durante las prácticas profesionales en ambas instituciones, se pudo obtener una información considerable de los medios en los cuales circula el saber histórico, atendiendo al hecho de que los subdividimos en categorías que se percibieron dentro y fuera del aula tales como rituales, orales y visuales (tanto educativos como comunicativos).

Los medios entendidos desde nuestro trabajo como aquellos objetos a través de los cuales circulan los saberes, se constituyen como aquellos canales o “cuerpos” por medio de estos, fluyen y transitan los saberes. Imaginemos un circuito eléctrico, el rol del medio en el circuito sería de hacer las veces de elementos conductores o cables, los cuales permiten el paso de la corriente eléctrica.

En este sentido, los medios por los cuales se pone en circulación un saber sobre la historia, dan pie al planteamiento de una pregunta básica: ¿a través de qué medios circulan los saberes sobre la historia? dicha pregunta acentúa unos escenarios y espacios determinados tales

como el aula de clase, como aquellos medios que se disponen por fuera del aula de clase con un propósito de diseño y una intención claramente definida.

Los múltiples escenarios que se derivan, permiten corroborar que no sólo en el aula de clase se disponen de unos mecanismos a través de los cuales circulan unos saberes, sino también los otros espacios de la escuela están cargados de esos canales y puentes de tránsito de saberes sobre la historia.



Mejía (2016) Celebración del 20 de julio de 2016. Institución ubicada en Copacabana.

[fotografía]

En esta medida, para atender a la diversidad de medios, se han categorizado estos en dos macro categorías: medios de uso dentro del aula de clase y medios que se encuentran en otros espacios de la escuela, poniendo en evidencia que la enseñanza de la historia no se delimita al espacio curricular de ciencias sociales en los tiempos y horarios establecidos, sino que dentro de la cultura misma de la escuela, las carteleras, los boletines, las revistas entre otros, posibilitan el flujo de unos saberes, con un lenguaje y atendiendo a unos propósitos determinados.

Cabe resaltar que de las dos macro categorías señaladas (medios de uso dentro del aula de clase y medios que se encuentran en otros espacios de la escuela) se desprenden tres

subcategorías: medios visuales, medios que utilizan la oralidad y los medios que se presentan con características de ritualidad, debido al conjunto de prácticas establecidas con una continuidad temporal que nos ubican propiamente en la cultura de la escuela.

1. Medios visuales: Se caracterizan por ser perceptibles de manera visual como las carteleras, los boletines institucionales, imágenes, carteleras. Aquí es la vista la que abre el mundo de significación de los símbolos, es la imagen la detonante de la semántica y de la interpretación que realiza quien mira.
2. Medios que utilizan la oratoria: se comprende como la circulación del saber a través de la palabra, que se puede expresar por medio de los actos cívicos, las representaciones teatrales, entre otros.
3. Medios que se utilizan como rituales: los rituales escolares son aquellas acciones o acontecimientos propios de la escuela, que tienen sentido gracias a las interacciones que allí se presentan.

Es importante considerar el tipo de información que es mediatizada, rescatando dos propósitos que se hicieron latentes: en el primero se desataca la necesidad de informar, dar a conocer una temática o perspectiva, percibiéndose de esa manera debido a que las aspiraciones se reducen a transmitir el contenido o información sea forma visual, textual o sonora, el segundo, basado en propósitos educativos, busca contribuir a la formación de los sujetos de manera integral, convirtiéndolos en una necesidad de aprendizaje debido a la relevancia y las características que los diferentes sujetos le han concedido a dicho saber.

5.3.1 Medios rituales

Primero, entrada de símbolos, segundo oración, tercero himno nacional, cuarto himno antioqueño, quinto himno al colegio, sexto honores a los símbolos, séptimo evaluación. (Programa de honores a los símbolos de la institución ubicada en Medellín)



Mejía, L. (2016). Juramento a la bandera. [Fotografía]

Con un orden establecido y ya conocido por todos los estudiantes antiguos de la institución, se rinden honores a los símbolos patrios e institucionales, como rutinariamente se vienen haciendo cada viernes hace ya más de 20 años. Lo cual demuestra que aunque las escuelas (en su estructura física) se han modernizado, no se puede decir lo mismo de los contenidos propios del currículo y mucho menos de las prácticas que allí acontecen, así lo afirma Trujillo (2010) cuando asegura que aunque se ha modernizado en cuanto a espacios, en algunos lugares, no ha logrado sacudirse prácticas añejas (...) dicha afirmación tiene valor cuando recordamos los “eventos” que tenían lugar en nuestra escuela y que aun a nuestros hijos se les heredan. Es a través de algunos rituales como el juramento a la bandera, que es posible evidenciar las cargas culturales que a través de generaciones aún hoy seguimos teniendo.

En las instituciones tomadas como referencia, dichos rituales adquieren un nivel de importancia diferente para quienes se aseguran de que subsistan como prácticas propias de la cultura escolar, quizá para los estudiantes estos rituales hacen parte, como una orden o un quehacer sin sentido, pero habría que mirarse históricamente cuál es su significado, su origen, su peso histórico, para determinar cómo se ha transformado en un ritual.

Un docente de la institución ubicada en Medellín que lleva 16 años en la institución, respecto a la pregunta si consideraba importante la realización de las inducciones⁷, ya que desde que ella está en el colegio se vienen realizando debido a que *“Los honores, las carteleras, inducciones, es más el saludo y la oración desde el momento de llegada al colegio, cosas tan rutinarias, son fundamentales porque garantizan la estructura y el orden, ya los estudiantes saben lo que va a suceder, sin embargo esto no mata la expectativa, porque aunque la estructura es la misma, el mensaje siempre es diferente”*. (Docente entrevistado de la institución ubicada en Medellín)

Las palabras del docente, dejan prever lo conveniente que resultan los rituales para la formación de los estudiantes, en la institución, al igual que los rituales que se constituyen en medios para poner en circulación saberes y valores de distinta naturaleza.

Sin embargo, no solo pueden ser tomados como rituales aquellos elementos que son ricos visualmente, las palabras que se utilizan de manera reiterativa también se instauran rituales en la escuela, poniendo a circular un saber sobre la historia institucional, nacional y personal a través de los discursos o las frases sencillas con un significado latente para sus oyentes.

⁷ La docente al referirse a las inducciones, hace alusión al espacio que se dispone 3 veces al día en la institución: al momento de la llegada a la institución y después de cada descanso en que se les dan a los estudiantes unas orientaciones y un mensaje.

La palabra ritual estuvo presente en actos, portadores de unos saberes y valores que llaman a la identidad nacional. Tal como se expresa en el acto de entrega de símbolos de la promoción bicentenario 2016, en donde los estudiantes con vestidos alusivos a una grupo indígena y después del arribo de los españoles en las tres carabelas proclaman: *de nuestro himno que nos hace libres y nos desata de la tiránica esclavitud, de nuestros miedos por mostrar un sí es posible, un sí se puede ser agentes y constructores de paz, como telón de fondo a manera de cartel se encuentra escrita la frase: Colon descubrió América y un monje Agustino evangelizó.* (Guión de entrega se símbolos institución ubicada en el municipio de Medellín.)



Del Barco, N. (2016). Entrega de símbolos promoción bicentenario. [Fotografía] Recuperado de:
<https://goo.gl/H8Af3T>

Ese apoyo material, también lo constituyen los actos cívicos, definidos desde Pulgarín (2006) como un evento utilizado para resaltar una fecha o un hecho representativo de la historia nacional que, generalmente busca homenajear a un personaje destacado por un hecho de la cultura local o nacional; aunque a veces, se retoman acontecimientos actuales; en las

instituciones educativas en donde se realizó la investigación, los actos cívicos atienden a esas fechas del año en las cuales se desarrolló un acontecimiento histórico de relevancia para la nación Colombiana, por esto, de manera conmemorativa actos como el 20 de julio o el 7 de agosto, son instrumentos para poner de manifiesto unos saberes y para ello se utilizan diferentes estrategias. En la institución ubicada en Medellín, la unidad de humanidades organiza las actividades concernientes al 20 de julio del 2016, teniendo en cuenta que a cada grupo se le será dado un personaje que tuvo un papel definitivo en el movimiento independentista, a través de un acto cada grupo presentará su personaje, en el marco de la actividad denominada “protagonizando nuestra historia”, los medios utilizados fueron trovas, parodias, carteles, pinturas y representaciones teatrales de los personajes correspondientes a cada grupo. Al final la presentación debía incluir el valor que se le resalta al prócer.



Del Barco, N. (2016). Protagonizando nuestra historia; Camilo Torres. [Fotografía] Recuperado

de: goo.gl/oFWWhwcontent

Lo anterior deja entrever que en la escuela se exaltan mitos, fechas, personajes, acontecimientos, valores entre otros, que se presentan en ceremonias que dispensan de un

marcado protocolo y de un comportamiento definido por el respeto, la autoridad y la intencionalidad de que todos conozcan, aprecien el contenido del ritual.

5.3.2 Medios orales

La comunicación oral es un medio vital para la interacción con las demás personas, las cuales nos entienden principalmente por compartir el mismo idioma o la misma cultura, ya que, sin la comunicación oral, sería casi imposible compartir ideas, pensamientos, conocimientos, sentimientos, entre otros. Hemos decidido trabajar este medio como una categoría, puesto que permite la transmisión de saberes tanto dentro como fuera del aula de clase, así como se puede apreciar en la siguiente imagen:



Mejía, L. (2016). Acto cívico del 20 de julio. [fotografía].

Es importante reconocer que a través del discurso, puede observarse un manejo de la palabra como medio de poder, siendo utilizada para la divulgación general, para la comunicación de ciertos contenidos o siendo propiamente educativa a la hora de presentar hechos históricos. Hay que percatarse de que los actos institucionales, por ejemplo, están estrechamente ligados a la

palabra como fuente control, de dominio, de autoridad, ya que a través de éstos se imponen unas reglas y unas normativas que los estudiantes acatan muchas veces, sin preguntarse por su importancia para la vida cotidiana o por el hecho histórico que representan. Este es el caso del juramento a la bandera, el ponerse de pie al escuchar el himno, el escuchar los discursos del “día de la identidad” o escuchar las historias patrióticas del “día de la independencia”, ya que aquí los estudiantes adquieren unas instrucciones y unos conocimientos que tal vez se vuelven repetitivos o rituales que se deben cumplir, sin hacer una introspección del por qué debe hacerse o saberse.

A través de la oralidad es posible presenciar también, unos saberes que circulan tanto dentro como fuera del aula, los cuales sirven para expresarse por medio de puestas en escena como se hace comúnmente los días representativos, en este caso vemos como los estudiantes de 4° de primaria recrean “la cultura paisa” a través de las trovas y su vestimenta particular, en la celebración del día de la antioqueñidad el 11 de agosto de 2016. En este caso, es preciso preguntarse por ese medio (oralidad) en el cual circula el saber, pero también, se hace necesario analizar qué tipo de saberes siguen incurriendo en las aulas de clase y en las instituciones, acerca de esa historia sobre la cultura que nos rodea, en este caso sobre la cultura paisa.



Mejía, L. (2016). Estudiantes de 4° trovando el día de la antioqueñidad, [Fotografía]

En esta imagen se puede ver reflejado un medio de expresión oral, ya que a través de la palabra (en este caso las trovas) los estudiantes incurren en una obra de teatro, para presentar una cuestión cultural acerca de esas tradiciones paisas. Aquí se puede observar, cómo la oralidad es utilizada como una herramienta que permite transmitir un saber histórico regional y que circula a través de su presentación, mostrando lo que alguna vez fue esa cultura antioqueña, pero debemos atender también a esas cuestiones que continúan estando presentes en la actualidad sobre ese pasado que nos precedió. Cabe preguntarnos si a través de esta puesta en escena ¿es posible visualizar una cultura hoy existente? ¿se presenta de manera clara y argumentada una cultura considerada paisa? O ¿puede atribuirse esta presentación como un ritual naturalizado en la escuela?

Es importante resaltar que los medios en los que circula el saber cómo el oral, promueven en los estudiantes o en los oyentes un despertar de los sentidos siempre y cuando sean utilizados de manera correcta, según Caviedes y Zeidán (1998), “un buen orador o conferencista puede hacer agradable el tema más sencillo manteniendo la atención de su audiencia en constante expectativa, por eso debemos considerar esta habilidad para comunicarnos, como una ayuda educativa importantísima, económica, siempre disponible y de fácil asimilación” (p.23). Esto nos lleva a pensar que tales motivos, han hecho de la oralidad una de las herramientas más utilizadas en los contextos educativos, ya sea en los escenarios institucionales o en el aula de clase, ya sea por un maestro o un estudiante, incluso las intervenciones del rector o la coordinadora a la hora de dar un mensaje por el altavoz, se encuentran estrechamente relacionadas con la oralidad y su habilidad para hacerse entender ante los demás. Como veremos a continuación, la oralidad es utilizada como una herramienta fundamental para la transmisión de conocimientos del saber histórico que generalmente se presentan en el contexto escolar con una puesta en escena.



Guión de entrega de símbolos. Promoción Bicentenario 2016

Entra pareja de undécimo desarrollando relato guion segunda parte:

DICE (estudiante 1): ¿cómo fue el ingreso español a América del norte y del sur?

DICE (estudiante 2): es bien interesante lo que a continuación escucharemos

Estudiante 2: La penetración Española fue muy débil en América del Norte, por causa de escasez de la población de las Antillas y por dificultades de carácter geográfico. Sólo se exploró el Suroeste de Estados Unidos y la península de la Florida.

La actividad principal se concentró en América del Sur a lo largo del siglo XVI. Fueron explorados los territorios Venezuela Colombia, Chile y Argentina y se fundaron entre otras las ciudades de Mendoza, San Juan, Tucumán, Córdoba y Buenos Aires.

La colonización tuvo consecuencias trascendentales para la población de América. Miles de indígenas murieron a consecuencia de las enfermedades importadas de Europa y del régimen de vida. Para compensar su escasez, se importaron africanos y europeos. Africanos, indígenas y europeos mezclaron sus razas y dieron lugar a un complejo mestizaje.

La colonización tuvo un profundo impacto en las culturas Americanas. Las milenarias culturas indígenas murieron o se degradaron. Solo se conservaron, en parte, las lenguas. Se impuso el castellano como vehículo de cultura y medio unitario de comunicación.

La Iglesia desarrolló una inmensa labor de cristianización, enseñanza y educación

Luego del descubrimiento de América por Cristóbal Colón en 1492 y en acuerdo con los reyes de España y Portugal, pequeños equipos de franciscanos, jesuitas y dominicos acompañan a las primeras expediciones al nuevo continente. Las primeras acciones evangelizadoras buscan, en primer lugar, sacar a las poblaciones autóctonas de las creencias animistas, fetichistas y helio centrista, que por siglos estuvo presente en su mundo, viva, compleja y variada. Estos evangelizadores, llevan a cabo, con sentido práctico, una catequesis elemental e introducen con éxito el sentido de las Bienaventuranzas y los Mandamientos, los Sacramentos de la iniciación cristiana -el **Bautismo, la Confirmación y la Eucaristía** - van a constituir el punto de arranque indispensable para la vida sobrenatural y el crecimiento de la fe inicial.

DICE estudiante 2: realmente es una historia que muestra nuestras raíces ancestrales y que de una manera y otra refleja la herencia y el legado de un patrimonio cultural, valentina pero también la iglesia se manifestó con su misión evangelizadora en este periodo de colonización.

responde valentina: así es, la religión marca un punto de partida importante buscando cristianizar a propios y extraños en este nuevo mundo.

Estudiante 1: Los agustinos llegan al Perú en 1551. En menos de diez años tuvieron Iglesias y conventos en las principales regiones del virreinato. Dedicados como los demás a la evangelización, tuvieron sin embargo un papel preponderante en la conversión de los curacas y de las personas más importantes de los ayllus, descendientes de los Incas. Entre ellos destacan Fray Antonio de la Calancha, autor de las Crónicas sobre las acciones Agustinas en el Virreinato del Perú y Fray Alonso de Ramos Gavilán, quien participara extensamente en la extirpación de las idolatrías.

Los siglos que transcurrieron entre 1550 y 1810 se han denominado “época colonial” debido a la presencia y al dominio político por parte de los españoles en lo que actualmente comprende el territorio de Colombia. Durante este tiempo se formó en América una sociedad en la que las costumbres, la lengua y la religión traídas por los españoles se mezclaron con la cultura indígena y, más tarde, con la africana. Así se conformó lo que hoy en día es Hispanoamérica.

La irrupción de Europa en el continente americano a partir del siglo XVI modificó de manera abrupta la vida de los pueblos indígenas. Al momento de la conquista, iniciada en territorio de lo que hoy es Colombia con la expedición de Rodrigo de Bastidas, los pueblos indígenas tenían una distribución y desarrollo desigual.

Colegio de Medellín.

En este caso vemos como a través del diálogo de dos participantes de la institución ubicada en Medellín, se hace una explicación de cómo llegaron los españoles a las tierras americanas. Aquí es posible observar cómo la institución tiene un interés en mostrar esa “llegada de los españoles” basándose en la entrada de la religión, como un hito histórico para la fundación de su escuela. Es interesante ver a través de las distintas actividades escolares, cómo se enseñan determinados saberes, mostrando su preocupación por argumentar y validar las cuestiones que de una u otra manera han confluído para que haya ocurrido aquello que hoy en día consideramos normal o cotidiano. Según Caviendes y Zeidán (1998)

Los medios educativos son una forma de expresión que cuenta con un lenguaje propio en su elaboración y uso cuando se aspira a recurrir un medio didáctico. Se debe tener un verdadero conocimiento de este lenguaje, para garantizar la eficacia del mensaje que se proponga comunicar (p.1).

Lo que significa que cada vez que se utiliza la oralidad como herramienta, se encuentra intencionada y llevada a cabo con una razón específica, pero es importante comprender que ese lenguaje que se encuentra inmerso en el contexto escolar, está cargado con sus propias particularidades que solo son entendidas dentro del mismo. Es por eso que, por ejemplo, como vemos en este guión, hay un vocabulario amable que permite asimilar más fácilmente, cómo ocurrió la llegada de los europeos y cómo se introdujo su cultura (religión, lengua, ritos, vestimenta, entre otros) en la actual América. Aquí se ve reflejada una intención explícita, al querer mostrar este proceso de la historia de determinada manera y no de otra.

Aunque hemos visto que la oralidad ha sido utilizada principalmente por los estudiantes a la hora de hacer presentaciones, es posible verla reflejada también, en los maestros dentro del aula cuando toman el discurso como una posibilidad para abrir campos de conocimiento, para

abrir discusiones, para abrir los pensamientos o para desatar otras virtudes. Observemos a continuación algunas referencias encontradas en los centros de prácticas, donde se ve al docente utilizar la oralidad como una estrategia didáctica.

Cada grupo debe leer el apartado correspondiente, para responder de manera individual a las siguientes preguntas, las cuales servirán de orientación para la socialización de los estudiantes ante el grupo.

1. En los equipos conformados deberán extraer las ideas más importantes del texto que deben conocer sus compañeros.
2. Atendiendo a las siguientes cuestiones, en grupos se prepara una socialización del apartado que a cada grupo le corresponde.
 - Qué me enseñaba o contaba el apartado.
 - Qué fue lo más significativo de lo que leímos.
 - Aquello que conocía y no conocía.
 - Lo que debemos saber todos.
 - Reflexión o motivación.
3. Cada grupo de socialización al terminar su exposición, realiza un ejercicio evaluativo sobre el contenido abordado. Para ello se sugieren ejercicios creativos que refuercen las temáticas vistas.
4. Finalmente, el docente después de cada socialización refuerza el tema abordado a través de ejercicios de escritura de las ideas relevantes y la explicación de lo que no ha quedado claro

**Estrategias implementadas en el aula
(Formato para el registro de los cuadernos) colegio ubicado en Medellín**

“el docente en su accionar está condicionado, hay muchas cuestiones que condicionan al docente, el contexto, al ser un trabajador del Estado, responde a un interés ideológico al Estado y es formar en la idea de hombre que el Estado quiere. Entonces vos te vas a dar cuenta, depende del contexto, yo por ejemplo si soy docente en una comuna de Medellín en la que hay implicaciones ideológicas de Bacrim, que hay implicaciones paramilitares, yo no puedo ir a vender una cuestión ideológica contraria a ello, ¿Por qué? Porque hay un actor social que me condiciona, entonces el



docente está minado, digamos que, la labor del docente es una labor que responde a esos condicionamientos también y es como uno se mimetiza para traslapar, yo diría, o poder establecer ese diálogo en que responda a la responsabilidad social que me desliga, pero también en el cual, mi vida no corra peligro. Porque es que uno también tiene que ser muy honesto, entonces por experiencia propia, las amenazas, la presión que los mismos papas establecen situaciones de presión. Pero la labor, la labor nuestra como maestros debe ser una labor que de una u otra manera tiene que rebasar primero esos condicionamientos, segundo dejar de ser reproductores y tercero, ser realmente canales intelectuales, como te dije ahorita, no es que el muchacho construya lo que yo quiero que me construya, es acercar al muchacho al conocimiento para que él indague a partir de sus propias necesidades, qué quiere saber y cómo lo quiere saber, entonces lo que te decía ahorita, es muy importante reconocer el objeto epistemológico de la disciplina y después de reconocer el objeto, pues determinar ese objeto cómo se evidencia en todo lo demás y eso es una cuestión de libertad, una cuestión de libertad intelectual y uno eso lo debe respetar”.

Parte de la entrevista a un docente

Colegio ubicado en Copacabana

se propone que las y los estudiantes de acuerdo con lo que se ha visto hasta el momento, realicen un cuento propio sobre un país inventado que después deberán leer y que demuestre lo que han aprendido sobre el tema, allí deben quedar plasmados los 3 elementos fundamentales que conforman el Estado (población, territorio, leyes), debe ser visible el sistema económico y social que maneja, además de mostrar todo lo que conforma su sociedad (cultura, religión, idioma, mitos, estatus, entre otros) y dejando claro cuál sería su nacionalidad.

Este cuento es importante como actividad evaluativa, ya que permite observar de manera tangible, qué conocimientos dejaron marcado al estudiante, haciendo énfasis en el momento clave en el que nos encontramos, el de la aplicación y experimentación. Aquí, se puede apreciar qué tan pertinentes fueron las actividades pasadas, que sirvieron como base para la explicación de nuevos conocimientos.

Propuesta de trabajo de clase

(Unidad didáctica) colegio ubicado en Copacabana

Es posible que, en lo expuesto anteriormente, se refleje parte del pensamiento tradicional, en el cual el maestro es el que dirige la clase y los estudiantes son aquellos que reciben el conocimiento transmitido a través de las herramientas utilizadas, entendiéndose según desde Adame (2009), que

los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje son procesos de comunicación en los que intervienen tres elementos básicos: el emisor, el mensaje y el receptor. En el enfoque clásico o transmisivo de enseñanza se considera que el emisor es fundamentalmente el profesor y las fuentes del conocimiento, el mensaje son los contenidos educativos que se pretenden transmitir y el receptor suele ser el alumno (p.2).

Pero según lo anteriormente dicho, hemos podido llegar a percibir que esta relación jerárquica no siempre sucede así, de hecho, es posible observar que, a través de la oralidad los estudiantes refuerzan esa circulación del saber transmitiendo no solo lo que les ofrece el colegio, sino también aquello que cotidianamente les rodea. Como ejemplo de ello, se puede ver reflejado en los actos institucionales algunas habilidades que tienen los estudiantes para el canto o la actuación, en donde transmiten no solo su pasión sino también saberes históricos como el folclor de algunas regiones del país, permitiendo así una transmisión del saber que no solo va del docente al estudiante, sino que puede ir del estudiante al docente.





Registro fotográfico. Semana institucional 2016.

Colegio ubicado en Copacabana.

5.3.3 Medios visuales

Gracias a la ayuda visual que hoy en día habita en nuestro contexto, es posible utilizar diferentes medios que proporcionan una amplia variedad de recursos en los cuales centrarse para abarcar un tema determinado. Según Adame (2009)

Los medios audiovisuales se han considerado desde hace tiempo como un importante recurso educativo, ya que la mayor parte de la información que reciben las personas se realiza a través del sentido de la vista y el oído. La principal razón para la utilización de imágenes en los procesos educativos es que resultan motivadoras, sensibilizan y

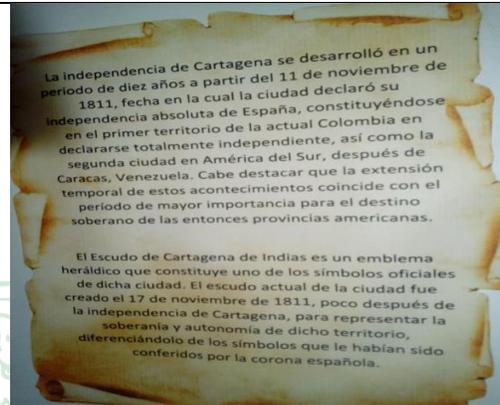
estimulan el interés de los estudiantes hacia un tema determinado, de modo que facilitan la instrucción completando las explicaciones verbales impartidas por el profesorado. (p.1).

Los medios visuales como bien lo expresa Adame, son de gran utilidad en el contexto escolar, ya que propician el aprendizaje de aquellos que se ven inmersos en las imágenes y los sonidos todo el tiempo, facilitando el proceso de enseñanza siempre y cuando sean utilizados de manera adecuada.

En ambos colegios, se observa una inclinación por la utilización de estos medios que se enfocan, por un lado, en la presentación de imágenes que sirven como apoyo visual sin la necesidad de sonidos o la explicación exagerada de un tema (encontrándose principalmente en las carteleras), y por otro lado se ve la introducción de videos y puestas en escena (principalmente en las planeaciones y actividades de clase), mostrando así que este medio permite la circulación del saber histórico no solo dentro del aula sino también por fuera de ella.

Presentaremos a continuación los medios visuales utilizados en el colegio privado y en el colegio público, a partir de las carteleras que se tienen tanto dentro como fuera del aula, presentadas con una finalidad específica según la época en que fueron fotografiadas.

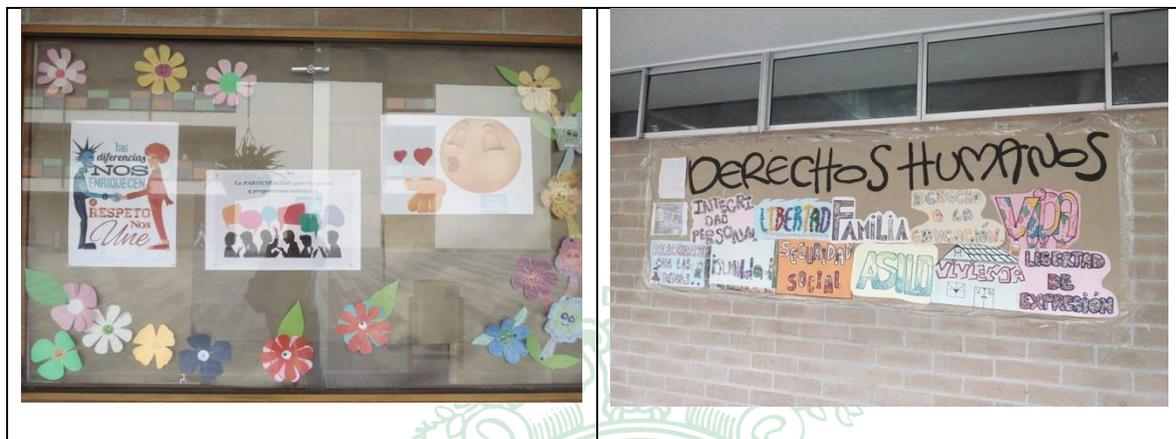




Carteleras del colegio ubicado en Medellín



1 8 0 3



Cartelera del colegio ubicado en Copacabana

A través de estos medios visuales, se puede apreciar que se abarca una gran cantidad de saberes, atendiendo a las necesidades del momento. En ambas instituciones es posible observar que hacen referencia al “día de la diversidad”, haciendo alusión a que el 12 de octubre de 1492 debe celebrarse porque dio origen a una diversidad cultural que hoy en día nos identifica, ya que contamos con innumerables sabidurías ancestrales que vienen de los indígenas aborígenes, de los negros africanos, de los europeos y del mestizaje que se produjo a partir de esos encuentros.

Es interesante ver cómo algunas frases o discursos repercuten de tal manera en la sociedad, que en las carteleras de ambas instituciones es posible observar su repetición, “las diferencias nos enriquecen y el respeto nos une”. Aquí llama la atención ese saber que circula a través de las carteleras, poniendo en evidencia los temas que bordean el contexto cotidiano, demostrando que la escuela no es ajena a ese acontecer de la sociedad, pero que se adecua de una manera específica a esos hechos.

Es posible identificar también, una tendencia entre ambas instituciones, por un lado, la institución ubicada en Medellín presenta unas carteleras que van más direccionadas a mostrar ese pasado histórico y patriótico, mientras que la institución ubicada en Copacabana presenta de manera más explícita esa cultura cotidiana que atraviesa el país.

Un tema clave que se observa en las carteleras, es la pronunciación de lo que transcurre en la actualidad del país, siendo el acuerdo de paz un motivo para exponer cuáles son los derechos de los niños, cuáles son los derechos humanos, cómo se construye la paz y quizás una de las carteleras más llamativas, es donde la participación de los estudiantes se hace evidente al escribir en una hoja de papel recortada en forma de mano, cuál es su compromiso para la convivencia, haciendo un llamado al respeto y a la construcción de ciudadanos a partir de los aportes hechos.

Debe reconocerse que los medios visuales también permiten la comunicación de otras informaciones institucionales, que tienen relevancia sólo en este contexto educativo como por ejemplo los boletines institucionales, donde se presentan los estudiantes destacados, la lonchera nutritiva que deben llevar o los cumpleaños de los docentes.



Boletín institucional "LA JOSE contigo". Colegio ubicado en Copacabana

Los medios visuales pueden observarse también en el aula como una herramienta, por ejemplo, cuando el maestro propone ver una película o pide que a través de un dibujo representen los aprendizajes obtenidos de la clase.

Estrategias implementadas

(utilización de gráficos, talleres, consultas)

Cine foro-

1. Presentación de la película a ver durante la clase “cóndores no entierran todos los días”.
2. Conversatorio de los puntos más relevantes y significativos de la película. A través de las siguientes preguntas se orienta el diálogo con los estudiantes.
 - ✓Cuál fue la escena que más les gustó y por qué
 - ✓ Como les pareció la película
 - ✓ Hubo algo que no comprendieran.
3. Se propone a los estudiantes la realización de un taller para el análisis de la película vista.

A continuación, se sugieren las siguientes preguntas para que sean respondidas en su cuaderno a partir de lo visto.

Estrategias utilizadas.

(formato para el registro de cuadernos) Colegio ubicado en Medellín

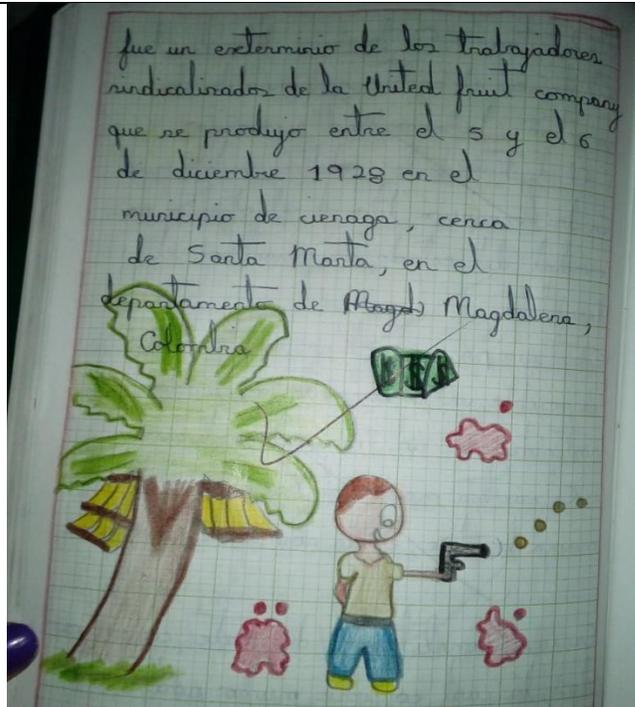
Contenidos enseñados

Movimientos sociales.

En 1910 y 1914, se permitieron los periódicos y con ellos las ideas de los artesanos se difundieron, manifestando su descontento a través de huelgas debido a los largos horarios de trabajo, mejoras en sus salarios y en sus condiciones de salud y vivienda.

Resolver:

1. Escribo 4 ideas del partido liberal y explico dos.
2. Consulto que es una constitución política y explico que cambios se produjeron en la constitución de 1886.
3. Realizo un dibujo con su explicación, sobre las masacres de las bananeras.



Contenidos enseñados

(formato para el registro de cuadernos) Colegio ubicado en Medellín

Según los datos presentados anteriormente, coincidimos con la afirmación que hace Adame (2009) “La pedagogía que se realiza con ayuda de imágenes y sonido, consiste en aplicar todos los hallazgos del lenguaje de los medios de comunicación para servir de apoyo a las explicaciones del profesorado en las diferentes áreas del currículo y facilitar el aprendizaje de los contenidos de diversa índole” (p.2). Puesto que, gracias a los gráficos y sonidos, la comunicación entre estudiantes y maestros se vuelve más asequible, propiciando el aprendizaje.

5.4 Finalidades a las que atienden los saberes

Es en la “vuelta al pasado” de las sociedades actuales, en el que se inscribe la importancia de los contenidos escolares de historia. Carretero (2008).

El por qué enseñar lo que se enseña, constituye uno de los referentes de selección de contenidos, su omisión e incluso la forma de enunciación, es la expresión tacita de las formas de pensar, los valores y el conjunto de ideas que fundamentan, organizan y regulan todos aquellos elementos que hacen parte la cultura de escuela. Sin embargo, las razones y criterios que inciden en la aparición y circulación de unos saberes a veces no parecen expresarse de manera tan clara para aquellos sujetos hacia los cuales se dirigen esos saberes que circulan.

Dichas finalidades que se expresan implícitamente o explícitamente a través en cuadernos, ejercicios evaluativos, unidades didácticas, actividades de clase de discursos es pertinente que sean descritas ya que estas finalidades se formulan de manera abierta ante los miembros de la comunidad educativa, enunciándose en forma de objetivos y propósitos por los cuales se pone en circulación un saber determinado, pero también se perciben finalidades que parecen se mimetizarse con facilidad entre símbolos, actividades de clase, actos cívicos y representaciones teatrales, todas ellas ponen en evidencia un saber, un conjunto de representaciones, valoraciones, la epistemología de la misma ciencia, cuestiones morales e incluso regulaciones institucionales y nacionales que determinan el fin con el cual un saber sobre la historia se hace merecedor de ser transmitido, enseñable y aprenderle.

Ambos fines: explícitos e implícitos, por sus características dotan de sentido la cultura de la escuela, sus ritos, sus saberes, su metodología y formas de trasmisión que día a día componen

el vivir dentro de una institución, sobre los cuales actúan valoraciones dadas por agentes diversos en una temporalidad definida.

Atendemos aquí a lo que dice Salcedo (2011) cuando afirma que

Si partimos de una concepción de la educación como fenómeno social históricamente determinado, hemos de admitir que los fines de la educación cambian en función del contenido ideológico dominante en cada época, es decir, que la educación como proceso basado en supuestos finalistas y normativos no escapa al fenómeno de interacción dialéctica entre una realidad económico-social dada y el contexto ideológico correspondiente. (p.115).

Lo anterior, le concede un valor de considerar al contexto social, a las realidades económicas, políticas y las cargas ideológicas que pesan sobre el sistema educativo, el cual no es impermeable a dichas dinámicas y no puede serlo. De esta manera, la enseñanza de la historia y la circulación de saberes en la escuela a lo largo del siglo XIX y XX, tal como lo expresan los lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales; ha sido estimulada por los imperios nacionales para afianzar la cohesión social, justificar reformismos o reforzar ideologías aun fluctuantes (identidad, creencias, fronteras, mercados etc.) (p.37).

En consecuencia, la historia como disciplina social alcanzó una existencia institucional con unos propósitos implícitos claramente perceptibles, apuntando a unos saberes que describían como justificación y razón de existencia finalidades identitarias enmarcadas en la cohesión social y el proyecto de nación. Dichos relatos acerca del pasado tienen como abanderados unos agentes especiales, en nuestro contexto, para la enseñanza de la historia dentro de la asignatura de ciencias sociales y las demás disciplinas del currículo escolar el gobierno nacional ha trazado

unas finalidades generales a las cuales a de atender el saber que circula en la escuela de conformidad con el artículo 67⁸ de la Constitución Política.

Pero sobre estos fines que contempla la ley, cabe preguntarnos ¿existen brechas? ¿Existen coincidencias con las finalidades que los docentes les atribuyen a dichos saberes sobre la historia? ¿Son estas finalidades declaradas de forma abierta o por el contrario le pertenecen casi de manera exclusiva a los docentes?

5.4.1 Finalidades implícitas

¿Finalidades implícitas para quién? Es la primera cuestión que cabe plantearse para abordar todos los elementos que entran a formar en esta categoría y de esta manera realizar un encuadre que permita orientar al lector. Sin duda la pregunta tiene relevancia en la medida en que muchas de las finalidades por la cuales los maestros enseñan un saber determinado sobre la historia son explícitos para el maestro en algunas oportunidades (se menciona algunas porque como docentes, no siempre somos conscientes de porqué enseñar lo que enseñamos) pero no lo son para los estudiantes, ya que reposan en las planeaciones e incluso sus reflexiones pero para el estudiante es una intención oculta con la cual se despliega un saber determinado, lo cual se evidencia claramente en una de las construcciones de los docentes de la institución para el grado

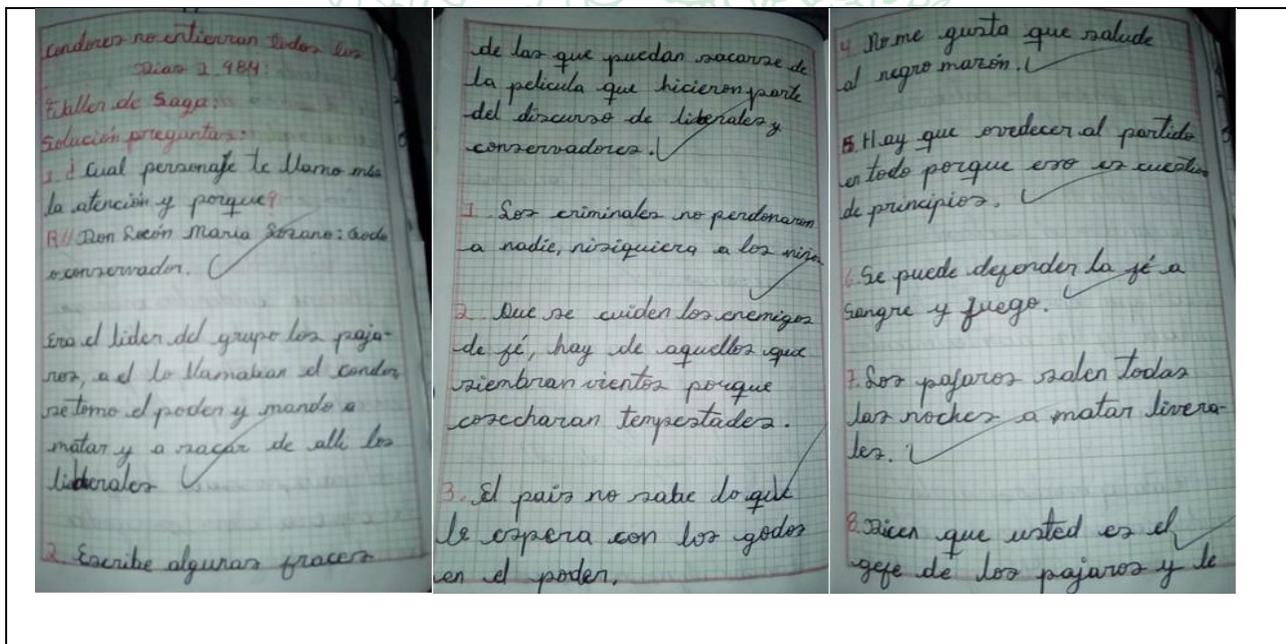
⁸ Ley 115 de febrero 8 de 1994 Por la cual se expide la ley general de educación. EL CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA decreta en el artículo 5 los trece fines de la educación en Colombia:

El pleno desarrollo de la personalidad. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad. El acceso al conocimiento. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente. La formación en la práctica del trabajo. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo.

quinto cuya finalidad de una de las clases se expresaba de la siguiente manera: describir los intereses e ideas que caracterizaron a los partidarios del conservadurismo y liberalismo en el país. (Unidad didáctica, colegio ubicado en Medellín)

Atendiendo a este propósito sobre el cual el docente de la institución ubicada en Medellín planea las actividades que permitan alcanzarlo, el docente ha diseñado una actividad, cuyas preguntas se vincularon a la estrategia utilizada (el cine) rescatando la trama y los hechos que se describen en la película “cóndores no entierran todos los días”. Las cuestiones se dirigieron hacia el personaje de mayor agrado, escribir algunas frases que puedan sacarse de la película que hicieron parte del discurso de los liberales, entre otras.

A pesar de que la finalidad establecida por el docente, se conserva en la unidad didáctica y se hace explícito en ella, ¿es esta finalidad explícita para sus estudiantes?, bajo estas circunstancias es posible evidenciar que este propósito sea implícito para los sujetos que se encuentran interactuando con unos saberes propios sobre la historia (los estudiantes).



Gómez, D. (2016). Cuadernos de estudiantes del grado 5. [Fotografía]

Como parte a la pregunta ¿finalidades implícitas para quienes? es necesario presentar a un sujeto: el maestro, aquel que se siente atrapado en planes de estudio y considera como impropia la naturaleza de los saberes que sobre la historia debe poner en el escenario, su carácter extraño se lo imprime la sensación de que existe una finalidad mayor a él, a sus conocimientos y su experiencia que traslapa en los objetos curriculares que de una manera determinan el qué enseñar y el qué aprender, sin una finalidad reconocible por el docente, sino que vive de apariencias. En este sentido, la enseñanza de saberes sobre la disciplina histórica se realiza con finalidades “ciegas” o a “oscuras” tanto para los docentes como para los estudiantes, justificándose en sí mismos.

Lo cual se evidencia en la respuesta del docente de una de las instituciones educativas, en una entrevista escrita, donde se pregunta por los saberes sobre la disciplina histórica que son posibles evidenciar en su ejercicio docente, resaltando que: Los saberes evidenciados son los establecidos por los estándares propuestos para cada grado y algunos sobre los cuales los estudiantes muestran interés, como la revolución francesa, la guerra de los mil días, etc. (informante 09 de la institución ubicada en Medellín).

En correspondencia con lo anterior Carretero (2008) menciona que en la actualidad se observa que, a pesar de las transformaciones curriculares, la enseñanza formal de la historia continúa íntimamente ligada con la construcción de la identidad y la transmisión de la memoria colectiva la enseñanza de la Historia tiene como finalidad fundamental que los estudiantes adquieran los conocimientos y actitudes necesarios para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad.

Apelando a las consideraciones del informante 09, el cual explica que estos saberes sobre la disciplina histórica son importantes por 4 razones que determinan la finalidad de la enseñanza de los mismos:

1. Conocer cuáles fueron las bases y causas de nuestro presente, ya que este es la consecuencia de nuestro pasado.
2. Por cultura general.
3. Para reconocer nuestra historia y no volver a cometer los mismos errores o tener en cuenta lo que ya se ha vivido para avanzar mucho más.
4. Para analizar cómo han evolucionado las culturas y sociedades a través del tiempo. (informante 04 de la institución ubicada en Medellín).

Respecto a la razón número tres que explica el docente 09, existe una coincidencia con las aseveraciones de otro docente de la misma institución en la que existe una coincidencia respecto a las finalidades que se atribuyen a los saberes que circulan en los diferentes escenarios, como resultado de su práctica de enseñanza, estableciendo que:

Por eso es importante formar a los niños y jóvenes en no olvidar lo que ha ocurrido, no con el propósito de quedarnos en el pasado sino de usar las experiencias de nuestros antepasados para crecer como sociedad contemporánea. (Informante 10 de la institución ubicada en Medellín).

En la apreciación del informante 04 y 10 de la institución privada es importante destacar varias finalidades que operan de manera heterogénea, destacando la circulación de saberes sobre la historia como:

1. Base para la transmisión de cultura, según Funes (2010) dicha finalidad se concretiza en la función socializadora de la historia ligada a la identidad de la cultura universal encontrando un lugar importante en la enseñanza de la historia antigua (p.90).

De esta manera, se han clasificado afirmaciones de algunos de los docentes entrevistados en donde resaltan la finalidad o finalidades a la cuales atienden los saberes sobre la historia que ponen a circular:

- Para analizar cómo han evolucionado las culturas y sociedades a través del tiempo. (Informante 04 de la institución ubicada en Medellín)
 - Por cultura general. (Informante 04 de la institución ubicada en Medellín)
 - Porque es evidente que todo el conocimiento que los seres humanos fabrican sobre la historia parte de elementos de cultura, de los personajes más representativos, de los hechos que marcaron la diferencia. (Informante 06 de la institución ubicada en Medellín)
2. Como herramienta en la construcción de futuro y para la comprensión de la realidad, finalidad que han reseñado los docentes en expresiones como:
 - Para reconocer nuestra historia y no volver a cometer los mismos errores o tener en cuenta lo que ya se ha vivido para avanzar mucho más. (Informante 04 de la institución ubicada en Medellín)
 - Conocer cuáles fueron las bases y causas de nuestro presente, ya que este es la consecuencia de nuestro pasado. (Informante 04 de la institución ubicada en Medellín)

- Enseñar historia hoy dicen muchos es para no recaer o no cometer los mismos errores del pasado y de esta manera orientar mejor los cambios del futuro. (informante 05 de la institución ubicada en Medellín)
3. El saber sobre la historia con finalidades orientadas a la construcción de prácticas democráticas.
- La historia como ciencia social, es una disciplina científica que aporta a los estudiantes conocimientos generales, dichos elementos son indispensables para que éstos estudiantes se transformen en personas de bien, en jóvenes que se preparan para la vida ciudadana (entrevista a docente de la institución ubicada en Copacabana)
 - A través de los procesos de enseñanza, la historia, nos permite lograr con los estudiantes, la formación ciudadana y la educación ciudadana, más que educarlos se requiere es formarlos sobre, en y para la ciudadanía en contexto. (entrevista a docente de la institución en Copacabana)

Pero las finalidades implícitas no solo abarcan la representación gráfica de los sonidos (es decir, las palabras), también están presentes en todos los símbolos, ritos, mitos, los carteles, las revistas institucionales, las fotografías que engalanan las instituciones educativas, atienden a unas pretensiones que no se delimitan a la dimensión cognoscitiva del ser humano sino que se relacionan con la generación de hábitos, de una cultura y unos valores con base sustentable en los acontecimientos y hechos del pasado, no solo desde la escala nacional, sino de generar vinculaciones afectivas y de pertenencia con los logros y procesos históricos alrededor de la propia escuela. Todos estos elementos hacen parte de la cultura de la escuela y cumplen un papel específico dentro de ella, aunque a veces no sea tan fácilmente perceptible, pero en las cuales es

posible identificar finalidades orientadas a la trasmisión de la cultura, la comprensión del presente y la construcción del futuro y además como base para la educación moral cuando se vuelve al pasado para mirar lo que está bien y lo que está mal.



Mejía, L. (2016) Cartelera de la institución pública. [Fotografía]

La finalidad implícita por la realizadora de la cartelera que hace referencia a la paz, aludiendo al respeto de los por los derechos, se hizo con el fin de “mostrar a los estudiantes cómo se construye la paz” según la docente entrevistada, teniendo en cuenta que “la paz comienza desde uno”. (*Formato de las carteleras, colegio ubicado en Copacabana*)

5.4.2 Finalidades explícitas

Una finalidad explícita, es aquel propósito declarado que da a conocer de manera precisa y clara su objetivo con el que ha de ser desarrollado. En este caso, hemos tomado como referencia de ambos colegios, aquellas intenciones que muestran en su finalidad, una circulación del saber histórico.

Aquí, tenemos en cuenta que las finalidades con las cuales se plantea un objetivo, ya sea para una clase, para la enseñanza de un saber o para la realización de una actividad extracurricular, no se propone de manera aleatoria ni casual, sino que por el contrario está

atendiendo a determinados intereses que tienen unas miradas intencionadas hacia algún propósito.

Vemos cómo a través de estas afirmaciones, el docente entrevistado muestra cómo debe ser la actitud de un maestro para cumplir con las demarcaciones y exigencias de la ley, cuando se le pregunta el por qué se debe enseñar historia hoy.

“porque es una exigencia, una exigencia de ley y uno se ciñe a la exigencia, porque hay que aceptar que nosotros como docentes somos trabajadores de Estado, somos representantes del Estado donde queramos que estemos. Pero enseñamos historia, porque también yo pienso, desde una postura muy personal, que somos sujetos trascendentes, sujetos no perfectos pero perfectibles, sujetos no acabados, entonces en esa continuidad y discontinuidad del propio hombre, se hace necesario conocer quién era el hombre anteriormente para saber a qué nos enfrentamos en la actualidad (Docente entrevistado de la institución ubicada en Copacabana)

El docente expresa que la finalidad de enseñar historia hoy, además de ser una exigencia del Estado, se hace es para comprender "que somos sujetos trascendentes" no perfectos, por lo cual hay que ubicar al hombre anteriormente para entender a qué se enfrenta hoy en día.

Más allá de las explicaciones que da el docente para justificar la importancia de enseñar historia hoy, es posible evidenciar que aquí hay una opinión que lo traspasa, aludiendo a esas finalidades a las cuales debe atender para para cumplir con un objetivo, mostrando en un principio que se hace por ser una exigencia del Estado y que debe cumplirse al estar vinculados como trabajadores de Estado, además expresa (desde una postura más personal) que la historia permite enseñar aquello que es anterior al hombre, para poder así, comprender y enfrentar la actualidad.

Por otra parte, el mismo docente refleja una finalidad explícita al expresar cuál es el sentido de la disciplina como ciencia, mostrando la importancia de tal propósito para que el estudiante comprenda la diferencia entre conocimiento vulgar y científico, en la cual debe quedar claro porqué es importante enseñar historia.

“Entonces lo importante es, desde la conceptualización propia del objeto, entender epistemológicamente el sentido de la disciplina como ciencia, porque también es importante que el muchacho comprenda, por ejemplo, cuál es la diferencia entre conocimiento vulgar y científico, por qué es necesario enseñar la historia en la universidad, porqué historiador no es solamente aquel que enseña historia como otrora en los pueblos, o aquel que sabe echar muy bien el cuento, sino que historiador es aquel, que reconociendo el objeto de la disciplina, utiliza un método para construir saber en dicha disciplina”. (Docente entrevistado del colegio ubicado en Copacabana)

A través de esta afirmación, es posible observar que la historia tiene una relevancia para ser enseñada con una finalidad, una finalidad que se puede ver reflejada en aquellos que la estudian o en aquellos que de una u otra manera la viven en el contexto escolar, expresando, además, que la historia no debe ser vista como “ese cuento bien echado” sino que por el contrario, debe reconocerse como una disciplina digna y reconocida para ser enseñada.

Durante la recolección de datos, encontramos también otras finalidades que se expresaban de manera explícita, por ejemplo, cuando se presentaban como objetivos para una determinada actividad, allí se observa que no solo se presentan en al aula de clase, sino que traspasa las paredes y se reflejan también en todo el contexto escolar, incluyendo carteleras, actos cívicos, planes de área, entre otros, en el siguiente cuadro veremos algunos modelos de ello



Con el propósito de lograr una sana convivencia tanto en el colegio como en la vida diaria, el grado 4° realizó una cartelera social, donde debían escribir cuál era su compromiso individual para lograr la paz y esa sana convivencia, allí también se enfatizó en la paz por el municipio de Copacabana.



Propósito de la docente para la realización de la cartelera

Institución ubicada en Copacabana

“las carteleras están enfocadas a los eventos específicos que se celebran en la institución, también a los valores institucionales, se enfatiza mucho también a fechas especiales como el día de la independencia, la raza (12 de octubre), la mujer, el amor y la amistad y la semana institucional enfocada en los derechos humanos”

Propósitos para la realización de las carteleras

Institución ubicada en Copacabana

Conmemoración del doce de octubre del 2016. Asumiéndolo no como día del descubrimiento de una población indígena, sino como una fecha que nos permite celebrar la diversidad y la riqueza que existe en esas diferencias de toda índole.



Propósito de la realización de la cartelera

Institución ubicada en Medellín

Reconocer que todos somos diferentes ha de convertirse en el primer paso para el éxito en la convivencia. En esa diferenciación solo encontraremos riqueza, la cual en lugar de dividirnos nos une en un proyecto común. Ser felices.

Propósito para la realización de la cartelera

Institución ubicada en Copacabana

Es posible observar allí, cómo son explícitos los propósitos para la realización de las carteleras en ambos colegios, evidenciando que a través de ellos los estudiantes se percataron de ciertos temas que atraviesan los contextos que los rodean.

Se puede ver que el colegio ubicado en Copacabana hace énfasis en la convivencia, el respeto y los derechos humanos, temas que se encuentran vigentes por el tiempo en el que fueron realizadas las carteleras, al mismo tiempo se observa en el colegio ubicado en Medellín, un énfasis en mostrar un saber histórico como el día de la llegada de los españoles a América, con la trascendencia de mostrarlo no como el “día del descubrimiento de una población indígena, sino como una fecha que nos permite celebrar la diversidad y la riqueza que existe en esas diferencias de toda índole”, presentando también en su propósito y en otras carteleras, que la diversidad es el camino que nos conduce al “éxito en la convivencia”.

Aunque a través de estas finalidades se pretende, no solo mostrar a los estudiantes unos valores, unas normas, unos saberes, sino también que se quiere alcanzar una comprensión trascendental, que permita, por ejemplo, “lograr la paz y esa sana convivencia”.

Es importante aclarar que las finalidades pueden tener una trascendencia más profunda en comparación que otras, teniendo en cuenta los intereses a los cuales responde. En otras palabras, esto quiere decir que las finalidades explícitas que se perciben en el contexto escolar son valiosas de acuerdo al objetivo que quieren cumplir, por ejemplo, en la entrevista se observa que el docente actúa en primera instancia, de acuerdo al papel que está cumpliendo como funcionario público, en las carteleras se observa cómo a través de los mensajes y gráficos se busca que los estudiantes se concienticen de los problemas que los rodean, para que a través de la práctica de determinados valores (la paz, el respeto, la tolerancia) procedan a actuar para obtener una buena convivencia. Pero hay que pensarse también, cuál es la verdadera finalidad, puesto que muchos de los propósitos que encontramos en los datos recolectados, eran transmitidos como un saber histórico sin hacer énfasis en el aprendizaje básico (para la vida) del estudiante. De acuerdo a lo anterior, coincidimos con la afirmación de Salcedo (2011) cuando dice

los enunciados que encontramos en la gran mayoría de los programas de enseñanza en cualquiera de los niveles y ramas, son sólo propósitos que, como tales, traducen aspiraciones o intenciones que pueden ser muy interesantes y que seguramente expresen la necesidad de que el alumno adquiera determinados conocimientos, habilidades, actitudes y/o destrezas. Pero, la forma declarativa que adoptan y la actitud que asume el docente frente a tales declaraciones, limitan su función como instrumentos didácticos, convirtiéndose, por fuerza de la repetición indiscriminada, en meros enunciados carentes

de sentido y de utilidad en cuanto medios que impriman racionalidad al proceso docente en su totalidad. (p.117-118).

Para muestra de ello, hemos extraído algunos de los propósitos u objetivos declarados en las carteleras, cuadernos y unidades didácticas de ambas instituciones

Institución ubicada en Medellín

- Conmemorar la independencia de Cartagena de España en 1811, como un hecho de suma importancia para los procesos de América del sur.

Extraído del formato para las carteleras

- Analizar la evolución histórica de las ideas políticas en Colombia y los intereses de clase que fueron consolidando movimientos y partidos desde los inicios de la vida republicana hasta mediados del siglo XX.

Extraído del formato para los cuadernos

- Analizar impacto en la vida cotidiana de los movimientos y partidos políticos de finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

Extraído de la unidad didáctica

- Determinar el origen y la evolución del bipartidismo como uno de los elementos más significativos del sistema político colombiano.
- Identificar los proyectos políticos que aglutinaron a la sociedad y el impacto en su vida cotidiana.
- Determinar las guerras civiles sucedidas en Colombia durante el siglo XIX a la luz de los procesos de construcción de país

Extraído de la unidad didáctica

Institución ubicada en Copacabana

- Dialogar sobre las consecuencias que traerá para el país y para cada uno de nosotros, la decisión negativa del plebiscito

Extraído del formato para los cuadernos

- Reflexionar acerca del acuerdo de paz que se está viviendo en el país, a través de los acontecimientos que dieron paso a los derechos humanos

Extraído del formato para los cuadernos

- **Anexo 15**

¿Quién era Enrique VIII?

¿Para qué quería un hijo?

¿Qué acciones realizó Enrique VIII que reafirmaron su monarquía?

¿Qué buscaban los colonizadores al recorrer a América?

¿Con la ayuda de quienes se apoyaban para hacer el recorrido?

¿A dónde llegaron estos colonizadores?

Extraído de la unidad didáctica

Anexo 6

Preguntas

¿En qué año “se da el grito de independencia”?

¿Qué razones hubo para que esto sucediera?

¿Entre qué años se da todo el proceso de independencia?

¿En qué año y con qué razones llega Cristóbal Colon a América?

¿En honor a quién se le da el nombre al continente americano?

¿Qué opinas del proceso de independencia?

Extraído de la unidad didáctica

A través de estos propósitos declarados extraídos de diferentes documentos de cada institución, es posible observar unas finalidades que dan pie para preguntarse ¿a qué atienden? Por un lado, se puede percibir que la historia suscita un tiempo determinado (a partir de 1492 a la fecha), se percibe también un espacio que oscila entre Europa y América donde rara vez se menciona otro lugar diferente, además es posible apreciar que cada uno de estos propósitos es expuesto sin mencionar cuál es la finalidad o la intención por la cual se debe realizar, quedando a

la vista como una actividad más y gracias a “la forma declarativa que adoptan” según Salcedo (2011), pueden convertirse “en meros enunciados carentes de sentido y de utilidad”.

Hay que tener presente que estas finalidades explícitas que se presentan tanto en la escuela como dentro de las aulas de clase, tienen unos objetivos específicos que no solo atienden a aquello que el docente o los directivos quieren expresar, sino que intervienen desde unas entidades mucho más amplias que buscan llegar hasta estos confines de la sociedad desde los estudiantes.

Si bien, no todas las finalidades explícitas que se hacen presentes en el aula de clase se convierten en enunciados, si se hace necesario advertir al docente que cada propósito debe tratar de buscar en el estudiante, una reacción en cadena que propicie el conocimiento para que éste no se quede de manera pasiva en el cuaderno, en el aula de clase, o que sea aprendido para la evaluación y luego sea olvidado, sino que, por el contrario ese conocimiento trascienda a un saber propio que sea utilizado de manera consciente por el estudiante, cada vez que lo requiera, esto significa en otras palabras, que el docente debe hacer lo posible para que cuando en el aula de clase explique “¿En qué año y con qué razones llega Cristóbal Colón a América?”, el estudiante sea capaz de entender que, a pesar de que solo hay una respuesta (en 1492, enviado por los reyes españoles para traer especias de las Indias), puede problematizar estos conocimientos para convertirlos en saberes que le servirán para entender otras cosas, por ejemplo, situarse cronológicamente para comprender que antes de 1492 no existía la cultura europea en estas tierras, entonces ¿qué cultura existía?, ¿Por qué enviaron los reyes a Cristóbal Colón por especias a otro lugar del mundo, si hoy en día las podemos conseguir en el mercado?, ¿Qué sucede después de 1492 que cambia el rumbo de la historia universal?, entre otras.

Las finalidades descritas y presentes en las planeaciones de clase, los registros de clase, los actos cívicos, entre otros, se convierten en elementos de análisis portadores de unos saberes insertos en la dinámica misma de la escuela, con disparidades de intereses, propósitos y estrategias heterogéneas; tal como lo menciona Funes (2010) caracterizando las finalidades educativas de los discursos de los docentes:

Resulta claro que éstas no son estáticas ni monolíticas, por lo cual hay que considerarlas en el proceso de movimiento propio de la realidad social y de amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones, que influyen mediante el enfrentamiento y el compromiso en la dirección del cambio. (p.93).

Pero es claro que la multiplicidad de finalidades que se expresan respecto a la circulación de los saberes también atiende a unos logros esperados por agentes que toman parte de esa cultura de la escuela y cuyas actuaciones e incluso omisiones influyen en las representaciones e ideologías que están vigentes en los miembros de la comunidad educativa escolar.

5. Conclusiones

El presente trabajo permite poner en escena la simbiótica relación entre teoría y práctica, los retos, desafíos y oportunidades de mejora que surgen a partir del ejercicio como maestras comprometidas con la formación integral de nuestros estudiantes. En dicho proceso de aprendizaje (que no culmina con la finalización del ejercicio investigativo ni mucho menos con la práctica pedagógica) se resalta la preocupación por esos saberes que sobre la disciplina histórica circulan, fluyen y transitan en la escuela, entendiendo que de esos saberes algunos circulan por medios discretos y con finalidades definidas por deferentes agentes que participan de la cultura de la escuela; de allí, que nuestro interés por hacer evidentes esos saberes, nos haya abierto una gran variedad de puertas, con diversas formas, colores y adornos, conducentes a la identificación de los saberes que sobre la historia circulan en diferentes escenarios, sus medio y las finalidades por las cuales se explicaba dicho flujo en el escenario escolar.

A través de la teoría seleccionada, las prácticas realizadas y los datos recolectados, podemos llegar a la conclusión de que los saberes sobre la historia sí circulan en el escenario escolar por diversos medios, entre ellos se encuentran las carteleras, los actos cívicos, las fotografías, los planeadores de clase, las unidades didácticas, los cuadernos de los estudiantes, los diarios de campo, entre otros, gracias a los cuales se pudo percibir una tendencia a exaltar la historia patria, tanto en la institución de Copacabana como en la de Medellín. Estos saberes se presentan de manera explícita e implícita en todo el escenario escolar, de manera que en todo lo observado se pueden encontrar saberes sobre historia, ya sea una historia personal, institucional, nacional o universal.

Es necesario destacar, la exaltación a través de múltiples medios y símbolos de un mito fundacional de nuestra historia nacional, apuntando al 20 de julio de 180, que abarca asuntos

como los cabildos locales, las leyes y promesas de libertad; adrede a esto, los saberes que sobre la historia nacional e institucional circulan, acuden a la exaltación de valores y personajes para apelar a una cohesión e identificación personal y social, con los acontecimientos del pasado, siendo herramientas de singular importancia para fomentar el sentido de pertenencia y legitimar normas, actitudes y valores del presente como del futuro.

A través de los medios que indagamos, se puede concluir que hay una directriz para utilizar el discurso y los gráficos como los portadores de esos saberes sobre la historia que circulan, por un lado, pueden encontrarse tanto dentro como fuera de clase, pero por otro, se observa esa tendencia a utilizar lo visual como un medio fundamental para poner en circulación los conocimientos.

Las finalidades por las cuales se pone en circulación un determinado saber, devienen de diferentes actores, los cuales le atribuyen a un saber específico su importancia, teniendo como base unos criterios que orientan la selección e incluso la omisión de unos saberes. Cabe resaltar que, a través de diferentes medios, los saberes, tienen unas finalidades que son expresadas abiertamente y otras que son poco perceptibles a la mirada del investigador e incluso para la comunidad que hace parte de la vida de la escuela.

Este trabajo investigativo, aporta al campo de conocimiento nuevas experiencias que, a pesar, de que no deben ser generalizadas a todos los casos, sirven como antecedente para nuevas investigaciones sobre los saberes escolares. Mostrando cómo la circulación del saber sobre la historia, en dos instituciones educativas diferentes, presentan unos patrones o unas generalidades que se repiten incluso cuando las instituciones son de carácter oficial y privado y funcionan en diferentes municipios, lo cual, lleva a considerar que aquellos saberes que son puestos en circulación en la escuela, no cumplen sólo con las finalidades que se encuentran bajo el contexto

particular, sino que atienden también a otras instituciones gubernamentales y del Estado, que presentan la historia como un contenido o una asignatura que sirve para la enseñanza y la transmisión de determinadas ideas, un ejemplo de ello, es cuando se utiliza la historia para promover una historia patriótica, o para ensamblar un pensamiento de nación con el cual se pueda identificar cada uno de los sujetos involucrados.

Sin lugar a dudas los medios por los cuales circulan los saberes en la escuela, merecen una atención especial, pues ellos se constituyen como soporte de los procesos de enseñanza-aprendizaje que acontecen no solo dentro del aula de clase, sino en cada espacio y rincón de la escuela, por el cual transitan símbolos, discursos, gestos e imágenes; develar la posibilidad formativa de los diferentes dispositivos y recursos con los que cuenta la escuela, permite pensar en estrategias, métodos, que hablan por sí mismos de un saber. Es por ello que vale la pena prestarle atención a todas aquellas situaciones y elementos que componen la escuela y que se naturalizan a la mirada e incluso a los pensamientos. En este trabajo se buscó hacer exótico aquello que pasaba imperceptible y para los cuales las finalidades estaban sobreentendidas.

Rescatar en los actos cívicos, en el saludo matutino a los estudiantes, esos saberes que transitan sobre la historia y sobre todo poniendo en evidencia las finalidades que justifican su existencia, las formas que adopta e incluso la omisión, posibilita entender la escuela con un sello diferenciador y una cultura propia.

Finalmente, cabe resaltar la relevancia de la investigación no solo para la disciplina escolar de las ciencias sociales, sino las enormes potencialidades de adentrarse en la cultura escolar y en los saberes escolares desde otras disciplinas y áreas de conocimiento, ya que la relevancia del estudio y los hallazgos no deben reducirse a un área de conocimiento ni mucho menos a un sujeto en particular; el estudio de los saberes escolares posibilita trascender el aula de clase e ir

más allá del perfil del maestro como el orientador de una asignatura en unos tiempos determinados; permite visibilizar el oficio del maestro más allá de su aula y grupo de estudiantes, adentrarse en otros espacios que son igualmente formativos y valiosos.

8. Recomendaciones

En el contexto colombiano, la línea sobre los saberes escolares ha sido poco trabajada, en éste sentido se invita al desarrollo de investigaciones que tengan una profundización en este ámbito, ya que permite el reconocimiento y la valoración de los elementos e interacciones que acontecen en la escuela entendiéndolo desde la propia institución, la cual entreteje unos personajes, unas normas, unos comportamientos, unos contenidos y una organización curricular que conversa con sí misma, pero también se abre al contexto. En este sentido la exploración en la línea de los saberes escolares presupone un acercamiento a formulaciones de lo que es una escuela y todo lo que ella acarrea.

Tras los hallazgos consideramos de suma importancia para futuros investigadores en la línea de saberes escolares que le de relevancia a los saberes que sobre la historia combinan la experiencia propia, es una nueva tarea a asumir en el ejercicio docente ya que, construcciones alrededor del momento feliz que ha vivido un estudiante, la descripción alrededor de sus vacaciones pasadas e incluso el proyecto de vida, son también de relevancia dentro de la disciplina histórica, puesto que dichos ejercicios permiten el acercamiento con el tiempo histórico. Es visible que en los primeros grados (primero y segundo) se realizan este tipo de construcciones, pero conforme se avanza de grado se van desdibujando de los saberes sobre la

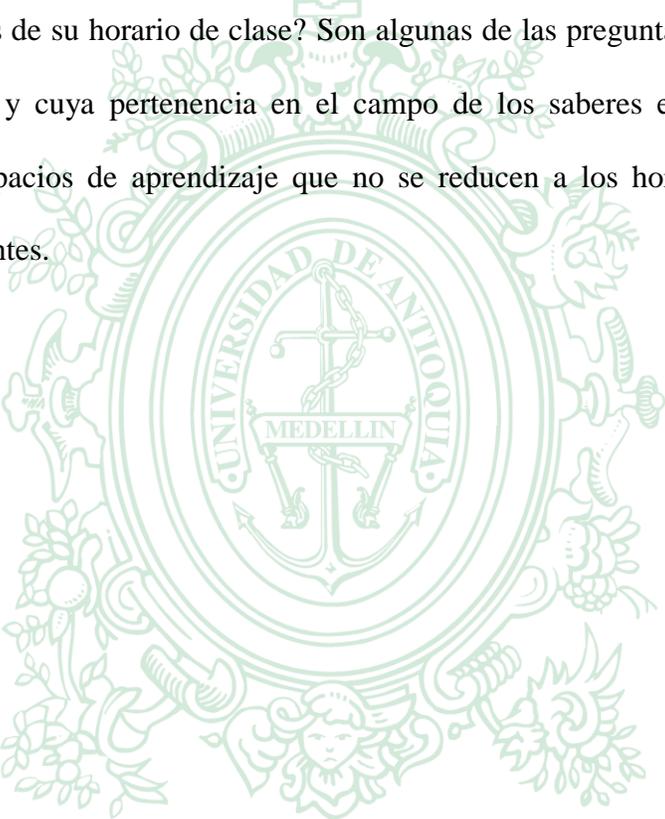
disciplina histórica y dentro de las ciencias sociales, ignorando ese saber personal construido a partir de las propias vivencia y experiencias, dándole más relevancia a lo que otros vivieron.

Como experiencia personal, recomendamos a todo aquel que necesite organizar y clasificar sus datos, utilizar un programa de software de investigación cualitativa. Puesto que para nosotras fue de gran utilidad esta herramienta que nos ayudó a ordenar alrededor de 40 documentos diferentes, donde se contenía toda la información, a través de éste pudimos citar, comentar y categorizar documentos e imágenes fundamentales para nuestro trabajo.

Tras la investigación realizada, es preciso reconocer los caminos que quedan por abrirse, estas cuestiones que faltan por responderse giran en torno a los saberes escolares, ya que esta línea de investigación es reciente en el contexto europeo y sobre todo en Latinoamérica. En nuestro país, los estudios sobre los saberes escolares se limitan a pocas producciones, por eso se hace preciso invitar a la investigación orientada en la línea de los saberes escolares ya que posibilita darle un reconocimiento, una comprensión y la reflexión sobre unos saberes diferenciados a los que se produce en la ciencia y que involucran unas dinámicas marcadas por la cultura propia que ha creado y sigue recreando la escuela, la importancia de la profundización en ésta línea de investigación radica en la posibilidad de enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de las dinámicas y la cultura propia de la escuela, reconociendo la diversidad de espacios, medios, recursos y métodos en los que se visibiliza un saber propio de la escuela.

En este sentido, se hace pertinente responder a nuevos interrogantes que se generan; la pregunta por el qué saberes circulan en la escuela, sigue siendo pertinente y ha de asumirse desde las diferentes asignaturas, desbordando los espacios curriculares designados en un horario de clase y apostándole a esos otros espacios como los descansos y diferentes momentos de

interacciones entre los agentes educativos. ¿Cómo se enuncian esos saberes? ¿Qué saberes producen los docentes y los estudiantes? Y ¿Qué tipo de saberes se encuentran en dichas producciones? ¿Qué saberes circulan en espacios concretos como el descanso? ¿Qué saberes circulan sobre otras disciplinas del saber? ¿Cuáles son los recursos de los maestros para enseñar en otros espacios a los de su horario de clase? Son algunas de las preguntas que se sugieren a la luz de los resultados y cuya pertenencia en el campo de los saberes escolares contribuye a develar esos otros espacios de aprendizaje que no se reducen a los horarios de clase de los estudiantes y los docentes.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Referentes bibliográficos

- Abela, J. (2001). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Universidad de Granada. Recuperado de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Álvarez, C. (2011). *El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa*. Estudios Pedagógicos XXXVII, N° 2: 267-279, 2011. Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile.
- Álvarez, A. (2015). *Del saber pedagógico a los saberes escolares*. Este texto fue leído por el autor en la sesión de la Cátedra Doctoral de la Universidad Pedagógica Nacional. Reflexiones como parte del proyecto de investigación “Historia de las disciplinas y los saberes escolares en Colombia”. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://ipn.pedagogica.edu.co/docs/files/del%20saber%20peda%C3%B3gico%20a%20los%20saberes%20escolares.pdf>
- Arias, D. (2014). *La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber*. Estudios Sociales No. 52. Pp. 256. ISSN 0123-885X. Bogotá, abril - junio de 2015. Pp. 134-146. DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.09>
- Aymerich, M. (2005). *Hacia una teoría de los contenidos escolares*. Enseñanza de las ciencias, 23(1), 111-122.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Buen Consejo. (2015). *Agustín vive en las familias del buen consejo*. Ediciones Buen consejo n°20 Medellín, Colombia.

- Buen Consejo. (2016). Colegio Parroquial Nuestra Señora del Buen Consejo: Agustinos Paisas de Medellín, Colombia. Recuperado de: <http://www.buenconsejomedellin.edu.co/>
- Cárdenas, O. (2016). *Historia de los saberes escolares en el preescolar público bogotano*. Infancias Imágenes, 15(1), 89-102. DOI: 10.14483. Recuperado de goo.gl/dshI9o
- Carretero, M. & Manuel, M. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales*. Universidad Autónoma de Madrid – FLACSO (Argentina); Recuperado de: <https://goo.gl/6Xr3c5>
- Castillo, L. (2004). *Análisis documental*. Biblioteconomía. Segundo cuatrimestre. Curso 2004-2005. Tema 5. Análisis documental. Recuperado de: <http://www.uv.es/macas/T5.pdf>
- Caviedes, A. & Zeidán, S. (1998). *Medios educativos a su alcance. Elaboración y uso*. Universidad del Quindío. Facultad de Ciencias Humanas. Especialidad en Pedagogía.
- Coll, C. & Pozo, J. & Sarabia, B & Valls, E. (1992). *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid, España. Ediciones Santillana S.A.
- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*. Barcelona, España. INDE publicaciones. ISBN 84-87330-97-5.
- Cuesta, R. (2002). *La historia como disciplina escolar: génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas*. ISBN 84-7820-630-2, págs. 221-254.
- Cuesta, R. (2009). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Edición original en Pomares-Corredor, Barcelona, 1997. (versión electrónica, 2009).
- De Amézola, G. (1997). *El difícil arte de cambiar: los contenidos conceptuales, procedimentales, y actitudinales de historia y la transformación educativa argentina*. Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales, 9-31.

- Dulzaides, M. & Molina, A. (2004). *Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso*. ISSN 1024-9435 versión impresa. ACIMED v.12 n.2 Ciudad de La Habana mar.-abr. 2004.
- Elías, M. (2015). *La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo*. EISSN: 1409-4258 Vol. 19(2). MAYO-AGOSTO, 2015: 285-301. Número publicado el 01 de mayo del 2015. Universidad Nacional de La Plata Buenos Aires, Argentina.
- Fernández, L. (2006). *¿Cómo analizar datos cualitativos?* Butlletí La Recerca. ISSN: 1886-1946 / Depósito legal: B.20973-2006. Universitat de Barcelona. Recuperado de: <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>
- Fernández, P. (2015). *Manual de investigación en educación. Talleres de trabajo*. Universidad de La Salle. Pág. 192.
- Funes, A. (2010). *La enseñanza de la historia y las finalidades identitarias*. Enseñanza de las Ciencias Sociales. ISSN 1579-2617. núm. 9, 2010, pp. 87-95 Universitat de Barcelona. Barcelona, España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127609009>
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT, 2004 - 82 páginas. ISBN 9588173787, 9789588173788
- González, M. (2011). *La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia, trazos de un camino: 1870 – 2010*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Colombia.
- González, M. (2012). *La historia de la enseñanza de la historia: un saber escolar inestable*. Praxis Pedagógica 13, Bogotá, enero - diciembre 2012, 238 Pp. ISSN 0121-1494, Pp. 56-73.

- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo editorial Norma. ISBN 958-04-6154-6. Bogotá, Colombia.
- Henao, C. (2014). *Producción y circulación de saber pedagógico en la escuela Normal Superior Amagá*. Biblioteca digital Ceded. Universidad de Antioquia. Recuperado de <https://goo.gl/EsK0yn>
- Luna, J. & Haydar, M. (2012). *Saber del maestro de la Escuela Normal Superior Cartagena de Indias y sus implicaciones en la práctica pedagógica*. (Tesis maestría). Cartagena de Indias. Colombia. recuperado de goo.gl/8AwQ8J
- Londoño, O. & Maldonado, L. & Calderón, L. (2014). *Guía para construir estados del arte*. International Corporation of Networks of Knowledge. Bogotá, Colombia. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-322806_recurso_1.pdf
- Marín, D. (2015). *Una cartografía sobre los saberes escolares. Saberes, escuela y ciudad*. Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del Distrito Capital. Bogotá, Colombia. ISBN 978-958-8780-34-4
- Martínez, J. (2011). *Métodos de investigación cualitativa*. Silogismo N°8. Julio – diciembre 2011. Bogotá, Colombia.
- Mejía, M. (2010). *El maestro investigador: reconstructor de sentido profesional e identidad*. Tiempos de reconfiguración del saber escolar de la modernidad. En la investigación como estrategia pedagógica. Programa 8 ONDAS – Colciencias. Recuperado de <https://laiep.wordpress.com/2010/12/18/maestroinvestigador/>

Merchán, J. (1998). *El papel del profesorado en la determinación de los contenidos de enseñanza (a propósito del proyecto de decreto de contenidos mínimos para la enseñanza de la historia en la ESO)*. Investigación en la escuela. N°34. España.

Ministerio de Educación Nacional. Serie lineamientos curriculares ciencias sociales.

Ministerio de Educación del Perú. Rutas de Aprendizaje. Primer grado, unidad 4, sesión 3.

Recuperado en marzo 2017 de: <http://www.minedu.gob.pe/rutas-del-aprendizaje/documentos/Primaria/Sesiones/Unidad04/PrimerGrado/integrados/1G-U4-Sesion03.pdf>

Morgado, J. (2016). *Discurso teórico sobre la cultura escolar. Piedra angular en el desarrollo institucional en las escuelas bolivarianas venezolanas*. Un ensayo. Universidad Rómulo Gallegos. Venezuela. Recuperado de <http://intercambiodesaberesunerg.blogspot.es/1475664272/discurso-teorico-sobre-la-cultura-escolar/>

Murillo, J. & Martínez, C. (2010). *Métodos de Investigación Educativa en Educación Especial*. Investigación etnográfica. 3° Ed. Especial 30/11/10. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf

Nicastro, S. (1997). La historia institucional y el director de escuela y el director en la escuela. Versiones y relatos. Federación de Educadores Bonaerenses. Recuperado de: https://es.slideshare.net/brondovic/nicastro-la-historia-institucional-y-el-director-en-la-escuela?next_slideshow

- Olmedo, R. (2014). *Selección, elaboración, adaptación y utilización, de materiales medios y recursos didácticos en formación profesional para el empleo*. SSCE0110. Antequera: IC Editorial.
- Peñalosa, E. (2016). *La escuela que soñamos no debe ser una utopía para la inversión social en educación*. El mundo. Recuperado de <https://goo.gl/kj9XEY>
- Pérez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Editorial Morata. ISBN: 9788471124319. Madrid, España.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes: métodos*. Sexta edición. Editorial La Muralla. ISBN: 9788471336286.
- Pérez, G. (2007). *Desafíos de la investigación cualitativa*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) Chile, noviembre, 2007. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/237798499_DESAFIOS_DE_LA_INVESTIGACION_CUALITATIVA
- Prats, J. (1999). *La enseñanza de la historia y el debate de las humanidades*. Tarbiya Revista de investigación e innovación educativa. Monográfico: La Educación científica y humanística. Madrid. ICE Universidad Autónoma de Madrid, Mayo. 1999. Recuperado de: <https://goo.gl/9lQ8Pq>
- Prats, J. (2007). *La historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio*. Entrevista. Escuela, Núm. 3.753 (914). 21 de junio de 2007. Páginas 22 y 23. En: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/historia_necesaria_formar_personas_criterio.pdf

- Preciado, E. & Escobar, J. (2012). *La utilidad de las investigaciones educativas en la práctica docente*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas Facultad de ciencias y Educación Proyecto Curricular de Licenciatura en Física. Recuperado de <https://goo.gl/EVniYZ>
- Proyecto Educativo Institucional. Institución Educativa José Miguel de Restrepo y Puerta. Copacabana.
- Pulgarín, M. (2006). *Los actos cívicos y culturales como estrategia pedagógica dinamizadora de la formación ciudadana*. Estudio de caso en 6 ENS del Departamento de Antioquia. Recuperado de: <https://goo.gl/IAhrlC>
- Ríos, R. (2015). *Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares*. Revista Pedagogía y Saberes No. 42. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. 2015, pp. 9-20.
- Rodríguez, J. & Garzón, J. (2004). *Rutas pedagógicas en la enseñanza y el estudio de la historia*. Rutas pedagógicas de la enseñanza de la historia en la educación básica de Bogotá, ed. José Rodríguez. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia – Idep, 23-65.
- Salcedo, H. (2011). *Los objetivos y su importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Revista de Pedagogía. vol. XXXII, núm. 91, julio-diciembre, 2011, pp. 113-130. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.
- Sánchez, N. & Bolívar, R. (2015). *Contenidos de enseñanza en los textos escolares de 1984 al 2010 en Colombia*. Pedagogía y Saberes No. 42. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. 2013, pp. 61-70.
- Santos, L. (2011). *Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural*. *Profesorado*. Revista de currículum y formación del profesorado. VOL.

15, N° 2 (2011). ISSN 1989-639X. recuperado de:

<http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART5.pdf>

Serra, C. (2004). *Etnografía escolar, etnografía de la educación*. Revista de Educación, núm. 334 (2004), pp. 165-176. Universidad de Girona.

Sistema Institucional de Evaluación. Colegio Parroquial Nuestra Señora del Buen Consejo. Medellín.

Taborda, M. (2015). *La geografía escolar en Colombia: travesía hacia su invisibilidad en la segunda mitad del siglo XX*. (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://studylib.es/doc/8331832/ver-abrir---universidad-pedag%C3%B3gica-nacional>

Tomás, A. (2009). *Medios audiovisuales en el aula*. ISSN 1988-6047. DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° 19 JUNIO DEL 2009.

Trujillo, F. (2010). *Educación para la ciudadanía: Los rituales escolares*. Congreso Iberoamericano de educación. Buenos Aires, República Argentina. Recuperado de: <https://goo.gl/6WnFXR>

Viñao, A. (2006). *La historia de las disciplinas escolares*. Revista Historia de la educación, 25, 2006, pp. 243-269. Ediciones Universidad de Salamanca. España. Recuperado de: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/view/11181/11603

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía*. La enseñanza, un objeto de saber. Editorial Universidad de Antioquia. ISBN 958-665-017-0. Medellín, Colombia.

Anexo 1

FORMATO PARA EL REGISTRO DE LAS OBSERVACIONES DE CLASE

+	N °	COLEGIO:	Día	Mes	Año
DIARIO PEDAGÓGICO			HORAS DE CLASE:		
Descripción:			Comentarios y expresiones de los estudiantes		
OBSERVACIONES:					

Anexo 2



FORMATO PARA EL REGISTRO DE LOS CUADERNOS

Fecha			Grupo:	Institución educativa:		N °
Hora						
1. Propósito de la clase						Registro fotográfico
2. Conceptos clave						
3. Contenidos enseñados						
4. Estrategias implementadas (utilización de gráficos, talleres, consultas)						
5. Recursos:						

Anexo 3

FORMATO PARA EL REGISTRO DE LAS CARTELERAS

FECHA				INSTITUCION EDUCATIVA	N°
UBICACION					
1. Propósito explícito o implícito del realizador.				Registro fotográfico	
2. saberes sobre la historia que trasmite					
3. descripción de los gráficos utilizados.					
4. Contenido.					
5. comentarios					

Anexo 4



FORMATO PARA EL REGISTRO DE LAS ACTIVIDADES EXTRACLASE

ACTA GENERAL

INSTITUCIÓN EDUCATIVA:		
TIPO DE REUNIÓN:	HORA DE INICIO:	N°
FECHA:	HORA DE FINAL:	
OBJETIVO: _____		

ASISTENTES

NOMBRE	CARGO

TEMAS TRATADOS

CONCLUSIONES

Firma: _____

Anexo 5



FORMATO PARA EL ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

N°	Elaborada por:
Bibliografía	Localización
Cita	Conceptos clave
Observaciones	

Anexo 6

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA.
FACULTAD DE EDUCACIÓN.**

FORMATO DE ENTREVISTA A DOCENTES.

De acuerdo a su ejercicio como docente de ciencias sociales, le solicitamos que responda las siguientes preguntas.

Saberes:

1. ¿Cuáles saberes sobre la disciplina histórica es posible evidenciar en su ejercicio docente?
2. ¿Por qué considera que es importante la enseñanza de dichos saberes?
3. ¿Cómo selecciona los contenidos a enseñar y bajo qué criterios?
4. En el escenario escolar, ¿qué otros formatos y escenarios es posible evidenciar un saber histórico?

Finalidades:

- 1- ¿Por qué enseñar historia hoy?
- 2- ¿Cuáles serían las funciones de la historia en nuestra sociedad?
- 3- En sus clases, ¿qué papel cumple la historia en los procesos de enseñanza?
- 4- ¿Qué tipo de productos elaboran los estudiantes en mis clases y cuál es su finalidad?

Medios:

1. ¿Cómo entiende usted la circulación de saber?
2. Según esta definición, ¿qué medios y recursos utiliza en su clase para la enseñanza de la historia?
3. ¿Con qué propósitos selecciona y utiliza los medios y/o recursos con los cuales enseña historia?
4. ¿Cuáles de esos medios y/o recursos utilizados son elaborados por usted y cuál es su importancia?
5. ¿Qué medios considera usted más convenientes para alcanzar las finalidades de la enseñanza de la disciplina histórica?

6. ¿Los libros de textos cómo son utilizados por usted para sus clases?
Anexo 7

OBJETIVO (O FASE)	TÉCNICA	INSTRUMENTO	CRONOGRAMA DE APLICACIÓN	REGISTROS
Fase 1: Identificar los saberes sobre la historia que circulan en la escuela.	La observación	<ul style="list-style-type: none"> Diario pedagógico para las observaciones de clase. Formato general para la observación de actividades realizadas por fuera del aula. 	<ul style="list-style-type: none"> 3° semana de septiembre a 1° semana de noviembre de 2016. 4° semana de septiembre a 3° semana de noviembre de 2016. 	<ul style="list-style-type: none"> Diario pedagógico Formato general para la observación de actividades realizadas por fuera del aula
	Análisis documental.	<ul style="list-style-type: none"> Revisión de cuadernos. (3 cuadernos de ciencias sociales por clase) 	Durante las prácticas pedagógicas a partir del 20 de septiembre hasta la tercera semana de noviembre de 2016.	<ul style="list-style-type: none"> Registro fotográfico Ficha de contenido
Fase 2: Describir las finalidades a las que atienden los saberes sobre la historia que circulan en el escenario escolar	La observación	<ul style="list-style-type: none"> Grabación de voz de las actividades desarrolladas por fuera del aula 	Se aplica en las actividades que ha definido la institución la que pueda constituirse como un elemento de análisis para la investigación.	<ul style="list-style-type: none"> Grabación de voz. Registros fotográficos
	Análisis documental	<ul style="list-style-type: none"> Revisión de las planeaciones de clase, al plan de área, y las unidades didácticas elaboradas 	2° semana de octubre – 3° semana de noviembre de 2016	<ul style="list-style-type: none"> Ficha de contenido
	Análisis documental	<ul style="list-style-type: none"> Revisión de las revistas institucionales y proyectos pedagógicos afines con los elementos de investigación. 	Noviembre 8 de 2016	<ul style="list-style-type: none"> Ficha de contenido
	La entrevista	<ul style="list-style-type: none"> Cuestionario de preguntas abiertas 	3° semana de octubre de 2016	<ul style="list-style-type: none"> 10 entrevistas a docentes de la institución



<p>Fase 3:</p> <p>Indagar los medios, las prácticas y discursos a través de los cuales circulan los saberes escolares producidos sobre la historia.</p>	<p>Análisis documental</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de carteleras 	<p>4° semana de octubre de 2016</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formato de análisis de carteleras
	<p>La entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de preguntas abiertas 	<p>3° semana de octubre de 2016</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 10 entrevistas a docentes de la institución
	<p>Análisis de contenidos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de cuadernos. (3 cuadernos por clase) 	<p>Durante las prácticas pedagógicas a partir del 20 de septiembre hasta la tercera semana de noviembre de 2016.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Registro fotográfico • Formato para el análisis de los cuadernos.

Anexo 8

Consentimiento informado

Estimados estudiantes y padres de familia

En el marco del trabajo de grado que tiene por nombre *Saberes escolares que sobre la historia circulan en el Colegio Parroquial Nuestra Señora del Buen Consejo y la Institución Educativa José Miguel de Restrepo y Puerta*, realizado por las estudiantes Diana Carolina Gómez Muñetones y Laura Vanessa Mejía Duque, cuyo propósito central es analizar qué saberes sobre la historia circulan en la escuela, como aporte para la enseñanza de las ciencias sociales, teniendo en cuenta los saberes que se transmiten, aquellos que se omiten; las razones de estas selecciones y los medios por los cuales circulan.

Por tal razón, solicitamos su colaboración y aprobación en el desarrollo de las actividades para la recolección de información, advirtiéndole que las investigadoras se comprometen a mantener una postura ética, a tratar con sumo cuidado y respeto la información suministrada por cada uno de los estudiantes participantes. De igual manera, advertimos que el proceso será estrictamente confidencial y que sus nombres no serán revelados cuando los resultados de la investigación sean publicados.

Agradecemos la atención y colaboración prestada

Firmas:
