

SABERES Y PRÁCTICAS DEL MAESTRO DE CIENCIAS SOCIALES

Laura Catalina Montoya Morales
catalina.montoya@udea.edu.co

Sebastián Aguirre Orozco
sebastian.aguirreo@udea.edu.co

Introducción

La escuela ha sido blanco de cuestionamientos. Se le señala un funcionamiento anquilosado en la tradición, con debilitamientos en su misión otorgada y con baja capacidad de renovarse. Illich (citado por Masschelein y Simons, 2014) presenta un argumento en favor de acabar la escuela: “se anticipa la desaparición de la escuela debido a su carácter superfluo, en tanto que es una institución penosamente anticuada” (p.12), y, frente a ello, los maestros se convierten en uno de los principales responsables. Esto, categoriza a la escuela como una institución resistente a los cambios, con rutinas que se perpetúan en el tiempo y en el espacio; receptora de discursos, ideas, saberes, prácticas y normas.

A pesar de estos *lugares comunes* en los que se sitúan las críticas y miradas sobre el espacio escolar, cabe manifestar que la escuela puede ser mirada desde otra perspectiva, en la que se afirma transformaciones internas y cotidianas enmarcadas en unas relaciones de *cambio-permanencia*. Masschelein y Simons (2014), en *Defensa de la escuela*, sostienen que “es precisamente hoy - en el momento en que muchos la condenan por inadaptaada a la realidad moderna y otros incluso parecen querer abandonarla completamente - cuando aparece explícita y claramente lo que la escuela es y lo que hace” (p.12).

De esta manera, se problematiza la visión simplista y desvalorizada de la escuela, de los sujetos maestros, de los saberes que circulan, las disciplinas que se enseñan y las culturas que confluyen, con el objetivo de dirigir la mirada al *interior* de éstas para reconocer su quehacer *sui generis* (Chervel, 1991; Salgueiro, 1998; Rockwell, 1999; Álvarez, 2015). Es decir, surge el interés de hacer hincapié frente a esas fisuras, mutaciones, aportes y distanciamientos que cotidianamente hace la escuela del marco rígido tradicional. Se tiene en cuenta que “la escuela es una invención histórica y, por tanto, puede desaparecer, pero eso también significa que puede reinventarse” (Masschelein y Simons, 2014. p.13).

La escuela es un lugar donde los maestros producen saberes y prácticas, que aportan a la consolidación, conservación y transformación de una *cultura escolar*. Así, distinguir los saberes *de* la escuela es centrar la mirada en los “saberes que le son propios” (Marín, 2014, p.14), es un desafío que considera al maestro como intelectual de la educación. Por eso, Rockwell (1999) insiste en la “importancia de reconstruir lo que enseña la escuela, no a partir de los documentos que explicitan su deber ser sino a partir del estudio de su expresión concreta y cotidiana” (p.16).

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

La escuela no es pasiva ni reproductora, sino productiva e inventiva. Ésta posee realidades que se van construyendo en la interacción dinámica de variables como: contenidos, condiciones políticas, administrativas, científicas e institucionales y prácticas pedagógicas (Gimeno Sacristán, 1988, citado por López Martín, 2001). Ésta se va transformando al interior de su cultura escolar (Juliá, 1995; López, 2001; Álvarez, 2015), donde se fija el papel del maestro, quien es un profesional que con sus saberes y prácticas aporta en la cimentación. El maestro asume una postura en la selección, organización de contenidos y estrategias de enseñanza y evaluación, es decir, toma un lugar político e intelectual, movilizador de la cultura escolar:

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

No es solo que la escuela hace transposición didáctica, sino que al interior de la escuela se producen saberes propios y los docentes son sus productores. Sin embargo, esos saberes no se visualizan como tales y permanecen “informulados”, no reconocidos por los propios docentes y desconocidos por los expertos en el conocimiento pedagógico (González, 2018, p.18).

Goodson (1992) dice que el profesorado es una comunidad ignorada que tiene mucha influencia y su trayectoria es fuente de conocimiento. A causa de esto, se propone

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

En ese orden de ideas, surgió el interés investigativo y contextual de analizar los saberes y las prácticas que apropia y produce el maestro, específicamente, de ciencias sociales, al interior de la cultura escolar de una Institución Educativa privada de Medellín. Particularmente, se pretende develar las prácticas cotidianas del maestro y comprender la relación que establecen con los saberes escolares, con el fin de reconocerlo como sujeto de saber que apropia y produce al interior de una cultura escolar.

Antecedentes

El ámbito de reflexión sobre la historia de las disciplinas escolares ha tomado impulso en Colombia gracias al trabajo del profesor Alejandro Álvarez, miembro del grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, y de otros trabajos que se han derivado de las reflexiones iniciadas por él, como trabajos de posgrado y pregrado.

A partir de la búsqueda de investigaciones que se ha hecho realizadas en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, se ha encontrado que la Licenciatura en Ciencias Sociales tiene trabajos de pregrado desde la línea de formación de “Ciencias sociales y contexto educativo”. En ésta, se ha profundizado en los estudios históricos en educación con el análisis de disciplinas escolares como economía, geografía, ciencias políticas, historia e instrucción cívica en un periodo de tiempo a partir de las dos últimas décadas del siglo pasado. La mayoría de ellas han empleado el método de investigación documental, usando como fuente principal o el cuaderno escolar o los libros de texto, contando con la asesoría de las profesoras Rosa María Bolívar y Nubia Astrid Sánchez. En la misma línea de formación también se encuentran los trabajos de investigación sobre cultura escolar y sobre la escuela como hipertexto cultural, asesorados por el profesor Gustavo Urrego.

Desde el punto de vista de investigaciones en posgrados, se destacan los de la línea de formación de maestros de la misma Facultad, basados en las concepciones de sujetos, análisis y prácticas de maestro en la revista Educación y Pedagogía; y la visibilidad del maestro como sujeto de saber pedagógico.

Perspectiva teórica

Los estudios históricos en educación se han venido desarrollado en Colombia con grupos de investigación como el de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP), desde donde se retoma a Alejandro Álvarez (2007, 2015), Oscar Saldarriaga (2017), Rafael Ríos (2015), Dora Marín Díaz (2017) para la conceptualización y la problematización, específicamente, de *las disciplinas y los saberes escolares*. El grupo se enmarca en la línea de la historia sociocultural de la educación por lo que aborda autores de la tradición francesa, tales como André Chervel (1991, 1992) y Dominique Juliá (1995, 2000), quienes, a su vez, abordan *la cultura escolar* para apostar por una concepción de la escuela como productora de significados. Aunque de la tradición anglosajona, más enfocada en la historia social del currículo, se emplean también algunos postulados de Ivor Goodson (1995) y Thomas Popkewitz (2013). Asimismo, autores españoles como Antonio Viñao (2006) y Ramón López Martín (2001) tienen influencia en este campo de estudio.

En la escuela convergen *conocimientos avalados* por la institucionalidad, porque responden a un *código disciplinar*, es decir, a un conjunto de normas y reglas que consolidan y le dan coherencia interna a una disciplina, con *saberes escolares* que son, según Álvarez (2015) aquello que se configura como decible y visible en la escuela, en unos enunciados cuyos dominios de objeto, posiciones de sujeto y conceptos, lo

distinguen de otros. Así, preguntar por los saberes, es cuestionar el lugar de la escuela y del maestro: siempre en la escuela se han producido saberes cuya naturaleza es única (Álvarez, 2015).

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

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

De esta manera, los saberes son productos sociohistóricos que se fueron configurando y modificando a lo largo del tiempo en y por la cultura escolar (Chervel, 1992) Ésta última se entiende como “un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (Juliá, 1995, p. 131). Esto es que cada institución educativa posee una cultura escolar y unos saberes que le son propios, en su interior se teje una malla de relaciones, un lenguaje, unos códigos y unas representaciones que, aunque muchas veces no permanecen en el tiempo, sí adquieren matices, tonalidades y referentes que no comparte con otras instituciones o con otros escenarios sociales (Álvarez, 2015).

El abordaje de las *prácticas escolares* se ha hecho desde las autoras Ana María Salgueiro (España, 1998) Ana María Monteiro (Brasil, 2007) Silvia Finocchio (Argentina, 2011) y Maria Paula González (Argentina, 2018), quienes realizan investigaciones desde el interior de la escuela para reivindicar lo que pasa cotidianamente en las aulas. Retoman autores como Rockwell (1998), Gimeno Sacristán (1998), Michel De Certeau (2007) y Anne M. Chartier (2011). Ivor Goodson (Reino Unido, 1992), Ramón López (España, 2001), Oscar Saldarriaga (Colombia, 2003) enfatizan también en esta categoría. Finalmente, el concepto de apropiación ha sido abordado desde Rafael Ríos (Colombia, 2012), quien estudia autores como Olga Lucía Zuluaga (Colombia, 1997), Roger Chartier (Francia, 1991) y Michael Foucault (Francia, 1970).

Las prácticas escolares son entendidas como una forma determinada en que un sujeto particular realiza un trabajo en las condiciones materiales e históricas específicas del contexto escolar (Rockwell y Mercado, 1998, citadas por Salgueiro, 1998). Salgueiro (1998) dice que son un espacio para la construcción de saberes, que tiene momentos de continuidad y de ruptura, para lo que cita a Gimeno Sacristán (1998): “la práctica escolar no viene de un conocimiento propio, sino que genera cultura intelectual paralelamente a su existencia”. En suma, Salgueiro investiga en torno a cómo los docentes construyen saberes a través de la

práctica cotidiana y bajo qué condiciones se generan. Cuestiones que invitan a reflexionar sobre *la conciencia progresiva de la práctica* para superar la dicotomía teoría/práctica y así dejar de ver al maestro como ejecutor y receptor de reformas y propuestas.

Para Salgueiro (1998) y Monteiro (2007) las prácticas se articulan con cuatro tipos de saberes: disciplinares, curriculares, profesionales y experienciales. Los tres primeros vienen de fuera y el último se gesta en el interior de la escuela. Saberes que confluyen y generan el conjunto de representaciones a partir de las cuales los profesores interpretan, comprenden, orientan su profesión y su práctica cotidiana, esto es, el *saber docente* (Salgueiro, 1998). Finocchio (2011) asocia las prácticas con los rituales y plantea que más allá de la repetición y la familiaridad, los rituales se caracterizan por producir nuevas acciones y significados.

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

Desde Olga Lucía Zuluaga (1997, citada por Ríos, 2012) la apropiación es el proceso mediante el cual se apropia un saber, es decir, se le hace entrar en unas coordenadas de una práctica social, en la cual no sólo se receptionan saberes y métodos, sino que se incrustan acciones. El saber entra en una lógica diferente de funcionamiento y construye nuevos sentidos que modifican ampliamente los objetos culturales, según Chartier. Lo anterior permite sustentar que la escuela no reproduce saberes tal cual vienen desde el exterior, sino que se transforman al entrar en otra coordenada, en otros matices, donde cobran un sentido diferente.

Diseño metodológico

En este proyecto la perspectiva teórico-metodológica asumida es el *enfoque cualitativo*. El mismo permite describir y comprender las cualidades de un fenómeno a partir del desarrollo de conceptos con base en el análisis de las intenciones, experiencias y opiniones de los participantes (Martínez, 2013), haciendo énfasis en la valoración de lo subjetivo y lo vivencial y privilegiando lo local, lo cotidiano y lo cultural para comprender la lógica y el significado que tienen los procesos sociales para los propios actores, que son quienes viven y producen la realidad sociocultural (Galeano, 2007, p.20).

Según Sandoval (1996), para comprender la “realidad” en su lógica interna y externa es necesario intervenir e inmiscuirse dentro de ésta, provocando que las subjetividades e intersubjetividades sean los medios para conocer dichas realidades, validando las conclusiones a través del diálogo, la interacción y las vivencias del grupo social que se investiga. Por ende, y debido al interés por identificar los saberes y las

prácticas de un grupo de maestros de escuela, se optó por la *etnografía escolar* como estrategia investigativa, fundamentada principalmente desde la mirada de Elsie Rockwell, Justa Ezpeleta y Ana María Salgueiro, docentes y etnógrafas escolares.

La etnografía educativa favorece la reconstrucción de las representaciones y las prácticas propias de la cultura escolar, a su vez, permite el análisis de los procesos que se dan al interior de ésta. Para ello, “la observación y el diálogo en la vida cotidiana posibilitan desentrañar las narrativas de diversos actores, para avanzar en la construcción de sentidos en torno al objeto de estudio” (Cifuentes, 2014, p.45).

Para la realización de esta etnografía escolar en una institución educativa privada, esta investigación opta por técnicas, en una primera fase, como el análisis de los contenidos de documentos institucionales (Plan integral de área, Proyecto Educativo Institucional, cuaderno de las maestras), las entrevistas a la coordinadora del área de Ciencias Sociales y a la directora académica; las observaciones no participantes en las reuniones semanales de área y a dos maestras de educación básica secundaria directamente en el aula de clase, al igual que la reconstrucción de sus historias de vida y, finalmente, el análisis de la propia práctica pedagógica en la experiencia de docencia directa en un grado de básica secundaria. Para realizar el respectivo registro, se ha venido usando instrumentos como el diario pedagógico para reflexionar sobre la propia práctica que realizan los investigadores, los cuadernos de notas para las observaciones no participantes, las fichas documentales y cuestionarios para entrevistas.

La segunda fase, la cual se realizará más adelante, es la descripción e interpretación, en la que a través de tablas de comparación de categorías y fichas de análisis se toman los datos recogidos y se organizan siguiendo unas etiquetas y categorías construidas en el proceso, de tal forma que se reduzca y se sintetice la información. Ello permite crear un mapa en el que se cree una red configurada a partir de enlaces entre etiquetas y categorías, de tal modo que sea visible las relaciones y las clasificaciones entre los datos. Una vez finalizada, se procede a la tercera fase, la de análisis, en la que se examinan las irregularidades e inconsistencias, a su vez, en la que se asegura la validez y confiabilidad usando la triangulación. Finalmente, la cuarta fase es la representación y divulgación de la información por medio de la escritura del informe de resultados y hallazgos.

Resultados parciales

Hasta la fecha (marzo 2019), se ha implementado la observación no participante en las reuniones del área de ciencias sociales y se ha acompañado a dos maestras, una en el grado octavo y noveno, y otra en el grado sexto. Se realizó una caracterización docente y entrevistas semiestructuradas a los mismos.

En las reuniones de área se ha identificado:

- El maestro como un intelectual, capaz de revisar y reconstruir el plan integral de área.
- El maestro como un ser capaz de construir saber y de debatir sobre el ejercicio de la enseñanza en colectivo.

Esto, de acuerdo a las observaciones no participantes, donde se ha reconocido como el maestro de esta institución, con base a sus saberes disciplinares, curriculares e institucionales: revisa los saberes básicos y estándares de desempeño para hacer las modificaciones necesarias en la construcción de un nuevo plan integrado de área que pase de tres a cuatro periodos académicos; establece las bases éticas, conceptuales y argumentativas para la ejecución de eventos como el modelo ONU, en el cual se invita también a los maestros a compartir sus experiencias pedagógicas en un coloquio para el fortalecimiento profesional; organiza logísticamente actividades como actos cívicos; comparte y discute en torno a las maneras de llevar a cabo la enseñanza, respondiendo a preguntas como ¿de qué manera enseñar “x” tema? ¿cómo desarrollar la pregunta problematizadora? ¿cómo hacer los planes de nivelación? ¿qué salidas pedagógicas o conferencias llevar a cabo en el proceso? ¿Qué materiales y medios utilizar?.

Estos espacios de construcción de saber colectivo como equipo docente fortalece la comunidad académica desde la discusión en torno a la reflexión de la práctica, a la organización de actividades académicas, elaboración de documentos que favorecen el aprendizaje como guías de dirección, ejercitación, conceptualización, profundización, entre otras; esto es, un lugar para establecer acuerdos para la enseñanza y evaluación y trazar lineamientos que aportan a la cultura escolar.

En las clases observadas se ha distinguido aspectos de

- Organización y espacio: la agenda es ritual, empleada para el manejo de los tiempos y la relación de los estudiantes con las actividades y el saber. Los salones están dotados de bibliobancos, de video beam, ventiladores, además, la organización varía entre filas y mesa redonda según el plan de la clase. A nivel institucional, la organización administrativa por ciclos permite que el desempeño del docente y las demás figuras, como las de bienestar y coordinación, sea óptimo.
- Referentes temáticos y estrategias de enseñanza: los primeros tienen como base elementos básicos trazados desde los documentos oficiales, pero también autónomos, pensados por los mismos docentes en las reuniones de área. Las estrategias comunes son tanto la clase comunitaria, el desarrollo de guías de conceptualización y ejercitación, como el análisis de películas, documentales, la realización de vídeos, debates, escritos, los cuales primero se proponen en una planeación periódica de la enseñanza y son revisados y aprobados por una coordinadora de área.
- Estrategias evaluativas y sistema de evaluación: La evaluación es cuantitativa, sin embargo, como acuerdo de área, solo son tres notas por cada periodo. Las mismas derivan de un proceso y no solo de un momento; una de las estrategias debe ser la guía control, la cual se aplica en un horario diferente al de la clase.

- Recursos didácticos: Los libros de texto, las guías, el videobeam, el aula móvil y el tablero resultan ser los recursos más utilizados.

En sí, se comprende que se ha creado una dinámica de trabajo que los estudiantes acatan con atención y participación. Se entiende que el ejercicio docente aunque con base en lineamientos oficiales no resulta ser neutral, sino que está atravesado por gustos y *saberes experienciales* del colectivo de profesores que preparan y toman decisiones en torno a la enseñanza de ciencias sociales en esta institución.

Conclusiones

- Para analizar los saberes y las prácticas es necesario abordar estas nociones partiendo por establecer una relación de complementariedad y casi singular, en tanto no es posible presentar una diferencia entre ellas, antes bien, se posicionan como un juego de intercambio, en el que es imprescindible mantener el vínculo entre el saber y la práctica, como si mantuvieran un movimiento bidireccional.
- El maestro de ciencias sociales dialoga con saberes disciplinares, profesionales y curriculares y pone en escena la síntesis de todo ello conjugado con su configuración como maestro que está atravesada por experiencias personales e intereses en la formación. De allí, surge el saber de la práctica o experiencial que no es prescrito, ni cumple unos parámetros pre-establecidos, sino que es una creación propia, autónoma y única.
- Como parte del saber escolar, el maestro aprende a determinar cuáles contenidos específicamente va a enseñar, de acuerdo a los propósitos de formación que tiene el área de ciencias sociales, además de todas las disposiciones ministeriales, y se apoya en los aprendizajes obtenidos durante el proceso de formación inicial en la universidad, en el trabajo previo y experiencias que han desarrollado otros maestros, en los libros de texto y en las fuentes que encuentra en internet.
- El maestro lleva a cabo una serie de prácticas cotidianas que llegan a convertirse en rituales, conformada por códigos, gestos y actitudes que adquieren un sentido particular para los estudiantes. De tal modo, el maestro aprende a implementar rituales para conseguir organización del grupo, atención, diferenciar momentos, implementar ciertas estrategias, entre otros.

Referencias

- Álvarez, A.** (2015). De los saberes pedagógicos a los saberes escolares. *Pedagogía y saberes*. (42). Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación pp. 21-29.
- Chervel, A.** (1991). Historia de las disciplinas escolares. reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, nº 295, pp. 59-111.
- González, M.P.** (2018). *La enseñanza de la historia en el Siglo XXI. Saberes y prácticas*. Buenos Aires, Argentina. Los Polvorines:Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Marín Díaz, D. L.** (2015). Una cartografía sobre los saberes escolares. En Aranguren. C., Rubio, D., Marín, D.L., González, F., Riveros, H.J., Rodríguez, H.A.,...González, V. (Ed.), *Saberes, escuela y ciudad. Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del Distrito Capital* (pp 13-38). Bogotá, Colombia: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Masschelein, J. y Simons, M.** (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Argentina. Miño y Dávila editores.
- Ríos Beltrán, F.** (Octubre 16 de 2018). ¿Saberes escolares o disciplinas escolares?. En C. Noguera (Moderador). *Cátedra doctoral*, Conferencia llevada a cabo en la conmemoración de los 40 años del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, Bogotá, Colombia.
- Rockwell, E.** (1999). *La escuela cotidiana*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Zuluaga Garcés, O.L.** (1999). *Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.