

## Reelaboración de la historia preliminar de un trabajo de grado

César Augusto Rivillas Molina<sup>1</sup>



1. El sueño de la razón produce monstruos  
(Goya, 1799).

**Resumen:** El presente artículo relata los acontecimientos previos a la construcción del objeto de estudio de un trabajo de grado que, ya en las postrimerías de su entrega al Comité de Práctica, fue titulado “Enseñanza de contenidos procedimentales en Ciencias Sociales: un análisis de sus formas escolares y de la influencia de la cultura escolar”. Es, pues, una reflexión que nace en el contexto de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Educación básica, con énfasis en Ciencias Sociales, y que se aprovecha en cierta medida de las narraciones contenidas en el *diario pedagógico*, no para explicar teóricamente los antecedentes de una investigación cuyo nombre —como en casi todos los casos— termina siempre tan formal y académico, sino para narrar mis experiencias cotidianas en mi práctica pedagógica y vincularlas con mis reflexiones como maestro en formación.

**Palabras clave:** enseñanza de las ciencias sociales, cultura escolar, práctica docente, formación de maestros

<sup>1</sup> Licenciado en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, año 2014. Estudiante de la Maestría en Educación en la Línea de Formación de Maestros, de la Universidad de Antioquia. Miembro del Semillero de Investigación del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPPC). Profesor de cátedra del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales.

Con la certeza de que los problemas en investigación no se toman de la “realidad”, sino que se construyen cognitiva y epistemológicamente, quiero hablar de *historia preliminar para referirme* a los acontecimientos advertidos por esta presumida actitud “intelectual y cognoscitiva”, y en los cuales se basó la configuración del objeto de mi trabajo de grado. Algunos de estos hechos fueron:<sup>2</sup>

*28 de febrero de 2013.* 8:10 a. m. Clase de ciencias sociales 8.º A, IE [Institución Educativa] Gilberto Alzate Avendaño, aula 22; 5 filas, promedio de 7 estudiantes por cada una, unos 80 cm de distancia entre una y otra. Afuera del salón se escucha una catástrofe de sillas y gritos. La profesora <sup>23</sup> escribe en el tablero el ejercicio que ha de ser desarrollado por los escolares, a propósito del *gobierno escolar*, que era entonces el tema central del primer período académico: “Realizar una de las siguientes actividades: historieta, caricatura, cartilla, plegable, etc.”.

*12 de marzo de 2013.* 6:00 a. m. Clase de ciencias sociales 8.º-A. Especialmente todo está casi intacto, incluso la ubicación de los estudiantes en el salón no varía mucho con respecto a las veces anteriores. Uno de ellos copia en el tablero, y según indicaciones de la profesora 1, las actividades de apoyo 1, 2, 3 y 4 que reforzarían las notas de las versiones primeras de las actividades. Los temas:

2 Las siguientes citas corresponden a fragmentos tomados del *diario pedagógico* elaborado durante los Proyectos Didácticos VIII y XIX, como contextos en los cuales se desarrollan las prácticas pedagógicas en la Licenciatura ya referida.

3 Durante la práctica pedagógica se contó con el apoyo de dos profesoras cooperadoras; de aquí que se quiera distinguir entre Profesora 1 y 2.

norma-autoridad-justicia. “Buscar definiciones de cada concepto, escribirlos de forma resumida y luego con sus propias palabras debe haber una página de información por cada uno de los conceptos”. Un estudiante confundido y reticente dirige sus palabras al aire para que éste las arrastre hasta los oídos de la profesora: “¡Ah, yo no sé cómo hacer eso!”.

*30 de abril de 2013.* Institución Educativa Gilberto Alzate Avendaño. Clase de ciencias sociales en 8º a cargo del Practicante de la Universidad de Antioquia. Este propone la realización de una gráfica que ilustre el crecimiento poblacional y su relación con el concepto de *huella ecológica*. “Las insistentes preguntas y dudas frente al ejercicio me hacen pensar en la falta de claridad en la explicación del mismo, si bien puedo reconocer algunas falencias y carencias en habilidades de pensamiento”.

*24 de julio de 2013.* Clase de ciencias sociales 8º-A, IE Gilberto Alzate Avendaño. La profesora cooperadora diseña un crucigrama como actividad para los estudiantes, a propósito de lo que titula “Dilemas en la crisis ambiental”. Al momento de adelantar la evaluación de los productos señala que un estudiante dejó las casillas vacías y en lugar de ello respondió las preguntas al reverso de la hoja. A continuación expresa que “va a tener que enseñarles a hacer crucigramas”.

*10 de octubre de 2013.* Clase de ciencias sociales 8.º-C, IE Gilberto Alzate Avendaño. La profesora 2 propone “elaborar una lectura de la página 78 [del libro de texto, *Ingenio social*] y escribir un comentario”. En seguida un estudiante exclama: “Profe, no entiendo ¿qué es un comentario?”; a la

vez que la docente responde: “Un comentario es lo que Ud. entienda y dentro de lo que se entiende puede ser una crítica”.

De nuevo, *13 de marzo de 2013*. Inquieto tras el trabajo de observación sobre la clase de la profesora cooperadora, escribo en mi diario pedagógico una cuestión que, no obstante, ha sido una constante inquietud durante mis cinco años de proceso formativo y que podría resumir así: “¿Qué es lo que enseña el maestro: Ciencias Sociales o no? ¿Puede aprenderse una ciencia?”.

Debo admitir, pues, que fue condición recurrente, durante mi formación, la pregunta por si en realidad logramos o debemos enseñar Ciencias Sociales; si apenas solo fragmentos y malas versiones de estas, o si acaso ninguna de las anteriores. Luego, era normal que me fijara en teorías como la *transposición didáctica*, no precisamente para resolver mis dudas, sino todo lo contrario, y no sin molestia, para acrecentar la mayoría de ellas.

Eventualmente, esta cuestión original habría de ampliarse (o agravarse) a partir de la observación de las normas cotidianas —vágase decir *naturales*— en la práctica docente de los maestros de Ciencias Sociales en mi centro de práctica pedagógica, que me llevarían (o me devolverían, según se le mire) a preguntas cuasimitológicas en la enseñanza acerca del cómo y del qué: ¿acaso la inquietud del estudiante sobre “qué es un comentario” no podría intercambiarse por un “no sé cómo hacerlo”, parecido a la exclamación de su compañero confundido y reticente de la otra anécdota? ¿Mi advertencia sobre la falta de claridad en mi explicación de un “ejercicio” no coin-

cide también con la conciencia de la profesora 2 sobre la necesidad de enseñar a realizar un aparente sencillo crucigrama?

Ahora bien, si era verdad —como iba viendo en la prelectura del entonces proyecto de investigación— que se deben enseñar Ciencias Sociales o al menos contenidos de tipo científico social y objetos de conocimiento de carácter histórico, geográfico, político y económico, ¿no existía un despropósito al usar para ello juegos, historietas, caricaturas, cartillas infantiles, plegables y sopas de letras? ¿O, como en el caso del crucigrama, también debemos estar atentos a enseñar a hacer historietas, cartillas, plegables, etc., cuando un estudiante manifieste su falta de comprensión frente a cómo hacer este tipo de ejercicios? “¿Dónde está el *quid* de unas y otras preguntas?”, me cuestionaba yo entonces.

A decir verdad, creo que estas preocupaciones se encuentran más regularmente entre quienes somos apenas maestros o maestros en formación inicial, sobre todo porque al alcanzar la práctica pedagógica, pareciera que las razones de la teorías preadquiridas y preestudiadas comenzaran a dormitar, como permitiendo adrede la aparición de monstruos y miedos atávicos y temores primitivos, como en el cuadro de Goya.

Los maestros “expertos”<sup>4</sup>, en cambio, parecen so-

4 Pongo este concepto entre comillas, guardando algo de distancia con la definición que ofrece Marcelo García sobre *maestro experto*, y es no solo “un profesor con, al menos, cinco años de experiencia docente, sino sobre todo a una persona con un elevado nivel de conocimiento y destreza, cosa que no se adquiere de forma natural, sino que se requiere una dedicación especial y constante” (2009b:

lucionar muy fácilmente estas angustias “mitológicas” porque, generalmente, muchos no tienen pre-historia, sino que viven en el eterno presente de la rutina. Luego así resuelven las preguntas estas, con toda suerte de actividades, ejercicios, tareas, consultas, investigaciones, preguntas, un nuevo taller, una nueva nota, otra cartelera, un escrito, un dibujo, un grafiti, un plan de refuerzo, un “Tingo-tango”, un “Levando un pato”, un “Alcanzela estrella”, otro tema, un nuevo período académico, y luego otras actividades, ejercicios y tareas.

Sucedió, por mi parte, que abordé inicialmente estas cuestiones tratando de ubicar un *quid* que vinculara las preguntas sucedidas tras los acontecimientos naturalmente *prehistóricos*. Al *quid* lo llamé, en forma vaga y espontánea, *procedimientos*, a la vez que lo relacionaba casi de manera indistinta con los términos de “contenidos procedimentales”, “procedimientos disciplinares” y “procedimientos didácticos”.

Mi formación inicial, hasta el momento, me había permitido saber que la enseñanza de las Ciencias Sociales debe servirse de los procedimientos derivados de las disciplinas científicas, y esto ya me permitía sospechar de la “sopa de letras” como método utilizado por los historiadores, los economistas o los geógrafos; y, sin embargo, la formación inicial no me alcanzaba para desenredar esta dispersión de *bing bang* en que tenía el concepto de *procedimientos*, ni para interpretar esta

---

12, citado en Barba Martín, s. f.: 77). Y es que precisamente la experticia no se consigue por la acumulación de años en la carrera docente, sino por la dedicación y la reflexión permanente que atraviese la propia práctica.

situación escolar como el cierto resultado de una transposición didáctica o de ningún otro fenómeno *antropológico-didáctico*<sup>5</sup> pues, ¿el crucigrama era un *saber a enseñar* que correspondía a qué *saber sabio*?

Esta historia preliminar o *prehistoria*, los hechos relativos a la prefiguración del objeto de esta investigación, termina con la aparición (mi reflexión) de la teoría de la *cultura escolar* y su confrontación con las afirmaciones de la transposición didáctica acerca de los saberes existentes en la escuela. Sobre esto, solo haré dos anotaciones más en este apartado.

Por una parte, tras una serie de lecturas, me resultaba necesario revisar y rediscutir la teoría de la transposición didáctica en el área de Ciencias Sociales, no solo porque el maestro y la escuela quedan concebidos como reproductores (casi deformadores) de un saber que se produce fuera del ámbito escolar y al que tienen que vigilar cuidadosa y epistemológicamente para que no pierda ese carácter científico siempre ajeno a la escuela, sino también porque, en el caso particular colombiano, Alejandro Álvarez (2007) demuestra que la institucionalización de las Ciencias Sociales académicas y profesionales fue posterior a la incorporación de su enseñanza en la escuela y, por lo tanto, la relación o supuesta transposición

5 Esta expresión se comprende teniendo en cuenta que Yves Chevallard hace una aproximación antropológica de los saberes y, en esa medida, su teoría de la *transposición didáctica* es, como lo dice Gómez, “una teoría didáctica renovada bajo la óptica de la antropología” (2005: 91).

de los saberes sabios a los saberes a enseñar exige aquí un replanteamiento.

Y, por otro lado, me comenzaba a parecer ciertamente aceptable la teoría de la cultura escolar según la cual “la institución escolar no se limita a reproducir lo que está fuera de ella, sino que lo adapta, lo transforma y crea un saber y una cultura propia” (Viñao, 2006: 26). Desde esta perspectiva, lo que había que reconsiderar eran los alcances de las proposiciones didácticas en Ciencias Sociales por las cuales los contenidos procedimentales se derivan de los procedimientos disciplinares, a la vez que exhortaba a estimar las “sopas de letras” y los “crucigramas” —para poner solo dos ejemplos— dentro de la dinámica intercultural propia de la escuela, que no se reduce a la reproducción de saberes externos, sino que termina adaptando objetos provenientes de otros campos a su régimen escolarizador, aun cuando parezca inverosímil o contradictorio conciliar objetos de entretenimiento con procesos de formación científica.

No ya la *prehistoria* sino la historia, comenzaría pues con la construcción teórica y académica del problema de mi trabajo de grado, indagando por la enseñanza de los *procedimientos* en Ciencias Sociales y a lo cual sumo la *cultura escolar* como variable de este objeto. De aquí que mi investigación inicie poniendo en tensión los acuerdos teóricos conseguidos por la comunidad académica de la Didáctica de las Ciencias Sociales en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, tratando de explicar la confusa situación de los *contenidos procedimentales* como el resultado de la *cultura escolar*, en tanto “conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y [...], y conjunto de prácticas que permiten la transmisión y asimilación de dichos saberes” (Julia, 1995: 354).

Si yo he logrado interesarlo a usted por hacer una lectura más amplia ya no solo *preliminar* de mi trabajo de grado, este relato habrá conseguido uno de sus propósitos. En cualquier caso, creo podría dejarse casi por sentado el hecho de que la recuperación de las experiencias y las reflexiones que anteceden la elaboración de un trabajo de grado es un ejercicio que demuestra ciertamente el valor de la práctica pedagógica, del diario y del saber pedagógico que nos identifica como maestros.

## Referencias bibliográficas y cibergráficas

- Álvarez Gallego, A. (2007). Las ciencias sociales en el currículo escolar: Colombia 1930-1960. Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Barba Martín, José Juan (s. f.). El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Recuperado el 31 de julio de 2014, de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/822/1/ TESIS96-110331.pdf>
- Gómez Mendoza, M. A. (2005). La transposición didáctica: historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1, 83-115.
- Goya, Francisco de (1799). "El sueño de la razón produce monstruos", grabado 43 de Los Caprichos, Museo del Prado, Madrid, España. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01593307546704995222257/ima0084.htm>
- Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En: Margarita Menegus y Enrique González (coords.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*. México: UNAM. Recuperado el 29 de abril de 2014, de: <http://es.scribd.com/doc/132195924/JULIA-DOMINI-QUE-la-cultura-escolar-como-objetivo-historico-en-Historia-de-las-universidades-modernas-en-hispanoamerica-Menegus>
- Viñao, A. (2006). Historia de las disciplinas escolares. *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, (25), 1-36.