

**DIAGNÓSTICO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LA
HISTORIA DE LA UNIDAD TÉCNICO EDUCATIVA FRANCISCO JOSÉ DE
CALDAS DE LA CIUDAD DE ARAUCA “UNA APROXIMACIÓN A LOS
APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS”**

FARLY ENCARNACIÓN HEREDIA TOVAR

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE HISTORIA
BUCARAMANGA**

2014

**DIAGNÓSTICO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LA
HISTORIA DE LA UNIDAD TÉCNICO EDUCATIVA FRANCISCO JOSÉ DE
CALDAS DE LA CIUDAD DE ARAUCA “UNA APROXIMACIÓN A LOS
APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS”**

FARLY ENCARNACIÓN HEREDIA TOVAR

Trabajo de Grado para optar al título de Historiador y Archivista

Director:

DR. FRANCISCO JAVIER DOSIL MANCILLA

Codirectora:

DRA. IVONNE SUÁREZ PINZÓN

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE HISTORIA

BUCARMANGA

2014

A los más grandes, a los mejores

Edgar y Hector

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	13
JUSTIFICACIÓN	20
1. GENERALIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO	27
1.1 LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1994	27
1.2 INFORMES SOBRE EL ESTADO DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA	33
1.3 INFORME PISA	46
1.4. LA EDUCACIÓN EN LA CIUDAD DE ARAUCA	50
2. LOS MODELOS DE APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	58
2.1. MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE TRANSMISIÓN- RECEPCIÓN	59
2.2. MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO	63
2.3. MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA (SOCIAL)	68
2.4. EL MODELO CRÍTICO O RECONSTRUCTIVO	71
2.5. EL MODELO COMUNICATIVO	74
3. UNA APROXIMACIÓN AL TRABAJO DEL AULA	77
3.1. LAS ENCUESTAS Y LAS ENTREVISTAS	77
3.2. LA MOTIVACIÓN ANTE EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA	79
3.3. RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS Y DE LAS ENTREVISTAS	82
3.4. LOS SABERES PREVIOS DE LOS ESTUDIANTES	84
3.5. LA UTILIDAD DE LA HISTORIA PARA LOS ESTUDIANTES	89

3.6. LA EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES	94
4. REFLEXIONES SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA	100
4.1 LA IMPORTANCIA QUE TIENE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA PARA LOS DOCENTES	101
4.2 LAS ACTIVIDADES DE LAS CLASES PLANIFICADAS POR LOS PROFESORES	102
4.3 EL USO DEL LIBRO DE TEXTO O VIEJOS MANUALES DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LAS CLASES DE HISTORIA	104
4.4. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN COLOMBIA	106
4.5 RETOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	110
5. CONCLUSIONES	113
BIBLIOGRAFIA	118
ANEXOS	126

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Strengths and weaknesses	48
Figura 2. ¿El profesor propone ver una película o un documental?	52
Figura 3. Asignaturas que más le gustan	53
Figura 4. ¿Los estudiantes deciden junto al profesor los temas que se estudian en el año?	53
Figura 5. ¿Las clases de historia sirven para ser persona crítica y analística?	54
Figura 6. ¿Los estudiante reciben del profesor diferentes textos, algunos textos más sencillos, otros textos más difíciles?	56
Figura 7. ¿Me aburre estudiar historia?	80
Figura 8. ¿Los temas son aburridos?	80
Figura 9. ¿La forma de enseñar del profesor es aburrida?	81
Figura 10. ¿Tengo que memorizar muchas cosas?	83
Figura 11. ¿Te ayuda a conectar el pasado con el presente?	85
Figura 12. ¿Los estudiantes deciden junto al profesor los temas que se estudian en el año?	87
Figura 13. ¿La historia sirve para ser ciudadanos responsables?	90
Figura 14. ¿La historia sirve para fomentar ideas patrióticas y nacionales?	90
Figura 15. ¿Eres evaluado por un examen escrito?	94
Figura 16. ¿Luego de varias secciones y muchos temas explicados el profesor toma un examen?	95
Figura 17. ¿El trabajo se evalúa a través de un examen escrito?	95
Figura 18. ¿Eres evaluado por tu comportamiento?	96
Figura 19. ¿Tengo que memorizar muchas cosas?	97
Figura 20. ¿En las clases de historia siempre hacemos actividades diferentes?	97

Figura 21. ¿Las clases de historia sirven para ser personas críticas y analíticas?

107

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Encuesta	126
Anexo B. Encuesta complementaria	130

RESUMEN

TITULO: DIAGNÓSTICO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LA HISTORIA DE LA UNIDAD TÉCNICO EDUCATIVA FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS DE LA CIUDAD DE ARAUCA “UNA APROXIMACIÓN A LOS APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS”*

AUTOR: FARLY ENCARNACIÓN HEREDIA TOVAR**

PALABRAS CLAVES: Diagnostico, Modelo Enseñanza- Aprendizaje, y Aprendizajes Significativos

A partir de un análisis de caso se intenta establecer cuáles son los modelos de Enseñanza-aprendizaje aplicados por los docentes de historia en la Unidad Técnico Educativa Francisco José de Caladas de la ciudad de Arauca, con la información obtenida se realiza un diagnóstico que permite estudiar y entender la manera como los estudiantes construyen “aprendizajes significativos.

Para la realización de este informe se dio uso del método cuantitativo, con la aplicación de encuestas anónimas así como también del método cualitativo, con la realización de entrevistas, como complementó la información que con el primer método se obtuvo.

En general el informe cuenta con 4 capítulos, más la conclusión, dichos capítulos pasan por explicar de manera general la situación del sistema educativo colombiano, sus falencias y aciertos, así mismo tratan los diferentes modelos de enseñanza-aprendizaje de la historia los que una vez analizados dan paso a la exposición de los resultados del trabajo de campo, lo que finalmente da pie al análisis teórico sobre la enseñanza en el aula y las condiciones en que se realiza dicho proceso. Con el propósito de recoger los diferentes elementos a mejorar en el proceso de enseñanza aprendizaje en las conclusiones se insertan una serie de recomendaciones sobre el papel de la historia como asignatura y las necesidades que los profesores, estudiantes y las instituciones educativas deben conseguir para hacer efectivo el proceso de aprendizaje.

* Trabajo de Grado

** Facultad De Ciencias Humanas. Escuela De Historia. Director: Dr. Francisco Javier Dosil Mancilla. Codirectora: Dra. Ivonne Suárez Pinzón

ABSTRACT

TITLE: TEACHING AND LEARNING HISTORY DIAGNOSIS OF “UNIDAD TÉCNICO - EDUCATIVA FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS” IN ARAUCA CITY. "AN APPROACH TO THE STUDENTS' LEARNING”

AUTHOR: Farly ENCARNACIÓN HEREDIA TOVAR **

KEY WORDS: Diagnosis, Teaching and Learning models, Meaningful learnings.

Based on a case analysis it attempts to establish what the teaching-learning models are applied by teachers of history from “*Unidad Técnico Educativa Francisco José de Caldas*” in Arauca city. The information obtained is a diagnosis that allows studying and understanding how students construct "meaningful learning”.

For the realization of this report was given the use of the quantitative method, with the implementation of anonymous surveys as well as the qualitative method by making interviews, these interviews complement the information that the first method obtained.

In general, the report has 4 chapters plus a conclusion. These chapters explain, in general terms, the situation of the Colombian educational system, its failures and successes. Also it tries different teaching and learning history models, which once analyzed give a path to the presentation of the field work results, which ultimately gives a rise to the theoretical analysis about classroom teaching and the conditions in which the process is performed. On the other hand, In order to collect different items to improve the teaching-learning process, in the findings there are a number of recommendations about the role of history as a subject and the teachers, students and educational institutions' needs that must they must get in order to enforce the learning process.

* Work Degree

** Faculty of Human Sciences. School Of History. Directed by Dr. Francisco Javier Mancilla Dosil.
Co-Director: Dr. Ivonne Suarez Pinzon

INTRODUCCIÓN

El propósito principal del siguiente ejercicio de investigación tiene que ver con la realización de un diagnóstico que permita estudiar y entender el proceso de enseñanza- aprendizaje, en la Unidad Técnico Educativa Francisco José de Caldas de la ciudad de Arauca. La preocupación principal tendrá que ver con las clases de historia del nivel secundario, al mismo tiempo que se irá haciendo un seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes y de su percepción acerca de la asignatura mencionada.

Cuando apenas la investigación iniciaba, se pretendió trabajar con más de una de las instituciones del municipio, pero en la medida en que fue avanzando la investigación, dado que la cantidad de alumnos de dichas instituciones rebasaban las posibilidades de trabajo se decidió reducir el universo de análisis de la Unidad Técnico Educativa Francisco José de Caldas de la ciudad de Arauca

Así mismo se determinó que la metodología de trabajo a utilizarse se basará en la realización de un análisis de tipo cuantitativo y uno cualitativo. En cuanto al análisis cuantitativo, se elaborara encuestas sobre la asignatura de historia que serán diligenciadas por algunos alumnos del colegio escogido para hacer la investigación; partir de las respuestas se podrán reconocer los problemas generales que se estén presentando. El análisis cualitativo se basará en entrevistas a alumnos y a maestros, a partir de las cuales se pretenderá conocer detalladamente la vivencia de los estudiantes en relación con factores como habilidades para el aprendizaje escolar, autoconcepto y autoestima, lo que significa para ellos la historia, la utilidad que le asignan, para qué sirve estudiarla; se harán, en la medida de lo posible, observaciones de clases para obtener una idea más acabada acerca del proceso de enseñanza - aprendizaje. En la

interpretación de los resultados de este estudio se tendrán en cuenta muchos otros factores, procesos y decisiones que se sitúan más allá del aula (el contexto familiar y socio-cultural tanto de alumnos como de maestros, las características de las instituciones, la formación de los docentes, los planes de estudio, el clima de trabajo en el colegio y la libertad que tenga tanto el docente como el alumno para actuar, la situación de los estudiantes en tanto adolescentes, etc.). Todos estos elementos pueden ser decisivos para comprender lo que en ella sucede. Se sabe que el conjunto de actividades que profesores y alumnos realizan en las aulas no puede estudiarse y comprenderse de forma plena al margen de los contextos socio-institucionales en los que tienen lugar. Por otra parte, el aula es un lugar en el que suceden muchas cosas de forma simultánea, inesperada y con gran rapidez, sin que a menudo sea posible predecirlas. Esta complejidad hace imposible una aproximación al análisis de las prácticas educativas que tenga en cuenta por igual todos los factores y procesos presentes en ellas. Esto significa que cualquier aproximación al estudio de las prácticas educativas está obligada a hacer una elección de los factores y procesos que se van a considerar relevantes y en los que va a centrar la atención. Aproximarse al estudio de las prácticas educativas en el aula exige optar por uno u otro esquema de análisis y esto implica inevitablemente dejar fuera algunos o muchos aspectos de dichas prácticas. Entonces hay que decir que esta investigación se centrará fundamentalmente en la construcción de los aprendizajes significativos por parte de los alumnos, en relación con el modelo didáctico aplicado por los docentes en las aulas y en lo que significa aprender y estudiar historia para alumnos y para profesores.

Se considera importante mencionar algunos trabajos relacionados con el tema de análisis realizados por historiadores y pedagogos. Se han encontrado algunas tesis de postgrado realizadas en universidades españolas que se acercan al objetivo de este trabajo y pueden servir de apoyo y soporte. Es el caso de la tesis de Doctorado en Psicología, de la Universidad de Valladolid, España, de María del

Mar Ayuela Fernández titulada *Desarrollo profesional y necesidades educativas especiales: El caso de María y su profesora de apoyo*.¹ La autora se ocupa de trabajar la atención a la diversidad, y sostiene que: “(...) Si establecemos que toda educación tiene un mismo objetivo básico, el desarrollo integral de todas las capacidades humanas favoreciendo las capacidades personales y sociales, la integración escolar efectiva y real (no sólo nominal) debe constituir una de las prioridades básicas de la escuela. Si nuestra sociedad es plural, nuestra escuela no puede ser discriminatoria y debe enfrentarse al reto de educar en la diversidad. Si bien este trabajo se centra en el caso de una sola alumna y sus necesidades educativas especiales (NEE), nos interesa el planteo que hace la autora respecto a trabajar de acuerdo a la diversidad de los alumnos, ya que creemos que junto a un modelo educativo basado en la identificación de fortalezas se contribuye a la promoción de niveles óptimos de desarrollo.

El siguiente trabajo de Doctorado, realizado por Miguel González Guerrero en la Universidad de Málaga, España, denominado *El fracaso escolar en la enseñanza secundaria. Una función de producción educativa*, estudia el sistema educativo español,² muestra los indicadores más importantes del fracaso escolar de los alumnos, y describe una primera aproximación al tema del fracaso escolar, partiendo de la doble encuesta realizada a los alumnos y profesores de 18 centros de enseñanza secundaria de la provincia de Málaga. Se cree que este trabajo puede ser de gran interés aunque la realidad española esté alejada de la realidad de Arauca, pero el llamado “fracaso escolar” es una realidad concreta que nos afecta como comunidad educativa, y es interesante analizar qué significa fracasar, de quién es el fracaso y qué genera esto en el estudiante. Se piensa que otro de los retos del sistema educativo es contribuir a asegurar el éxito escolar. Por otra

¹ AYUELA FERNÁNDEZ, María Del Mar. *Desarrollo profesional y necesidades educativas especiales: El caso de María y su profesora de apoyo*. Valladolid, Universidad de Valladolid, 2006.

² GONZÁLEZ GUERRERO, Miguel. *El fracaso escolar en la enseñanza secundaria. Una función de producción educativa*. Madrid, Abecedario, 2005.

parte el autor trabaja sobre la base de encuestas, que es parte de la metodología que se usará en este proyecto.

Por su parte Marco Juan de Dios Lasterra, de la Universidad de Barcelona, en su tesis doctoral: *El proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de la Filosofía en Bachillerato. Una investigación desde la acción*, plantea que su trabajo ha sido un encuentro entre un profesor de Filosofía de secundaria, veterano en el aula, que dialoga con la teoría pedagógica sobre la adecuada gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje.³ Si bien se atiende el punto de vista del docente, el autor ha profundizado en la bibliografía fundamental de cada uno de los aspectos que abarca el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Uno de los estudios mexicanos consultado fue el que Aurelio Gallardo López realizó para obtener su grado de maestría en sociología de la educación: *Propuesta metodológica para el aprendizaje de la historia en la escuela secundaria "Profesor Jesús López López" de Moroleón, Guanajuato*.⁴ El autor plantea que el objetivo de su trabajo es "dar solución al problema de la escuela secundaria "Profesor Jesús López López" de Moroleón, Guanajuato, en donde no se genera el conocimiento histórico". Más allá de que se crea que es un tanto ambicioso su objetivo y que podamos discutir con respecto a las diferentes situaciones en las que se produce la construcción del conocimiento histórico, realiza encuestas que aplica tanto a docentes como a alumnos y a padres. Por su parte, María del Rocío Santillán Marín, en su trabajo de tesis *La actitud del docente en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de*

³ LASTERRA, Juan. *El proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de la Filosofía en Bachillerato. Una investigación desde la acción*. Barcelona, Departament de Didàctica i Organització Educativa, 2004.

⁴ GALLARDO LÓPEZ, Aurelio. *Propuesta metodológica para el aprendizaje de la historia en la escuela secundaria "Profesor Jesús López López" de Moroleón, Guanajuato*. Tesis de Maestría, Morelia, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, 2004.

secundaria,⁵ realiza en el capítulo 3 un trabajo de campo donde entrevista a 17 docentes de la escuela 20 de noviembre de la comunidad de Parícuaro, Municipio de Juárez. El objetivo del trabajo es “transformar” la actitud de los docentes en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje ya que considera que si el maestro modifica su actitud esto se reflejará positivamente en el nivel de formación que logre el alumno.

Uno de los trabajos colombianos estudiados es *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia 1973-2007* de Carolina Andrea Guerrero García⁶, en la que se plantea que “para el caso de la enseñanza de la historia no ha sido posible llevar a cabo transformaciones significativas de fondo: por el contrario, pese a las coyunturas, a los cambios de paradigmas y al importante papel que cumplieron las novedades epistemológicas y conceptuales, los cambios han sido muy graduales, tímidos y en momentos etéreos”. Los avances en las tendencias, en los debates académicos y en los modelos pedagógicos para esta disciplina no logran proyectarse en las políticas educativas y mucho menos alcanzan a llegar al aula de clases.

Así mismo, se trataron los textos que sobre la educación colombiana, sus normas, estado etc., se han escrito, como: *La educación en Colombia: Medio siglo de imposiciones* de Wilson García⁷; *Reforma universitaria, 1960-1980* que plantea que el dominio de Estado Unidos, por ser la primera potencia mundial, le permite diseñar una política exterior que le fortalezca y mantenga su poder, y que se fundamenta en obligar a los países de la periferia a reajustar sus economías y en

⁵ SANTILLÁN MARÍN, María del Rocío. *La actitud del docente en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de secundaria*. Tesis de Maestría, Morelia, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, 2004.

⁶ GUERRERO, GARCÍA. Carolina Andrea. *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia. Bogotá, Colombia. 2011. Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de: Magister en Historia. En Línea: <http://www.bdigital.unal.edu.co/6257/1/468400.2012.pdf>

⁷ GARCÍA QUICENO Wilson. *La educación colombiana medio siglo de imposiciones* Manizales: ARS Serigrafía Ediciones 2000

consecuencia sus políticas laborales y educativas. Lo que le lleva a concluir que desde la segunda mitad del siglo XX con excepción de la Ley General de 1994, las leyes educativas no han hecho otra cosa que adecuarse a las exigencias y necesidades de las multinacionales.

Por otro lado, algunas de las publicaciones seriadas de las que se hizo uso en este trabajo, brindan elementos de crítica que buscan la generación de políticas educativas más responsables, coherentes y cercanas a la necesidad de la formación integral, y presentan como un logro de la Federación Colombiana de Educadores FECODE, la aceptación y aplicación de las Leyes 60 de 1993 y la Ley 115 de 1994, un logro que según ellas, fue producto de amplias discusiones nacionales acompañadas de movilizaciones y de un Paro Nacional del magisterio colombiano.

Tales publicaciones son: La *Revista Educación y Cultura*, editada por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), cuyo principal propósito ha estado relacionado con la difusión de artículos, documentos, entrevistas y publicaciones, dirigidos a plantear una crítica sobre la base de la defensa a la educación gratuita, nacional y de calidad en beneficio de los maestros, estudiantes y la población colombiana. Del mismo modo la revista DESLINDE, cuya edición la hace CEDETRABAJO, que es el Centro de Estudios para el Trabajo, una institución sin ánimo de lucro que agrupa profesionales de las más variadas disciplinas y que ponen sus conocimientos a disposición de la defensa de la producción nacional y la consecución del bienestar de la población a partir de la promoción de los avances científicos que resuelven problemas del país. La primera, permitió tener artículos contextualizados sobre las reformas a la educación y sus efectos en la en la sociedad, por su lado la segunda dió un panorama general de la realidad internacional y sus efectos en lo nacional, en el caso de las dos se contará con textos producidos por académicos nacionales e

internacionales reconocidos por investigar exhaustivamente los problemas relacionados con la educación en el marco del neoliberalismo.

Para la investigación, además, se abordaron otros textos fundamentales relacionados con la educación y la enseñanza de la historia, de autores como Joan Pagès, Jurjo Torres, Henry Giroux, Wilfred Carr, Lawrence Sthenhouse, Michael Apple, entre otros.

JUSTIFICACIÓN

La educación es un componente central del desarrollo humano. Tiene influencia directa en la integración social, en la construcción de la personalidad del estudiante, y es uno de los requerimientos principales para que una sociedad logre adaptarse a cambios sociales y tecnológicos acelerados.

El aprendizaje significativo es fundamental en la construcción de la autoestima y del auto-concepto del alumno, es por esto que se prestará, en esta investigación, particular atención al planteamiento de Solé: "(...) el aprendizaje y el éxito con el que aprendemos desempeña un papel significativo en la construcción del concepto que tenemos de nosotros mismos (auto-concepto) en la estima que nos profesamos (autoestima) y en general en todas las capacidades relacionadas con el equilibrio personal".⁸ Es claro que cuando se aprende se está forjando la forma como cada persona se ve, así como la forma de ver al mundo y de relacionarse con él, los resultados de las situaciones de aprendizaje influyen en la forma de comportarse frente al mundo y en la elaboración de una imagen de las mismas personas. Por esto es tan importante cuidar la formación del autoconcepto del alumno ya que "(...) funciona en alguna medida como un esquema cognitivo (...). Cuando este esquema se encuentra teñido negativamente, es decir, cuando se trata de un autoconcepto negativo (consecuencia de las apreciaciones negativas construidas en las experiencias escolares) las expectativas negativas tienden a confirmarse, lo que refuerza una escasa autoestima, estableciéndose así un círculo cerrado difícil de romper."⁹ Es por esto que se considera de vital importancia que el alumno logre aprendizajes significativos adaptados a sus

⁸ SOLÉ, Isabel. "Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje", en César Coll *et al.* *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Graó, 1993, p. 27.

⁹ *Ibid* p. 40.

capacidades, y en este punto el rol del docente es fundamental para estimular los diferentes aprendizajes.

Conciérne también establecer el desarrollo del pensamiento formal o hipotético-deductivo en el alumno para que pueda alcanzar una comprensión elaborada de esta disciplina en particular. Este pensamiento histórico requiere de dos elementos fundamentales: “un conjunto de habilidades metódicas, constituido en el plano psicológico por el dominio de unas reglas de inferencia y decisión; y un entramado conceptual que permite, de acuerdo con la perspectiva en la que uno se sitúe, ordenar y explicar los hechos de la historia de forma que resulten comprensibles”.¹⁰ No es posible, por ejemplo, entender la Primera Guerra Mundial sin recurrir a las fuentes y elaborar deducciones a partir de los datos encontrados, pero tampoco es posible encontrar algo en los datos si no se tiene un bagaje de conocimientos que permita hacer las inferencias adecuadas. Cuando una persona está tratando de comprender un tema, ambos elementos están íntimamente relacionados entre sí.

Es importante entonces detenerse en la investigación, en el desarrollo del pensamiento formal, que normalmente se hace presente en los adolescentes entre los 13 y 14 años de edad; esta presencia no implica su uso correcto en todas las situaciones ya que éstas se ven afectadas por diversos factores de contexto y por las ideas previas que posea el alumno en relación con el tema a resolver. Si se pretende que los alumnos adquieran un mejor pensamiento histórico es necesario que como profesionales de la historia se les proporcione estrategias para que logren desarrollar un pensamiento crítico y autónomo, además de modelos conceptuales que les permitan interpretar situaciones de un modo próximo al conocimiento especializado. Es importante entonces que el alumno aprenda

¹⁰ CARRETERO, Mario. POZO, Juan Ignacio & ASECIO, Mikel. “Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia”, en: CARRETERO, Mario, Juan Ignacio Pozo & Mikel Asencio (Comps) *La enseñanza de las ciencias Sociales*, Madrid, Vidor, 1989, p. 213.

ambos aspectos del conocimiento histórico: los procesos de razonamiento y las teorías.

Por otra parte, se cree que es fundamental establecer una diferenciación entre los procesos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza. Los primeros hacen referencia a la forma en que los alumnos procesan la información: “(...) el aprendizaje es un proceso exclusivamente psicológico que se produce en la mente de las personas desde el momento mismo del nacimiento a lo largo de toda nuestra vida (...)”¹¹. Los aprendizajes pueden ser espontáneos o darse por medio de instrucciones, es decir, dirigidos externamente con la finalidad de alcanzar una meta. A este último grupo pertenece el estudio de la historia. Por su parte, las estrategias de enseñanza son un conjunto de decisiones que se planifican para que los alumnos adquieran conocimientos o habilidades, con la finalidad de que su procesamiento sea significativo. Según esta idea, la enseñanza se ocuparía de maximizar los procesos de aprendizaje logrando por su mediación lo que el alumno no hubiera logrado solo. Esta diferencia, que en principio puede parecer obvia, no siempre lo es, ya que muchas veces se ha planteado la enseñanza de la historia como una simple transmisión de conocimientos preestablecidos sin tener demasiado en cuenta cómo aprende el alumno, es decir, sin tener en cuenta las diferentes maneras en que los estudiantes aprenden historia y las posibles dificultades que dicho aprendizaje pueda presentar. Entender cómo se aprende nos puede ayudar a entender cómo se enseña y a establecer criterios para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A pesar de que los alumnos presentan diversos modos de aprender, éstos no son contemplados por los docentes del nivel medio. Existe una distancia abismal entre lo que el maestro enseña o cree enseñar y lo que el alumno aprende en realidad, así como también, que la enseñanza se basa en una idea muy simple: repetir listas de héroes, batallas, hechos y fechas. Es decir la palabra clave del proceso

¹¹ Ibid p. 214.

de enseñanza-aprendizaje de la historia así planteado es *memorizar*, partir del principio que cuanto más se repite más se aprende, es decir “(...) que el aprendizaje tiene por función reproducir conocimientos, no elaborados, y por ello la única estrategia posible es repetirlo hasta el hastío”.¹² Sin embargo La enseñanza de la historia debe plantearse intenciones y objetivos diferentes a los que tenía la acumulación de saberes históricos, ya no se trata sólo de que el alumno sume conocimientos sino que éstos le sirvan para analizar la realidad que lo rodea.

Por otra parte preocupa que los alumnos consideren el estudio de la historia como un momento tedioso y aburrido dentro de su escolaridad, se piensa que eso tiene relación con el modelo didáctico presente en las aulas escolares: el modelo de transmisión - recepción, es decir, aquel que descansa en una metodología basada en exposiciones por parte del profesor, que se apoya en el libro de texto como principal herramienta, para luego culminar con ejercicios de repaso, tales como resúmenes y cuestionarios guía. Este modelo sostiene que el objetivo de enseñar es transmitir una síntesis del saber disciplinar, con predominio de informaciones de carácter conceptual, es decir, con una fuerte focalización en los contenidos conceptuales, en detrimento de los objetivos actitudinales y procedimentales, tan importantes para la formación de los alumnos. Es importante mencionar que este modelo didáctico no tiene en cuenta los intereses ni las necesidades de los alumnos y que culmina con un proceso evaluativo que se basa en el examen escrito, que persigue que el estudiante “recuerde” los contenidos transmitidos y si no obtiene los resultados que se asumen como satisfactorios, él es el único responsable.

También se parte del supuesto de que los contenidos enseñados se centran fundamentalmente en temáticas que tienen la finalidad de transmitir ideas patrióticas a partir de la creación de mitos y héroes que se ubican entre lo divino y

¹² *Ibid*, p. 216.

lo humano, que realizan hazañas y tienen todo tipo de virtudes y ninguna debilidad. Tampoco se problematizan sucesos actuales tanto de Colombia como de América Latina y del mundo. Las temáticas no se abordan con la finalidad de problematizar los sucesos. Hacerlo permitiría iniciar un debate en torno a una democracia crítica, que le daría a los alumnos la posibilidad de discutir temas como la diversidad, la xenofobia, el racismo de algunas sociedades, la postergación de la mujer entre otras, comparar con otros contextos sociales, económicos y políticos, permite entender que Colombia forma parte de un conglomerado mayor que es la realidad latinoamericana, y más aún nuestro planeta.

Otro elemento importante es la existencia de un currículum oculto presente en las aulas escolares, que no formaliza sus propósitos pero que incide profundamente en la educación; es decir, un currículum que, sin hacerse explícito, reproduce en la escuela determinados valores con el fin de mantener un orden establecido. Para ser más claros, existe, a nuestro criterio, una contradicción entre el propósito expreso del currículum formal, que podría ser, por ejemplo, *promover el pensamiento crítico y creador del alumno*, y la práctica educativa cotidiana, que reproduce pasividad y conformismo en los jóvenes, y que no sólo no promueve el *pensamiento crítico* sino que transforma a los alumnos en meros contestadores de preguntas que ya tienen asignadas respuestas únicas.

Los efectos del currículum oculto pueden rastrearse también en el carácter de las evaluaciones, que tienden a valorar la memorización y las respuestas uniformes, en las que rara vez se toma en cuenta qué es lo que sabe o aprendió el alumno, y no sólo si respondió de modo adecuado de acuerdo a los criterios del docente. Esta situación tiene por otra parte, un efecto negativo ya que acostumbra a los estudiantes a buscar el reconocimiento de los otros y no a valorar lo hecho o aprendido por el valor que esto tiene en sí mismo, ni a apreciar su propio trabajo.

Este currículum oculto acostumbra a los estudiantes a un trabajo monótono, rutinario, mecánico, sumiso a la autoridad total del docente, y en el cual los alumnos tienen muy pocas posibilidades de tomar decisiones propias. Carlos Ornelas plantea que todos estos elementos generan un autoritarismo estructural en las aulas, que acomoda la conciencia de los estudiantes a la aceptación acrítica del estado de cosas imperante, y refuerza la inclinación a asistir a la escuela por el valor de cambio que representan los grados escolares y no por el valor de uso que pueda tener el conocimiento. La deducción más importante que destaca el autor es que por medio de estos mecanismos, la conciencia de los estudiantes se fragmenta y se le inculcan rasgos de individualismo, de egoísmo, de competencia entre pares y debilita los lazos de solidaridad.¹³

En conclusión, el objetivo de este trabajo es profundizar el análisis de temáticas relacionadas con el modelo educativo, la situación del alumno y del docente frente al proceso de enseñanza-aprendizaje, en la Unidad Técnico Educativa Francisco José de Caldas; e intentar conocer qué y cómo aprenden los alumnos en relación con lo que enseña el profesor.

Es importante mencionar que la visión de este trabajo acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje se enmarca en la concepción constructivista¹⁴. El constructivismo es un marco de referencia, un conjunto de principios desde donde es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza. Propone marcos y teorías que actúan como referentes que guían, pero no determinan la acción y que ayudan a analizar y reflexionar sobre la práctica y la formación del conocimiento. El constructivismo no propone una metodología concreta ni única, su esencia es contraria a la homogeneización de la enseñanza ya que parte del principio de la diversidad. En su origen, esta teoría fue

¹³ ORNELAS, Carlos. "Democracia y autoritarismo: el currículum oculto del sistema educativo mexicano", en *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México, CIDE, FCE, NF, 1995.

¹⁴ Ibid. Cap. 1.

propuesta y desarrollada por Jean Piaget aunque sus raíces se encuentran en el S. XVIII. Piaget plantea que el conocimiento se obtiene a partir de las experiencias que las personas van adquiriendo a lo largo de la vida. Es decir, a partir de unas capacidades generales con las que se nace, las personas van construyendo su conocimiento. Lo más interesante de la propuesta constructivista es que trata de explicar la formación del conocimiento situándose en el interior del sujeto. El constructivismo puede ayudar a entender qué es lo que sucede en la mente del sujeto cuando éste forma nuevos conocimientos, cuando aprende. Lo difícil es lograr explicar cómo el sujeto se hace del conocimiento. Desde el punto de vista constructivista todo conocimiento nuevo que es adquirido por una persona es producto de un proceso constructivo, se apoya en conocimientos anteriores y supone una actividad por parte de quien lo adquiere. Otro elemento muy importante a tener presente es que, desde el punto de vista del sujeto, todo aprendizaje es constructivo. Pero muchas veces, el profesor cree que desde el punto de vista educativo se tiende a considerar que sólo el que entiende el principio de Arquímedes ha realizado un aprendizaje constructivo. El constructivismo se ocupa de lo que sucede en el sujeto para que pueda apropiarse del conocimiento.¹⁵ Como observan Isabel Solé y César Coll:

“Si aceptáramos que la enseñanza es exclusiva o rutinaria, estática o más bien estereotipada, no necesitaríamos teorías de esas características; en ese caso, las recetas e instrucciones serían lo más adecuado”.¹⁶

¹⁵ DELVAL, Juan. “Hoy todos son constructivistas”, en *Cuadernos de pedagogía*, Núm. 257, 1997, pp. 78-84.

¹⁶ SOLÉ, Isabel & COLL, César. “Los profesores y la concepción constructivista”, en Coll *et al.* *Op. Cit.*, p. 7.

1. GENERALIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO

Este capítulo se dedicará a describir algunas características del sistema educativo colombiano, en su nivel secundario y media, centrándonos fundamentalmente en la Ley General de Educación aplicada desde 1994. Para comprender mejor su funcionamiento y su dinámica se describirán algunas características de sus cambios y propuestas, también se hará análisis de algunos de los efectos de la Ley 715 de 2001 en la situación laboral de los maestros y de las instituciones educativas.

También se presentarán algunos elementos del informe PISA 2012

1.1 LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1994

El proceso político, social y legal liderado por la Federación Colombiana de Educadores FECODE, para la creación y aprobación de la Ley General de Educación de 1994¹⁷ se toma como punto de partida debido a que por su origen se diferencia de los demás existentes como: El Plan de apertura educativa (1991-1994), que fue diseñado por el CONPES, y el Departamento Nacional de Planeación, y en la misma lógica El Plan Decenal de Educación (1996, 2005), que

¹⁷ En la segunda mitad del año 1993, el magisterio colombiano liderado por FECODE llevó a cabo el que hasta ese momento sería el paro nacional educativo más concurrido del país. Por la suspensión de las actividades escolares durante varios meses, el Ejecutivo nacional se vio forzado a negociar con el gremio de profesores el pliego de peticiones sobre la base del cual fundamentaba sus exigencias para levantar el cese de actividades, como resultado de este diálogo, entre el gobierno nacional y los educadores colombianos, se aprobó en el Congreso de la República la primera reforma educativa nacional en la que la posición de un sector distinto al gobierno nacional, en este caso el magisterio, fundamentaba la totalidad del articulado. A esta reforma se le nombró Ley General de Educación de 1994.

fue planteado como elemento central de la política educativa de ese periodo y obedecía a las recomendaciones del Banco Mundial.

Se Parte del hecho de que con la política de “modernización del Estado”, el gobierno colombiano en 1990 se insertó oficialmente en las dinámicas internacionales del libre comercio. La *Iniciativa de las Américas* del presidente Bush en 1990, en lo que él denominó *La reforma del mercado libre*¹⁸, fundamentó la implementación de los programas de apertura económica en Colombia con la promulgación del *Programa de Internacionalización de la Economía colombiana*¹⁹. No obstante, desde el año 1984 al sistema educativo nacional se le venía aplicando distintas reformas que poco a poco lo fueron articulando con esa nueva realidad mundial.

“Hay que subirse al tren de la globalización sin menospreciar al vagón que nos corresponda”. Es una frase acuñada coloquialmente por algunos de los defensores, anónimos del neoliberalismo, dicha frase seguramente surge de los análisis que esas personas hacen la Ley de ventajas comparativas²⁰ que plantea que en la nueva lógica globalizadora los países deben dirigir su producción a la elaboración y exportación de mercancías que le resulten más fáciles y con menos costo de producción, al mismo tiempo que debe importar todo aquello que le resulte más costoso elaborar.²¹

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible decir que el cambio de orientación de la educación colombiana en los años 90, se fundamentó en cumplir con los requerimientos económicos y políticos mundiales, dispuestos a fortalecer el

¹⁸ BERNAL ESCOBAR, Alejandro. *Las miserias de la apertura*, en *Deslinde*, Núm. 15, abril-mayo de 1994.

¹⁹ GUZMÁN NOGALES, Arcadio José. “Internacionalización de la economía colombiana. Las políticas de apertura económica, modernización industrial y tecnológica”, en *Cuadernos de Administración*, Vol. 13, Núm. 18, 1992, pp. 7-67.

²⁰ BERNAL ESCOBAR. *Op. Cit.*

²¹ *Ibidem*

neoliberalismo. Una muestra de ello fue El Plan de apertura educativa (1991-1994), que fue diseñado por el CONPES y el Departamento Nacional de Planeación, y que se presentó en el marco de la “modernización del estado” o apertura económica.

El Plan de Apertura Educativa –PAE–, partió de afirmar que el mayor problema de la educación era la baja cobertura de la educación secundaria, y según el BID, era necesario satisfacer las crecientes necesidades cuantitativas y cualitativas de los nuevos y diversos clientes a los que les ofreceríamos nuestros servicios²², omitiendo por completo la “calidad de la educación”²³. Dicho de otra manera, esta nueva política consistía en aumentar la cobertura en detrimento de la calidad²⁴.

No en vano, el Ministerio de Educación Nacional, por medio del PAE, se desentendió de los costos de la educación al acudir a la descentralización. De esa forma le entregó la responsabilidad de la financiación a los municipios, a la vez que fortaleció su influencia en el control sobre los enfoques y el sustento teórico (aspectos técnicos-pedagógicos de la educación); el currículo; la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje; las metodologías; los planes y programas de estudio; todo esto negaba alguna posibilidad de autonomía y libertad de cátedra, pues los planes y programas eran diseñados desde el Ministerio de Educación Nacional; fue así como se impuso un currículo único, obligatorio y uniforme.²⁵

También, el Plan Decenal de Educación (1996, 2005), que fue planteado como elemento central de la política educativa, sirvió como herramienta para enfatizar

²² DE MOURA, Claudio. *Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe*. Washington, Banco Interamericano de Desarrollo, 2000.

²³ Calidad de la educación, en este caso se suscribe a lo que el Ministerio Nacional de Educación colombiano utiliza como medidor de excelencia de los programas e instituciones educativas.

²⁴ *Ibidem*

²⁵ GARCÍA, Wilson. *La educación en Colombia, Medio siglo de imposiciones*. Manizales, ARS Serigrafía, 2000

en el argumento según el cual lo importante era garantizar mayor cobertura²⁶. Por eso encontramos que la necesidad de una educación de alto nivel científico y tecno-logístico que le permitiera al país avanzar por la senda del desarrollo autónomo e independiente, ni siquiera se enuncia en el texto. Paradójicamente, a la par de la política de mayor cobertura, se muestra una clara tendencia hacia la privatización al fortalecer los fondos de Cofinanciación y los fondos mixtos, incluyendo estímulos tributarios a particulares, esto inspirado en la Constitución política de 1991 que dice: “La educación es pública, independientemente de que sea prestada por los particulares o por el Estado”.²⁷

Sobre la base de lo dicho en los párrafos anteriores, se puede afirmar que cada uno de los documentos venidos del Ejecutivo Nacional y del Ministerio de Educación Colombiano desde 1980, tendientes a poner el aparato educativo al servicio de la “Modernización del Estado” tuvieron como principal objetivo cumplir con los requisitos que el Banco Mundial establecía para poder acceder a la asignación de créditos educativos; dichos requisitos en términos generales eran:

1. Bajar los índices de repitencia y de deserción escolar.
2. Aumentar los índices de permanencia y promoción. Esto generó un privilegio en los indicadores de eficiencia, sobre los de calidad²⁸.

En este contexto y a pesar de él, la Federación Colombiana de Educadores FECODE se dio a la tarea de un complejo proceso de elaboración de un proyecto de ley, movilizaciones y un paro con el que el Gobierno de Cesar Gaviria se vio obligado a llegar un acuerdo para que se presentará ante el Congreso de la República lo que sería después de muchas negociaciones, acuerdos y

²⁶ ATEHORTÚA CRUZ, Adolfo León. “El Banco Mundial y las políticas educativas en Colombia”, en *Simposio Internacional de Pedagogía*, Cali, Universidad Autónoma de Occidente, 2012, pp. 1-20.

²⁷ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Plan Decenal de Educación (1996 – 2005.)

²⁸ Calidad de la educación, en este caso se suscribe a lo que el Ministerio Nacional de Educación colombiano utiliza como medidor de excelencia de los programas e instituciones educativas.

desacuerdos la Ley 115 de 1993, más conocida como Ley General de Educación y las garantía de financiación en la ley 60 del mismo año. Dichas leyes se consideraban la antítesis del Plan de Apertura Educativa.

La Ley General de Educación tuvo en su concepción como aspecto fundamental la autonomía escolar en el marco de unas normas que, preservando la unidad nacional, le dieran a la comunidad educativa -profesores, estudiantes, padres de familia, exalumnos, rector y representantes del sector productivo- la potestad de definir el proyecto educativo institucional, es decir, el quehacer educativo. Pertinente es señalar que las normas que regían anteriormente a la educación establecían un currículo único y obligatorio diseñado por el Ministerio de Educación, bajo la dirección de las agencias internacionales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo.

Grosso modo, la Ley General establece objetivos generales y específicos de los diferentes niveles escolares (Preescolar, primaria, secundaria y media), especifica las áreas obligatorias, crea los gobiernos escolares –que no existían anteriormente, y da autonomía para desarrollar los Proyectos Educativos Institucionales. La responsabilidad del Estado definida en la Ley 60 en mención tiene que ver con garantizar la financiación necesaria para ejercer las labores pedagógicas que dentro de las instituciones escolares se requirieran.

Según las directivas de FECODE²⁹, dichas leyes buscaban la excelencia de la educación sin atentar contra la calidad, que en las reformas de los años anteriores era el elemento de prioridad tal y como las instituciones internacionales de crédito lo imponían. Esto sin duda marcaba un nuevo y prometedor camino hacia la consecución de un sistema educativo, basado en las necesidades propias del país; con el propósito de aportar egresados con sólidas cualidades académicas,

²⁹ MONTAS DE OCCA, Boris. “Reformas Educativas en Colombia: una perspectiva desde FECODE”, en *Revista Educación y Cultura*, Núm. 36-37, marzo de 1995.

dispuestos a continuar con su preparación, profesional o técnica, que una vez graduados participaran significativamente en el desarrollo económico y social del país .

Podría decirse que los propósitos fundamentales, a conquistar, que se había planteado la Federación Colombia de Educadores con la Ley General de Educación eran:

- Transformar la educación “tradicional”: de transmisión mecánica de información a una que tuviera en cuenta al individuo y sus potencialidades
- Una educación integral que dotara de herramientas para entenderse así mismo y al medio.
- Una formación que permitiera la participación ciudadana en las instituciones escolares.
- Muy importante, la necesidad de avanzar en la formación y condiciones de los maestros.(Rescatar la dignidad del magisterio)
- La defensa de la educación pública gratuita, estatal y a cargo de la nación
- La autonomía escolar contra el control por el Estado de los contenidos de la educación
- Una nueva organización académica de la educación sin inferioridad con la educación privada
- Un sistema público de administración y financiación para la selección, vinculación, traslados y pago de los educadores

1.2 INFORMES SOBRE EL ESTADO DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA

Con el propósito de que este trabajo de investigación cuente con elementos de análisis serios y responsables, se considera necesario mencionar los resultados del informe “Calidad de la educación básica y media en Colombia: diagnóstico y propuestas” realizado por los miembros de la Facultad de Economía de la Universidad del Rosario: Felipe Barrera-Osorio Darío Maldonado Catherine Rodríguez”,³⁰ así como los diferentes artículos realizados por profesores asociados a la Federación Colombiana de Educadores – FECODE--, para generar un acertado informe de la situación general del sistema educativo nacional.

Se empezará diciendo que según el Ministerio de Educación Nacional y el DANE, para el año 2012 se contaba con unas 13.650 Instituciones educativas, en las cuales aparecen matriculados 1.107.768 estudiantes y que son atendidos por una planta docente de 314.000 profesores, estos datos son generales y engloban la educación preescolar, básica y media.³¹

Al analizar de manera general las cifras dadas por el DANE y las fuertes críticas que sobre la situación del sistema educativo nacional el magisterio colombiano ha hecho, se llega a plantear que los principales problemas a resolver para mejorar las condiciones de la educación tienen que ver con:

³⁰ Este estudio fue financiado por el Departamento Nacional de Planeación a través de los contratos No. DNP 366-2011 y No. 363-2011. Todos los errores y omisiones son exclusivamente de los autores. Los resultados, interpretaciones y conclusiones expresadas en el artículo son enteramente de los autores, y no representan necesariamente la visión del Departamento Nacional de Planeación, ni las instituciones gubernamentales que aportaron información para la realización del estudio, ni ninguno de los directivos de dichas entidades.

³¹ DANE. Educación formal. Formulario C600. 2005 Información [en línea] disponible en: <https://www.dane.gov.co/index.php/educacion-cultura-y-gobierno/poblacion-escolarizada/89-sociales/educacion/3901-educacion-formal> [Consultada el 11 de febrero de 2014]

- a. Que no hay una cobertura absoluta, a pesar de que en los últimos años se ha reducido de manera significativa el analfabetismo. Tal como se plantea en el Informe realizado por la Universidad del Rosario:

“Entre el año 2002 y el año 2009 en Colombia se dieron aumentos importantes en la tasa de cobertura bruta y aumentos un poco más moderados en la tasa de cobertura neta. La tasa de cobertura bruta total pasó de un poco más de 90% a un poco más de 105%, la tasa de cobertura neta total pasó de un poco más de 84% a 90%. La diferencia entre estas dos tasas muestra que los avances más importantes fueron en cubrir rezagos educativos. Este aumento ha generado niveles apropiados de cobertura actuales en educación básica pero, como lo muestra la misma tabla, la cobertura en grado cero, educación secundaria y media aún es baja alcanzando únicamente un 62%, 70% y 40% educativa. Por ejemplo, mientras que en la zona urbana la cobertura bruta en básica en 2009 llegaba a 110% en rural llegaba al 90%. De manera similar, existen diferencias aún más marcadas entre departamentos; mientras los cinco departamentos con coberturas más bajas tenían coberturas inferiores al 88% (Arauca, Guaviare, San Andrés, Vaupés, y Vichada) los cinco departamentos con coberturas más altas tenían coberturas brutas superiores al 112% (Bolívar, Cesar, Córdoba, Magdalena y Sucre). Muestra los promedios de cobertura neta y bruta totales departamentales para las cinco regiones de Colombia. Las diferencias que son de órdenes de magnitud similares a las diferencias entre zonas rurales y urbanas. Estas diferencias regionales además están íntimamente correlacionadas con diferencias étnicas”

- b. Que los indicadores internacionales de aprendizaje dejan en claro que los estudiantes colombianos, tienen niveles de aprendizaje comparativamente menores a los de países similares a Colombia

“Los instrumentos que utilizamos en este capítulo para hacer un diagnóstico de la calidad de la educación en Colombia son las pruebas PISA (Programme for International Student Assessment) y las distintas pruebas Saber. Las primeras son desarrolladas a nivel internacional por la OECD y aplicadas a los países de la OECD y a países que voluntariamente quieren participar en el instrumento. La prueba permite hacer comparaciones internacionales respecto del desempeño de estudiantes de 15 años en tres áreas: lectura, matemáticas y ciencias. Los resultados de la prueba permiten ver cómo están los estudiantes colombianos que tienen 15 años con respecto a estudiantes de la misma edad de otros países. Las pruebas Saber son desarrolladas por el ICFES, su origen es la prueba que se conoce hoy como Saber 11 y que hoy es el único examen de Estado del país (esta prueba antes se conocía como Examen del ICFES). Recientemente el ICFES instauró otras dos pruebas, Saber 5 y 9, que son tomadas por estudiantes de los grados 5 y 9 de todo el país. La prueba Saber 11 evalúa conocimientos en diversas áreas; las pruebas Saber 5 y 9 se concentran en Matemáticas, Lenguaje y Ciencias. La prueba Saber 11 es anual y las pruebas Saber 5 y 9 se hacen cada tres años, aunque se está analizando la posibilidad de volverlas anuales también. “

- c. Que hay desigualdades importantes en cuanto al proceso enseñanza-aprendizaje al interior del país

“Una estadística simple que muestra el resultado de estas falencias a nivel nacional es la inequidad entre el número de años de educación que alcanzan los adultos de acuerdo a su estrato socioeconómico. Datos de la ENH de 2010 indican que mientras el promedio de años de educación de personas en el estrato 1 es de 5.2 años para las personas de estrato 6 este número llega a 12.7 años”³²

- d. Que hay diferencia en las horas de estudio que reciben los estudiantes, según la región y el estrato

“Las diferencias socioculturales y económicas de los estudiantes del país son tan marcadas que aún en las mismas ciudades, mientras unos estudiantes en sus actividades extracurriculares o en sus ratos libres recorren los museos, el Planetario, Ingeominas, Maloka o navegan por internet, otros trabajan como coterros, vendedores ambulantes o malabaristas en los semáforos rebuscándose el sustento diario y en los municipios y zonas rurales más apartadas están, en las huertas familiares cultivando sus productos . Sin embargo, el icfes aplica las mismas pruebas para todos”³³

³² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estadísticas Sectoriales Educación Básica y Media [en línea] Disponibles en: http://menweb.mineducacion.gov.co/seguimiento/estadisticas/principal.php?seccion=9&id_categoria=2&consulta=coberturab_nivel&nivel=9&dpto=&mun=&ins=&sede= [consultado 3 enero de 2014]

³³ ÁVILA DE PINILLA, Mary Deicy. “¿Mide el Icfes la calidad de la educación de un plantel educativo?” en *Revista Educación y Cultura*, CEID-FECODE, Núm. 65, Bogotá, junio de 2004

“La directora del Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil de la OIT, Liliana Obregón, reveló que en Colombia hay cerca de 2 millones de niños y niñas trabajando, y que la mitad de estos menores de edad no recibe ninguna remuneración económica por las labores que realizan. La cifra fue revelada en el marco del Día Internacional contra trabajo infantil”³⁴

“los conocimientos y competencias de los estudiantes colombianos están distribuidos de forma bastante desigual. Los estudiantes de zona rural tienen peor desempeño que los de las zonas urbanas y los estudiantes de estratos socio económicos bajos tienen peores desempeños que los de estratos socio económicos altos. Todas estas diferencias son estadísticamente significativas. Un mensaje similar se obtiene al calcular los resultados promedio en estas pruebas por departamentos: la desigualdad entre departamentos también es importante”.³⁵

e. Que la financiación no es la adecuada

Las políticas contenidas en las dos reformas a las transferencias (Acto legislativo 01 de 2001 y Acto legislativo 02 de 2007); en las leyes reglamentarias sobre el Sistema General de Participaciones (la Ley 715 de 2001 y la Ley 1176 de 2007); en los planes de desarrollo de los dos últimos periodos de gobierno (2002-2006 y 2006-2010); en la “Revolución educativa”: son las bases de la financiación y organización de la educación en Colombia.

³⁴ CARACOL RADIO “OIT: En Colombia hay 2 millones de niños trabajadores” [En línea] disponible en: <http://www.caracol.com.co/noticias/actualidad/oit-en-colombia-hay-2-millones-de-ninos-trabajadores/20070612/nota/439235.aspx>

³⁵ BARRERA-Osorio, Felipe, MALDONADO, Darío & RODRÍGUEZ, Catherine. *Calidad de la educación básica y media en Colombia: diagnóstico y propuestas*. Rosario, Facultad de Economía de la Universidad de Rosario, Serie Documentos de Trabajo, Núm. 126, octubre de 2012.

Ese conjunto de normas, según algunos columnistas de la revista Educación y cultura, se enmarcan en un contexto dominado por la injerencia directa de los organismos multilaterales de crédito en la definición de las políticas públicas en países como Colombia agenciando los mecanismos para acondicionar la economía y las sociedades al mundo globalizado y neoliberal.

En esa lógica se plantea que ese conjunto de normas son un instrumento y una estrategia para que mediante el ajuste fiscal y financiero haya reducción del gasto público. Por su lado la Ley 715 creó el Sistema General de Participación (SGP) constituido por los recursos que la Nación transfiere a las entidades territoriales para financiar principalmente la educación y la salud, entre otros. Todo esto está claramente dirigido a lograr reducciones en el gasto público en inversión social y en educación.³⁶

“Las consecuencias previsibles de estas normas, son la desfinanciación de la educación, el disciplinamiento social y económico de las instituciones educativas cometiéndolas a la lógica empresarial y generalista del mercado, la instrumentalización de la organización escolar, la privatización de la educación y el fin de la carrera docente. El criterio de asignación de recursos para educación según la demanda, unido al control sobre los docentes mediante el régimen de traslados discrecionales, la reducción de la nómina, el incremento de cargas laborales, el congelamiento del estatuto docente, la flexibilización laboral del magisterio, la

³⁶ COLOMBIA El Congreso de. Ley 715 (21 de diciembre de 2001) Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. Diario Oficial. Bogotá D. C. 2001 disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf

*evaluación y acreditación permanente de la docencia, hacen de estas normas, instrumentos idóneos para lograr la disminución en el gasto sobre la base de castigar severamente el régimen laboral del magisterios; precisamente, el éxito de la política de ajuste fiscal descansa sobre la flexibilización laboral del magisterio y la imposición e incremento de nuevas cargas y controles a la profesión docente*³⁷

f. Los problemas de la formación docente

*Las concepciones que sobre la enseñanza se tienen, tanto en las Escuelas Normales, como en las carreras de licenciaturas del país, son las mismas de hace siglo: las positivistas, que limitan a los estudiantes a aprender lo que esté establecido en el programa de estudios. De igual manera, se encarga esta corriente de que no existan actividades que estén más allá de lo determinado, lo que deja por sentado que la obediencia es sinónimo de buenas notas. En palabras de Dino Segura: “No hay espacio para la responsabilidad esto es, para hacer lo que se hace comprometido por el sentido que se deriva de la comprensión”*³⁸

No obstante, y para empeorar las condiciones de formación de los profesores, hay también problemas relacionados con los contenidos y tendencias curriculares como la ausencia de trabajos investigativos, la falta de análisis, la falta de crítica y de reflexión. Respecto a la falta de ejercicios de investigación, hay que plantear que es producto de *“la separación entre docencia e investigación: La investigación*

³⁷ Impacto de la Ley 715/2001 y los decretos reglamentarios 1850 y 3020, en las instituciones educativas oficiales. En revista Educación y Cultura CEID-FECODE. N°66. Bogotá. Septiembre de 2004. Página 9

³⁸ SEGURA, Dino. “La formación de los educadores”, en *Revista Educación y Cultura*, Núm. 20, Bogotá, mayo de 1990.

es mistificada y la docencia menospreciada. Esta separación se complementa con otra igualmente desintegradora: la oposición entre la formación en el conocimiento histórico y la formación didáctica y pedagógica (por una lado al estudiante se le enseña historia y por el otro lado se le enseña como enseñar)³⁹

g. Que las condiciones laborales de los docentes son precarias

De acuerdo a datos del MEN, cerca del 75% de la planta docente en Colombia está conformada por bachilleres normalistas o por licenciados en educación, mientras que el 25% restante lo conforman profesionales de otras áreas. En consecuencia, la calidad de los docentes depende, en gran medida, de la calidad educativa de los programas de licenciatura del país.

La carrera docente en Colombia esta cobijada por un régimen laboral especial llamado el Estatuto Docente. Dos terceras partes de la planta docente se rige bajo el Decreto 2277 de 1979 y el tercio restante se rige bajo el Decreto ley 1278 de 2002; el Decreto 2277 cobija a los profesores de mayor antigüedad que entraron a la carrera antes de la promulgación del Decreto 1278. Ambos regímenes presentan grandes diferencias en cuanto al ingreso a la carrera, ascensos, retiros, remuneración y evaluación del desempeño⁴⁰.

En el Estatuto antiguo, el único requisito para ingresar a la carrera docente era tener una profesión vinculada a la educación (bachiller pedagógico, perito o tecnólogo en educación, licenciado). Una vez dentro de la carrera, tanto el ascenso como la remuneración del educador son regulados por el escalafón docente, que clasifica a los profesores en 14 niveles de acuerdo con la preparación académica, experiencia y méritos (estudios adicionales o

³⁹ GUERRERO GARCÍA, Andrea Carolina. *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia, 2011.

⁴⁰ MEN (2011). Descripción de la carrera docente por cada uno de los estatutos vigentes.

publicaciones). Para ascender dentro del escalafón los únicos requisitos son haber cumplido con un tiempo de permanencia mínima en el nivel anterior, generalmente 3 años, y haber participado en capacitaciones internas. Es importante resaltar que el Decreto no contempla la evaluación del docente en ninguna de las etapas del proceso de ingreso, ascenso o retiro, lo cual impide tanto incentivar a los mejores docentes como retirar del servicio a aquellos de peor desempeño. El salario de los docentes regidos bajo este estatuto se determina de acuerdo al nivel en que se encuentren dentro del escalafón.⁴¹

Con el Decreto 1278 de 2002, ha permitido el ingreso de cerca de 94,000 educadores, la evaluación pasa a ser un elemento fundamental tanto para el ingreso como para el ascenso y permanencia en la carrera docente. Para ingresar, el aspirante debe aprobar el concurso docente, que está constituido por una prueba de competencias y conocimientos aplicada por el ICFES. Adicionalmente debe presentar una prueba psicotécnica, la evaluación de antecedentes y de la hoja de vida, una entrevista y, en caso de aprobar lo anterior, superar con éxito la evaluación del periodo de prueba. Una vez aprobado el proceso, el educador es inscrito en el escalafón docente, que también sufrió modificaciones. El nuevo escalafón establecido por el Decreto 1278 reemplaza los 14 niveles anteriores por 3 grados (normalistas y tecnólogos en educación, licenciados y profesionales, maestría y doctorado), cada uno de ellos con 4 niveles de remuneración. Para ascender de nivel es necesario llevar por lo menos 3 años dentro de la carrera, haber aprobado dos de las evaluaciones de desempeño que anualmente realiza el rector de la institución y superar una prueba estandarizada de competencias.⁴²

Del total de profesores que entraron en el 2010, sólo el 21% estudió programas distintos a las licenciaturas y de éstos el 80% está conformado por psicólogos que enseñan en primaria, ingenieros que entran a trabajar como profesores de

⁴¹ BARRERA OSORIO, MALDONADO & RODRÍGUEZ. *Op. Cit.*

⁴² MEN Descripción de la carrera docente por cada uno de los estatutos vigentes. 2011

matemáticas e ingenieros de sistemas para enseñar informática.⁴³

No obstante, el análisis que hace la federación colombiana de Educadores FECODE, sobre los cambios en materia laboral con el Decreto 1278 de 2002, plantea que dichas normas van en detrimento de la profesión docente y en el fortalecimiento de las políticas educativas neoliberales: “además de acondicionar la nómina docente a la política de ajuste fiscal, es vital para la política neoliberal, para establecer controles administrativos y políticos sobre los docentes y hacer de ellos, un medio para garantizar la efectividad de estas políticas. Introducen la flexibilización laboral y el fin de los ascensos en la carrera docente, el aumento de la jornada laboral de su asignación académica y del número de estudiantes a su cargo; todo en busca del mismo propósito: Aumentar las cargas y la cobertura, pero disminuyendo los recursos y el gasto público en educación”⁴⁴

También en la lógica de lo planteado anteriormente por FECODE, los profesores de la Institución Técnico educativa Francisco José de Caldas, con lo que se tuvo la oportunidad de hablar sobre la presente investigación, concluyen que con respecto a la salud física, mental y emocional de los maestros, las consultas médicas han aumentado, se nota el agotamiento físico y mental, se evidencia el aumento de las faltas por incapacidades médicas y existe mala relación entre maestros, lo cual es corroborado por:

“El desconocimiento de los maestros como sujetos de la educación, aparte de la creciente desmotivación en su condición humana y profesional, la normatividad implementada al interior de las instituciones educativas ha instrumentalizado la relación pedagógica y ha convertido al docente en un operario de

⁴³ MEN Metodologías, asignación y uso de los recursos del SGP-Vigencia 2011.

⁴⁴ ÁVILA B., Jhon. “La ortodoxia neoliberal en las políticas de la contrarreforma educativa en Colombia”, en *Revista Educación y Cultura*, CEID-FECODE, Núm. 78, Bogotá, marzo de 2008, p. 40.

estándares y de normas que controlan el tiempo y la actividad. Y la relación pedagógica no se rige por el saber sino por la ecuación resultante entre el número de estudiantes, tiempo dedicado y número de actividades realizadas”⁴⁵

Para entender el contexto en el que se concluye la real situación de los maestros, se citará la crónica del miembro del Comité Ejecutivo Nacional de FECODE, Un día en la vida de un maestros. Publicada en la Revista *Educación Y Cultura*. N°97 en diciembre de 2012.

“Un día en la vida de un maestro

De madrugadas un montón, de trasnochadas una montaña, esa es la vida de los maestros colombianos, que desearían días de veinticinco horas para por lo menos tener un poco de descanso, aunque siempre existiría el riesgo de que una ministra neoliberal y un rector sumiso decidieran colonizar ese nuevo espacio de tiempo para extender la jornada escolar, convocar reuniones que no sirven para nada, hacer reuniones de pares, trabajarle a la certificación del colegio, recibir un curso de no sé qué, qué no sirve para nada – sólo para que alguien se gane un contrato-, barrer y trapear solo o con los estudiantes o alguno de los otros tormentos con que diariamente se flagela a los educadores colombianos, por eso, por ser educadores y por ser colombianos.

Cuando aún no ha salido el sol, ni los gallos se han acordado de su misión de cantar, ya están los maestros corriendo. En motos o en camperos por las trochas de nuestra ruralidad, ora bajo nubes de

⁴⁵ CEID FECODE. Impacto de la Ley 715/2001 y los decretos reglamentarios 1850 y 3020, en las instituciones educativas oficiales. En revista *Educación y Cultura* CEID-FECODE.N°66. Bogotá. Septiembre de 2004, p. 9

polvo, ora entre los barrizales; en buses o en Transmilenios laminados por la humanidad de otros colombianos pobres que madrugan a las fábricas o a vender tinto en cualquier esquina. Si algunos educadores tienen un carrito es como fruto de decenios de trabajo. Y de esa manera, ya exprimidos, literalmente, comienzan su jornada que se desarrolla en los salones de clase con cuarenta, cuarenta y cinco, cincuenta estudiantes destrozando la voz y los nervios en el camino inexorable de ganarse una afección irreparable del órgano fonador o alguna depresión u otra enfermedad mental, que difícilmente le será reconocida como enfermedad profesional porque estos ilustres gobiernos no han tenido tiempo –pobrecitos, trabajan tanto- para definir cuáles son las enfermedades de la profesión docente.

En los recreos o descansos haciendo turno de disciplina o convivencia en todos los rincones del colegio tratando de resolver los problemas originados por la descomposición social que como un huracán recorre el país.

En las horas sin asignación académica –en secundaria, porque en primaria el maestro tiene el cupo completo- llenando alguno de los infinitos cuadros que recetados desde el ministerio han convertido la educación en un ejercicio de competencia burocrática entre los colegios a ver quién tiene más información inútil.

Las seis horas de permanencia convertidas en seis y media. Muy bien, dicen de Santos para abajo, y ojala fuera más. Por eso impulsan la jornada complementaria –a la que no le asignan nuevos establecimientos ni más profesores- con el secreto empeño de aumentar la carga académica a treinta o más horas.

En las aborrecidas reuniones en contra jornada, citadas con cualquier pretexto, al amparo de una legislación hecha para aburrir y perseguir y de las cuales ya hemos dado explicación abundante arriba.

Cuando por fin el maltrecho maestro se ve liberado de la coyunda endereza sus cansados pasos a casa donde como sobremesa de su bien ganada cena le espera su tercer tramo de trabajo a la luz brillante de los bombillos: evaluar, preparar clase, investigar, etc. y otros etcéteras. Y de ese modo le dan las tantas, hasta que se da cuenta que no va a tener las suficientes horas de descanso.

Ahora, si es mujer, y el 70% del magisterio es del género femenino, agréguele a todo ese trabajo el de la casa y el cuidado de los hijos y entonces hay que preguntarse cómo hacen estas valientes para cumplir con todas sus tareas.

Además, si el educador quiere mejorar en su carrera se da al quehacer de una especialización o una maestría. No me pregunten a qué horas estudia, pero de seguro le roba a su salud y a sus hijos los sábados y domingos. Después de lo cual si es maestro nuevo – y cada día son más los maestros nuevos- recibe cien mil infelices pesos de aumento y la promesa del paraíso de un ascenso si es capaz de pasar el desierto inacabable de las evaluaciones.

Pero los condecorados burócratas que pasan con gran provecho – para sus personas, naturalmente- de lo privado a lo público y viceversa, sólo tienen palabras de reproche y de desprecio para los maestros, honestos servidores del pueblo colombiano. Qué bien les caería como receta a los que desde los altos cargos oficiales y

privados se dedican al innoble oficio de destruir la educación pública y de perseguir con saña a los maestros, un año de pasantía dictando clase en un primero de primaria, elaborando todos los cuadros y asistiendo a todas las inanes reuniones que se han inventado.

Entonces sabrían lo que es el día de un maestro y lo mucho que vale éste.”

1.3 INFORME PISA

Las pruebas PISA, que aparecen en el año 2000, nacen de una iniciativa de la OCDE para medir la capacidad de competencia que tienen los estudiantes de secundaria en los países asociados. El periódico *Al Tablero*, de carácter oficial, describe las pruebas PISA de la siguiente manera:

PISA tiene como propósito general obtener:

“evidencia comparativa del desempeño de los estudiantes en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias, y de su evolución en el tiempo. A diferencia de otros estudios, esta evaluación se concentra en las competencias y no en los contenidos aprendidos en la escuela.⁴⁶ Colombia, en la lógica neoliberal que ha caracterizado a sus gobiernos desde Cesar Gaviria, comenzó su proceso para hacer parte de la OCDE desde enero del 2011 y aunque ya venía presentándose a las pruebas PISA desde

⁴⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. AL TABLERO, [en línea] disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalues-37909_tablero_pdf.pdf [consultado el 17 de enero de 2014]

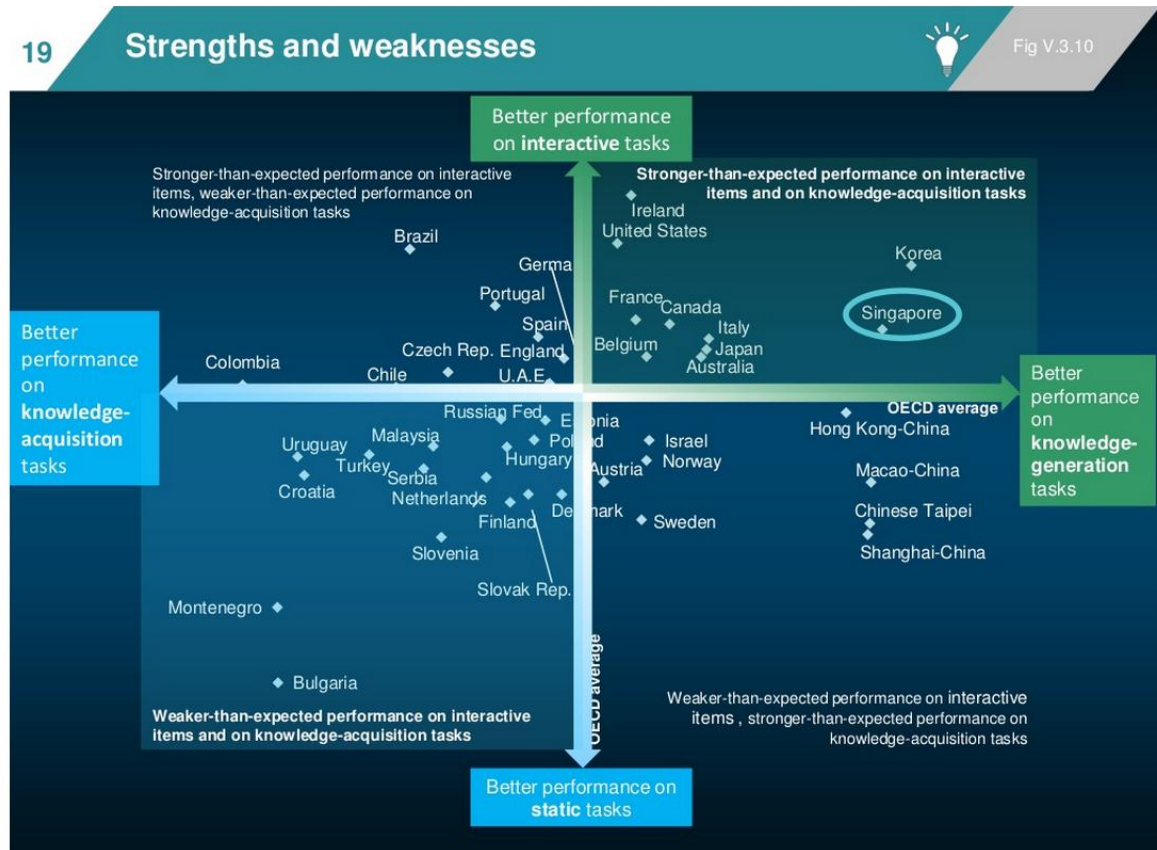
ediciones anteriores, en estas pruebas Colombia se ubicó por debajo de la media de la OCDE”⁴⁷.

Las pruebas PISA, por sus siglas en inglés, *Programme for International Student Assessment* miden el nivel de competitividad de los estudiantes en diferentes áreas de desempeño para el mundo globalizado⁴⁸. De la tabla de las pruebas para medición de aptitudes que puedan solucionar los problemas de la cotidianidad; en dichas pruebas que datan de 2012, Colombia quedó ubicada a final de la clasificación entre los 44 países participantes. La siguiente grafica tomada de la OCDE explica la ubicación real de Colombia en el marco de estas pruebas medida en cuatro ejes diferentes:

⁴⁷ OECD Comparing Countries' and eEconomies' performanCe [en línea] disponible: <http://www.oecd.org/pisa/46643496.pdf> [citado el 5 de febrero de 2014]

⁴⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. AL TABLERO, [en línea] disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalues-37909_tablero_pdf.pdf [consultado el 17 de enero de 2014]

Figura 1. Strengths and weaknesses



Fuente: SLIDESHARE. Solving students skills in tackling reallife problems [en línea] disponible en: <http://www.slideshare.net/fullscreen/OECD/edu/pisa-2012-creative-problem-solving-students-skills-in-tackling-reallife-problems-32971794/1>

A simple vista esta gráfica refleja los bajos niveles de competitividad en vocabulario neoliberal, con los que cuenta Colombia siendo que esta está definida como una economía de mercado, tal y como lo afirma Cortés Zambrano:

En Colombia la Jurisprudencia ha introducido la economía de mercado como pieza integrante y principal de ese conjunto de normas económicas de la constitución. Por ejemplo, en la sentencia C-535 de 1997⁴⁹, dentro de las conclusiones por las cuales se considera inexecutable la limitación que para la libertad de contratación

⁴⁹ CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia C-535/97 [en línea] disponible en: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1997/c-535-97.htm>. [consultada 3 de mayo de 2014]

(como expresión de la libre empresa) supone el pacto de exclusividad en los contratos de suministro cuando se suscriben con miras a restringir o a anular a competencia. Porque la “economía de mercado es un elemento constitutivo de la Constitución Económica de cuyo funcionamiento adecuado depende la eficiencia del sistema productivo y el bienestar de los consumidores.

Teniendo en cuenta esta lógica librecambista consignada en la jurisprudencia nacional, se llega a entender la participación de Colombia en estas pruebas de medición internacional, sin importar el resultado, ya que el interés del gobierno nacional radica en cumplir los requisitos de ingreso en la OCDE sin poner en práctica medidas que mejoren realmente la precaria situación de la educación nacional, cuyo drama no es medido en las pruebas PISA, pues estas no miden conocimiento crítico ni científico, que es en últimas el que genera verdadero conocimiento, sino que su espectro de medición se reduce a los intereses económicos de la OCDE consignados en sus estatutos y que van enfocados a crear un gobierno corporativo, más no democrático, constatado lo anterior en virtud del Artículo 1 del Convenio firmado el 14 de diciembre de 1960 en París, que entró en vigor el 30 de septiembre de 1961, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) se puede evidenciar que esta organización tiene como objetivo promover las políticas destinadas a:

– lograr el mayor crecimiento sostenible posible de la economía y del empleo, y a aumentar el nivel de vida en los países miembros, manteniendo la estabilidad financiera y contribuyendo así al desarrollo de la economía mundial;

– a contribuir a una sana expansión económica tanto en los Estados miembros como en los no-miembros en vías de desarrollo económico; y

– a contribuir a la expansión del comercio mundial sobre una base multilateral y no discriminatoria, de acuerdo con las obligaciones internacionales.⁵⁰

Para servir a este modelo económico consignado en estos estatutos es que se enfocan las pruebas PISA.

Como conclusión se puede decir que PISA evalúa principalmente competencias, y hay coincidencia en los postulados teóricos en los que se fundamenta este proyecto y el planteamiento de Joan Pagès acerca de que esta evaluación representa una aplicación de la lógica de mercado al sistema educativo, dado que sólo se evalúan resultados y esto implica no atender el proceso de cómo se aprende y cómo se enseña.

Los resultados de este informe dejan al descubierto que el sistema educativo tal cual como funciona, es obsoleto, pero con sólo conocer los resultados de PISA no se mejorará el sistema educativo, dado que lo primordial es saber lo que sucede en las aulas, y cómo se produce la interacción de los tres elementos fundamentales en el aprendizaje: los profesores que enseñan, los alumnos que aprenden y los contenidos enseñados.

1.4. LA EDUCACIÓN EN LA CIUDAD DE ARAUCA

Según el Censo General realizado por el DANE en el 2005 el departamento de Arauca tiene una población total de 259.447 personas y un índice de

⁵⁰ OECD ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS
OECD ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS
Principios de Gobierno Corporativo de la OCDE 2004 [en línea] disponible en:
<http://www.oecd.org/daf/ca/corporategovernanceprinciples/37191543.pdf>. [consultado el 23 de mayo de 2014]

analfabetismo del 10.5% ⁵¹. Los niños y jóvenes entre los 3 años de edad y los 24, asisten en un 61,4% a instituciones educativas, ya sean de primaria, secundaria o superior.

En la Secretaría Departamental de Educación se reconocen 20.404 profesores oficiales, encargados de formar a 62.750 estudiantes, lo que significa que en la relación alumno – docente hay un promedio de 23.8 alumnos, por cada docente. El cuadro siguiente especificará en términos concretos la totalidad de estudiantes en la secundaria y media, ello porque son los dos niveles de escolaridad a los que esta investigación se desarrolla.

Cuadro 1. Estadística del sector educativo

EDUCACIÓN SECUNDARIA	Urbano 13.758	Rural 5.361
EDUCACIÓN MEDIA	5.146	1.646
TOTAL	18.904	7.007

Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. República de Colombia. Estadística del sector educativo. En línea: www.mineducacion.gov.co. [consultado 28 de marzo de 2014]

Se considera urgente encontrar respuestas a los problemas de aprendizaje hallados en las diferentes pruebas (PISA) porque a partir de la idea que plantea que acceder a la educación es una herramienta necesaria para acabar con la desigualdad social, se convierte en un reto garantizar que Colombia se haga a un aparato educativo acorde con las necesidades nacionales, eso significa que hay que dejar de entender a la educación nacional como: “Una educación pobre para pobres”. Empero, para logran este cometido, se requiere de una mayor inversión

⁵¹DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACION. Regionalización del Presupuesto de Inversión 2014 - Ajustada Este dato está relacionado con personas de 15 años en adelante. Fuente: DNP-DDT-DIFP. [En línea] disponible en: <https://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=XikwoC-saVg%3D&tabid=1765> [consultado el 22 marzo de 2014]

estatal que garantice que las instituciones educativas puedan ofrecerle a los maestros sueldos dignos, cargas laborales que no los esclavicen, así como la libertad para que junto a los estudiantes elijan los contenidos educativos y el método como se acercarán a los diferentes saberes. Todo esto, sin olvidar la necesidad de contar con las herramientas como laboratorios, material didáctico, salidas de campo, manejo de aparatos electrónicos, disponibilidad de la Web etc. A pesar de dichas necesidades queda claro en la figura 2, que ni siquiera elementos clásicos de ayuda didáctica como películas o documentales son comunes en la realización de las clases y esta debe ser una de las razones por las que la asignatura de arte sigue ocupando el mayor grado de interés y gusto entre los estudiantes encuestados, así como también la historia (figura.3) que a pesar de que los contenidos tratados en clases siguen sin ser consensuados entre profesor y alumno (Figura 4), continua estando dentro de las favoritas.

Figura 2. ¿El profesor propone ver una película o un documental?

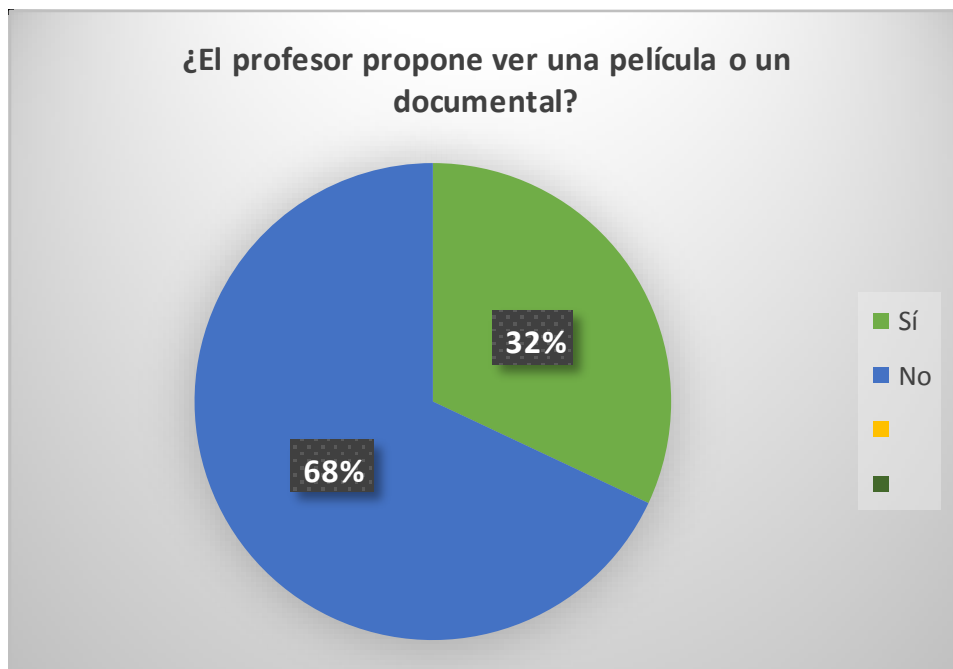


Figura 3. Asignaturas que más le gustan

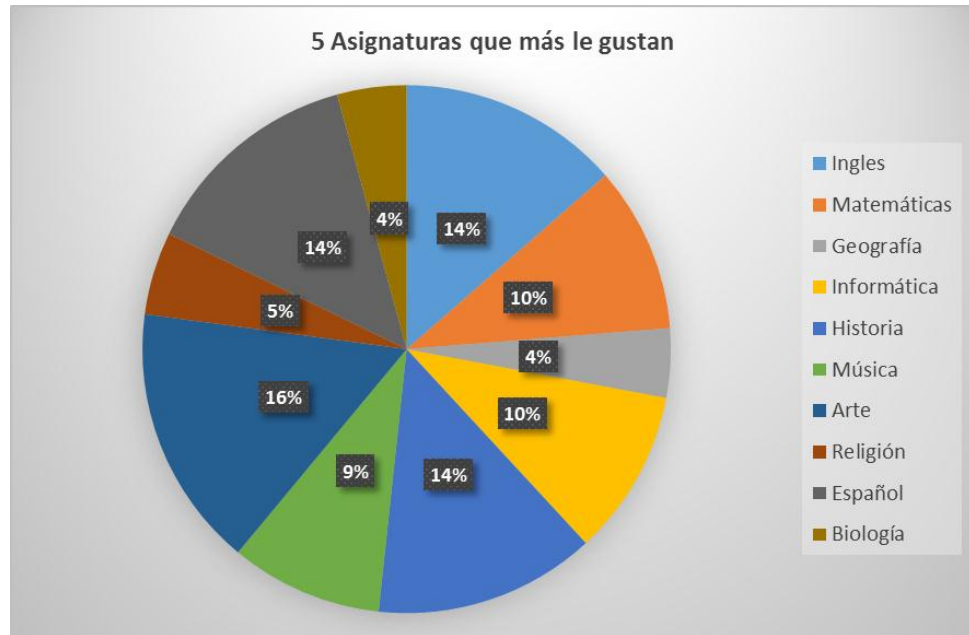
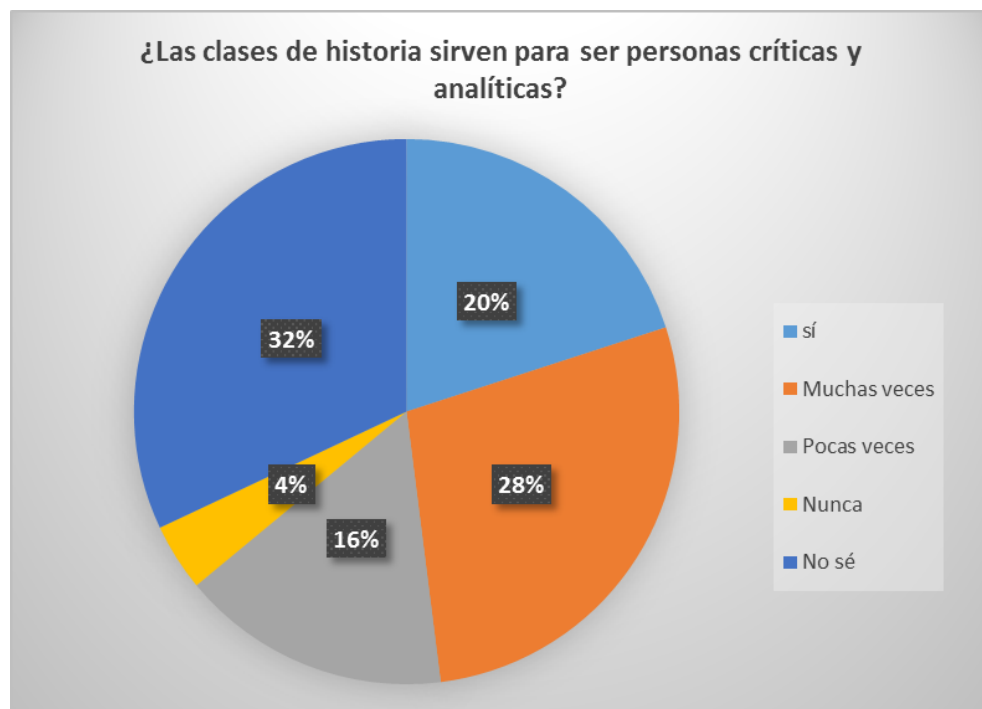


Figura 4. ¿Los estudiantes deciden junto al profesor los temas que se estudian en el año?



Como menciona Zorrilla “(...) la escuela secundaria tiene la misión de incrementar las posibilidades de equiparar los logros de todos sus alumnos; para ello, no puede tratarlos de manera homogénea, sino que ha de ofrecer – a quienes menos tienen – oportunidades que les permitan compensar sus desventajas socioculturales y educativas previas.”⁵² Mientras continúe esta desigualdad será difícil superar la violencia y la postergación de nuestra realidad, y comenzar a recorrer un camino hacia una convivencia pacífica a partir del diálogo.

Figura 5. ¿Las clases de historia sirven para ser persona crítica y analítica?



Uno de los objetivos del sistema educativo debe ser generar el *éxito escolar* de los estudiantes, y cabe señalar que por éxito escolar se hace referencia a la adquisición de aprendizajes significativos por parte de los alumnos, de acuerdo a sus capacidades y a generar el desarrollo de una conciencia ciudadana. Esto

⁵² ZORRILLA, Margarita. “La educación secundaria en México: al filo de su reforma”. *REICE*, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 2, Núm. 1, 2004, p. 17.

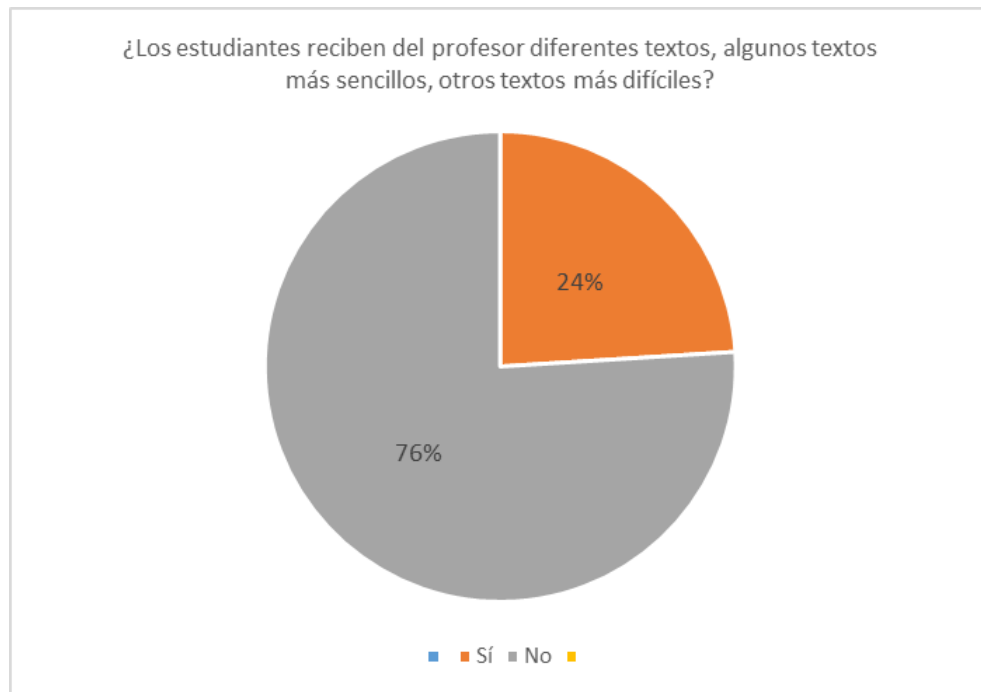
implica construir un compromiso con los estudiantes provenientes de sectores sociales desfavorecidos. Un sistema educativo igualitario debe garantizar una educación adecuada para cada estudiante en particular, independientemente de sus capacidades intelectuales, de su estilo y tiempos de aprendizaje, de sus creencias religiosas, de su género, sexualidad o clase social.

Todo esto nos obliga a plantearnos la justicia e igualdad de oportunidades del sistema educativo y a analizar en qué medida el currículum escolar es respetuoso con las distintas idiosincrasias y personas que conviven en una institución. La diversidad de los alumnos no encaja en instituciones pensadas para uniformizar y para imponer cánones culturales que pocas personas cuestionan.

Día a día hay mayor diversidad de estudiantes en las aulas y no son tomados en consideración. Son muchos los alumnos que no se sienten reconocidos, no sólo desde el punto de vista de sus capacidades de aprendizaje, sino también aquellos cuyas características lingüísticas, culturales, étnicas no están representadas en los currículums escolares, y si lo están es de manera distorsionada.⁵³

⁵³ TORRES, Santomé. *Currículum oculto*. Ediciones Morata. Enero 1, 2005

Figura 6. ¿Los estudiante reciben del profesor diferentes textos, algunos textos más sencillos, otros textos más difíciles?⁵⁴



Se considera que los colegios como institución deben ser incluyentes y no marginadores. Si se establece que toda educación tiene un mismo objetivo básico, el desarrollo integral de todas las capacidades humanas favoreciendo las capacidades personales y sociales, la integración escolar efectiva y real debe constituir una de las prioridades básicas de la escuela. Si esta sociedad es plural, la institución no puede ser discriminatoria y debe enfrentarse al reto de educar en la diversidad. Todo alumno o alumna, incluso aquel con mayores dificultades de aprendizaje, es susceptible de recibir una atención y adaptación educativa que le permita un desarrollo integral de todas sus competencias.⁵⁵ Queda clara la importancia de trabajar con base en la diversidad de los alumnos, ya que esto, junto a un modelo educativo basado en la identificación de fortalezas contribuye a la promoción de niveles óptimos de desarrollo que favorecen el bienestar y

⁵⁴ Queda claro que los maestro no tienen en cuenta las diferencias entre estudiantes y sus capacidades para acercarse al aprendizaje

⁵⁵ AYUELA, Fernández. *Op. Cit.*

promueven el desarrollo saludable. Qué lejos estamos del Principio 7 de la Declaración de los Derechos del Niño, donde se plantea:

“El niño tiene derecho a recibir educación, (...). Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.”

2. LOS MODELOS DE APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

A partir de la descripción general que se hiciera sobre el sistema educativo colombiano, y partiendo de la idea de que los alumnos presentan diversos modos de aprender y de que hay diversos procesos psicológicos participantes en el aprendizaje de la historia, resulta importante analizar algunos modelos de aprendizaje y enseñanza utilizados en las aulas escolares. La finalidad de este capítulo es determinar las consideraciones acertadas y las deficiencias de dichos modelos en la búsqueda de un aprendizaje significativo.

Un modelo didáctico es una herramienta que permite abordar los problemas educativos y ayuda a establecer un vínculo entre el análisis teórico y la intervención práctica, vínculo que muchas veces no se toma en serio, ya que se separa, por un lado, las producciones teóricas y por otro, los materiales didácticos y las experiencias prácticas o las actuaciones concretas de profesores en sus aulas.

Las prácticas cotidianas del aula son las manifestaciones materiales de un modelo que de manera implícita se encuentra en las acciones didácticas de los maestros. Por modelo didáctico se entiende la representación selectiva de los elementos esenciales del fenómeno didáctico, que nos permite describirlo y explicarlo en profundidad y una ordenación racional que interpreta, explica y dirige los fenómenos del aula.⁵⁶

Los modelos didácticos son representaciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que facilitan su conocimiento y propician la mejora de la práctica, al seleccionar los elementos más pertinentes y descubrir la relación de

⁵⁶ JOYCE, Bruce & MARSHA, Weil. *Modelos de enseñanza*, Barcelona: Gedisa, 2002.

interdependencia que se da entre ellos.⁵⁷ Son aportes estimables para anticipar la adecuación y calidad de la práctica educativa, la pertinencia del aprendizaje y la representatividad de la comunicación transformadora del docente. El modelo es una reflexión anticipada de la tarea de enseñanza – aprendizaje, que los docentes deben realizar para justificar y entender la amplitud de la práctica educadora, el poder del conocimiento formalizado y las decisiones transformadoras que estamos dispuestos a asumir. Un modelo de enseñanza es entonces, una especie de proyecto para enseñar.

Sobre la base de la lacónica descripción anteriormente presentada, a continuación se comenzarán a analizar algunos modelos didácticos.

2.1. MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE TRANSMISIÓN-RECEPCIÓN

Uno de los modelos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el llamado modelo de transmisión-recepción, y es posiblemente el más puesto en práctica en la actualidad. La concepción histórica en la que se apoya este modelo es positivista, es decir, la historia está en el documento, es concebida como un saber objetivo y aportado por la investigación académica, por lo que se la considera neutral y única. Esta teoría entiende al mundo como la suma de procesos unívocos. De esta visión se desprende la idea de que si la realidad es objetiva y racional muchas conductas se repiten, por lo que pueden formularse leyes válidas para muchos casos, y al repetirse, permiten predecir comportamientos y la planificación de las acciones con eficacia. El éxito de este paradigma se debe, entre otras cosas, al impacto causado por los positivistas del Círculo de Viena que proponían comprobar empírica y cuantitativamente los

⁵⁷ MEDINA, Antonio & SALVADOR MATA, Francisco (coords.) *Didáctica General*. Madrid, Pearson Educación, 2005.

fenómenos mediante el análisis lógico y racional.

Esta corriente de pensamiento aplicada a las ciencias sociales se propone llegar a la explicación razonada de los fenómenos, a su cuantificación y previsión con el fin de encontrar su solución. La fundamentación epistemológica de dicho modelo se basa, entonces, en que la disciplina debe ser un resumen del conocimiento histórico académico.

En el ámbito de la psicología del aprendizaje este modelo sigue una línea conductista según la cual la mente de un niño al nacer está vacía, es decir, que el alumno es una página en blanco y su proceso de maduración es el resultado de los conocimientos que va a adquiriendo del mundo exterior.

Sobre la base de estos supuestos se propone enseñar al alumno un saber válido, y se centra el interés en delimitar sus objetivos y acomodar la conducta del alumno al objetivo pretendido y así alcanzar el aprendizaje deseado.⁵⁸ La teoría del aprendizaje implícita es que el saber es un conjunto de ideas y datos que deben almacenarse y reproducirse más que elaborarse.⁵⁹ Dicho modelo apunta hacia un aprendizaje memorístico y su idea predominante es que *enseñar es aprender*. Como plantean Pozo, Asencio y Carretero: “La teoría de aprendizaje que subyacía era un asociacionismo ingenuo, según el cual el saber era un almacén de datos, ideas y trozos de la realidad, que se apilaban unos junto a otros sin establecer especiales relaciones entre ellos.” Es decir, no es necesario procesar o elaborar los nuevos conocimientos, sólo repetirlos. Este tipo de aprendizaje, de acuerdo con el planteamiento de Ausubel, sí se relaciona con la estructura cognitiva pero de manera arbitraria y literal, es decir, no se produce la adquisición de

⁵⁸ BENEJAM, Pilar. “Las finalidades de la educación social”, en BENEJAM, Pilar & PAGÉS Joan (Coords.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Horsori Editorial. Institut de ciències de l'Educació. Universidad de Barcelona, p. 35.

⁵⁹ GONZÁLEZ MUÑOZ, María Carmen. *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*. Madrid, Marcial Pons, 1996, p. 256.

aprendizajes significativos, de aprendizajes con sentido para quien los vuelve suyos, sino breves, poco eficaces y mecánicos. Para Ausubel aprender es sinónimo de comprender, y es necesario aprender a aprender y aprender a pensar, y esto es a veces difícil de lograr si se le presentan al estudiante materiales que sólo debe recordar, en lugar de materiales que representen un problema que deba resolver.

En el modelo de aprendizaje-enseñanza de transmisión-recepción el papel del docente es fundamental ya que es la persona “que sabe” y que está capacitada para medir los resultados.

La metodología que se emplea deja poco espacio a la creatividad y a la improvisación, ya que los objetivos a alcanzar están bien delimitados. Por lo tanto la aplicación de este modelo suele estar ligada a una enseñanza de tipo expositiva y narrativa por parte del docente, quien transmite y reproduce esquemas de valores e ideologías a partir de la instrucción vertical, del dictado y de la clase-conferencia, transmitiendo contenidos predefinidos que son decididos unilateralmente por el profesor y principalmente son contenidos conceptuales. Los procedimientos que pretende desarrollar este modelo en los alumnos son básicamente la memoria, la transcripción de lo dicho por el docente, y una buena caligrafía; y en cuanto a las actitudes prevalecen la pasividad y el acatamiento. Que el alumno aprenda a tomar apuntes, que repita, que escuche, que memorice y obedezca, traduciendo toda su actividad en un trabajo receptivo y penoso.

En cuanto a la planeación de las secuencias o unidades didácticas prevalece la idea cronológica, centrada en los grandes acontecimientos principalmente políticos y militares. Es una planeación rígida, en la que el libro de texto es una herramienta fundamental y la evaluación consta de un examen con respuestas fijas, en la que sólo se evalúan conceptos; es un examen cuantitativo.

Pero una cuestión importante es rescatar la idea de Ausubel de que no toda enseñanza expositiva que requiera un aprendizaje receptivo es memorística, así como no toda enseñanza por descubrimiento es constructiva por definición; es decir, ambas pueden ser memorísticas o constructivistas. La simplicidad en la exposición constituye un valor pedagógico, aunque su uso excesivo implica el riesgo de la devaluación de los contenidos y de la distorsión de los hechos. La “masticación” o el procesamiento previo por parte del docente de los materiales que trabajarán los estudiantes, puede convertirse en un camino hacia la tergiversación deliberada y manipuladora de la historia. En general, en el uso de esta práctica hay un predominio de la historia tradicional sobre los nuevos desarrollos de la moderna investigación, por lo tanto se sacrifica lo más recientemente incorporado por los historiadores.⁶⁰

De todos modos la instrucción verbal y expositiva ha presentado serias deficiencias dado que en las instituciones educativas ese método ha fomentado un verbalismo vacío, sin significado ni comprensión⁶¹. Este modelo ha recibido serias críticas, muchas de ellas responsabilizando por este tipo de enseñanza a la falta de compromiso del profesor, quien no posee la preparación necesaria ni el interés de realizar actualizaciones o lecturas reflexivas sobre la historia y sobre su propia función como docente. Hacen referencia también al divorcio existente entre la práctica docente por un lado, y la teoría y la investigación por el otro, ya que los historiadores hacen un tipo de historia y los docentes enseñan otra⁶². Carlos Martínez Shaw sentencia: “(...) nos hallamos ante el fantasma de un neopositivismo.”⁶³

⁶⁰ MARTÍNEZ-SHAW, Carlos. “La historia total y sus enemigos en la enseñanza actual”, en CARRETERO Mario y F. VOSS James (Coords.) *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires, Amorrortú, 2004, p. 45.

⁶¹ AUSUBEL, David P. *Adquisición y obtención de Conocimiento*. México, Paidós, 2002.

⁶² MARTÍNEZ-SHAW. *Op. Cit.*

⁶³ *Ibidem*, p. 44.

Esta metodología tan utilizada en la enseñanza de la Historia estuvo guiada por criterios factuales, a partir de los cuales el conocimiento se medía cuantitativamente. Esto correspondería a la idea de la historia o del historiador como un anticuario, concepto que por otra parte indica que el conocimiento es totalmente efímero ya que sólo quedarán vestigios de ese saber en nuestra memoria, como lo señaláramos anteriormente. Esta historia factual ha sido reemplazada posteriormente por una historia conceptual, pero no se ha generado un cambio en las relaciones de enseñanza-aprendizaje, ya que las estrategias para enseñar siguieron siendo las mismas que se utilizaban cuando sólo se transmitían fechas. La innovación consistió en entender lo que sucedió y no sólo contarlo. Pozo, Asencio y Carretero plantean que: "(...) donde antes había práctica memorística ciega, se introdujo la repetición de ejercicios, el rellenado de fichas y preguntas precisas." El problema que esto presenta es que se sigue manteniendo el mismo modelo memorístico de aprendizaje-enseñanza, poniendo el acento afuera del alumno, en la organización de los materiales de aprendizaje y las decisiones didácticas se reducen a problemas disciplinares, nunca psicológicos. A partir de lo dicho es lícito afirmar que el modelo no fue modificado.

Se podría concluir entonces, sobre lo anteriormente descrito, que se considera que este modelo plantea la perpetuación de una sociedad conformista, pasiva, sometida, callada, obediente, homogénea y disciplinada, en la que no se atiende a la diversidad y no interesan las diferencias entre los alumnos; pretende sostener una sociedad jerárquica y autoritaria.

2.2. MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO

Fue a partir de los años 60 que la Escuela de Frankfurt, de la mano de Adorno y Marcuse, manifiesta su oposición al empirismo positivista y propone una teoría crítica de la sociedad. En ciencias sociales estas nuevas corrientes se cristalizan

en el paradigma humanista y en el paradigma marxista. El paradigma humanista niega que exista un mundo exterior objetivo e independiente a la existencia del hombre. Sostiene que el conocimiento es producto de la actividad humana y de la experiencia del mundo vivida por el hombre, y que el objetivo del conocimiento es la comprensión del mundo para lo cual hay que tener en cuenta la subjetividad de los individuos. Por lo tanto no existe un mundo único y objetivo, sino una pluralidad de mundos.⁶⁴

Otros modelos comienzan a ser utilizados en las aulas, como por ejemplo el que plantea la enseñanza por descubrimiento, que pretende alcanzar un aprendizaje constructivo. El fundamento epistemológico de este modelo plantea al pasado como instrumento para la comprensión y análisis de la realidad actual; el pasado ayuda a comprender el presente, y el estudio de la historia parte del presente. Para este modelo la historia ya no es única, neutral ni objetiva sino que es relativa y está en constante revisión; es producto de la actividad humana y el alumno es sujeto de esa historia. Este modelo coincide con un cambio profundo en las concepciones psicológicas sobre el aprendizaje, ligadas al cognitivismo. Una de las ideas centrales del cognitivismo es la que sostiene la naturaleza constructiva del conocimiento. Según esta idea, “conocer no es simplemente interiorizar la realidad tal como nos viene dada, sino elaborar una realidad propia, autoestructurada, a partir de la información que proviene del medio. (...). La psicología cognitiva considera que el aprendizaje es esencialmente un proceso de construcción interna de los modelos o reglas de representación.”

El enfoque teórico que más ha influido en este modelo ha sido la psicología genética de Piaget, que sostiene que existe una naturaleza activa en todo aprendizaje. Este planteamiento ha sido uno de los pilares en los que descansa la llamada *enseñanza activa*, que parecía ser la única alternativa posible al modelo de transmisión-recepción. La idea central de la enseñanza activa es el

⁶⁴ Del modelo marxista se hablará en el siguiente apartado.

constructivismo, ya que sostiene que aprendemos a través de lo que podemos asimilar y no por medio de la simple exposición de modelos.

A partir de estos planteamientos se han desarrollado diversas actividades que requerían manipulación por parte de los alumnos, quienes debían realizar actividades físicas observables; aunque esto “(...) es una interpretación claramente desviada de los propios supuestos cognitivos (...) y en ningún caso su realización asegura que se produzca un aprendizaje cognitivo, ya que este depende de la puesta en acción de los esquemas asimiladores de los alumnos y no de la realización material de ninguna conducta observable.”

En relación con este planteamiento, es común escuchar en algunos ámbitos escolares a los profesores sosteniendo que la enseñanza tradicional de la historia ha fracasado, que esa concepción de la enseñanza como simple transmisión de la información que los alumnos deben repetir tiene que terminar y ser reemplazada por nuevas metodologías que incluyan recursos audiovisuales, informáticos, visitas a museos y monumentos, ya que eso logrará clases más dinámicas, en las que los alumnos se comprometerían con los problemas sociales, desarrollarían su espíritu crítico, actitudes democráticas, y la habilidad de construir el conocimiento. Esto está muy alejado de la realidad ya que una visita a un museo, o la proyección de un documental puede transformarse en una actividad más rutinaria que una clase tradicional. Estas nuevas y “renovadoras” actividades no van a generar mágicamente los cambios buscados. Ningún recurso didáctico asegura por sí mismo un aprendizaje activo, a partir del cual el alumno desarrollará su pensamiento crítico, la empatía, o un compromiso con su rol de ciudadano en una sociedad democrática. Lo que debe ser activo es el proceso de aprendizaje, la puesta en marcha de los procesos psicológicos del alumno, porque una estrategia de enseñanza activa no necesariamente pondrá en funcionamiento dichos procesos. Es por eso que el término *enseñanza activa* es, a veces, impreciso.

La tarea renovadora no debe terminar en la elaboración de nuevos recursos didácticos, que si bien son importantes, no son suficientes para elaborar una alternativa a la enseñanza de la historia. Se requiere una reformulación de la historia que ha de enseñarse y de la forma como deben estructurarse los estudios de la historia. Principalmente el modelo de enseñanza por descubrimiento trata de que no se le enseñe al alumno historia, sino que se le enseñe a hacer historia, es decir, que domine la metodología de la investigación histórica, para despertar la curiosidad frente al conocimiento, fomentando un pensamiento creativo, promoviendo el pensamiento científico, en la formulación y comprobación de hipótesis. Lo que debe fomentarse en el alumno son actitudes y habilidades ligadas al pensamiento formal. La historia no es un fin en sí misma, sino un medio para fomentar los aprendizajes espontáneos de los alumnos, y debe someterse a la psicología del estudiante, y no al revés.

Si bien es interesante el planteamiento de que el alumno maneje los métodos del historiador, puede suceder que no logren dar explicaciones acabadas de los procesos históricos a los que están enfrentados, ya que tal vez posean ideas insuficientes en torno a los fenómenos causales de la historia. Los alumnos no están capacitados para descubrir todo por sí mismos, necesitan un modelo que los guíe, y por lo tanto la enseñanza de la historia no puede basarse sólo en una enseñanza por descubrimiento. Esto indica que es ilógico pensar que los alumnos van a descubrir de manera autónoma todos los conocimientos.

Desde el punto de vista psicológico este enfoque se caracteriza por poner el énfasis en el carácter individual del aprendizaje. Quienes lo defienden sostienen que es el alumno el que aprende, de modo personal, y que toda estrategia didáctica es un elemento externo. Piaget plantearía que cuando se le enseña a un niño prematuramente algo que hubiera podido aprender por si solo se le quita la posibilidad de que lo invente, es decir, de que lo comprenda completamente. Se estaría equiparando, entonces, descubrimiento a comprensión, por lo tanto el

conocimiento se produciría en contextos de descubrimiento, lo que nos llevaría a concluir que la única forma de aprender sería descubrir. Este principio puede resultar falso dado que se puede entender lo que no descubrimos (como las causas de la primera guerra mundial) y también es posible que no se comprenda el significado de lo que se descubre.

El anterior planteamiento se aleja completamente del modelo de enseñanza tradicional, y por lo tanto requeriría de nuevas metodologías para usarse en clase, en donde las exposiciones del docente y el uso casi exclusivo del libro de texto serían cosa del pasado; se daría lugar a actividades que involucrarían al alumno, quien ya no sería espectador sino que jugaría un rol activo y debería investigar, participar y analizar. El profesor pasaría de ser expositor a preparador de la clase, a motivador, organizador, generador respetuoso y empático de la autonomía de los alumnos, y buscaría modos de presentar la información más cercanos a la realidad del estudiante; el espacio del aula también cambiaría, pasando de una organización frontal típica de la clase magistral a una organización que permita libertad de espacios, de tiempos y de desplazamiento; el aula dejaría de ser uniforme y homogénea y pasaría a ser un espacio donde se aprende sin darse cuenta, realizando proyectos interdisciplinarios y respetando el proceso y el tiempo de aprendizaje de los alumnos.

Para este modelo, *enseñar ya no es sinónimo de aprender*; la enseñanza y el aprendizaje se consideran dos procesos separados. Por su parte los contenidos ponen el acento en lo procedimental ya que la idea principal es el *saber hacer*, es decir aprender el método del historiador. La evaluación, ya no es cuantitativa, ni sinónimo de calificación, sino permanente y continua, cualitativa y formativa. Este modelo fomenta la autoevaluación y la co-evaluación, atendiéndose principalmente a los procedimientos.

Este modelo persigue una sociedad con libertad para cuestionar, para criticar, para disentir, atendiendo a la diversidad pero como descripción de la realidad. Tanto el modelo de transmisión-recepción, como el modelo por descubrimiento, si se aplican de forma pura, se transforman en dos reduccionismos, ya que el primero se centra en la estructura curricular de la historia, olvidando al alumno; y la enseñanza por descubrimiento se centra en los procesos psicológicos olvidando la estructura de la disciplina. Es necesario que la enseñanza se base tanto en la estructura disciplinar de la historia como en los procesos psicológicos del alumno. Ausubel plantea claramente que la verdadera alternativa a la repetición, que significaba la estrategia tradicional, es el significado, recepción el cual se puede alcanzar por descubrimiento, empero es un proceso difícil de concretar.

2.3. MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA (SOCIAL)

El constructivismo es una teoría que analiza el proceso de enseñanza-aprendizaje y aporta elementos sobre cómo enseñar para que el alumno aprenda significativamente. Cuando hablamos de aprendizaje significativo lo que planteamos es la teoría de Ausubel, que se refiere a aquél aprendizaje en función del cual el alumno adquiere nuevos significados a partir de materiales potencialmente significativos presentados por el docente. Para que se produzca este aprendizaje esos materiales deben ser significativos para el alumno y deben poder relacionarse con sus ideas de anclaje (conocimientos previos), es decir, debe poseer en su estructura de conocimiento ideas incluyentes con las que pueda ser relacionado el nuevo material.⁶⁵

El constructivismo propone estrategias didácticas que respeten las capacidades y la personalidad del alumno en la construcción de un conocimiento crítico, que se centre en cuestiones sociales relevantes, ya que el saber es una construcción

⁶⁵ AUSUBEL. *Op. Cit.*

social; pero, si sólo se ocupara de guiar al alumno para poner en contacto sus conocimientos previos con la nueva información suministrada, en este caso de la historia, podría estar apoyando una educación conformista que pusiera a los estudiantes en contacto con ciertos contenidos elegidos arbitrariamente por la ideología dominante. Esta idea obliga a plantear las preguntas: ¿Qué tipo de educación queremos?, ¿Qué tipo de historia nos interesa que los alumnos aprendan?, y ¿Cuál es la finalidad del aprendizaje?

El modelo de enseñanza-aprendizaje constructivista contempla tres elementos didácticos fundamentales, a saber: a) la exploración de los saberes previos de los alumnos; b) la incorporación de nuevos conocimientos y la relación que se establece con la estructura cognitiva; y c) la aplicación de las nuevas ideas a la solución de problemas.

Estos estos elementos se desarrollaran a continuación:

- a) Los alumnos poseen saberes previos que son muy estables y que aunque estén desorganizados y sean imprecisos resultan útiles y operativos. El constructivismo plantea la importancia de que el alumno sea consciente de sus propios conocimientos, que pueda comunicarlos, ya que la comunicación implica un esfuerzo para recordar lo que se sabe, ordenarlo y hacerlo comprensible para los demás.

Muchos docentes creen que con sólo explicar un concepto se produce espontáneamente el aprendizaje del mismo por parte de los estudiantes, pero eso no es así. El maestro debe intentar producir una ruptura o un desequilibrio en la estructura cognitiva del alumno para así introducir un concepto más operativo.

b) Los conocimientos previos de los alumnos son estables aunque resistentes al cambio, pero a su vez son capaces de cambiar; esta capacidad es la que posibilita el nuevo aprendizaje. El proceso de enseñanza-aprendizaje genera una situación de conflicto entre lo que el alumno sabe y aquello que tendrá que aprender. Para provocar este aprendizaje hace falta mucha motivación y mucha repetición.⁶⁶ Es importante tener en cuenta que los conocimientos previos de los alumnos no son siempre satisfactorios, por lo tanto es importante generar ideas nuevas, más razonables y operativas a la hora de resolver problemas. Si la motivación resulta adecuada se genera en el alumno un conflicto entre lo que ya sabe y lo nuevo que aprende, y este conflicto se puede resolver a partir de un proceso de acomodación y asimilación que implique la incorporación de un saber nuevo que complete uno previo y establezca nuevas relaciones entre conceptos, que corrija uno erróneo, generándose así una reestructuración de la red conceptual.

Otro elemento importante a tener en cuenta es la necesidad de repetición para lograr nuevos aprendizajes, dado que los conocimientos previos tienen tanta potencialidad que los nuevos se olvidan fácilmente o forman estructuras débiles o mal conectadas. Es por esto que es fundamental la insistencia y la repetición para fijar los conocimientos, ya que los conceptos se construyen lentamente y con dificultad. De todos modos, que no se comprenda del todo un concepto no quiere decir que se ignore, sino que su proceso de construcción no está acabado.⁶⁷ Pilar Benejam plantea:

“(…) Esta consideración da una gran confianza en las potencialidades humanas, explica la diversa situación de los alumnos en los procesos de construcción de los aprendizajes y refuerza la necesidad de programas cíclicos, bien estructurados y

⁶⁶ Benejam. *Op. Cit.*

⁶⁷ *Ibidem*, p. 60.

*poco ambiciosos, que convoquen un nivel de generalización, de abstracción y conceptualización.*⁶⁸

Vigotsky plantea que para que los alumnos aprendan hay que tener en cuenta factores biológicos y culturales, ya que se interrelacionan mutuamente, y que no se puede enseñar igual a todas las edades, incluso no se puede enseñar igual dentro de la misma edad, dado que las capacidades no responden a ciclos o a etapas madurativas sino a niveles diferentes de práctica. En esa lógica es válido decir que la cantidad de conocimientos y la calidad de las conexiones mentales son los factores más importantes que limitan los nuevos aprendizajes o la resolución de problemas.

- c) Cuando un nuevo conocimiento se incorpora a la estructura cognitiva, el resto de los conceptos se pueden ver afectados, es por esto que los nuevos conocimientos deben aplicarse a la resolución de problemas proporcionales a las capacidades de los alumnos, porque un buen aprendizaje se tiene que reflejar en una forma más adecuada de resolver los problemas; y la aplicación de estos aprendizajes ha de suponer más adecuación y eficacia en la solución de cuestiones como resultado de un mejor manejo de los conocimientos y de la práctica.

A continuación se desarrollarán otros modelos didácticos cuyo punto de partida son las ideas constructivistas antes mencionadas.

2.4. EL MODELO CRÍTICO O RECONSTRUCTIVO

Como se planteó anteriormente, fue a partir de los años 60 cuando se abrió camino una manifiesta oposición al empirismo positivista y empezó a tomar forma

⁶⁸ *Ibidem*, p. 60.

una teoría crítica de la sociedad, y de las actitudes optimistas respecto a la ciencia y a la técnica que habían demostrado ser incapaces de solucionar problemas como la pobreza, la ignorancia, la injusticia y la desigualdad. En las ciencias sociales estas nuevas corrientes se cristalizaron en el paradigma humanista, explicado en el apartado anterior, y en el paradigma marxista.

La escuela radical marxista plantea que la ciencia, el espacio, y el tiempo no son objetivos como dicen los positivistas, ni construcciones personales como opinan los humanistas, sino constructos sociales de quienes detentan el poder.⁶⁹ Acusa a las ciencias sociales de interesarse sólo por la descripción y la cuantificación de las cosas, mientras deja al mundo tal como es, sin cuestionar profundamente el sistema que lo sustenta.

Este modelo plantea una historia crítica, reflexiva y comprometida con la realidad; una historia que se construye y que está en constante revisión, es una disciplina que debe ayudar a liberar al hombre, y a contemplar el contexto del alumno críticamente. Para este modelo la historia no es objetiva, neutral ni única, sino por el contrario, es plural y un elemento esencial de la lucha de clases. Su finalidad es que el alumno tome conciencia de su realidad y trate de transformarla. Es decir, la historia tiene una función de justicia social y debe ser liberadora.

La teoría psicológica que respalda a este modelo es la de Vigotsky, quien considera al sujeto como un producto social y al conocimiento como un producto de la interacción social. Este autor le da importancia a la influencia socio-cultural en el proceso de desarrollo y a la construcción de la historia personal de acuerdo a la propia realidad, sostiene que si el estudiante puede construir su historia personal teniendo en cuenta su propia realidad podrá comprender la conformación de otras historias en otras realidades.

⁶⁹ BENEJAM, Pilar. *Op. Cit.*, p. 35 y 36.

Para Vigotsky el ser humano es un ser cultural y todas las funciones psicológicas superiores (recordar, memorizar, comparar, analizar) se originan como consecuencia de las relaciones entre los seres humanos, por lo tanto la historia es el estudio de los hombres y sus relaciones en el tiempo.⁷⁰

En este modelo el profesor es un intelectual crítico, que reconoce abiertamente su postura ideológica y negocia constantemente con sus alumnos con la finalidad de formar ciudadanos críticos con conciencia de sus derechos, de su identidad, de su idiosincrasia, y de la diversidad; su función es problematizar, orientar, cuestionar y generar un espacio de trabajo en el aula que permita el desarrollo de la libertad en todas sus formas, un espacio que de la posibilidad de adentrarse en la realidad, es decir, propone un trabajo extramuros; el aula puede ser cualquier lugar, un salón, el gimnasio, el parque, siempre que permita trabajar en grupos, partiendo de la idea de heterogeneidad.

Desde el punto de vista de la organización de las secuencias didácticas, se trabajan los contenidos conceptuales, partiendo del presente hacia el pasado, teniendo en cuenta las necesidades de la comunidad. El énfasis está puesto en los contenidos actitudinales, ya que el objetivo es que el alumno tome conciencia y actúe en consecuencia. La propuesta es que la escuela como institución se transforme en un espacio de participación democrática y los docentes en agentes de transformación y cambio, puesto que lo relevante de la educación es que el alumno sea capaz de realizar una reflexión crítica y pueda pensar diferentes alternativas.

Esta escuela denuncia el peso ideológico que hay en la selección de contenidos y el énfasis que hay en la negación de la pluralidad; propone la incorporación de problemas relevantes como la desigualdad, la pobreza, el hambre, la marginación, la discriminación, y que sean planteados en forma de conflicto.

⁷⁰ VYGOTSKI. *Op. Cit.*

Considera que ya no es suficiente saber lo que sucedió sino que es urgente descubrir la intencionalidad de los hechos y plantear alternativas de solución, pues esto impulsa al alumno a tomar una posición activa y a desarrollar una actitud de compromiso social y político.

Por esto, la metodología utilizada es amplísima, pero tiene como eje la realidad de la comunidad, partiendo de la historia oral, de la observación participante, de la investigación acción, del estudio de caso; la evaluación obviamente es coherente con la idea de *pensar, sentir, y hacer*.

2.5. EL MODELO COMUNICATIVO

El último modelo que se presentará es el comunicativo. Este también plantea la relatividad y la pluralidad del conocimiento, pues afirma que la ciencia no es objetiva sino que es una interpretación hecha por los hombres, y está condicionada por la interpretación del sujeto; de su contexto social y cultural.

Sostiene que el conocimiento se construye cuando se comparte, y se construye desde el diálogo, creando situaciones de debate; busca una historia plural, abierta, sin fronteras, multifocal, que se enriquece con la inclusión de nuevos actores. En relación con las ciencias sociales sostiene la importancia de generar la duda, la crítica y plantear nuevas propuestas alternativas.

Se apoya también en la teoría psicológica de Vigotsky y rescata fundamentalmente la importancia del lenguaje, del diálogo, de la comunicación, es interesante su planteamiento: “La clave es *enseñar a escuchar*.” Para este modelo la diversidad es positiva y su objetivo es interactuar, convivir con esa diversidad.

La función del profesor en este modelo es ser un incitador al diálogo, un moderador y creador de debates; aplicar la investigación acción, ya que por ejemplo, más que hablar de la pobreza en una clase le interesa hablar con los pobres. Es por eso que el aula en este modelo se transforma en un ente abstracto, puesto que cambia el concepto de espacio.

Este modelo también propone la realización de intercambios escolares porque sólo en el compartir fluye y se construye el conocimiento; en cuanto a los recursos didácticos, el trabajo en grupo, el diálogo, la comunicación y el saber escuchar son la clave, el libro de texto sólo es conocimiento en la medida en que pueda socializarse; la evaluación es cualitativa atendiendo actitudes como el respeto, la tolerancia, el compromiso, el saber escuchar. En conclusión, se puede afirmar que este modelo propone la creación de un tipo de sociedad activa, compleja, cambiante, conflictiva, y en constante diálogo.

A partir de los modelos hasta aquí analizados se podría concluir que las metodologías para la enseñanza de la historia pueden ser muy variadas, no obstante lo importante es que el resultado final implique un aprendizaje significativo para el alumno, es decir, que logre conectar lo que ya sabe con lo nuevo que aprende. Es importante que se logre un modelo didáctico integrador, en el cual instrucción y aprendizaje se reconcilien, y el papel del profesor y del alumno sean complementarios por ser parte de un trabajo interactivo. El objetivo deberá ser entonces tratar de trabajar teniendo en cuenta las ideas previas de alumnos, de utilizar mapas conceptuales, de proporcionar organizadores previos, de utilizar tanto estrategias de exposición/recepción como de descubrimiento e indagación, de provocar el conflicto cognitivo, siempre teniendo en cuenta la estructura de la asignatura y la estructura psicológica del alumno, quien pasará de recibir un saber ya dado a tener que reelaborarlo. Los alumnos no sólo aprenderán contenidos conceptuales, sino también procedimientos y actitudes; y que la enseñanza de la historia es un proceso continuo que comienza en la escuela

primaria y culmina en el bachillerato y que debe tener la finalidad de generar compromiso y sentido de la realidad a los estudiantes.

3. UNA APROXIMACIÓN AL TRABAJO DEL AULA

3.1. LAS ENCUESTAS Y LAS ENTREVISTAS

Se han realizado encuestas anónimas a un total de 90 alumnos de 9º a, 9º b y 9ºc grado de la Unidad Técnico Educativa Francisco José de Caldas, de la ciudad de Arauca.

Dentro de este grupo de encuestados se han escogido al azar a 10 alumnos, a quienes se les ha realizado una entrevista para reforzar y profundizar ciertos aspectos de las encuestas previamente hechas. También se entrevistaron la mayoría de los maestros de dichos alumnos, con la finalidad de contraponer respuestas de unos y otros y poder así sacar conclusiones más claras; además, hemos observado a alumnos y a profesores en su trabajo en el aula. Entonces, el universo de este análisis está representado por alumnos de 12 a 18 años, de 9º grado, tanto varones como mujeres, elegidos aleatoriamente, así como sus maestros. Las muestras obtenidas representan a la institución educativa mencionada y a la mayor parte de los profesores de historia de la misma.

En el caso de las encuestas, se realizaron dos versiones, aunque con pequeñas diferencias. Las dos se aplicaron a estudiantes del mismo grado. Las preguntas fueron pensadas con la finalidad de conocer el punto de vista de los estudiantes en relación con diversos elementos relacionados con el aprendizaje de la historia: su gusto por la materia, su motivación para aprender, su relación con el maestro, los temas que han estudiado, la trascendencia que dichos temas tienen para ellos, su concepción acerca de la historia, la utilidad que le encuentran, el modo en que son evaluados. La mayoría de las preguntas podían ser respondidas de acuerdo a cuatro posibilidades: sí/siempre, muchas veces, algunas veces, no/nunca. Y en

algunas, de mayor complejidad, se incluía la opción no sé. Realizamos también una encuesta complementaria de tipo cerrado (es decir con respuestas por sí o por no) con la intención de abordar cuestiones específicas que nos interesa conocer, como el trabajo sobre los conocimientos previos, la selección de contenidos, las estrategias de enseñanza que les resultan más efectivas para aprender, el nivel de dificultad que tiene el aprendizaje de la historia para ellos, el trabajo necesario que deben hacer para aprobar la materia.

Antes de presentar los gráficos y los testimonios resultantes del mencionado sondeo, interesa describir las características de las instituciones a las que asistimos.

En la Unidad Técnico Educativa Francisco José de Caldas, de la ciudad de Arauca, las instalaciones están en buenas condiciones, las aulas son cómodas y hay muchos árboles en el espacio de recreación. El promedio de alumnos por curso es de 30 y son más numerosos por la mañana que por la tarde. Usan uniformes y las aulas presentan una forma rectangular; al frente se encuentra el escritorio del profesor y el tablero. Los pupitres están presentados en fila uno detrás del otro, y los alumnos saludan al unísono al profesor cuando ingresa. Este colegio cuenta con una sala de profesores muy cómoda, una biblioteca no nutrida, una cancha de fútbol, unos laboratorios de Química, Física y Biología, sala para ver videos y una sala de informática.

Se ha contado, en general, con el apoyo de directivos, profesores y alumnos, en lo que a aplicación de encuestas se refiere. Con respecto a las entrevistas, los alumnos se mostraron muy ansiosos por brindarlas; no fue así en el caso de los docentes, ya que no todos estuvieron dispuestos; a algunos de ellos hubo que convencerlos de la importancia que dicha entrevista tendría para esta investigación; otros no quisieron decir su nombre, aunque accedieron; algunos

directamente se negaron a realizarla. Tanto los nombres de los maestros como los de los alumnos han sido cambiados.

3.2. LA MOTIVACIÓN ANTE EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

Conocer es algo que los estudiantes deben desear, de lo contrario no tendrán la necesidad de aprender nada. Motivar a los alumnos es fundamental para lograr un aprendizaje significativo. Pilar Benejam plantea que para que el estudiante quiera hacer el esfuerzo de aceptar la duda que genera un nuevo conocimiento y poner en funcionamiento sus mecanismos de aprendizaje, se requiere de mucha motivación. Si la motivación resulta eficiente y adecuada, los estudiantes podrán confrontar lo que saben con lo nuevo que aprenden y generar un conflicto que se va a resolver en un proceso de acomodación y asimilación que comporte la captura de un nuevo concepto, que complete uno previo, que establezca nuevas relaciones u ordenaciones entre conceptos o corrija o cambie uno erróneo. Las experiencias de aprendizaje deben tener sentido para los alumnos, deben procurar que los deseos sigan activos. Atribuirle un significado a lo que se aprende implica una movilización a nivel cognitivo. El proceso de aprender supone una movilización cognitiva desencadenada por un interés, por una necesidad de saber.⁷¹ Sin embargo en las instituciones educativas se presta poca atención a esa necesidad.

Ante la pregunta “***Si tuvieras que mencionar algunos motivos que hacen que aprender historia sea difícil dirías***”, dos respuestas fueron, esclarecedoras:

⁷¹ Solé. *Op. Cit*, p. 27.

Figura 7. ¿Me aburre estudiar historia?

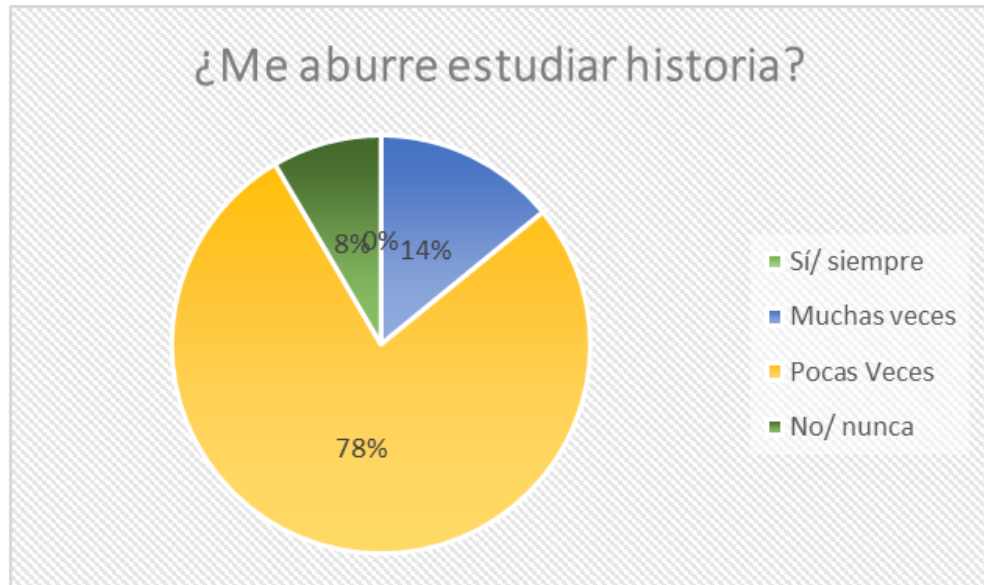


Figura 8. ¿Los temas son aburridos?

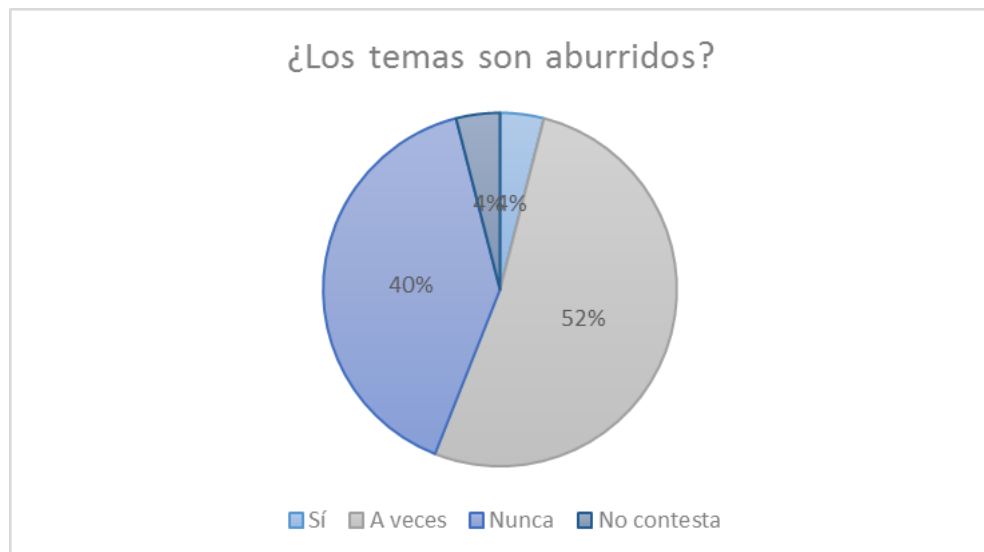
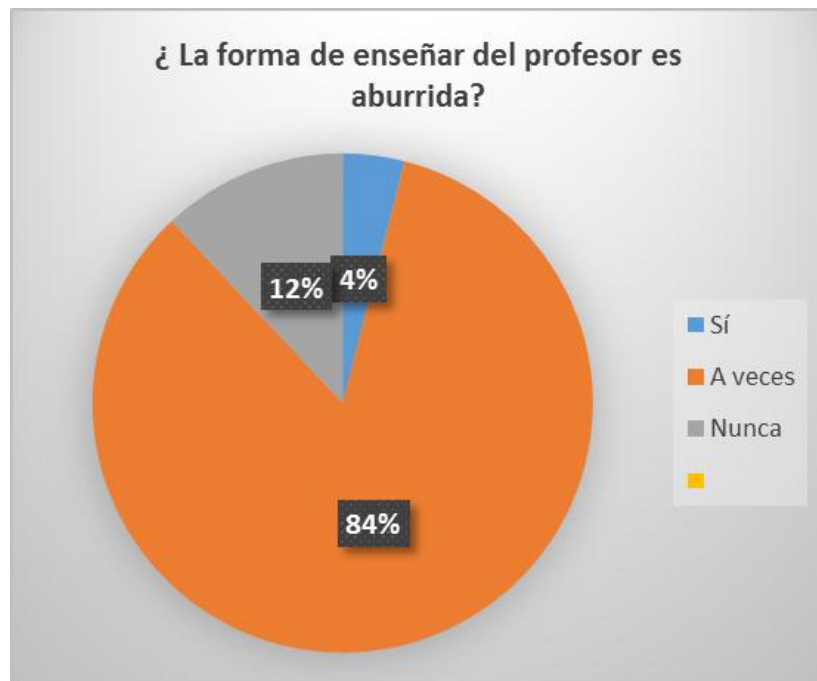


Figura 9. ¿La forma de enseñar del profesor es aburrida?



Estos resultados son muy elocuentes. El 56% de los estudiantes dice que les aburren los temas de estudio, y casi el 88% dice que la forma de enseñar del profesor es aburrida; el estudio de la historia no estimula la curiosidad de los jóvenes.

Cuando se entrevistó a Juan y le preguntamos “¿**qué es la historia para ti?**”, su respuesta fue: “*Algo para viejos*”. Fue la primera entrevista y en la medida en que se fue avanzando este tipo de respuestas se hicieron comunes. Camila nos dijo: “*No sé*”, Jenifer: “*Algo del pasado*”, Laura: “*Es aburrida, los profesores son aburridos*”. La gran mayoría de respuestas de este tipo, marcan esta tendencia.

3.3. RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS Y DE LAS ENTREVISTAS

*“Se ha dicho alguna vez: ‘la historia es la ciencia del pasado’. Me parece una forma impropia de hablar. Porque en primer lugar, es absurda la idea de que el pasado, considerado como tal, pueda ser objeto de ciencia (.....). El objeto de la historia es esencialmente el hombre. Mejor dicho: los hombres. (...) Detrás de los rasgos sensibles del paisaje, de las herramientas o de las máquinas, detrás de los escritos aparentemente más fríos (....) la historia quiere aprehender a los hombres. Quien no lo logre no pasará jamás de ser un obrero manual de la erudición. La historia es ‘la ciencia de los hombres en el tiempo’ (....) y la atmósfera en que su pensamiento respira es la categoría de la duración”.*⁷²

Luego de leer las palabras del maestro Marc Bloch, queda aún más claro que la historia no es un mero saber de anticuario, contiene una manera de concebir qué somos y cómo debemos actuar. Su sustancia es el tiempo, el devenir, el cambio, no el acontecimiento. Diría Fernand Braudel: “para mí la historia es la suma de todas las historias posibles: una colección de oficios y de puntos de vista, de ayer, de hoy y de mañana”.⁷³

Aprender y comprender la historia es una necesidad urgente, tanto en los colegios como en la sociedad en general. En momentos como los presentes, cuando observamos aceleradas transformaciones sociales y cuando los conflictos nacionales e internacionales están configurando nuevas identidades, es preciso que todas estas cuestiones sean comprendidas. Todo esto no será posible si no se sitúa de manera adecuada a su dimensión histórica. Es importante que los alumnos comprendan que la historia permite reflexionar acerca de los orígenes de

⁷² BLOCH, Marc. *Introducción a la historia*. México, FCE 4ª edición, 2000, p. 29 y 30.

⁷³ BRAUDEL, Fernand. “La larga duración” en *La historia y las ciencias sociales*, Madrid, Alianza Editorial Mexicana, 1989, p. 75.

cada persona, sobre lo que se es y permite pensar hacia dónde va el futuro, ya que vincula tres regiones temporales: el pasado, el presente y el futuro, en las que se despliega el ser individual y colectivo.⁷⁴

Ahora se verá lo qué piensan los alumnos sobre el significado que para ellos tiene el estudio de la historia.

Dice Braudel: “ya he expresado mi desconfianza respecto de una historia que se limita simplemente al relato de los acontecimientos o sucesos”.⁷⁵

A la pregunta “**Cuáles de estas frases tienen sentido para ti**”, llamó la atención la siguiente respuesta:

Figura 10. ¿Tengo que memorizar muchas cosas?



⁷⁴ CARRETERO, Mario & JAMES Voss (comps). Aprender y pensar la historia. Buenos Aires: Amorrortú editores, 2004.

⁷⁵ BRAUDEL, Fernand. “La larga duración” en La historia y las ciencias sociales, Madrid: Alianza Editorial Mexicana, 1989, p. 77.

Estos resultados demuestran que no se logró *evitar la memorización*, ya que el 70% de los estudiantes plantean que la historia los llena de fechas y de datos, y el 52% de ellos sostienen que tienen que memorizar esos datos. Cuando se realizaron las entrevistas fue muy común escuchar por parte de los alumnos que el estudio de la historia tiene que ver con la memorización, de eso se trata estudiar historia para ellos, pero dado que algunos dicen no estudiar para los exámenes no necesitan memorizar. Cuando se les preguntó a los estudiantes si en los exámenes les evalúan fechas y nombres de grandes personajes, el 100% de los entrevistados dijo que sí. Pero esto no es cuestionado por los alumnos ya que ellos sostienen que de eso se trata la historia.

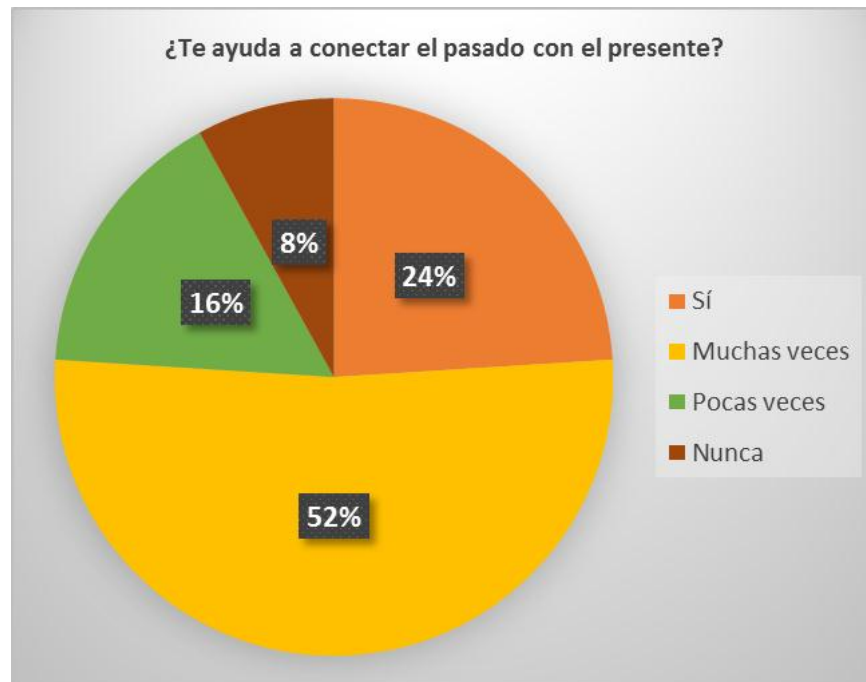
3.4. LOS SABERES PREVIOS DE LOS ESTUDIANTES

Los conocimientos previos o representaciones sociales (como prefiere denominarlos Joan Pagès) son los fundamentos para la construcción de los nuevos significados de los nuevos aprendizajes. Dichos conocimientos se encuentran almacenados en la mente en unidades llamadas esquemas de conocimiento, que mantienen conexiones entre sí. “Entendemos por esquemas de conocimiento la representación que una persona tiene en un momento determinado sobre una parte de la realidad”.⁷⁶ Las mentes de los alumnos no son pizarras en blanco, incluso en los primeros años de su escolaridad. Los alumnos construyen significados sobre la base de lo que han podido construir previamente. La concepción constructivista asume este hecho como un elemento central en la explicación de los procesos de aprendizaje y enseñanza. En la lógica constructivista es posible afirmar que siempre existirán conocimientos previos

⁷⁶ MAURI, Teresa. *Op. Cit*, p. 78 y 79.

respecto al nuevo contenido que se vaya a aprender, ya que de otro modo no sería posible atribuirle un significado inicial al nuevo conocimiento.⁷⁷

Figura 11. ¿Te ayuda a conectar el pasado con el presente?



Sobre la base de lo anterior, hay que decir que es necesario crear un puente cognitivo entre lo que el estudiante ya sabe y lo nuevo que va a aprender ya que, desde el punto de vista constructivista, para aprender cualquiera de los objetivos escolares no se parte de cero; el alumno construye un significado a partir de los significados que ha podido construir previamente.

La postura de Ausubel al respecto no deja lugar a dudas: “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese y enséñesele en consecuencia”.⁷⁸ Claro que no es sencillo conocer todas las ideas de anclaje de los alumnos, por esto es importante que el maestro tenga en claro

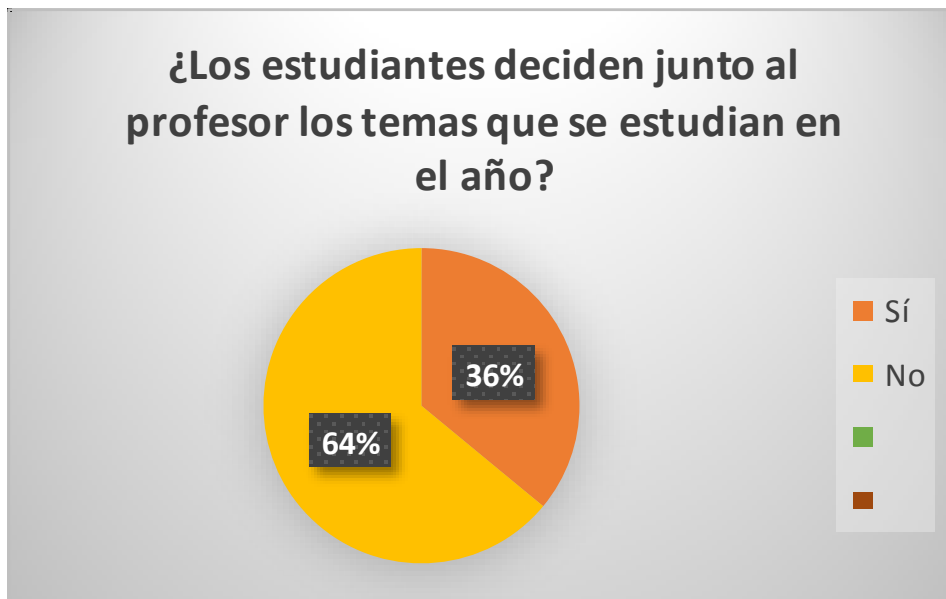
⁷⁷ MIRÁS, Mariana. “Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos”, en Coll *et. al.*, *Op. Cit.*, pp. 47-53.

⁷⁸ AUSUBEL, Novak y HANESIAN. Tomado de MIRÁS, Mariana. *Op. Cit.*, p.54

cuáles son los conocimientos previos pertinentes y necesarios para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de un tema determinado. Es importante tener presente que para que el alumno ponga en funcionamiento sus saberes previos es fundamental que encuentre sentido a la nueva actividad y que el nuevo tema lo motive, por lo que la ayuda del docente es muy necesaria. ¿Cómo abordar entonces los conocimientos previos de los alumnos para lograr el aprendizaje de los nuevos contenidos?, pues diversas son las posibilidades, desde pruebas más o menos estandarizadas y cerradas, hasta instrumentos de carácter más abierto y flexible, siendo estos últimos los más recomendables ya que, por ejemplo, el diálogo entre profesor-alumno es muy pertinente dado que permite una exploración más rica, porque los estudiantes no se sienten examinados. Aunque la realización de un diagnóstico escrito al comenzar un nuevo tema también puede ayudar a conocer lo que saben los alumnos y, comenzar así a trabajar de acuerdo a sus características particulares. Es importante señalar que los saberes previos deben ser indagados desde el punto de vista conceptual, procedimental y actitudinal.

A partir de las entrevistas realizadas se ha podido constatar que, entre las estrategias docentes, está ausente el trabajo de indagación sobre los saberes previos de los alumnos. Se considera que el trabajo sobre los saberes previos de los estudiantes es fundamental, ya que no se puede prescindir de ellos para la obtención de nuevos aprendizajes.

Figura 12. ¿Los estudiantes deciden junto al profesor los temas que se estudian en el año?



Juan dijo: *“la profesora casi no nos da clase, sólo se la pasa regañándonos, dice que tenemos que estudiar por sí solos pero a veces no entendemos y no sabemos qué hacer”*. Comenta que las actividades que realizan son: líneas de tiempo, mapas, resúmenes, investigaciones de biografías de personajes importantes; que siempre trabajan en el aula, que no ven películas ni documentales, que no trabajan con el periódico porque *“la historia tiene que ver con el pasado y no con la actualidad”*. Sólo leen el libro de texto y hacen sus actividades, y siempre trabajan individualmente, excepto cuando no hay suficientes libros. En esos casos lo hacen de a dos. Evidentemente la desmotivación de los alumnos es total. Los temas de estudio están planteados de manera tal que no representan un material potencialmente significativo para ellos y obviamente no se logra un aprendizaje significativo. Por otra parte la metodología utilizada por los docentes para la enseñanza de la historia puede ser muy variada siempre que resulte de ello un aprendizaje significativo para el alumno, es decir, e insistimos, este se logra cuando el alumno es capaz de conectar lo nuevo que aprende con lo que ya sabe.

Es por eso que las estrategias de enseñanza pueden abarcar un abanico de posibilidades, desde aquellas relacionadas con el descubrimiento hasta un aprendizaje verbal significativo.

En un primer análisis, podría decirse que los estudiantes sólo se quejan de sus maestros, que ellos no ponen nada de sí mismos para generar un cambio. Pero, es fundamental en primer lugar comprender que, es el maestro quien debe desempeñar una función de guía en el proceso que atraviesa el estudiante. Nótese además, la importancia que le dan los alumnos a la forma de enseñar del profesor y la relación que existe entre esto y el gusto que ellos adquieren por la historia; e incluso lo trascendente que es para ellos que la relación con el docente no esté basada en el regaño. De todas maneras sabemos que enseñar no significa aprender, sino que son dos procesos separados. El aprendizaje no lo determina el maestro sino que lo construye el estudiante, de acuerdo a sus tiempos, capacidades y motivaciones.

Luisa dice que la historia le gusta *“a veces....porque unos profesores saben explicar muy bien y hacen que sea más interesante, pero otros maestros no saben explicar y te aburres”*. Reforzando este planteamiento, Sandra y Mónica nos comentan que les gustan las clases de historia porque la profesora explica muy bien.

Retomemos el concepto que plantean los alumnos acerca de mantener una relación cordial con el maestro. Esta idea ha sido dejada de lado durante mucho tiempo: la interacción entre lo afectivo y lo cognitivo como potenciador de esa relación en beneficio de la formación global del alumno.

Esto lleva a pensar en la importancia del contexto del aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que en general éste ha sido tratado simplemente como un contenedor sin incidencia apreciable sobre lo que en ella sucede. El espacio

del aula debe ir adquiriendo relevancia como contexto de los procesos educativos, es decir, como un contexto que construyen los participantes: profesores y alumnos. Considerar el aula como un contexto de enseñanza y aprendizaje construido por los participantes se convierte en una prioridad.

3.5. LA UTILIDAD DE LA HISTORIA PARA LOS ESTUDIANTES

Este elemento es importante dado que cuando se conversó con los alumnos dijeron que la historia tiene que ver con el pasado y no con la actualidad, por eso es lógico para ellos no abordar temas actuales en las clases de historia. Por otra parte, según el mencionado plan, los temas de estudio pretenden superar el enfoque eurocentrista, y la organización temática tiene la intención de que la enseñanza y el aprendizaje de la historia desarrollen habilidades intelectuales que propicien la comprensión de nociones como tiempo histórico, causalidad, proceso, cambio, continuidad, sujetos de la historia, diversidad; ya que el dominio de estas nociones es más importante que la simple memorización.⁷⁹

Teniendo ello, se le preguntó a los jóvenes “***para qué sirve la historia***” y las respuestas fueron:

⁷⁹ E.S.B. *Op. Cit*, p. 100.

Figura 13. ¿La historia sirve para ser ciudadanos responsables?

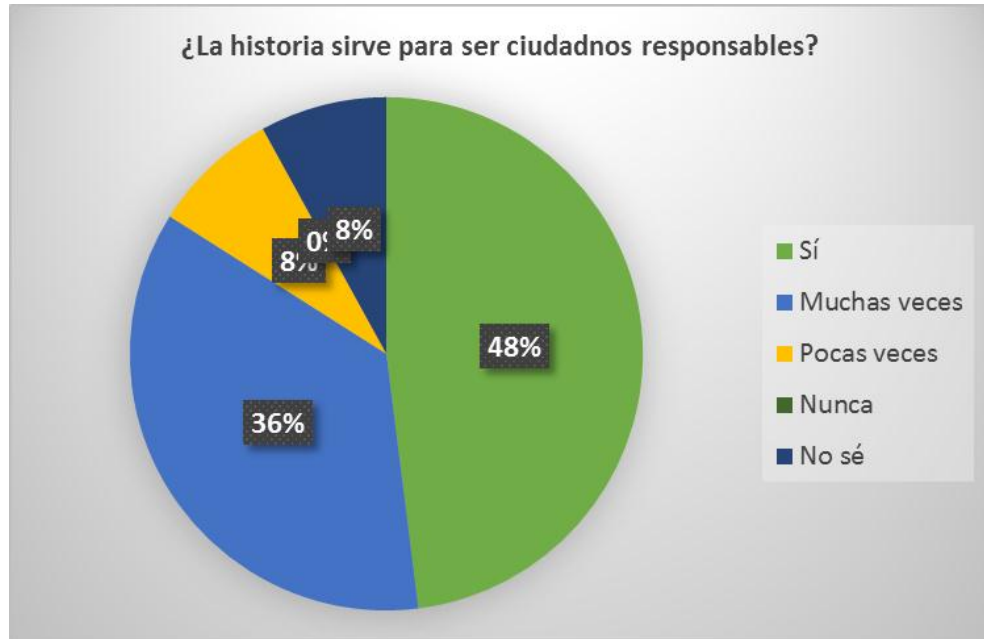
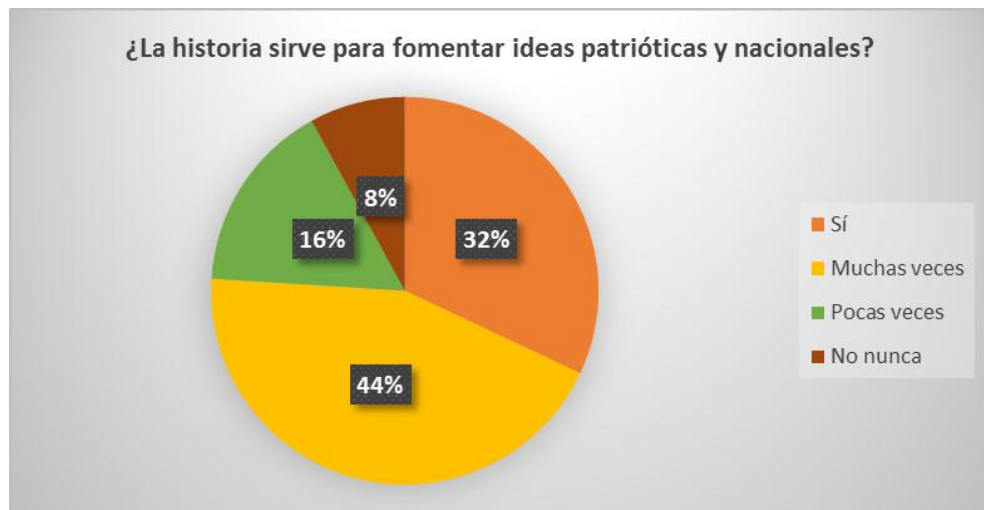


Figura 14. ¿La historia sirve para fomentar ideas patrióticas y nacionales?



Muchos son los elementos que se desprenden de estos gráficos. Nótese que la respuesta más definida relaciona la utilidad de la historia con el conocimiento del pasado. Para los alumnos la historia sirve fundamentalmente para conocer el pasado, y para aprender sobre otras culturas. Es decir no encuentran dinamismo

en la historia, es algo sucedido, cerrado, terminado, relacionado con grandes personajes y que nada tiene que ver con los sucesos actuales y mucho menos son su realidad.

Con respecto a la figura número 15, la que hace referencia a las ideas patrióticas, muestra que los estudiantes entienden que la historia es una mera herramienta para profundizar sentimientos patrióticos oficiales, y relacionan a la Patria con los grandes hombres. A eso se reduce simplemente la historia para los alumnos: a recordar nombres, fechas y héroes, es decir las “grandes épocas del desarrollo de la humanidad”⁸⁰.

Plantea Giroux: “Es preciso que recordemos que, quienes ejercen el privilegio y el control de la actualidad, también controlan la historia “oficial”. La historia oficial suprime los episodios de resistencia y disentimiento respecto del *statu quo* y presenta el pasado o bien como un triunfo de quienes lo merecieron, o como inevitable. La historia crítica rompe con el pasado, en toda su complejidad, y vuelve a presentar este pasado como portador de una narrativa de lucha humana contra la dominación”.⁸¹ Esta es la función que le atribuimos a la historia y esto es lo que se propone a los docentes como una estrategia de enseñanza. Es interesante también el planteamiento de Carretero-kriger en relación a la formación de las ideas patrióticas y nacionales. Sostiene que: “(...) Enseñar a pensar críticamente, en términos historiográficos, suele entrar en contradicción con forjar la conciencia nacional de los futuros ciudadanos de un determinado país.” Para comprender mejor esta situación, los autores rastrean las raíces de dicho conflicto y concluyen que existen claros lazos entre el surgimiento del Estado Liberal y la enseñanza de la historia en la escuela durante el siglo XIX; tanto la historiografía como la escolarización confluyen en la empresa de la invención de naciones, respondiendo a la necesidad y la iniciativa de los estados

⁸⁰ *Ibidem*, p. 100.

⁸¹ *Ibidem*, p. 152.

liberales. “La relación entre la historia y la escuela se fundamenta y se legitima en la confluencia de dos dimensiones constitutivas de la educación estatal: la ilustrado-cognitiva, vinculada al desarrollo del individuo, y la romántico conativa, al de la identidad nacional”.⁸² Persisten en la enseñanza de la historia muchos rasgos patrióticos característicos del imaginario nacionalista decimonónico.

El saber histórico desempeña un papel definitivo en la reproducción o transformación de las relaciones sociales. Las formas que adopta la enseñanza de la historia en la escuela, son fundamentales ya que el conocimiento histórico puede funcionar al servicio del conservadurismo social o de los movimientos populares. Es claro que las clases dominantes y los grupos políticos de las diferentes sociedades, representantes del poder estatal, invocan al pasado como fuente de sus privilegios y la historia es sometida a una intensa explotación ideológica. “La historia se emplea de manera sistemática como uno de los instrumentos de mayor eficacia para crear las condiciones ideológico-culturales que facilitan las relaciones de dominación.”⁸³

Es importante introducir el concepto de Apple⁸⁴ acerca de las escuelas democráticas. El autor plantea que las instituciones públicas son fundamentales para la democracia. La palabra democracia tiene un significado profundo y es necesaria para conservar la libertad y la dignidad humanas. Para que las personas consigan y mantengan formas de vida democrática es necesario que tengan la posibilidad de aprender lo que esa forma de vida significa y cómo se puede practicar; la forma de vida democrática se aprende por experiencia. De todas maneras es muy claro que es un concepto complejo dado que una escuela democrática implica que profesores, padres, miembros de la comunidad y otros ciudadanos, incluidos los jóvenes, tengan derecho a participar en la toma de decisiones, en la creación de políticas y programas escolares. Es en las aulas

⁸² CARRETERO & VOSS. *Op. Cit.*, p. 83.

⁸³ PEREYRA *et al.* *Op.Cit*, p. 23.

⁸⁴ APPLE, Michael & JAMES Beane (Comps.) *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata, 1997.

donde profesores y alumnos colaboran en la planificación teniendo en cuenta las aspiraciones e intereses de ambos. Claro que muchas veces ejercer la democracia implica tensiones y contradicciones. Pero más allá de esto, está la posibilidad de que cuando los ciudadanos trabajan juntos las escuelas sirvan al bien común de toda la comunidad.

Henry Giroux explica que: “Categorías como ciudadanía y democracia necesitan ser problematizadas y reconstruidas para cada generación”⁸⁵ y que: “(...) el concepto de ciudadanía se debe apartar de las formas de patriotismo cuyo designio es el de subordinar a los ciudadanos a los estrechos imperativos del Estado”⁸⁶.

Una ciudadanía activa no reduciría los derechos democráticos a la mera participación en el proceso de votación electoral, sino que extendería la noción de los derechos a la participación en la economía, el Estado y otras esferas públicas. El verdadero concepto de democracia y ciudadanía implica fortalecer los vínculos horizontales entre ciudadano-ciudadano, y requiere de un lenguaje de posibilidad en el que se conjugue una estrategia de oposición con otra orientada a la construcción de un nuevo orden social.⁸⁷ El reto es educar para construir una ciudadanía responsable, formar a las nuevas generaciones para que participen activamente en la vida pública. Pagès plantea que la escuela no forma matemáticos, ni físicos, ni historiadores, forma (o debería formar) *ciudadanos* que logren pensar la realidad en términos científicos para que puedan enfrentarse, de esta manera, a los distintos retos que nos presenta la vida.

⁸⁵ *Ibidem*, p. 21.

⁸⁶ *Ibidem*, p. 22.

⁸⁷ *Ibidem*, p. 57.

3.6. LA EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

En la concepción constructivista, el proceso de evaluación está compuesto por distintas fases: la evaluación inicial o de saberes previos, la evaluación reguladora o formativa, la evaluación final y la evaluación acumulativa.

De acuerdo al trabajo realizado se concluye que las evaluaciones tienden a valorar la memorización y las respuestas uniformes, en las que rara vez se toma en cuenta qué es lo que sabe o aprendió el alumno, y lo importante es si respondió de modo adecuado o no, de acuerdo a los criterios del docente. Se nota esto en los siguientes gráficos:

Figura 15. ¿Eres evaluado por un examen escrito?

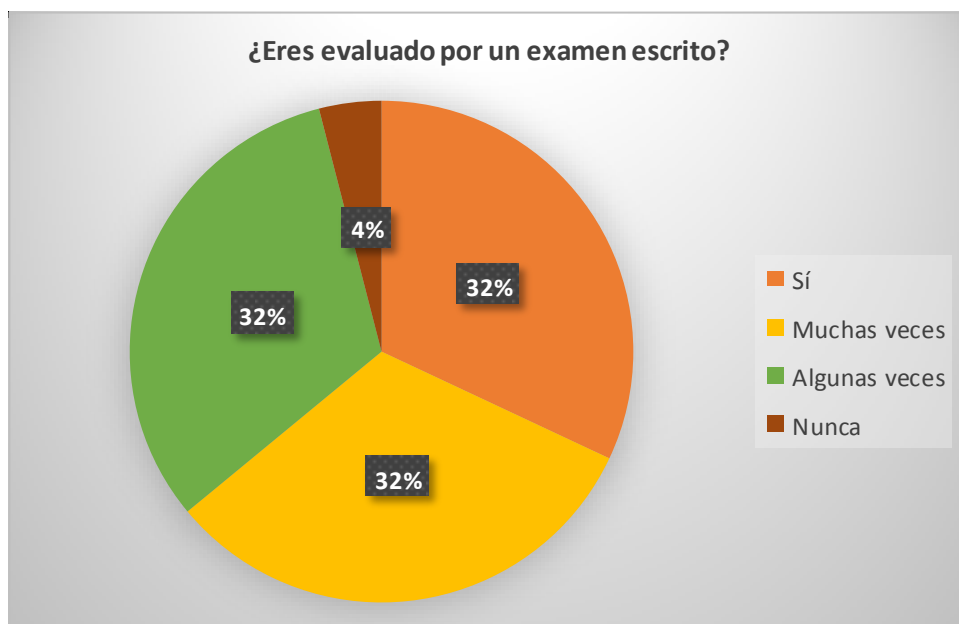


Figura 16. ¿Luego de varias secciones y muchos temas explicados el profesor toma un examen?

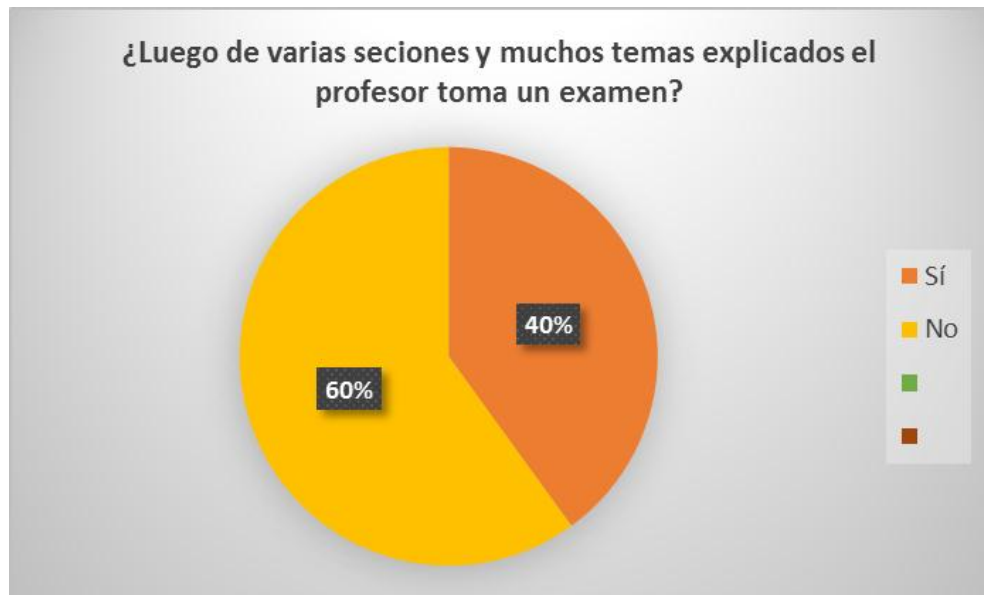
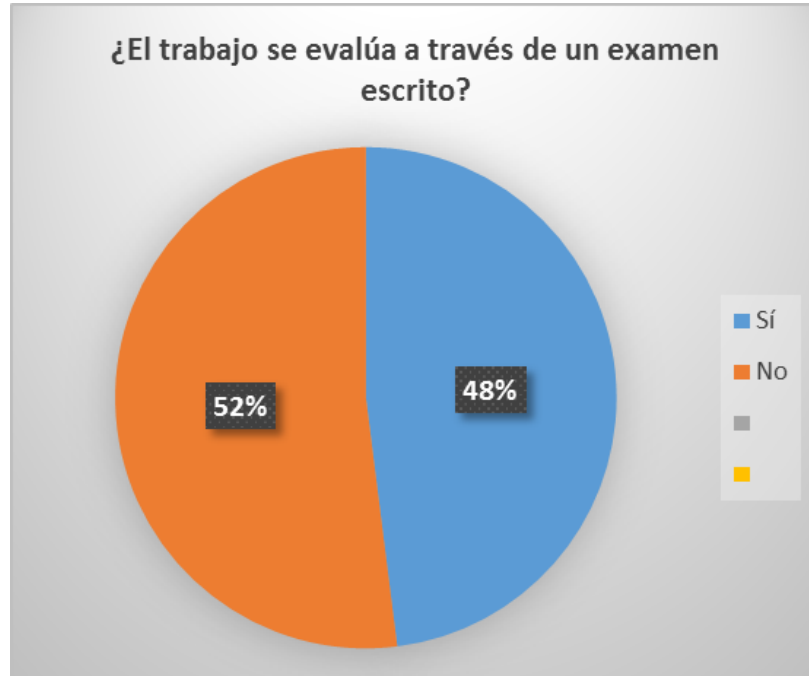


Figura 17. ¿El trabajo se evalúa a través de un examen escrito?



Queda claro que sigue prevaleciendo la evaluación cuantitativa, ya que los exámenes escritos y los trabajos son los requisitos para aprobar la materia. Cuando se observan los siguientes gráficos se nota que cuestiones relacionadas con contenidos procedimentales y actitudinales no son atendidas por los profesores.

Los cuadros N° 25, 26 y 27 muestran que los alumnos, en su mayoría consideran que pocas veces o nunca los maestros tienen en cuenta su interés y participación en clase, sus habilidades procedimentales y su comportamiento al momento de la evaluación. Y en un 70 % no importan sus actitudes de respeto y solidaridad hacia sus compañeros ni hacia su maestro. Así las cosas hay que decir que la evaluación sigue siendo cuantitativa y básicamente conceptual.

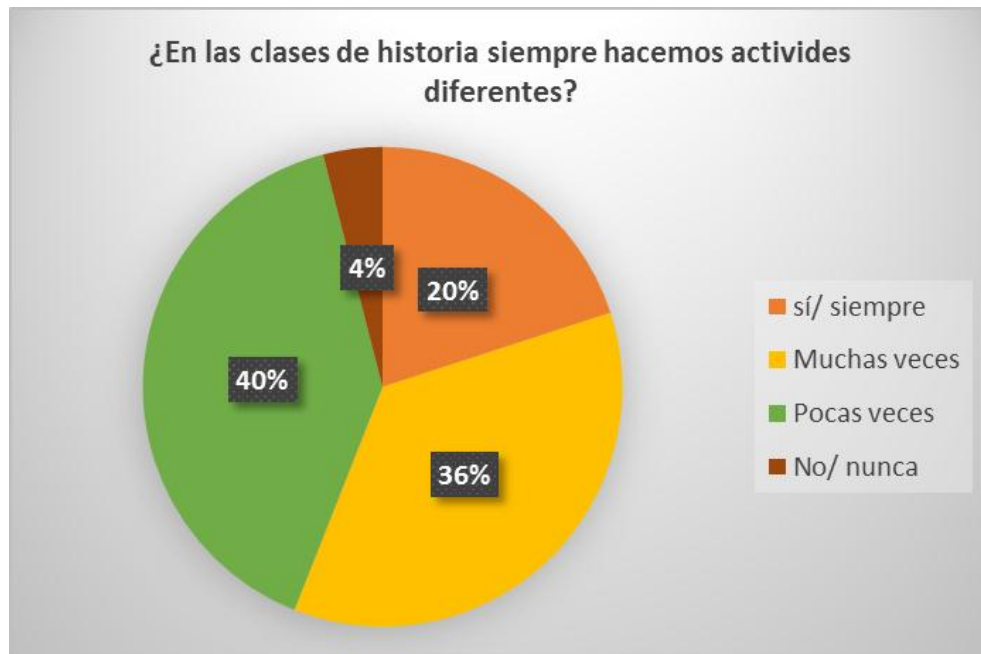
Figura 18. ¿Eres evaluado por tu comportamiento?



Figura 19. ¿Tengo que memorizar muchas cosas?



Figura 20. ¿En las clases de historia siempre hacemos actividades diferentes?



Es evidente que se confunde, en la práctica escolar, evaluación con calificación. Los criterios que se apliquen a la hora de evaluar deben responder a la necesidad de orientar el proceso de los alumnos en función de sus capacidades e intereses, deben responder a las peculiaridades de cada sujeto para que éste tenga información acerca de lo realizado, de sus posibilidades, y en función de esas posibilidades de lo que podrá lograr en el futuro.⁸⁸

“El proceso educativo no debe servir para seleccionar a los alumnos más aptos, sino que debe ser un auténtico y adecuado esfuerzo para que en cada alumno/a se actualicen todas las virtualidades que posee”.⁸⁹ La evaluación debe ser formativa, es decir, las decisiones pedagógicas deben estar orientadas a guiar el aprendizaje de los alumnos. Y para que una evaluación sea formativa debe reunir ciertas características fundamentales. Es muy importante que sea *integral*, es decir, que no sólo valore la adquisición de conceptos, sino todos los aspectos del aprendizaje como la actitud crítica, la capacidad creativa, el razonamiento lógico, los procedimientos aprendidos, las actitudes. Debe ser *continua*, porque lo que se evalúa es el proceso de aprendizaje, y esto permite conocer la evolución de los alumnos. Debe ser *compartida*, es decir, el alumno se autoevaluará para que tome conciencia de sus avances o retrocesos y que de esta forma se responsabilice de su educación. Y por último, debe ser *reguladora del proceso de aprendizaje*, y esta es quizás la característica más importante ya que constata el nivel de logro de los alumnos, analiza las deficiencias, y a partir de esto ajusta la programación y la metodología.

Es muy importante que los maestros tengan claro que la evaluación no es un fin en sí mismo sino un medio para lograr alcanzar un fin que persigue: mejorar el progreso general de cada alumno.⁹⁰ Recordemos que en los modelos crítico y comunicativo, presentados en el capítulo 2, si bien se trabajan y evalúan los

⁸⁸ MARTÍN *et al.*, *Op. Cit.*, p. 22.

⁸⁹ *Ibidem*, p. 22.

⁹⁰ *Ibidem*, p. 23.

contenidos conceptuales, el énfasis está puesto en los contenidos actitudinales, ya que el objetivo es que el alumno tome conciencia y actúe en consecuencia.

La propuesta es que las instituciones educativas se transformen en un espacio de participación democrática y los docentes en agentes de transformación y cambio, ya que lo relevante de la educación es que el alumno sea capaz de realizar una reflexión crítica y pueda pensar diferentes alternativas.

Además la evaluación se relaciona directamente con el proceso de construcción de significados que el alumno ha podido lograr sobre los contenidos, en la medida que le atribuye un determinado sentido, es decir, los resultados de la evaluación van a depender tanto de los significados que han construido como del sentido que le han atribuido a las actividades previas de enseñanza y aprendizaje y a la propia actividad de evaluación.⁹¹ Las diferentes actividades de evaluación siempre son parciales, porque existe la posibilidad de que los alumnos hayan aprendido mucho más de lo que podemos captar con determinadas actividades de evaluación. Además el alcance y los aprendizajes realizados no se manifiestan en ocasiones hasta después de cierto tiempo. Es por esto que las evaluaciones tipo examen eliminatorio son poco fiables.

La evaluación, en conclusión, debe ser un recurso de aprendizaje y debe otorgarles a los estudiantes la posibilidad de saber si han logrado desarrollar mayor comprensión sobre un tema determinado.⁹²

⁹¹ COLL, César & MARTÍN Elena. "La evaluación del aprendizaje en el curriculum escolar: una perspectiva constructivista", en Coll *et al.*, *Op. Cit.*, p. 173.

⁹² ROJAS, María Teresa. *Enseñar historia desde las competencias para la comprensión: el EpC de la Universidad de Harvard*, en *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Núm 52, abril de 2007

4. REFLEXIONES SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

Este capítulo tendrá como objetivo principal reflexionar, además de plantear interrogantes y críticas acerca de las experiencias del proceso de enseñanza-aprendizaje tal y como se aplica Arauca.

Esta reflexión se hará partir de los marcos conceptuales y teóricos de la enseñanza de la historia, para poder así analizar el recorrido que realiza el estudiante y el docente, algunos problemas del sistema educativo actual, contextualizando estas situaciones en la educación secundaria de la ciudad de Arauca, con base en los resultados arrojados por las encuestas, por las entrevistas y por las observaciones realizadas, además del soporte bibliográfico necesario.

Es también del interés de este capítulo seguir profundizando en algunas problemáticas importantes que fueron presentadas en los capítulos anteriores, esta vez abordándolas con la finalidad de plantear un debate que las abra al diálogo, a la discusión y a la reflexión; para que den lugar a la y pregunta ¿A qué tipo de sociedad estamos apostando con esta educación?

Uno de los elementos relevantes que interesa desarrollar es el planteamiento hecho por los alumnos acerca de que la historia es “el pasado” y de que esta afirmación es incuestionable e inamovible. Cuando se analizaron los distintos modelos didácticos se decía que el modelo de transmisión - recepción, que es a nuestro criterio el que prevalece en las aulas estudiadas, plantea la perpetuación de una sociedad conformista, pasiva, sometida, callada, obediente, homogénea y disciplinada, en la que no se atiende a la diversidad y no interesa las diferencias

entre los alumnos. Aparentemente se encontró una de las respuestas del porqué los alumnos no cuestionan esta historia tan tediosa y desmotivadora para ellos, tiene que ver justamente con que se ha generado en los estudiantes esta actitud de sumisión, donde lo que prevalece es lo que el docente dice y no hay lugar a la discusión. Esta es una de las problemáticas que deben ser superadas. La enseñanza de la historia debe plantearse como un proceso que se construye y que está en constante revisión y para esto es fundamental comenzar a concientizar al docente de que sea un intelectual crítico, comprometido, problematizador.

4.1 LA IMPORTANCIA QUE TIENE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA PARA LOS DOCENTES

Entonces se va concluyendo que el hecho de que los alumnos, a lo largo de las entrevistas, nos hayan planteado que la historia consiste en estudiar fechas y datos del pasado coincide perfectamente con lo que los docentes piensan acerca de la función de la historia, es decir tanto para maestros como para alumnos la historia estudia los acontecimientos del pasado y los datos que esto implica. Al analizar esta situación viene la anécdota que contara Marc Bloch en un viaje a Estocolmo en el que compartió con Henri Pirenne. Ante tanto por visitar, Pirenne comentó “si yo fuera un anticuario sólo me gustaría ver las cosas viejas. Pero soy un historiador y por eso amo la vida.”⁹³

Como se mencionó en el primer capítulo, es urgente que los profesores que están a cargo del área de historia en las instituciones secundarias tomen conciencia sobre lo necesario de enseñar a pensar críticamente a sus alumnos para hacerlos entrar en contradicción con la lógica oficial. Por otra parte se entiende que ésta es una clara intención de quienes diseñan los planes de estudio tanto para formar

⁹³ BLOCH. *Op. Cit.*, p. 47.

maestros como para los alumnos de las instituciones escolares. Y éste es uno de los motivos por los que existe discrepancia entre la historia enseñada y la versión de los investigadores “académicos”. Explica Carretero: “Este primer enemigo de la historia actual (refiriéndose a la historia de los acontecimientos) es un residuo del pasado, un fruto de la falta de preparación científica acompañada de la falta de voluntad de actualización, de la ausencia de lecturas y de reflexión sobre la propia materia y la propia función como docentes.”⁹⁴

Es importante mencionar que la enseñanza de la historia debe vincular a los estudiantes con los principios democráticos y de convivencia ciudadana, vincularlos con los problemas relativos a la diversidad cultural, a la violencia presente en la sociedad, a la comprensión de su realidad, a la participación colectiva. Se debe poner de relieve la cooperación entre las personas y la preocupación por el bien común. Si a esto se le suma que, de acuerdo a los resultados del trabajo de campo realizado para esta investigación, no sólo temas de actualidad sino temas socialmente importantes no son abordados, se concluye que no se está preparando a los estudiantes para afrontar el mundo en el que les tocará vivir.

4.2 LAS ACTIVIDADES DE LAS CLASES PLANIFICADAS POR LOS PROFESORES

Se analizarán en este apartado las actividades de las clases planificadas por los docentes para profundizar la concepción didáctica en la que están inmersos los profesores y para poder seguir comprendiendo por qué a los alumnos les resulta rutinaria y aburrida la clase de historia. Con respecto a las principales actividades planificadas por los profesores como parte de su práctica docente nótese que la exposición y los mapas conceptuales se utilizan frecuentemente, así como los

⁹⁴ CARRETERO. *Op. Cit*, p.

cuestionarios y el dictado. Y ante la pregunta: “¿Cree que el uso de los siguientes métodos didácticos asegura el aprendizaje significativo?”, las respuestas fueron: las visitas a museos, a zonas arqueológicas y los videos, sí en un 100 %.

Si bien ya se había mencionado que ningún recurso didáctico asegura por sí mismo un aprendizaje significativo, sino que lo que debe ser activo es el proceso de aprendizaje, dado que *enseñar no significa aprender*; esta práctica de los maestros nos dice que desde su punto de vista estas herramientas generarían ese aprendizaje significativo, cosa que ya se analizó antes y que no necesariamente es así; además éstas no son prácticas que utilicen en el aula según el testimonio de los alumnos, quienes nos dejaron muy claro cuáles son las principales dinámicas de la clase.

Otro elemento importante a tener en cuenta es que el tipo de actividades que más se realizan, que como se describieran en el capítulo anterior representan un modelo basado en un aprendizaje repetitivo, sin significado para el alumno, que no encuentra anclajes previos, dado que el maestro no sabe qué representaciones sociales tiene el alumno porque no los rastrea y desemboca en el olvido a corto plazo. Elementos característicos, entre otros, del modelo de transmisión-recepción, ya descrito en el capítulo 2. Es importante mencionar que en los libros de texto utilizados tampoco aparecen actividades de diagnóstico que intenten rastrear los saberes previos de los estudiantes.

Se necesita puntualizar en que el proceso activo por el cual los alumnos logran aprender, no puede separarse de la necesaria ayuda externa que representa el maestro, quien guía el proceso de aprendizaje y sin el cual es altamente improbable que el alumno aprenda de una manera significativa. Pero cuidado, sólo se habla de ayuda ya que la enseñanza no puede sustituir a la actividad constructiva del alumno. La función docente consiste en estar vinculado con el proceso de construcción de conocimientos por parte del estudiante.

4.3 EL USO DEL LIBRO DE TEXTO O VIEJOS MANUALES DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LAS CLASES DE HISTORIA

Giroux plantea que los libros de texto se caracterizan por sobrevalorar la armonía social, el consenso político, hacen una escasa mención de la lucha social y del conflicto de clase; intensifican sentimientos nacionalistas y chauvinistas, excluyen la historia de los trabajadores, creando así los “silencios significativos” que son necesario que sean descubiertos, tanto por maestros como por alumnos.⁹⁵ Se silencian, de esta manera, las voces de los que están fuera de la cultura dominante.

Por lo que se puede observar, el libro de texto utilizado transmite una versión histórica oficial; la existencia de un libro de texto que refleje una historia oficial indica que hay otras historias que no están allí representadas, éstas son las que deben buscarse, las que el maestro debe ofrecerle a sus alumnos para así poder contrastar puntos de vista, opiniones, versiones y comenzar a recorrer un verdadero camino de análisis y de crítica.

Hay que recordar que el aprendizaje significativo se produce cuando el alumno conecta lo nuevo que aprende con los conocimientos y experiencias que ya posee, y para que exista este aprendizaje es preciso que los materiales presentados sean potencialmente interesantes para el estudiante. Tan importante como esto es que la situación de aprendizaje sea motivadora, recuérdese que Ausubel plantea que la motivación es tanto un efecto como una causa del aprendizaje⁹⁶. Por lo tanto es fundamental elevar al máximo la curiosidad de los estudiantes presentándoles materiales que atraigan su atención. Todo este proceso no se produce en la institución dado que los principales materiales utilizados por el maestro son los libros de texto producidos en los ochentas y noventas, y por esto muchas otras

⁹⁵ GIROUX, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. México. Siglo XXI. 1983, p. 99.

⁹⁶ AUSUBEL. *Op. Cit*, p. 234.

posibilidades de lecturas y actividades interesantes y atractivos son desaprovechadas. Incluso el mismo libro de texto podría ser utilizado para generar críticas sobre cómo son abordados los temas. Pero que el docente se siga apegando al uso exclusivo del libro de texto se entiende como anacrónico y cancela la posibilidad de acercar a los alumnos a textos más analíticos, más críticos, que les pueden permitir despertar la curiosidad, el interés y el gusto no sólo por la historia sino por la lectura en general. Los materiales curriculares tienen que ser diversos, y serán más o menos eficaces en cuanto permitan distintos grados de lectura y ofrezcan múltiples posibilidades de utilización. Deben adecuarse a las características y necesidades específicas de cada contexto educativo y a las características individuales de los alumnos. Cuanto más diversos sean los materiales, más fácil será elaborar propuestas de trabajo singulares y adaptadas a cada realidad educativa.

Es importante mencionar el caso que presenta Apple acerca de proponer actividades en las que la participación de estudiantes, maestros y miembros de la comunidad sea la prioridad. En este caso se hace referencia a una actividad de una escuela de Wisconsin en 1990. Un grupo de estudiantes y su profesor se reúnen para crear un currículum a partir de las preguntas y preocupaciones que tienen sobre sí mismos y sobre su realidad. Finalmente debaten y planifican los temas y las actividades relevantes que intentarán responder durante el curso.⁹⁷ Una actividad muy sencilla, que nada tiene que ver con las rigideces de los libros de texto o de los viejos manuales de ciencias sociales, y muy fácil de llevar a cabo. Hay que preguntar ¿por qué no se escuchan las necesidades e intereses de los estudiantes y se comienza a organizar actividades que tengan que ver con esas preocupaciones? De este modo, la historia sería mucho más estimulante para los alumnos ya que se estaría partiendo de sus intereses y necesidades.

⁹⁷ APPLE. *Op. Cit*, p. 14.

Estos son sólo algunos de los tantos temas a debatir y a discutir. Son muchas las temáticas educativas sobre las que se debe abrir el debate para comenzar a generar algunos cambios que se hacen necesarios en el proceso de mejorar el sistema educativo.

4.4. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN COLOMBIA

José Fernando Ocampo, quien fuera miembro de la Comisión de Sabios para la creación del texto de la Ley General de Educación defendida por FECODE en 1994, plantea: “Que en un mundo en el que la globalización se ha aceptado como un dogma, los profesores y sus alumnos están obligados a analizar de manera crítica esas ideas, y las asignaturas de historia y geografía generan los espacios propicios para hacer ese tipo de análisis”. La siguiente gráfica, resultado de las encuestas realizadas a estudiantes, corrobora la tesis del profesor Ocampo, en relación a la idea que se tiene que la historia sirve para ser personas críticas.

Figura 21. ¿Las clases de historia sirven para ser personas críticas y analíticas?



“Cada una de las dos asignaturas jugará un papel específico en la nueva situación histórica y geográfica en que quedará colocado el país. En historia se juzgará la entrega de la soberanía nacional hecha por los gobernantes de turno, se analizará el papel imperialista de Estados Unidos a comienzos del siglo XXI, se mirará la ruina de la economía nacional, se examinará el control ejercido por los monopolios estadounidenses y la devastación operada sobre la pequeña y mediana empresa, y así las consecuencias de un hecho histórico que definirá el futuro de la nación. En geografía económica se estudiará el rumbo del desarrollo económico, los cambios operados sobre la estructura de producción, el viraje del proceso económico de las regiones, en

*una palabra, el cambio radical de Colombia operado por el Tratado y las consecuencias nefastas para su estructura económica*⁹⁸

De lo anterior se deduce que no es consecuente con las exigencias y campos de estudios de esas dos asignaturas la fusión de la enseñanza de las áreas mencionadas. Aunque que estén relacionadas en cuanto a los contenidos y el método de estudio, entenderla como una sola, da como resultado que los alumnos se confundan, pues deja de haber claridad y no consiguen una comprensión real de la naturaleza de los fenómenos sociales o naturales. Es real que la interpretación de los hechos históricos son producto de los intereses de los historiadores, los procesos naturales no se supeditan a las ideas, ni políticas ni económicas ni sociológicas de los individuos.

A partir de lo anterior hay que preguntarse ¿para qué? o ¿por qué la enseñanza de la historia?; aquí cabe recordar las palabras de Pierre Vilar:

*“...Ya no recuerdo qué es lo que yo había dicho cuando de pronto Nikos Poulantzas, a quien me acababan de presentar, tendiendo hacia mí un índice acusador, me interpeló con voz tronante: “¡Pero cae usted en el historicismo!” “¿Qué caigo en el historicismo?”, exclamé un poco humorísticamente. ¿Cómo podría “caer” en él? Yo nado en él, vivo en él, respiro en él. ¡Pensar al margen de la historia me resultaría tan imposible como a un pez vivir fuera del agua!”*⁹⁹

Se podría decir entonces que impartir clases de historia tiene como propósito formar conciencia histórica, lo que significa darle herramientas a los estudiantes que les permitan poder analizar de manera responsable los hechos históricos, ya

⁹⁸ OCAMPO José Fernando. “La enseñanza de dos áreas estratégicas, la historia y la geografía”, en *Revista Educación y Cultura*, Núm. 72, Bogotá, agosto de 2006.

⁹⁹ VILAR, Pierre. *Pensar históricamente*. Barcelona, Crítica, 1997, p. 7.

que esa conciencia histórica le dará la posibilidad al estudiante de poder comprender, de poder tomar posición y enfrentar la realidad política, económica y social. Por lo menos a esa conclusión es a la que se llega después de preguntar a los maestros que imparten las clases de Ciencias Sociales del Colegio en el que se está dando la investigación.

Es importante plantear la pregunta ¿A qué tipo de sociedad se está apuntando con una educación de estas características?, dado que el hecho de intentar encontrar respuestas permitirá seguir pensando críticamente y buscando propuestas alternativas.

Con una educación con las características descritas se le está apuntando a una sociedad en la que las relaciones de poder existentes están aseguradas y en la que las instituciones educativas son parte del aparato ideológico del Estado, cuya función es mantener y reproducir el statu quo. Giroux define a las escuelas o instituciones educativas como “máquinas administrativas que funcionan para reproducir intereses de dominación y desigualdad”¹⁰⁰. Este tipo de educación que está en marcha desempeña un papel fundamental en la conservación de la sociedad existente y en la conformidad social. En consecuencia los estudiantes son transformados en sujetos pasivos que reciben un conocimiento determinado con la finalidad de que acepten valores y normas establecidas por la sociedad dominante. Ello para que sigan las reglas, para que no hagan preguntas, no cuestionen, no generen conflictos. Estas características, del sistema educativo son las que tienen que comenzar a modificarse. Por ello es que se plantea la urgencia y la necesidad de acercarse al conocimiento críticamente, como un elemento de cambio social. “Al señalar a las escuelas como lugares culturales que contienen valores, historias y prácticas políticas conflictivas, se hace posible investigar de

¹⁰⁰ GIROUX. *Op. Cit.*, p. 24.

qué manera las escuelas pueden ser analizadas como una expresión de la organización más amplia de la sociedad”.¹⁰¹

El sistema educativo debe incluir las nociones de crítica y de conflicto como eje del proceso de enseñanza – aprendizaje, con la finalidad de desarrollar prácticas alternativas y transformadoras. La enseñanza de la historia debe enfrentar nuevos desafíos. No es posible que los estudiantes sigan planteando que el marco de la historia se limita al pasado, que esa es su única función. La enseñanza de la historia debe ayudar a formar ciudadanos que piensen por sí mismos, que desarrollen actitudes de solidaridad frente al bienestar de las otras personas, frente a la discriminación, frente a la violencia. No se debe seguir formando personas indiferentes a lo que sucede en la sociedad en la que viven. Es necesario generar conciencia social de los verdaderos conflictos que se viven en la sociedad y que el alumno tome conciencia de su realidad y en esa medida trate de transformarla.

4.5 RETOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

A lo largo de este trabajo se ha ido mencionando diferentes desafíos que la enseñanza de la historia debe plantearse. En este apartado se puntualizarán algunos de los retos que se consideran fundamentales.

Es prioritario reivindicar la profesión docente. Para esto su formación debe estar nutrida por un currículo crítico. Un currículo crítico debe plantear el conocimiento como una construcción social, que se centre en problemas sociales relevantes y que se contextualice históricamente. Por lo tanto es fundamental la formación inicial y continua de los profesores, fomentar su capacidad crítica y creativa, y la realización de trabajos cooperativos. “Para cambiar el estado de la educación en

¹⁰¹ *Ibidem*, p. 62.

Colombia se necesita concentrarse en los maestros, brindarles todo el apoyo, el reconocimiento y la exigencia posibles. Los maestros han de ser efectivos facilitadores del aprendizaje y para ello requieren dominar los campos de conocimiento que les corresponden, aplicar las mejores prácticas pedagógicas en el aula, emplear los recursos didácticos más adecuados y aprovechar las oportunidades del entorno; personas que sepan integrar y conducir a sus grupos; que puedan mitigar las carencias, prevenir los rezagos y potenciar los talentos de sus alumnos.”¹⁰² Todo esto para que también puedan hacer un análisis crítico de su propia práctica.

Por otra parte, el Dr. Pagès plantea que la investigación en didáctica de la historia ya ha arrojado resultados que deben tenerse en cuenta, por ejemplo que se aprende mejor cuando:

- Los alumnos son activos frente al aprendizaje, en lugar de pasivos.
- Son creativos, en lugar de receptivos.
- Se les propone realizar juicios críticos, en lugar de factuales.
- Los contenidos se les presentan a los alumnos como problemas de hombres y mujeres del presente, del pasado y del futuro.¹⁰³

También es claro que la cantidad de contenidos que se pretenden enseñar exceden las posibilidades reales de hacer un estudio profundo de los mismos. Por lo tanto, otro cambio necesario sería reducir, seleccionar, entre tantos contenidos aquellos que sean ejes vertebradores a partir de los cuales se pueda pensar y reflexionar históricamente.

Otro de los desafíos primordiales es que el profesor utilice procedimientos para que el alumno logre pensar históricamente. ¿Qué significa pensar históricamente?

¹⁰² Reporte Contra la Pared. *Op. Cit*, p. 27.

¹⁰³ Conferencia del Dr. Joan Pagès: “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”, impartida en la UMSNH, el 21 de septiembre de 2009.

Significar los procesos del pasado en el presente del estudiante, que éste pueda encontrarle sentido a los problemas del mundo actual. Por supuesto que es un proceso complejo, pero ayudaría a los estudiantes a “pensarse” en la historia; a sentir que son parte de ella. Por esto es fundamental incluir en los currículos temas de la realidad actual. La enseñanza de la historia tiene que tener la finalidad de educar para la ciudadanía y generar en los estudiantes hábitos de pensamiento democrático, que invite a la toma de la palabra, al ejercicio del diálogo, a la defensa fundada de las propias posiciones.

5. CONCLUSIONES

Intentar comprender lo que ocurre cuando un grupo de alumnos y un profesor desarrollan conjuntamente una actividad escolar es apasionante, pero muy complejo. ¿Qué es lo que lleva a los alumnos a comprender mejor ciertos conceptos y a construir aprendizajes significativos? Las respuestas pueden ser diversas. Para intentar comprender qué y cómo aprenden los alumnos y qué y cómo enseñan los profesores es necesario sin duda estudiar qué hacen y dicen unos y otros mientras abordan los contenidos de aprendizaje en el aula.

Este trabajo ha pretendido no sólo ofrecer una muestra de las diversas prácticas educativas que han sido estudiadas, sino también plantear una reflexión acerca de la trascendencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se espera que pueda ser de utilidad para todos aquellos a quienes les interese entender dicho proceso y realizar una reflexión teórica y crítica sobre dicha práctica, ya resulta fundamental insistir en invitar a los maestros a respaldar una enseñanza que promueva aprendizajes comprensivos al tiempo que ofrecer a los alumnos las posibilidades de explorar, indagar, conjeturar y razonar sobre el pasado y su vínculo con la realidad.

Se cree firmemente que las instituciones educativas y los docentes como guías y formadores, tienen la gran responsabilidad de generar aprendizajes significativos en sus alumnos, pero fundamentalmente de fomentar un cambio de mentalidad que fomente el diálogo, la colaboración, el respeto por la diversidad, la lucha por el bien común, por los derechos de las personas, y por obtener una mejor calidad de vida para todos¹⁰⁴.

¹⁰⁴ TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *Diversidad cultural y contenidos escolares*. Revista de Educación, p.1.

Muchas instituciones escolares producen y reproducen los discursos discriminatorios de una sociedad, pero en la medida en que tienen la obligación de educar “(...) deben desempeñar un papel mucho más activo como espacio de resistencia y de denuncia de los discursos y prácticas que en el mundo de hoy y, en concreto, dentro de sus muros, continúan legitimando prácticas que originan marginación”.¹⁰⁵ Es por esto que consideramos importante atender a la propuesta que hace Apple sobre las escuelas democráticas, ya que este concepto valora la diversidad, la aprecia y no es considerada un problema, dado que enriquece a la comunidad. Da además, importancia a la cooperación y a la colaboración, más que a la competición, porque el objetivo es animar a los estudiantes a mejorar la vida de la comunidad ayudando a los demás.¹⁰⁶

La enseñanza de la historia tiene la obligación de formar a los alumnos como ciudadanos activos de un sistema democrático, por lo tanto su enseñanza debe contribuir a mejorar la comprensión, la interpretación y la valoración del proceso histórico que nos ha traído hasta nuestra realidad actual. Respetar la dignidad de sí mismos y la de los demás supone reconocer la racionalidad, la libertad y la igualdad de las personas; implica reconocer la necesidad de buscar razones convincentes que justifiquen saberes y opiniones; implica tomar conciencia del autoconocimiento y de la capacidad de análisis crítico, que inhibe la posibilidad de ser manipulado y engañado con facilidad. El concepto de igualdad invita a aceptar la pluralidad, el reconocimiento de la libertad del otro, la igualdad de oportunidades; de modo que los derechos y los deberes rijan para todos por igual.¹⁰⁷

Por otra parte interesa puntualizar que la preocupación de historiadores que pueden dedicarse a la docencia tiene que centrarse en las experiencias, en los problemas y en las necesidades de los estudiantes. Esa experiencia debe ser el

¹⁰⁵ *Ibidem*, p.1.

¹⁰⁶ APPLE. *Op. Cit.*

¹⁰⁷ *Ibidem*, p. 1.

objeto de indagación que proporcione a los alumnos los conocimientos críticos y las habilidades que les permitan examinar sus propias historias y desarrollar respeto por ellas. Plantea Giroux que es fundamental otorgar preeminencia a las experiencias de los estudiantes y que los maestros deberán aprender a crear una continuidad entre la manera en que los estudiantes ven el mundo y el análisis que les permita enriquecer tales experiencias. Una pedagogía crítica requiere de maestros que trabajen con los conocimientos que los alumnos tienen. Al conocimiento escolar se le tiene que dar un significado para los alumnos, antes de que pueda ser tratado críticamente. Los conocimientos escolares nunca hablan por sí mismos sino que se filtran a través de las experiencias que los alumnos llevan al salón de clases. Ignorar esas experiencias significa negar los fundamentos gracias a los cuales los alumnos aprenden.¹⁰⁸

Los maestros tienen que asumir la gran responsabilidad pedagógica que poseen y en consecuencia desarrollar prácticas en torno a historias, formas de conocimiento, tradiciones, que normalmente son ignoradas por la cultura de la ideología dominante, es decir, tienen que tomar conciencia y elaborar estrategias para que los estudiantes construyan una sociedad más humana y más justa a partir de transformarse ellos mismos en personas más sensibles. Es fundamental entender la importancia de transformar a las instituciones educativas en espacios de discusión y de debate; y comprender que los conocimientos que se adquieren en el aula se pueden emplear para transformar.

“(…) Las prácticas de la escuela y del aula se deberían organizar en torno a formas de aprendizaje que sirvieran para preparar a los alumnos en el desempeño de papeles responsables como intelectuales transformadores, como miembros comunitarios y como ciudadanos críticamente activos fuera de las escuelas (…) la educación pública debe realizar la labor de educar a los ciudadanos a manera de que corran riesgos, de que pugnen por el cambio social e institucional y de que

¹⁰⁸ GIROUX. *Op. Cit*, pp. 298-299.

luchen a favor de la democracia y en contra de la opresión, tanto dentro como fuera de las escuelas”.¹⁰⁹

Como punto final es importante concluir que las siguientes problemáticas deben ser especialmente atendidas:

- En relación con los alumnos, la enseñanza de la historia debe:

- Predisponer al alumno para que logre aprendizajes significativos, con base en sus capacidades, motivaciones e intereses.
- Transformar el aprendizaje en un momento cooperativo, a partir del cual el conocimiento se comparta.
- Lograr que los estudiantes disfruten de la clase de historia, y comprendan que los ayuda a transformarse en seres analíticos y pensantes.
- Lograr que la clase de historia se transforme en un momento de discusión y debate.
- Formar ciudadanos responsables que logren desarrollarse en la compleja sociedad en la que les tocará vivir.
- Desarrollar en los alumnos sentimientos de empatía, además de ser personas críticas y comprometidas con su entorno y con su realidad.

- En relación con los profesores y con las instituciones formadoras de docentes, la enseñanza de la historia tiene el desafío de:

- Transformar el modelo magisterial actual dado que es inviable y obsoleto.
- Proponer un currículo crítico.
- Incentivar la formación continua de los profesores.
- Superar la idea de que la historia es sólo una disciplina fáctica.
- Ayudar a los profesores a repensar su práctica docente.
- Abordar problemáticas contemporáneas.

¹⁰⁹ *Ibidem*, pp. 305-306.

- Promover el análisis a partir del conflicto, es decir que se transforme en el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos son algunos de los desafíos a los que esta práctica debe enfrentarse si es que quiere renovarse y estar acorde con los tiempos actuales.

BIBLIOGRAFIA

APPLE, Michael & JAMES Beane (Comps.) Escuelas democráticas. Madrid, Morata, 1997.

ATEHORTÚA CRUZ, Adolfo León. “El Banco Mundial y las políticas educativas en Colombia”, en Simposio Internacional de Pedagogía, Cali, Universidad Autónoma de Occidente, 2012, pp. 1-20.

AUSUBEL, David P. Adquisición y obtención de Conocimiento. México, Paidós, 2002.

AUSUBEL, Novak y HANESIAN. Tomado de MIRÁS, Mariana. Op. Cit, p.54
AUSUBEL. Op. Cit, p. 234.

ÁVILA B., Jhon. “La ortodoxia neoliberal en las políticas de la contrarreforma educativa en Colombia”, en Revista Educación y Cultura, CEID-FECODE, Núm. 78, Bogotá, marzo de 2008, p. 40.

ÁVILA DE PINILLA, Mary Deicy. “¿Mide el Icfes la calidad de la educación de un plantel educativo?” en Revista Educación y Cultura, CEID-FECODE, Núm. 65, Bogotá, junio de 2004

AYUELA FERNÁNDEZ, María Del Mar. Desarrollo profesional y necesidades educativas especiales: El caso de María y su profesora de apoyo. Valladolid, Universidad de Valladolid, 2006.

BARRERA-OSORIO, Felipe, MALDONADO, Darío & RODRÍGUEZ, Catherine. Calidad de la educación básica y media en Colombia: diagnóstico y propuestas. Rosario, Facultad de Economía de la Universidad de Rosario, Serie Documentos de Trabajo, Núm. 126, octubre de 2012.

BENEJAM, Pilar. “Las finalidades de la educación social”, en BENEJAM, Pilar & PAGÉS Joan (Coords.) Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. Horsori Editorial. Institut de ciències de l'Educació. Universidad de Barcelona, p. 35.

BERNAL ESCOBAR, Alejandro. Las miserias de la apertura, en Deslinde, Núm. 15, abril-mayo de 1994.

BLOCH, Marc. Introducción a la historia. México, FCE 4ª edición, 2000, p. 29 y 30.

BRAUDEL, Fernand. “La larga duración” en La historia y las ciencias sociales, Madrid, Alianza Editorial Mexicana, 1989, p. 75.

CARACOL RADIO “OIT: En Colombia hay 2 millones de niños trabajadores” [En línea] disponible en: <http://www.caracol.com.co/noticias/actualidad/oit-en-colombia-hay-2-millones-de-ninos-trabajadores/20070612/nota/439235.aspx>

CARRETERO, Mario & JAMES Voss (comps). Aprender y pensar la historia. Buenos Aires: Amorrortú editores. 2004.

CARRETERO, Mario. POZO, Juan Ignacio & ASENSIO, Mikel. “Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia”, en: CARRETERO, Mario, Juan Ignacio Pozo & Mikel Asencio (Comps) La enseñanza de las ciencias Sociales, Madrid, Vidor, 1989, p. 213.

CEID FECODE. Impacto de la Ley 715/2001 y los decretos reglamentarios 1850 y 3020, en las instituciones educativas oficiales. En revista Educación y Cultura CEID-FECODE.N°66. Bogotá. Septiembre de 2004, p. 9

COLOMBIA El Congreso de. Ley 715 (21 de diciembre de 2001) Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. Diario Oficial. Bogotá D. C. 2001 disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Plan Decenal de Educación (1996 – 2005.)

Conferencia del Dr. Joan Pagès: “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”, impartida en la UMSNH, el 21 de septiembre de 2009.

CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA. Sentencia C-535/97 [en línea] disponible en: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1997/c-535-97.htm>. [consultada 3 de mayo de 2014]

DANE. Educación formal. Formulario C600. 2005 Información [en línea] disponible en: <https://www.dane.gov.co/index.php/educacion-cultura-y-gobierno/poblacion-escolarizada/89-sociales/educacion/3901-educacion-formal> [Consultada el 11 de febrero de 2014]

DE MOURA, Claudio. Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe. Washington, Banco Interamericano de Desarrollo, 2000.

DELVAL, Juan. "Hoy todos son constructivistas", en Cuadernos de pedagogía, Núm. 257, 1997, pp. 78-84.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACION. Regionalización del Presupuesto de Inversión 2014 - Ajustada Este dato está relacionado con personas de 15 años en adelante. Fuente: DNP-DDT-DIFP. [En línea] disponible en: <https://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=XikwoC-saVg%3D&tabid=1765> [consultado el 22 marzo de 2014]

GALLARDO LÓPEZ, Aurelio. Propuesta metodológica para el aprendizaje de la historia en la escuela secundaria "Profesor Jesús López López" de Moroleón, Guanajuato. Tesis de Maestría, Morelia, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, 2004.

GARCÍA QUICENO Wilson. La educación colombiana medio siglo de imposiciones Manizales: ARS Serigrafía Ediciones 2000

GIROUX, Henry. Teoría y resistencia en educación. México. Siglo XXI. 1983, p. 99.

GONZÁLEZ GUERRERO, Miguel. El fracaso escolar en la enseñanza secundaria. Una función de producción educativa. Madrid, Abecedario, 2005.

GONZÁLEZ MUÑOZ, María Carmen. La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones. Madrid, Marcial Pons, 1996, p. 256.

GUERRERO GARCÍA, Andrea Carolina. La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia, 2011.

GUERRERO, GARCÍA. Carolina Andrea. La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia. Bogotá, Colombia. 2011. Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de: Magister en Historia. En Línea: <http://www.bdigital.unal.edu.co/6257/1/468400.2012.pdf>

GUZMÁN NOGALES, Arcadio José. “Internacionalización de la economía colombiana. Las políticas de apertura económica, modernización industrial y tecnológica”, en Cuadernos de Administración, Vol. 13, Núm. 18, 1992, pp. 7-67.

Impacto de la Ley 715/2001 y los decretos reglamentarios 1850 y 3020, en las instituciones educativas oficiales. En revista Educación y Cultura CEID-FECODE.Nº66. Bogotá. Septiembre de 2004. Página 9

JOYCE, Bruce & MARSHA, Weil. Modelos de enseñanza, Barcelona: Gedisa, 2002.

LASTERRA, Juan. El proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de la Filosofía en Bachillerato. Una investigación desde la acción. Barcelona, Departament de Didàctica i Organització Educativa, 2004.

MARTÍNEZ-SHAW, Carlos. “La historia total y sus enemigos en la enseñanza actual”, en CARRETERO Mario y F. VOSS James (Coords.) Aprender y pensar la historia. Buenos Aires, Amorrortú, 2004, p. 45.

MEDINA, Antonio & SALVADOR MATA, Francisco (coords.) Didáctica General. Madrid, Pearson Educación, 2005.

MEN Metodologías, asignación y uso de los recursos del SGP-Vigencia 2011.

MEN Descripción de la carrera docente por cada uno de los estatutos vigentes. 2011

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. AL TABLERO, [en línea] disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalues-37909_tablero_pdf.pdf [consultado el 17 de enero de 2014]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estadísticas Sectoriales Educación Básica y Media [en línea] Disponibles en: http://menweb.mineducacion.gov.co/seguimiento/estadisticas/principal.php?seccion=9&id_categoria=2&consulta=coberturab_nivel&nivel=9&dpto=&mun=&ins=&sed e= [consultado 3 enero de 2014]

MIRÁS, Mariana. “Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos”, en Coll et. al., Op. Cit, pp. 47-53.

MONTAS DE OCCA, Boris. “Reformas Educativas en Colombia: una perspectiva desde FECODE”, en Revista Educación y Cultura, Núm. 36-37, marzo de 1995.

OCAMPO José Fernando. “La enseñanza de dos áreas estratégicas, la historia y la geografía”, en Revista Educación y Cultura, Núm. 72, Bogotá, agosto de 2006.

OECD Comparing Countries' and eEconomies' performanCe [en línea] disponible: <http://www.oecd.org/pisa/46643496.pdf> [citado el 5 de febrero de 2014]

OECD ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS OECDORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS Principios de Gobierno Corporativo de la OCDE

2004 [en línea] disponible en:
<http://www.oecd.org/daf/ca/corporategovernanceprinciples/37191543.pdf>.
[consultado el 23 de mayo de 2014]

ORNELAS, Carlos. “Democracia y autoritarismo: el currículo oculto del sistema educativo mexicano”, en El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo. México, CIDE, FCE, NF, 1995.

ROJAS, María Teresa. Enseñar historia desde las competencias para la comprensión: el EpC de la Universidad de Harvard, en Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Núm 52, abril de 2007

SANTILLÁN MARÍN, María del Rocío. La actitud del docente en relación al proceso de enseñanza–aprendizaje de los alumnos de secundaria. Tesis de Maestría, Morelia, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, 2004.

SEGURA, Dino. “La formación de los educadores”, en Revista Educación y Cultura, Núm. 20, Bogotá, mayo de 1990.

SOLÉ, Isabel & COLL César. “Los profesores y la concepción constructivista”, en Coll et al. Op. Cit., p. 7.

SOLÉ, Isabel. “Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje”, en César Coll et al. El constructivismo en el aula. Barcelona, Graó, 1993, p. 27.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Diversidad cultural y contenidos escolares. Revista de Educación, p.1.

TORRES, Santomé. Currículum oculto. Ediciones Morata. Enero 1, 2005

VILAR, Pierre. Pensar históricamente. Barcelona, Crítica, 1997, p. 7.

ZORRILLA, Margarita. “La educación secundaria en México: al filo de su reforma”.
REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en
Educación, Vol. 2, Núm. 1, 2004, p. 17.

ANEXOS

Anexo A. Encuesta

Hola, ¿cómo estás?, quisiéramos pedirte que nos ayudes en nuestra investigación respondiendo esta encuesta. Gracias!

Encuesta para alumnos de nivel secundario sobre la materia de historia

Nombre de la Institución _____

Edad: _____ Grado: _____ 2014

1. ¿Cuáles de estas frases tienen sentido para ti?	Sí/Siempre	muchas veces	Pocas veces	No/Nunca
Las clases de historia son muy divertidas				
En las clases de historia aprendo sobre otras culturas				
En las clases de historia siempre hacemos actividades diferentes				
Tengo que memorizar muchas cosas				
El profesor habla toda la hora				
Siempre hacemos las mismas actividades				

2. Nivel de dificultad: ¿qué sensaciones te provoca estudiar historia?	Sí/Siempre	muchas veces	pocas veces	No/Nunca
Me divierte				
Me aburre				
Me llena de datos y fechas				
Me obliga a leer mucho y entender lo que leo				
Me obliga a estudiar de memoria				

3. Si tuvieras que mencionar algunos motivos que hacen que aprender historia sea difícil dirías:	Sí/Siempre	A veces	No/ Nunca
Que en el salón de clases son muchos los alumnos			
Que los profesores faltan mucho			
Que los alumnos no tienen interés en aprender			
Que los maestros no tienen interés en enseñar			
Que los temas de estudio son aburridos			
Que la forma de enseñar del profesor es aburrida			

4. Los temas que estudias en las clases de historia:	Sí siempre	muchas veces	pocas veces	No nunca
¿Se relacionan con temas que a ti te interesan?				
¿Te ayudan a entender mejor la situación del lugar donde vives?				
¿Te ayuda a conectar el pasado con el presente?				
¿Te ayudan a pensar y a reflexionar sobre la vida de las personas?				

5. Crees que la historia sirve para:	Sí/ siempre	Muchas/ veces	pocas veces	No nunca	No sé
Ser ciudadanos responsables					
Fomentar nuestras ideas patrióticas y nacionales					
Conocer el pasado de Colombia, de América Latina y el mundo					
Agilizar nuestra memoria					
Aprobar el curso					
Nada					
Ser personas críticas y analíticas					
Ser más comprensivos con respecto a otras sociedades					
Aprender a analizar el periódico					
Aprender a analizar textos más difíciles					
Resolver problemas cotidianos					
Aprender a vivir en democracia y defender nuestros derechos					
Otra:					

6. En tu grado compartes tus clases con compañeros que poseen:	Sí	No
¿Distintas capacidades físicas?		
¿Distintas capacidades intelectuales?		
¿Diferencias culturales?		
¿Diferencias económicas?		
¿Diferencias lingüísticas?		

7. Marca con una X las 5 materias que más te gustan.	
Inglés	
Matemática	
Geografía	
Informática	
Historia	
Música	
Arte	
Religión	
Español	
Biología	

11. ¿De qué manera eres evaluado?:	Sí	Muchas veces	Algunas veces	No/Nunca
¿Con un examen escrito?				
¿Por tu interés y participación en las clases?				
¿Por tu comportamiento?				
¿Por tus actitudes de respeto y solidaridad hacia tus compañeros?				
¿Por saber hacer resúmenes, mapas conceptuales, líneas del tiempo, por saber investigar?				

¿Cuáles de los siguientes temas has estudiado en la escuela secundaria?	Sí	No
a. La independencia de Colombia		
b. Las dictaduras latinoamericanas		
c. EL modelo económico exportador de América Latina		
d. América antes de la llegada de Colón		
e. El conflicto		
f. Las lenguas indígenas		
g. La historia de la clase obrera		
h. Nazismo y fascismo		
i. La conquista de Colombia		
j. Los populismos en América Latina		
k. El protagonismo de las mujeres a lo largo de la historia		
l. Las revoluciones de independencia latinoamericanas		
m. La censura y la libertad de expresión		
n. Las condiciones de vida de los pobres		
o. Las guerras mundiales		
p. La situación del narcotráfico en Colombia		
q. Las luchas sociales por los derechos humanos		
Si pudieras elegir: ¿qué temas de historia te gustaría estudiar?		

Anexo B. Encuesta complementaria

Encierra con un círculo las opciones que más se parecen a las clases de historia de tu institución.

Opción 1

El profesor explica el tema.

SI NO

Opción 2

Luego de varias sesiones y muchos temas explicados el profesor toma un examen escrito.

SI NO

Opción 3

Los estudiantes le cuentan al profesor qué saben acerca del nuevo tema de estudio.

SI NO

Opción 4

El profesor propone ver una película o un documental.

SI NO

Opción 5

Los alumnos van resolviendo sus tareas y el profesor va pasando pupitre por pupitre ayudando a quienes tengan mayor dificultad.

SI NO

Opción 6

El maestro elabora cuadros en el tablero que los alumnos deben copiar en sus cuadernos

SI NO

Opción 7

Los estudiantes, con la guía del profesor, leen un texto y discuten acerca de lo leído.

SI NO

Opción 8

Los estudiantes reciben del profesor diferentes textos, algunos alumnos reciben textos más sencillos, otros textos más difíciles.

SI NO

Opción 9

El profesor pide a los alumnos que lean el libro de texto y elaboren un resumen.

SI NO

Opción 10

Los estudiantes hacen entrevistas a sus familiares acerca de temas históricos.

SI NO

Opción 11

El profesor califica los cuadernos de los alumnos. Deben estar completos, ordenadas y limpias.

SI NO

Opción 12

El profesor estimula la realización de discusiones del tema en clase.

SI NO

Opción 13

El profesor dicta un cuestionario que los estudiantes deberán resolver con la ayuda del libro de texto.

SI NO

Opción 14

Los alumnos preparan una clase sobre el tema que exponen oralmente para el resto de los compañeros.

SI NO

Opción 15

Los alumnos deciden junto a los profesores temas que se estudiarán en el año.

SI NO

Opción 16

Todo lo trabajado se evalúa a través de un examen escrito de conocimientos.

SI NO

Opción 17

Lo más importante para aprobar la materia es aprobar el examen.

SI NO