https://dx.doi.org/10.14482/zp.44.258.952

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT

Actividades, enfoques y propósitos en la enseñanza de las ciencias sociales: una mirada a las prácticas pedagógicas

Activities, approaches and purposes in teaching social sciences: a look at pedagogical practices

Diego Hernán Arias Gómez

Posdoctor en Educación. Doctor en Educación y magíster en Sociología de la Educación. Licenciado en Filosofía. Docente titular, Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá (Colombia).

dhariasg@udistrital.edu.co

http://orcid.org/0000-0002-0116-0896

CC BY NC

RESUMEN

Este artículo hace una síntesis de los principales resultados de una investigación centrada en analizar la práctica pedagógica y los relatos de docentes de ciencias sociales e historia de las ciudades de Cali, Medellín y Bogotá, referidos a algunas dimensiones de su quehacer: tareas escolares, relación con los estudiantes, evaluación de los aprendizajes, enfoque pedagógico, lectura compartida, propósitos de enseñanza y guías-talleres de trabajo. El ropaje teórico fueron las categorías cultura escolar y práctica pedagógica que expresan las tensiones y la particularidad del hacer y el saber escolares. Metodológicamente se privilegió la observación participante y las entrevistas a profundidad. Entre los principales resultados se pueden mencionar que las prácticas pedagógicas de los docentes del área con sumamente contextuales y variadas, en función de la lectura de los contextos y las motivaciones subjetivas, en las que predomina un quehacer marcado por un horizonte ético-político y la resolución de dilemas frente a las exigencias institucionales y legales. Este artículo configura un aporte a la comprensión al campo del quehacer de enseñanza de las ciencias sociales desde un enfoque situado y etnográfico.

Palabras clave: Palabras clave: enseñanza de las ciencias sociales, enseñanza de la historia, prácticas pedagógicas, quehacer docente.

ABSTRACT

This article summarizes the main results of a research focused on analyzing the pedagogical practice and the narratives of social sciences and history teachers in the cities of Cali, Medellín, and Bogotá, regarding some dimensions of their work: school tasks, relationships with students, learning assessment, pedagogical approaches, shared reading, teaching purposes, and work guides-workshops. The theoretical framework included categories of school culture and pedagogical practice that express the tensions and particularities of school routines and knowledge. Methodologically, participant observation and in-depth interviews were prioritized. Among the main results, we can mention that the pedagogical practices of teachers in the area are highly contextual and varied, depending on the interpretation of the contexts and subjective motivations, in which a task marked by ethical-political horizons and the resolution of dilemmas in the face of institutional and legal requirements. Ultimately, this article contributes to the understanding of the field of social science teaching from a situated and ethnographic perspective.

Keywords: Keywords: teaching of social sciences, teaching of history, pedagogical practices, teaching work.

Cómo citar este artículo:

Arias Gómez, D. H. Actividades, enfoques y propósitos en la enseñanza de las ciencias sociales: una mirada a las prácticas pedagógicas. *Zona Próxima*, *44*, 53-70.

Recibido: 13 de febrero de 2024

Aprobado: 31 de enero de 2025

Introducción

A comienzos del siglo XX, la enseñanza de las ciencias sociales y la historia en Colombia estuvo influenciada significativamente por la Academia Colombiana de Historia, institución que elaboró manuales escolares para la educación básica. Su presencia, casi constante, marcó el rumbo de la pedagogía en este nivel educativo durante aproximadamente siete décadas (Rodríguez, 2017; Pinilla, 2003). Aunque se hicieron algunos intentos de introducir nuevas dinámicas educativas durante las transformaciones promovidas por los gobiernos liberales de las décadas de 1930 y 1940 (Álvarez, 2007), estos esfuerzos no prosperaron debido a la resistencia de la Iglesia y las élites. En consecuencia, hasta los años setenta, la enseñanza de la historia se caracterizó por un enfoque nacionalista, patriotero, cristianizante y conservador.

Después de la Segunda Guerra Mundial, diversos fenómenos contribuyeron a una reorientación de esta asignatura escolar tanto en el ámbito mundial como en Colombia. Entre estos factores se incluyen: las iniciativas globalizadoras lideradas por organismos internacionales que instaron a revisar los currículos históricos para superar su enfoque abiertamente nacionalista (Carretero, 2007; Medina, 2007); la incipiente profesionalización de la historia en las universidades, que promovió una enseñanza más "científica" en la educación básica (Silva, 2012); el surgimiento de perspectivas críticas en las ciencias sociales, que cuestionaron la centralidad eurocéntrica y occidental en las estructuras del conocimiento (Babha, 1994); la crítica a las narrativas oficiales y hegemónicas que excluían versiones alternativas, marginadas y "desde abajo" (Torres, 2014); y la aparición de nuevos actores sociales, como los movimientos sociales, los grupos de izquierda, los jóvenes, las mujeres y las minorías étnicas, quienes reclamaron mayor visibilidad en los libros de texto y los planes de estudio, en respuesta a su histórica invisibilización (Reguillo, 2005).

En Colombia, la aparición de textos científicos y educativos asociados con la llamada Nueva Historia (Kalmanovitz y Duzán, 1986) coincidió con la implementación de políticas educativas en ciencias sociales que inicialmente promovieron la integración curricular (1984) y, más adelante, se ajustaron a los requerimientos de la Constitución de 1991 y la Ley 115 de 1994.

En este marco surgieron los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2002), los Estándares Básicos de Aprendizaje del área (MEN, 2004) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016). Los primeros se desarrollaron bajo paradigmas innovadores que promovían una visión interdisciplinar, crítica e integradora en las ciencias sociales; los otros reflejaron un retroceso al combinar enfoques disciplinares con esfuerzos para alinearse con las evaluaciones masivas de carácter instrumental a nivel nacional e internacional (Arias, 2005).

La investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la historia en Colombia ha abordado temas como el análisis histórico del siglo XX (Álvarez, 2007; Silva, 2012; Rodríguez, 2017; Martínez, 2022; González, 2012), las transformaciones normativas que han orientado su enseñanza (Acevedo y Samacá, 2012; Arana y Gutiérrez, 2021; Hejeile, 2023), el impacto de los libros de texto en el área (Atehortúa, 2005; Arrieta, 2017; Escobar, 2017), la sistematización de experiencias específicas (Rodríguez, 2004; Barrantes, 2004; AA.VV., 2012; Cortés y otros, 2011), el uso y abuso de pruebas masivas (Palacios, 2018; Aponte, Rodríguez y Acosta, 2022) y las estrategias de enseñanza-aprendizaje desde la categoría de pensamiento histórico (Pantoja et al., 2013; Palacios et al., 2021), entre otros.

Sin embargo, existen pocos estudios que exploren la evolución reciente de las ciencias sociales escolares desde la perspectiva de los propios docentes que la practican (Arias, 2017 y 2020). En este sentido, el objetivo general de la investigación que sustenta este artículo fue analizar la cultura escolar vinculada a la enseñanza de las ciencias sociales en el trabajo de docentes en ejercicio en Bogotá, Cali y Medellín.

Metodología

La investigación se enfocó en analizar las prácticas pedagógicas y los relatos de 24 docentes de ciencias sociales e historia en ejercicio en las ciudades de Cali, Medellín y Bogotá, considerando dimensiones específicas de su labor. Estas dimensiones, identificadas mediante la observación en aula de tres de los participantes, incluyeron: tareas escolares, interacción con los estudiantes, evaluación de aprendizajes, enfoque pedagógico, lectura compartida, objetivos de enseñanza y uso de guías-talleres. Los docentes participantes fueron elegidos mediante un muestreo no probabilístico, utilizando la técnica de bola de nieve. Esta se basó en referencias informales y conexiones personales, lo que facilitó incorporar a nuevos participantes. Para proteger su identidad, se emplearon códigos al presentar fragmentos de sus respuestas.

El enfoque metodológico fue cualitativo, ya que buscaba profundizar en la interacción de los sujetos sociales y sus perspectivas sobre su entorno. Este enfoque se basa en interpretar la información con el objetivo de identificar conceptos y relaciones en los datos y estructurarlos en un esquema explicativo teórico (Strauss y Corbin, 2012, p. 12). Siguiendo esta metodología, se emplearon dos técnicas principales: entrevistas a profundidad y observación participante.

Las entrevistas a profundidad se concibieron como diálogos formales guiados por un problema de investigación (Restrepo, 2018), que permitieron a los entrevistados expresar sus puntos de vista de

manera detallada y libre. Esta técnica resultó adecuada para describir los saberes y prácticas de los participantes, así como las redes sociales en las que están inmersos (Restrepo, 2018, p. 79).

Por otro lado, la observación participante permitió al investigador generar información relevante al observar directamente a los actores sociales en sus contextos. Según Restrepo (2018), esta técnica proporciona al etnógrafo una posición privilegiada para registrar cómo, cuándo y dónde ocurren las dinámicas sociales. En este caso, se acompañaron jornadas escolares en las que los docentes impartieron clases de ciencias sociales. En este estudio se realizaron tres observaciones, una por docente, durante una jornada escolar completa (dos en la mañana y una en la tarde), para identificar las categorías de análisis e investigación. Las dimensiones abordadas en este estudio surgieron exclusivamente de las observaciones de aula.

A su vez, estas observaciones proporcionaron insumos para las entrevistas a profundidad, realizadas virtualmente entre marzo y agosto de 2023. Cada aspecto identificado en la dinámica escolar observada sirvió como base para explorar más a fondo las prácticas y reflexiones de los y las docentes participantes.

Para el análisis de los datos se recurrió a la técnica de estudio de contenido de Krippendorff (1990), bajo el supuesto de que las narrativas de los docentes posibilitaban la construcción de inferencias a partir de la reiteración de sentidos en los distintos participantes, en las que las unidades de análisis se vinculaban con las categorías emergentes vislumbradas en las observaciones.

Desde el enfoque teórico, este estudio se sustentó en los conceptos de *práctica pedagógica, historia escolar, código disciplinar y cultura escolar*, entendidos como herramientas clave para analizar la especificidad de lo que ocurre en las escuelas, especialmente en las clases de ciencias sociales e historia. Estas nociones parten del reconocimiento de que en las aulas se generan interacciones, relaciones y conocimientos que tienen un estatus particular, adaptado a las demandas educativas del contexto, las normas vigentes y las perspectivas de quienes forman parte de este entorno.

La categoría de práctica pedagógica se plantea como una forma de visibilizar las conexiones entre el quehacer docente y los saberes empleados en la enseñanza. A su vez, es una noción poderosa para explorar en detalle lo que sucede en el aula. La práctica pedagógica es una práctica social que opera en un ecosistema específico. Según Bourdieu (2007), las prácticas sociales son actividades o comportamientos que tienen lugar en contextos definidos y que están condicionados por estructuras sociales, normas culturales y relaciones de poder. Estas prácticas abarcan diversos ámbitos, como la educación, el lenguaje, la religión, la política, el arte, entre otros.

En consonancia, las prácticas pedagógicas, como cualquier práctica social, reflejan las acciones y comportamientos de los docentes dentro de un contexto escolar particular que delimita sus posibilidades de acción y creatividad, además de establecer barreras para la interacción. Analizar estas prácticas desde la teoría bourdesiana permitió comprender la interacción entre las regulaciones estatales o institucionales que dictan un deber ser y la autonomía individual del educador, quien asume que tiene libertad para actuar en el aula.

El trabajo docente está altamente regulado, debido a que la escuela, como institución social, es un espacio normado. Esto no solo responde al hecho de que alberga menores de edad –sujetos de derechos–, sino también a que la sociedad deposita en ella grandes expectativas, incluidas aquellas relacionadas con el desarrollo económico mediante la formación del llamado capital humano (Arias y otros, 2018). Según Julieta Tamayo (2017), la práctica pedagógica trasciende el acto visible de enseñar y requiere un análisis profundo de las redes comunicativas que se tejen en el aula. Para esta autora, es fundamental el concepto de interacción, que sugiere "entender que la relación entre estructuras y sujeto no son determinantes ni eternas. En el centro de este enfoque están las significaciones, es decir, el proceso de simbolización o los procedimientos que dotan de sentido de realidad a los sujetos, intersubjetivamente" (p. 4).

Otra categoría fundamental en este estudio es la cultura escolar, que, según Ferreira (2001), surge de investigaciones que introdujeron nuevas perspectivas sobre la relación entre escuela y cultura, reconociendo a la escuela como un espacio de reproducción de relaciones de poder, construcción de identidades sociales y preservación de memorias colectivas. Ferreira destaca que, en la segunda mitad del siglo XX, la nueva sociología de la educación, influida por los planteamientos de Raymond Williams y su concepto de *tradición selectiva*, abordó cómo las personas reinterpretan y asimilan el pasado en función de las necesidades del presente. En este sentido, la cultura escolar se define como una creación específica de la escuela, que no se limita a transmitir o reproducir pasivamente un conocimiento externo. Según Viñao (2002), esta cultura escolar está menos vinculada a los programas oficiales o planes de estudio formales y más relacionada con lo imprevisible: la cotidianidad, los rituales de la vida escolar, el horario, la división del año en períodos lectivos y vacaciones, el uso de los espacios escolares, los objetos y mobiliario del aula, así como las jerarquías, sanciones, incentivos y materiales empleados en clase.

En este marco, las dimensiones abordadas por este estudio, como las evaluaciones, las tareas, la lectura compartida, las interacciones entre docentes y estudiantes, y las guías de trabajo, buscan destacar aspectos poco explorados del mundo escolar. Este enfoque es particularmente valioso para

comprender la dinámica en las clases de ciencias sociales e historia. Con Viñao (2002) se entiende por cultura escolar el

> conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. (p. 73)

Este conjunto de formas de pensar y actuar en la escuela proporciona mecanismos para: a) integrarse y desempeñarse eficazmente en las instituciones; b) desenvolverse conforme a las expectativas en el aula; y c) asimilar las reformas educativas, adaptándolas o recreándolas según los contextos (Viñao, 2002). Según el autor, las disciplinas escolares, o saberes educativos, son producto de las culturas escolares. Desde la perspectiva de esta investigación, las ciencias sociales y la historia escolar reúnen los elementos necesarios para consolidarse como disciplinas escolares.

Al igual que la cultura escolar, las disciplinas escolares poseen un régimen propio de historicidad, ya que se transforman o desaparecen, se fragmentan y fusionan, se rechazan y asimilan, cambian sus denominaciones y modifican sus contenidos (Viñao, 2002). Además de las actitudes, rituales y rutinas que caracterizan la vida escolar, un componente esencial de las disciplinas escolares es el saber, cuyo origen no es propiamente escolar, pero que sufre una "transposición y transmutación didáctica" (p. 76) para convertirse en objeto de enseñanza en el aula. Por ello, Viñao señala que "las materias o áreas curriculares sean el nexo y nervio que une la profesionalización docente, la cultura escolar y los sistemas educativos en los que las disciplinas se jerarquizan y anidan" (p. 77).

En última instancia, la disciplina escolar se define principalmente por la experiencia práctica, lo que la hace en gran medida independiente de los conocimientos adquiridos por el docente en la universidad. Este, al asumir su rol, se distancia de los fundamentos teóricos de su formación y se adapta a un entorno escolar que lo envuelve completamente. La dinámica institucional que lo antecede y lo contiene lo presiona, directa o indirectamente, a adoptar hábitos, prácticas y discursos propios de un ecosistema al que debe integrarse y cuya estructura termina asumiendo.

Resultados

Propósitos formativos

Los *propósitos formativos* fueron el primer aspecto que abordaron los docentes del área, quienes afirman centrarse principalmente en la formación del individuo y su compromiso social, sin dejar de

lado el desarrollo del pensamiento histórico, la preservación del medio ambiente y la promoción de la inteligencia emocional. Destacaron la importancia de ayudar a los estudiantes a adquirir conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan comprender tanto su entorno cercano como el global, mientras fomentan el deseo de impulsar mejoras y transformaciones en la sociedad. Esto evidenció que la enseñanza de las ciencias sociales y la historia busca una coherencia entre la comprensión de las sociedades pasadas y presentes, las estrategias y materiales pedagógicos empleados, y los objetivos educativos orientados a la formación individual y la transformación sociopolítica.

Según los docentes participantes, la enseñanza de las ciencias sociales y la historia refleja una estrecha articulación entre el contenido y la forma en el aula. Esto implica una práctica escolar que mantiene coherencia entre los temas tratados (enfocados en comprender las sociedades pasadas y actuales), las estrategias y materiales pedagógicos utilizados (que dinamizan, organizan, evalúan y estructuran la enseñanza) y los objetivos educativos definidos (orientados a la construcción del sujeto y la transformación sociopolítica). No se buscó aquí medir la coherencia o el impacto real de este entramado en las escuelas, pues ello sería objeto de otra investigación. Por ahora, queda planteada esta idea-fuerza basada en lo que un grupo de educadores describe sobre su labor, objetivo que en otras épocas se invocaba en el nombre de Dios o la patria, y que ahora oscila entre una herencia libertaria y un subjetivo deseo individual.

Estos fines educativos destacaron la relevancia de la transformación social en los objetivos declarados en el ámbito de las ciencias sociales y la historia, sugiriendo una orientación principalmente política en la práctica docente. Según Lechner (2002), esta orientación apunta a promover acciones dirigidas a la creación de un orden social deseado desde las aulas. Los docentes indican que no basta con fomentar en los estudiantes la comprensión del mundo; es necesario también impulsar cambios en la realidad. Este enfoque particular del área la diferencia de otras asignaturas, aunque también expone sus mayores limitaciones, dado que la transformación social efectiva se rige por lógicas que trascienden los alcances de la escuela.

Enfoques pedagógicos

En relación con los *enfoques pedagógicos*, se observó que estos oscilan entre corrientes de orientación cognitiva, sociocrítica y socioafectiva. Sin embargo, los docentes participantes destacaron la importancia de mantener posturas adaptativas que eviten una adhesión estricta a un único modelo. Este planteamiento parte del reconocimiento de que la labor educativa ocurre en un entorno dinámico, lleno de imprevistos y circunstancias que no se pueden prever completamente.

Los enfoques pedagógicos mencionados por los docentes de ciencias sociales abarcan desde los cognitivos, enfocados en profundizar la comprensión de conceptos y categorías del área y del contexto, hasta los sociocríticos, que buscan formar estudiantes como agentes políticos capaces de transformar la sociedad, pasando por los socioafectivos, que priorizan la gestión emocional y el abordaje de las carencias afectivas presentes en las nuevas generaciones. Los profesores y profesoras aludieron a estas perspectivas mediante términos como constructivismo, enseñanza para la comprensión, didáctica crítica, aprendizaje significativo y pedagogías híbridas como el socio-constructivismo, el crítico-constructivista o el crítico-significativo, entre otros.

A pesar de esta diversidad, los docentes enfatizaron la adopción de enfoques flexibles que rechazan un encasillamiento rígido en un único paradigma pedagógico. Esto responde a la premisa de que la enseñanza se desarrolla en un contexto variable, lleno de retos y modificaciones que demandan adaptabilidad. No obstante, esta flexibilidad no implica improvisación ni desorganización; al contrario, los profesores dedican esfuerzos significativos a planear, programar y estructurar sus actividades en lapsos de semanas, meses o años. Reconocen, sin embargo, que el aula es un entorno complejo, influido por historias, expectativas, intereses y emociones de quienes lo habitan, lo que impone permanentemente una especie de "improvisación controlada".

Este enfoque pedagógico ecléctico reveló una tensión relevante vinculada con el impacto de la cultura escolar. Permitió observar que en el aula se genera y transmite un tipo de conocimiento que, con mucha frecuencia, difiere del conocimiento académico formal, ya que está moldeado por situaciones prácticas, reglas implícitas y supuestos compartidos. Estos elementos, poco estudiados y cuestionados, son los que suelen facilitar la organización y el desarrollo de las clases.

Cabe destacar que no se observó un consenso significativo al vincular la práctica específica de las ciencias sociales escolares con la elección de modelos pedagógicos, más allá de las referencias al enfoque crítico orientado hacia el cambio social y el empoderamiento estudiantil, y la escasa mención al pensamiento histórico. Es decir, según los testimonios de los docentes participantes, parece que no existe un enfoque pedagógico distintivo para la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. Más bien, se podría afirmar que este depende tanto de las políticas institucionales como de las elecciones personales de los profesores, influenciadas por su formación profesional, su trayectoria personal y el análisis de su práctica, que ejercitan en un marco que también afecta otras áreas del saber escolar.

Convivencia escolar

En relación con las *dinámicas convivenciales entre docentes y estudiantes*, se encontró que estas se caracterizan por actitudes basadas en la amabilidad y el respeto hacia el alumnado. Estas posturas se justifican tanto por razones sociales como pedagógicas. En este sentido, los profesores explican su proceder, priorizando las conexiones humanas por encima de su rol profesional. En cuanto al lenguaje empleado, destacaron la importancia que atribuyen a la manera de elogiar y corregir a los estudiantes, considerándolo no solo un método implícito de evaluación, sino también una herramienta para motivar y ofrecer oportunidades de mejora.

Los participantes también señalaron la presencia de eventos inesperados o desafiantes en la convivencia escolar que requieren respuestas creativas y firmes para abordar comportamientos inapropiados. En estos casos, hubo coincidencia respecto al uso del Manual de Convivencia como marco normativo para intervenir en situaciones que lo demanden. Sin embargo, algunos docentes expresaron sentirse presionados y vulnerables debido al elevado número de estudiantes a su cargo, así como a la falta de recursos institucionales y apoyo psicológico para manejar casos más complejos.

Las interacciones escolares que se centran en la relación entre docentes y estudiantes, según los relatos de profesores, implican una serie de percepciones orientadas hacia la amabilidad y el respeto mutuo. Dentro de este marco, los docentes explican su comportamiento desde la perspectiva de Goffman (1997), como parte de un reconocimiento de las relaciones humanas directas en el ámbito educativo, donde la conexión interpersonal toma protagonismo frente al rol profesional, marcado por desigualdades de poder y diferencias generacionales. Esta dimensión humana de los estudiantes fue destacada por los profesores en diversas formas, señalándolos como sujetos con conocimiento, derechos y capacidad de acción.

En cuanto al uso del lenguaje, los docentes subrayaron el valor que conceden a la manera en que elogian o corrigen a los estudiantes. Este acto no solo funciona como una evaluación implícita, sino también como un medio para fortalecer el aprendizaje y ofrecer oportunidades de mejora. Asimismo, destacaron la importancia del diálogo y la escucha activa en los distintos momentos de su práctica educativa. No obstante, también señalaron que en ocasiones surgen situaciones inesperadas o complejas en el ámbito de la convivencia, que demandan respuestas firmes e innovadoras con el propósito de alinear el comportamiento de los estudiantes con las expectativas institucionales.

Otra dimensión mencionada por los docentes en su labor educativa fue la *lectura grupal* o en voz alta en clase, identificada como una herramienta pedagógica valiosa para profundizar en el aprendizaje de conceptos vinculados a las ciencias sociales. Esta estrategia fue elegida principalmente por las

oportunidades que ofrece para consolidar categorías específicas de enseñanza del área, promover la atención de los estudiantes y favorecer interacciones colectivas y dialogadas que potencien la comprensión del conocimiento social.

Los docentes señalaron que este tipo de lectura conjunta fomenta habilidades como escuchar a los demás y desarrollar capacidades comunicativas en contextos públicos. Estas competencias se relacionaron con la formación de los estudiantes como agentes políticos y con la creación de condiciones adecuadas para el surgimiento de la argumentación y el pensamiento crítico, elementos esenciales en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. Aunque reconocieron desafíos, como la escasez de recursos y el temor al ridículo entre los estudiantes, destacaron la importancia de planificar y estructurar cuidadosamente la lectura compartida, considerando aspectos como su extensión y relevancia.

También subrayaron la necesidad de acompañar esta práctica con monitoreos pedagógicos específicos, como el uso de énfasis, reiteraciones, complementos y preguntas que faciliten a los estudiantes sacar el máximo provecho de la experiencia grupal. Según los educadores participantes, la lectura colectiva constituye una práctica educativa que enriquece el aprendizaje de conceptos sociales e históricos, inspirando tanto la atención como las dinámicas participativas en el aula.

En relación con las *guías y talleres para las clases*, los docentes indicaron que la selección de conceptos clave es esencial en su diseño y ejecución. Según los participantes, la decisión de enfatizar ciertos aspectos depende de las circunstancias y el contexto pedagógico en un momento específico. A través de estas herramientas, los profesores buscan acercar a los estudiantes a una combinación equilibrada de saberes académicos y conocimientos prácticos que consideran pertinentes y valiosos. Al emplear guías, talleres, exposiciones, lecturas y planificaciones, su intención es que los alumnos desarrollen habilidades de pensamiento crítico, amplíen su intelecto, adopten posturas fundamentadas frente a diversos temas y puedan argumentar sus perspectivas.

Una tensión relevante en la creación de materiales pedagógicos está relacionada con el marco regulador, que incluye los currículos obligatorios, estándares de competencias, metas educativas y preparación para exámenes externos, en contraste con una autonomía docente marcada. Esto genera un entorno en el que las directrices nacionales pueden prevalecer sobre la voluntad del profesor o, por el contrario, darse una excesiva independencia que puede dar lugar a desorganización, dificultades para trabajar en equipo o falta de coherencia en las dinámicas escolares.

Para los docentes de ciencias sociales entrevistados, la selección de conceptos dentro de las guías representa un eje articulador que integra perspectivas pedagógicas, académicas y políticas. Estas

apuestas buscan responder a las necesidades del aula, priorizando distintos enfoques, según las demandas y el momento educativo. Los profesores se dedican a acercar a sus estudiantes a un conjunto de conocimientos académicos y populares que consideran apropiados y útiles, utilizando recursos como guías, talleres, presentaciones, lecturas y tecnologías educativas. Esto con el fin de fomentar desarrollo crítico, posicionamiento personal y argumentación.

De sus relatos emerge una constante tensión entre las obligaciones institucionales, reflejadas en exámenes y políticas educativas, y los objetivos pedagógicos personales. Esta tensión se resuelve generalmente favoreciendo los intereses de la comunidad educativa, gracias a la flexibilidad y autonomía docente. Tal autonomía, aunque valiosa, conlleva riesgos si se ejerce de manera ilimitada, pero permite ajustar temas según las necesidades del grupo y el contexto anual. En palabras de uno de los docentes participantes: "Me permito adaptar el contenido a medida que observo cómo avanza el grupo. Hago ajustes y cambios; en ocasiones, he tenido que cancelar temas que inicialmente planeé porque considero que no son relevantes o no generan interés".

Otra tensión identificada en las respuestas de los y las docentes radica en el contraste entre un conjunto de normas legales (planes de estudio obligatorios, directrices específicas para el área, preparación para evaluaciones externas) y una autonomía excesiva. Esta dualidad refleja una política educativa fragmentada, en la que currículos, estándares de competencias, DBA y pruebas como las del Icfes suelen apuntar en direcciones distintas e incluso contradictorias. Paralelamente, una libertad pedagógica desmedida puede desembocar en desorganización. En este contexto, la práctica educativa busca priorizar las necesidades formativas de los estudiantes, conectarse con sus dinámicas culturales aceleradas y aprovechar los contenidos o materiales de clase para contribuir a su desarrollo como sujetos políticos y su posicionamiento en el entorno que les corresponde vivir.

En relación con las *tareas escolares*, este estudio revela una división entre los docentes de ciencias sociales que optan por asignarlas y quienes no. Los que prefieren no designarlas argumentan que los estudiantes carecen del hábito de realizarlas en sus instituciones, no disponen de condiciones adecuadas en casa, no cuentan con el acompañamiento necesario para cumplirlas o, en su experiencia, terminan copiando contenido de internet o delegando las tareas a otras personas.

La principal razón para evitar las tareas domiciliarias radica en priorizar el trabajo en el aula, donde se puede observar el avance de los procesos y seguir una programación estructurada bajo la supervisión directa del docente. Quienes adoptan esta postura indican que su experiencia les ha mostrado que las expectativas de trabajo fuera del colegio suelen ser poco realistas y prefieren concentrarse en lo que pueden acompañar de manera efectiva en el tiempo y espacio escolar.

Por otro lado, los docentes que sí asignan tareas fundamentan su decisión en razones relacionadas con el tipo de actividades encargadas y la retroalimentación que brindan. Para estos profesores, las tareas tienen un valor significativo y las integran de manera coherente con otros aspectos de su labor pedagógica, como la evaluación y los objetivos formativos. Consideran las tareas como una extensión de las actividades en clase, destinadas a profundizar en conceptos y temáticas que complementen lo trabajado durante las lecciones.

La mayoría de los docentes afirma que aplica las tareas escolares, mientras otros las condicionan a la finalización de actividades y ejercicios durante el horario de clase. También estructuran estos deberes según ciertos criterios previamente comunicados a los estudiantes. Además, subrayan la importancia de la retroalimentación, que puede ser individual o grupal, oral o escrita, pero siempre con un enfoque formativo que resalte aspectos positivos y negativos.

Las ciencias sociales escolares se desarrollan a través de diversas actividades que aterrizan los ideales formativos en las limitaciones que impone la cultura escolar. En este sentido, los deberes asignados para el hogar, según los relatos de los docentes en esta investigación, fueron considerados como componentes inherentes a las dinámicas institucionales y como herramientas educativas. Las tareas representan dos caras de una misma moneda que no pueden separarse.

Evaluación escolar

Por otro lado, dentro del marco de este estudio que explora las concepciones docentes sobre su labor, *la evaluación de los aprendizajes* estudiantiles emergió como un pilar central en las dinámicas escolares. Este tema generó amplias disertaciones, profundas reflexiones y permitió identificar consensos importantes en la práctica pedagógica en ciencias sociales. En un primer acercamiento a la concepción de evaluación, todos los profesores mencionaron, de una manera u otra: "Yo entiendo la evaluación como un proceso". Desde esta perspectiva, buscan distanciarse de la noción cuantitativa o numérica que predomina en el sentido común, resaltando la complejidad inherente al ejercicio docente al analizar el seguimiento académico de los estudiantes.

Bajo la idea de proceso, los docentes describen un conjunto de factores, variables y condiciones clave al explicar su enfoque sobre la evaluación en el aula. En respuesta a la pregunta ¿cómo y por qué evalúa a sus estudiantes?, los participantes enfocaron sus respuestas en los tipos y métodos de evaluación, la definición del proceso, sus objetivos y concepciones. Aunque menos frecuentemente, también señalaron las dificultades en su implementación y los resultados esperados.

La evaluación académica, según los docentes del área, trasciende su función instrumental de garantizar el cumplimiento normativo. Aunque consideran los aspectos legales, predomina su papel mediador, no como un fin en sí mismo, sino subordinado a objetivos más amplios. Los educadores intentan constantemente vincular este mecanismo escolar con las diversas formas de comunicación e interacción cotidiana del estudiante, lo cual explica la referencia a ejercicios evaluativos en parejas, individuales, grupales, interactivos, artísticos, tecnológicos, escritos, orales, gráficos, entre otros.

En relación con esta variable, los testimonios recabados reflejan concepciones de escuela y mundo asumidas por los docentes. Así, la evaluación no está separada de las visiones políticas y pedagógicas de sus ejecutores. Esto resulta evidente porque la perspectiva sobre la evaluación académica se subordina al modelo de sociedad y escuela idealizadas. Sin embargo, las culturas escolares particulares configuran escenarios que a menudo desbordan los ideales y presentan desafíos para los cuales los educadores no siempre están preparados. En la evaluación, como en otros aspectos de la práctica docente, lo deseado no siempre se materializa, y esto no implica una contradicción, sino un reconocimiento de la lógica de la interacción escolar como práctica social.

En este sentido, se observa una tensión constante entre un ideal que busca consolidarse en la práctica escolar (evaluación formativa, formación del sujeto) y las imposiciones concretas de la realidad (cantidad de estudiantes, cumplimiento de normativas institucionales, preparación para pruebas como el Icfes, autoevaluación del estudiante según criterios definidos por el docente). Además, estas concepciones sobre la evaluación están estrechamente vinculadas a las percepciones sobre las tareas escolares, los enfoques pedagógicos declarados y los objetivos de la enseñanza en ciencias sociales.

La escuela, como otras instituciones, impone determinadas obligaciones a quienes la conforman, más allá de las voluntades individuales. Profesores y estudiantes desempeñan roles y generan expectativas en sus interacciones y acciones. Existe una tradición que asocia la evaluación con una inevitable forma de control dentro de una relación de poder asimétrica. Los docentes participantes en este estudio han compartido cómo han lidiado con estas restricciones y cómo, dentro de sus posibilidades, han explorado alternativas para intentar implementar la evaluación de manera diferente.

Conclusiones

El propósito de este estudio fue revelar la complejidad de una práctica escolar históricamente consolidada, ampliamente regulada y recientemente objeto de debate por diversos actores sociales (Arias, 2015), utilizando las voces de algunos de sus protagonistas. Se buscó tomar distancia de la extensa literatura que, además de señalar las carencias de la docencia, prescribe qué y cómo debe hacerse,

legitimada por títulos académicos y el estatus universitario. Inspirados en Goodson (2004), quien afirma que "existen multitud de libros y artículos que dicen al profesorado cómo debe comportarse, [pero] los estudios empíricos sobre el trabajo de los enseñantes (...) siguen siendo escasos" (p. 47), este trabajo aspira a ser una contribución empírica que evita deliberadamente dictar normas al ejercicio docente.

Si concebimos la práctica pedagógica como una intersección entre variables micro, meso y macro que moldean las acciones del docente en el aula (Tamayo, 2017), es posible observar que estas dimensiones tuvieron diferente peso en esta investigación, según los relatos y las observaciones analizadas. Por ejemplo, en la evaluación de aprendizajes, la creación de talleres y la asignación de tareas prevalecieron argumentos de índole institucional y personal (meso- y micropedagógicos). En contraste, la lectura compartida y la interacción con estudiantes estuvieron más influenciadas por decisiones individuales de los docentes y por factores normativos (micro- y macropedagógicos). Finalmente, en los propósitos formativos y en las estrategias pedagógicas se destacaron reflexiones vinculadas a teorías académicas, las metas de los colegios y las preferencias personales (macro-, meso- y micropedagógicos).

Esta clasificación debe entenderse como provisional y útil únicamente con fines analíticos. Como se ha mostrado, las prácticas pedagógicas dependen de los contextos, los actores, las situaciones y las coyunturas. Este dato explica por qué situaciones similares generan respuestas diferentes en los docentes, según las necesidades y las motivaciones específicas. La práctica puede estar guiada por experiencias personales, exigencias institucionales, consensos colectivos, normativas nacionales o estrategias adquiridas en la formación universitaria, entre otras fuentes. Sin embargo, interpretar el ejercicio docente no es sencillo, ya que cada acción visible y palabra pronunciada por el profesor contiene un "pasado actuado y actuante que, al funcionar como capital acumulado, produce historia a partir de la historia y asegura así la permanencia en el cambio que hace al agente individual como mundo en el mundo" (Bourdieu, 2007, p. 92).

Quizás esta caracterización de la cultura escolar deja de lado ciertos aspectos fundamentales de la práctica pedagógica, apenas mencionados en este estudio. Entre ellos, destacan el uso de materiales y recursos en el aula, el manejo de cuadernos y carpetas escolares, la apropiación de libros de texto, la gestión del tiempo y el espacio, la relación con las disciplinas académicas, y la densidad de las interacciones entre estudiantes, así como entre docentes y directivos. También sería valioso explorar cómo los estudiantes perciben sus rutinas escolares, como lo han abordado otros estudios.

Frente a este panorama, es importante subrayar el carácter preliminar de las conclusiones aquí expuestas. Este trabajo representa una fotografía parcial que captura un momento específico en las

aulas desde la perspectiva de sus protagonistas, pero que requiere ser complementada con nuevas investigaciones que profundicen en otras dimensiones de la cultura escolar.

Referencias

AA.VV. (2012). *Historias que hacen Historia. Memorias del Simposio sobre la Enseñanza de la Historia*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

Acevedo, A. y Samacá, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 221-244. https://doi.org/10.17227/01203916.1637

Álvarez, A. (2007). Ciencias sociales, escuela y nación: Colombia 1930-1960 [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. Madrid.

Aponte, J. Rodríguez, S. y Acosta, W. (2020). Docentes y saberes escolares de las ciencias sociales: la evaluación como mandato curricular. *Pedagogía y Saberes*, *57*, 81-96. https://doi.org/10.17227/pys.num57-13981

Arana, D. y Gutiérrez, M. (2021). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la educación primaria en Colombia: de las políticas curriculares a las prácticas educativas. *Educar em Revista*, *37*, 1-20. https://doi.org/10.1590/0104-4060.77057

Arias, D., Garzón, I., León, A., Valbuena, E., Díaz, O. y Rodríguez, S. (2018). *Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad. Formación inicial de profesores en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional.

Arias, D. (2005). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Una propuesta didáctica*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Arias, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, *52*, 134-146. https://doi.org/10.7440/res52.2015.09

Arias, D. (2017). Propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. Una aproximación desde relatos docentes. *Aletheia*, *9*, 18-37.

Arias, D. (2020). El arte del hacer en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. *Pedagogía y Saberes*, *52*, 77-92. https://doi.org/10.17227/pys.num52-10289

Arrieta, A. (2017). Visiones, concepciones y enfoques sobre, tiempo, espacio y sociedad en los libros escolares de ciencias sociales en Colombia a fines del siglo XX. *Revista Historia Caribe*, *19*, 177-199.

Atehortúa, A. (2005). Crítica a los manuales: una exploración por la enseñanza de la historia en secundaria. *Pedagogía y Saberes*, *22*, 83-92.

Babha, H. (1994). *El lugar de la cultura*. Manantial.

Barrantes, R. (ed.). (2004). *Rutas pedagógicas en Ciencias Sociales, de los textos a los contextos socioculturales*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.

Cortés, A., González, M., Barrantes, R. y Ortiz, M. (2011). *Rutas Pedagógicas en la enseñanza de la historia*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

Escobar, L. (2017). La enseñanza de la historia reciente en Colombia y los libros de texto escolar: Apuntes para la construcción de su campo investigativo. *Cambios y Permanencias*, *8* (2), 1010-1026.

Ferreira, A. (2001). Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, *74*, 121-142.

Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.

González, M. (2012). La historia de la enseñanza de la historia: un saber escolar inestable. *Praxis pedagógica*, *13*, 56-73. https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.12.13.2012.56-73

Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Octaedro.

Hejeile, L. (2023). Enseñanza de la historia en la educación media en Colombia (1984-2017): una reflexión desde la normatividad y las orientaciones curriculares para ciencias sociales. *Encuentros*, *21*, 1-12. https://doi.org/10.15665/encuen.v22i02-Julio-Dic..3157

Ibagón, J. (2021). El uso de fuentes históricas en la escuela y el desarrollo del pensamiento histórico del estudiantado. En N. Ibagón, R. Silva, A. Santos y R. Castro, *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos* (pp. 155-183). Universidad Icesi y Universidad del Valle.

Kalmanovitz, S. y Duzán, S. (1986). *Historia de Colombia*, 9º. El Cid.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.

Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Lom.

Martínez, N. (2022). Las ciencias sociales escolares en Colombia al tablero de la historia: explorando lo visible y lo enunciable. *Pedagogía y Saberes*, *57*, 61-80. https://doi.org/10.17227/pys.num57-13983

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002). *Lineamientos curriculares de ciencias sociales*.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Estándares básicos de competencias en ciencias sociales y ciencias naturales*.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Derechos básicos de aprendizaje. Ciencias sociales*.

Palacios, N. (2018). *La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: prácticas pedagógicas, concepciones y discursos de los estudiantes* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia].

Palacios, N., Chaves, L. y Martin, W. (2020). Desarrollo del pensamiento histórico. Análisis de exámenes de los estudiantes. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, *13*, 1-29. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.dpha

Pantoja, P., Loaiza, Y. y Posada, R. (2013). Ecos del ayer, el hoy y el mañana: la conciencia histórica como concepto y propuesta en la formación de licenciados en ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *10*, 136-157.

Reguillo, R. (2005). Los estudios culturales. El mapa incómodo de un relato inconcluso. *Revista COM*, *2*, 189-199.

Restrepo, E. (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Rodríguez, J. (2004). *Rutas Pedagógicas de la Historia en la educación básica de Bogotá*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

Rodríguez, S. (2017). *Memoria y Olvido: usos públicos del pasado desde la Academia Colombiana de Historia (1930-1960)*. Universidad del Rosario; Universidad Nacional de Colombia.

Silva, O. (2012). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia como objeto de investigación historiográfica. *Con-ciencia Social*, *16*, 169-176.

Strauss, A. y Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Tamayo, J. (2017). *La práctica pedagógica como categoría de análisis; acercamientos desde su construcción como objeto de investigación. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Luis de Potosí, México.

Torres, A. (2014). *Hacer historia desde Abajo y desde el Sur*. Desde abajo.

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Morata.