



Índice. Año 3, núm. 5, enero-junio 2023

ISSN: 2789-567X

e-ISSN: 27903435

Fecha de recepción: 08 de marzo de 2023

Fecha de aceptación: 14 de junio de 2023

Artículo original arbitrado por pares ciegos

La enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, un tema pendiente en la escuela multigrado en Colombia



Fernando Arturo Romero Ospina
humanodelirio@yahoo.com
<https://orcid.org/0000-0002-4744-3234>
Institución Educativa Departamental Gonzalo
Jiménez De Quesada Sede Rural Cuayá
República de Colombia

Teaching and learning of social sciences, a pending
issue in the multigrade school in Colombia

Resumen

Este ensayo tiene como propósito reflexionar sobre la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en la escuela rural multigrado en Colombia. La metodología es cualitativa de tipo descriptivo, con el fin de identificar las características del fenómeno social. En el escrito se enfocan tres componentes; inicia con la descripción de las prácticas pedagógicas que se efectúan en la escuela multigrado, seguidamente el análisis de las discusiones que se han generado en las ciencias sociales. Por último, se destaca la importancia de conocer estas discusiones para llegar a tomar como ejemplo la problemática de la lectura de los mapas y los libros de textos que se utilizan en el contexto de la primaria en modalidad multigrado. De igual forma, se plantea la importancia de una formación pedagógica para el maestro de escuela multigrado en el marco de la enseñanza y aprendizaje, para lo que es imprescindible la investigación de las prácticas pedagógicas. Asimismo,

se propone un currículo flexible en las instituciones educativas en Colombia y acciones que promuevan el pensamiento crítico en los estudiantes.

Palabras clave: educación rural, ciencias sociales, formación docente, estudiante.

Abstract

The main proposal of this essay is to reflect on the teaching and learning of social sciences in rural multigrade schools in Colombia. For this purpose, it is based on a descriptive qualitative methodology in order to identify the characteristics of the social phenomenon. The paper focuses on three components; it begins with the description of the characteristics and practices that take place in the multigrade school, continues with the discussions that have been generated in the social sciences, and highlights the importance of knowing them in order to take as an example the problem of reading maps and textbooks that are used in primary school in multigrade modality. Likewise, the importance of adequate training for the multigrade school teacher, a flexible curriculum in educational institutions in Colombia and actions that promote critical thinking in students are discussed. Finally, the importance of a professional training of the teacher in the framework of teaching and learning is raised, for which research on pedagogical practices is essential.

Keywords: rural education, social sciences, teacher, student.

Introducción

La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales es un tema que genera debate por su importancia en el contexto educativo colombiano; este ha vivido bajo la sombra de la violencia, la desigualdad y la exclusión social. Es fundamental porque se está buscando un proceso de reconciliación en la sociedad después de años de violencia ininterrumpida y buscar el proceso de paz. En el año 2016, el Ministerio de Educación de Colombia (MEN) ha venido trabajando en la cátedra de la paz que busca comprender el conflicto armado para que no se vuelva a repetir y se desarrolle una cultura de paz (Jojoa Patiño, 2016).

Es necesario preguntarse acerca de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, en especial en las Instituciones Educativas Multigrado que en su mayoría se encuentran ubicadas en zonas rurales de Colombia, donde la violencia se intensifica y esta recae en las dinámicas de los centros.

Por lo anterior, se señala la importancia de efectuar cambios en las prácticas pedagógicas en el área de las ciencias sociales. Dado que, esta tiene implicaciones en la sociedad que busca un proceso de reconciliación, de transformaciones sociales y de una memoria histórica que permita reflexionar

sobre las diversas causas y efectos del conflicto, lo que lo convierte en un reto en la construcción de acciones que visibilicen las voces que nunca han sido escuchadas y dejar de lado la memoria oficial.

Esto requiere la identificación de los componentes de una escuela multigrado, para después señalar la importancia de comprender la epistemología de las ciencias sociales. Las discusiones que se generan en su entorno permiten efectuar una lectura crítica de la manera en que se aprende y enseña. Esto requiere una formación constante del maestro de escuela multigrado para integrar elementos de su contexto y generar transformación en su quehacer y en la comunidad.

Una escuela multigrado es un contexto educativo en el cual un maestro o una maestra promueve los procesos de enseñanza y aprendizaje a diversos grados en un solo espacio, cohabitando estudiantes con diversas edades, diferentes ritmos de aprendizajes, talentos excepcionales y necesidades educativas especiales. Por tanto, lo convierte en un espacio de diversidad e integración.

Este tipo de contextos educativos se desarrolla en su mayoría en el sector rural por la dificultad que conlleva estudiar en el casco urbano o por circunstancias demográficas. Por consiguiente, lo transforma en un espacio de vital importancia para las comunidades rurales, puesto que es un escenario de encuentro de la comunidad y del aprendizaje.

De acuerdo con Uttech (2001), “es sumamente difícil y desgastante enseñar

a cada grado por separado, manteniendo a los alumnos de los otros grados ocupados en diversas actividades” (p. 29), lo que va en detrimento en un proceso de aprendizaje adecuado. La idea de la separación por grados en la escuela multigrado se da desde la perspectiva que asegura que el aprendizaje se relaciona al nivel del desarrollo del estudiante. Sin embargo, esta postura exige una revisión, ya que cae en el riesgo de que a algunos estudiantes no se les brinde el tiempo adecuado en su proceso de aprendizaje por la cantidad de estudiantes y por la división de las temáticas que se desarrollan desde el currículo institucional.

Al tener una diversidad de edades, diferentes ritmos de aprendizajes y niveles cognitivos, los estudiantes se colaboran en los aprendizajes sin importar la edad o el grado, lo que genera “aprendizaje contagiado”. Según Bustos (2010), en esta situación se produce una subida y bajada de niveles de conocimiento a causas de los diversos saberes de los estudiantes en los distintos niveles. Es decir, “es un aprendizaje que se da por un contagio inevitable y permanente, por mucha pasividad que tenga el alumnado en el transcurso de la tarea escolar” (p. 366).

Es necesario preguntarnos cómo se efectúa el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en este tipo de contextos, debido a que por factores como una inadecuada formación de docentes que trabajan en escuelas multigrado, se desempeñan profesionales con un conocimiento básico. Esto conlleva a prácticas tradicionales que se limitan a la memorización de datos y no a la reflexión crítica de la realidad, lo que

no responde a las necesidades que vive la sociedad colombiana.

Otro elemento en el contexto de “aprendizaje contagiado”, es que, al sentirse desbordados por la cantidad de temas y contenidos que se deben abordar, los maestros recurren a talleres o libros de textos escolares como un medio para “la enseñanza y el aprendizaje” y los consideran contenidos adecuados. Estas prácticas son necesarias debatirlas, puesto que la información que plantean estos textos, el uso de lenguaje y las representaciones que utilizan no son las adecuadas para los estudiantes y no permiten una lectura de la realidad social de las comunidades para generar procesos de reflexión.

De acuerdo con las ideas de Wallerstein (1996), las ciencias sociales son:

La creación de las múltiples disciplinas de ciencia social fue parte del intento general del siglo XIX de obtener e impulsar el conocimiento “objetivo” de la “realidad” con base en descubrimientos empíricos (lo contrario de la “especulación”). Se intentaba “aprender” la verdad, no inventarla o intuirarla. (p.16)

El ejercicio en la Figura 1, más allá de una memorización, parece ser más una anécdota; trivializa lo sucedido referente a la llegada de los españoles a América. Su falta de contextualización se expresa en la utilización de eufemismos como conquistadores, fundadores o aventureros, sin señalar sus prácticas esclavistas, acaparamiento de tierras y violencia en este territorio. La omisión de esta parte de la historia reproduce escenarios de colonización.

Figura 1
Actividades de libros de texto



Nota. La figura muestra el ejercicio de unir el nombre de un conquistador con la respectiva ciudad que fundó. Fuente: Tomado del libro Nuevo Integrado 4 (2020, p. 267).

De manera que los libros de textos escolares como herramientas didácticas requieren un análisis profundo por parte de los docentes en el momento de su utilización, por la información que poseen al tener una carga histórica. La falta de una revisión crítica desde los discursos que maneja, las imágenes utilizadas y la forma en que describe los hechos históricos puede generar caer en errores conceptuales que permanecen a lo largo del tiempo a nivel individual como colectivo. Esto se convierte en un ruido que no permite escuchar las voces de las comunidades marginadas.

Este ruido antes mencionado se evidencia con lo sucedió el 16 de septiembre de 2020, cuando en la comunidad Misak derrumbaron la estatua de Sebastián de Belalcázar, ubicada en la ciudad de Popayán, que es la capital del departamento de Cauca encontrada a una distancia de 593 km de la capital de

Colombia. Estas poblaciones viven en un sector que ha sido marcado por las luchas sociales, la violencia y el desplazamiento forzado.

La acción de esta comunidad causó un revuelo nacional con titulares en los medios de comunicación que directa e indirectamente lo señalaban de vandalismo. El ministro de Cultura expresó su rechazo y la academia colombiana de historia lamentó lo sucedido manifestando en una carta su simpatía por el sentimiento de la comunidad Misak. Pero, indica que “la esbelta estatua del escultor español Victorio Macho sobre el santuario indígena de Tulcán, cerro situado por arqueólogos payaneses desde 1957, representa un testimonio de los tiempos y así hay que aceptarlo” (El Tiempo, 19 de septiembre de 2020).

Este suceso indica que existen ciertas comunidades que requieren ser escuchadas y que los mapas y textos escolares utilizados no ubican este tipo de relatos. Por esto, es importante hablar sobre “orden de conocimiento”, ya que permite entender cómo las instituciones siguen reproduciendo una colonización de las mentes. Se destaca que “esta colonialidad del saber es particularmente evidente en el sistema educativo (desde la escuela hasta la universidad) donde se eleva el conocimiento y la ciencia europeas como el marco científico-académico intelectual” (Walsh, 2008, p. 137).

Otro elemento de relevancia son las facultades de educación, las cuales deben darle al maestro de escuela multigrado una formación integral para que exista una permanente preocupación por el conocimiento profesional del profesor.

Este tema lo trata Shulman (1986) citado por Valbuena (2007, p. 32), quien plantea las siguientes preguntas clave: ¿Cuáles son las fuentes de conocimiento del profesor?, ¿Cómo decide enseñar el profesor? ¿Qué enseñar?

Bolívar (2005) plantea que la base de la preocupación de Shulman por las didácticas específicas se centra en investigar las diferentes estrategias de transformación de los contenidos de enseñanza. De modo que puedan ser potentes didácticamente, en este caso cómo hacer que las ciencias sociales como conocimiento disciplinar sea enseñable, siendo nuestra preocupación la escuela multigrado.

Los maestros de escuela multigrado deben efectuarse las preguntas antes mencionadas, ya que se vinculan directamente con su quehacer pedagógico. Por ejemplo, el maestro puede tener el conocimiento disciplinar, pero si tiene dificultades en su conocimiento pedagógico será difícil que pueda generar procesos de comprensión en los estudiantes, la sincronización de cada uno de los componentes puede generar escenarios de aprendizaje. De la misma manera, si se tiene claridad en cada uno de los componentes, el docente tiene la habilidad de realizar cambios de fondo en el plan curricular para construir puentes de diálogo entre las disciplinas. Por esto, el maestro debe promover procesos de participación.

Con lo anterior, se hace indispensable que el maestro de escuela multigrado esté en constante actualización para construir experiencias pedagógicas holísticas y relacionar la realidad de la comunidad y de los estudiantes, ya que en las zonas rurales se encuentra todo un campo por explorar.

Para la realización de un cambio en la escuela multigrado se debe partir por flexibilizar el currículo escolar. Vílchez (2004) expresa que el “currículo es el conjunto de aprendizajes compartidos que la escuela, deliberada y espontáneamente, pone a disposición de estudiantes y maestros para que desarrollen plenamente sus potencialidades y participen en el proceso constante de transformación vital” (p. 201). Esto quiere decir que es necesario generar experiencias de aprendizajes para propiciar espacios de colaboración y de transformación constante entre el maestro y los estudiantes. El currículo en su estructura debe permitir la realización de ajustes oportunos ante diversas situaciones que se presenten para fomentar en los discentes oportunidades de equidad y potenciar el desarrollo de capacidades en un proceso de calidad educativa con aprendizajes intencionados y significativos (Rodríguez et al., 2021).

Por esto, no se puede construir un currículo rígido porque negaría la diversidad de los estudiantes, las problemáticas que tienen en los diferentes contextos sociales y la oportunidad de generar procesos de cambio. Es necesario pensar en el currículo como un escenario de transformación, en donde la flexibilidad curricular promueva oportunidades, experiencias, ambientes y aprendizajes diversos (Rodríguez et al., 2021). A partir de lo anterior, se deben generar experiencias significativas que permitan la construcción de la realidad, ejercicios de curiosidad y de ver lo que nos rodea de otra manera, para provocar en los estudiantes un conflicto a nivel cognitivo sobre sus creencias y permitir una reflexión, con el fin de proponer nuevas

explicaciones de las situaciones que viven en su contexto.

Además, no se puede olvidar la interpretación de los hechos sociales que permiten una confrontación de saberes previos que se tienen y un diálogo entre los pares desde la argumentación. Maghei (2014) expresa que “se puede comprender sin interpretar, pero no se puede interpretar sin comprender” (p.17). Por ello, la autora señala la importancia de la experiencia, puesto que a partir de ella se generan reacciones, anticipaciones, selección de información, además de corroboración de información.

Otra herramienta es la observación. Yunis y Urbano (2014) afirman que es un acto de voluntad consciente, en que el sujeto selecciona una parte de la realidad. Señalan, además, cómo en las ciencias sociales el observador también cambia las condiciones del fenómeno a observar, ya que el observador tiene una serie de ideas, posturas éticas y políticas que se ponen en juego en este ejercicio.

Todos estos elementos van de la mano con el trabajo colaborativo y el diálogo entre pares, debido a que estas habilidades antes mencionadas se dan en la convivencia, en el contrastar los diferentes puntos de vistas y, desde la escuela multigrado, como existe diversidad de edades, favorece las relaciones personales y la construcción de aprendizajes.

Conclusiones

Las ciencias sociales van más allá de simples contenidos, significan una formación crítica de observar la realidad social para transformarla. Por ello, esta disciplina debe ser un tema estudiado con profundidad, puesto que las

implicaciones que se tienen frente a la comunidad educativa en Colombia son procesos de reconciliación, rescate de la memoria y comprensión del conflicto armado, en especial en el sector rural que vivió la violencia.

El protagonismo que tiene el profesor es fundamental, debido a que sus discursos y prácticas en estos escenarios causan gran impacto. Por esto, se deben propiciar procesos de reflexión sobre el quehacer docente y con ello generar dinámicas de integración entre los diversos saberes, para una lectura holística y hermenéutica de la realidad social.

Las prácticas pedagógicas desde el contexto rural deben permitir una circulación de saberes para romper los esquemas curriculares tradicionales y permitir una flexibilidad en los contenidos, sin que esto conlleve la pérdida de rigurosidad de los conceptos y los objetos de estudio de las ciencias sociales. Por ello, un elemento clave es la construcción de proyectos de aula que vinculen el conocimiento escolar con el saber de la comunidad. Además, el maestro debe ser un investigador, puesto que esto permite abrir espacios de participación para comprender los fenómenos sociales que atraviesa el contexto social de los estudiantes.

Finalmente, la transformación de la comunidad debe traducirse en el empoderamiento de los protagonistas que buscan modificar significativamente las estructuras en donde viven; esto no se reduce a que los individuos determinen su propia vida, sino a la existencia de una participación significativa en la comunidad.

Listado de referencias

- El Tiempo. (19 de septiembre del 2020). *Academia Colombiana de Historia lamenta derribo de estatua en Popayán*. El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/colombia/cali/academia-colombiana-de-historia-lamenta-derribo-de-estatua-de-sebastian-de-belalcazar-en-popayan-538737>
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-39.
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352, 353- 378.
- Lapalma, A. I. (2001). El escenario de la intervención comunitaria. *Revista De Psicología*, 10(2), Pág. 61-70. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2001.18573>
- Jojoa, J. K. (2016). Cátedra de paz: un compromiso con la educación en derechos humanos. *Nova et vétera*, 25, 87-98. file:///C:/Users/TI_CNU/Downloads/Dialnet-CatedraDeLaPaz-6481666.pdf
- Cacciamani, S. (2014). *Saber formular hipótesis. Bases para preparar personas capaces de pasar todas las pruebas de la vida*. Magisterio Editorial
- Rodríguez, P. N., Mesa, Y. M., Cepero, M. C. G., Calderón, F. R. A., Hoyos, D. E. G., Silva, M. P., & Gómez, J. E. (2021). Flexibilización curricular: una ruta para crear oportunidades de aprendizaje en el marco de la transformación pedagógica. *La educación en primer lugar*. Volumen 3.

Uttech, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. México: Paidós.

Valbuena, E. (2007). *El conocimiento didáctico del contenido biológico: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la universidad pedagógica nacional (colombia)*. [Memoria para optar al grado de doctor]. [Madrid, Universidad Complutense de Madrid]. <https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/4878d6ad-d34d-4147-89de-c0057cfe231c/content>

Vílchez, N. G. (2004). Una revisión y actualización del concepto de Currículo. *Telos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 6(2), 194-208.

Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. Editorial Siglo XIX.

Walsh, C. (2008). "Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado". *Tabula Rasa*, 9, 131-152.

Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación, (2nd.e.d.)*. Editorial Brujas. <https://bibliotecafrancisco.files.wordpress.com/2016/06/tc3a9cnicas-para-investigar-volumen-1-yuni-josc3a9-alberto-y-urbano-claudio-ariel.pdf>