

Aprender historia y construir identidad en la escuela¹

Claudia Patricia Navarro Roldán²
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja (Colombia)
Universidad de los Andes, Bogotá (Colombia)

Recibido: 15/04/2013

Aceptado: 30/07/2013

Resumen

La pregunta que orienta este artículo teórico es: ¿para qué se aprende historia en la escuela colombiana? Esto se refiere a que los estudiantes aprenden historia para desarrollar conocimientos abstractos y habilidades útiles en un contexto y/o para transformar sus formas de ser en la participación dentro de la comunidad académica. A esta discusión subyace el debate teórico sobre la inconmensurabilidad del aprendizaje entre la teoría cognitiva y sociocultural, el cual ha sido trasladado hacia el debate sobre la inconmensurabilidad que subyace a las metas del aprendizaje formuladas por la política pública colombiana con respecto al aprendizaje de la historia escolar. Se argumenta la inconmensurabilidad sobre qué se aprende en la historia (i.e. hábitos intelectuales vs. habilidades cognitivas) y qué cambia durante el aprendizaje de la historia (i.e. participación en el contexto del trabajo vs. formas de solución de problemas), y la comensurabilidad en la identidad nacional como el fin de la enseñanza de la historia en la escuela. Se propone circunscribir el aprendizaje y la identidad como coextensivos de la participación y redefinir la noción de competencia como una dimensión de la práctica social, esto como una vía para buscar comensurabilidad en la concepción de aprendizaje que subyace a la política pública. Se concluye que aprender historia involucra cambios en conocimientos y habilidades cognitivas, pero no se agota en ellos; aprender historia transforma las formas de ser de los estudiantes en la participación ciudadana en su comunidad académica.

Palabras clave. Identidad, aprendizaje, historia, competencia, educación.

Learning History and Building Identity at School

Abstract

This theoretical paper discusses the reasons why students learn history in school. The question is addressed of whether they learn history to acquire knowledge and skills which are useful in context, and/or learn it to transform their behavior within the academic community. This discussion is underpinned by the theoretical debate on the incommensurability between cognitive learning theory and the socio-cultural perspective, which

¹ Este artículo hace parte de las reflexiones teóricas en la investigación doctoral "Aprendizaje de la historia e identidad en estudiantes de primaria y secundaria", desarrollada por la autora en la Universidad de los Andes, durante la comisión de estudios aprobada y financiada por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Agradezco las correcciones de los doctores Javier Corredor y Enrique Chau y los comentarios en la propuesta inicial de Martín Packer Ph.D. y Mario Córdoba MSc.

² Profesora asistente en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, miembro del grupo de investigación "Desarrollo humano, cognición y educación". Magíster en Psicología. Estudiante del Doctorado en Psicología de la Universidad de los Andes en el grupo de investigación "Psicología y Cultura". Correspondencia navarro.cp@gmail.com

has given way to the debate on incommensurability which underlies the learning goals for history designed by Colombian public policy. Incommensurability is argued in three ways: what is learned in history (i.e. intellectual habits vs. cognitive skills); what changes during the learning of history (i.e. participation in work contexts vs. solving problems); and commensurability related to the construction of national identity as the goal of teaching history in schools. The proposal here is to deal exclusively with learning and identity as co-extensive elements in participation, and re-define the notion of competency as a dimension of social practice as a way to seek commensurability in the conception of learning which underpins public policy. The resulting conclusion is that learning history involves changes in knowledge and cognitive skills, but is not limited to these; learning history transforms students' participation as citizens in their academic community.

Key words. Identity, learning, history, competency, education.

Aprender história e construir identidade

Resumo

O questionamento que orienta este artigo teórico é: para que aprender história na escola colombiana? Isto refere-se a que os estudantes aprendem história para desenvolver conhecimentos abstratos e habilidades úteis num contexto e/ou para transformar suas formas de ser a participação dentro da comunidade acadêmica. A esta discussão subjaz o debate teórico sobre a incomensurabilidade da aprendizagem entre a teoria cognitiva e sociocultural, o qual tem sido trasladado ao debate incomensurabilidade que subjaz aos escopos da aprendizagem formulados pela política pública colombiana respeito ao ensino da história escolar. Argumenta-se a incomensurabilidade com respeito a que se aprende na história (hábitos intelectuais vs. habilidades cognitivas) e que muda durante a aprendizagem da história (participação no contexto do trabalho vs. formas de solução de problemas), e a comensurabilidade na identidade nacional como o fim do ensino da história na escola. Propõe-se circunscrever a aprendizagem e a identidade como coextensivos da participação e redefinir a noção de competência como uma dimensão da prática social, isto como uma via para procurar comensurabilidade na conceição da aprendizagem que subjaz da política pública. O trabalho conclui que aprender história involucra mudanças em conhecimentos e habilidades cognitivas, mas não termina em eles. Aprender história transforma as formas de ser dos estudantes na participação da cidadania em sua comunidade acadêmica.

Palavras chave. Identidade, aprendizagem, história, competência, educação.

Introducción

El desarrollo del pensamiento histórico ha sido una de las metas del aprendizaje escolar que ha despertando gran interés entre los investigadores de la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la escuela. A partir de perspectivas constructivistas, socio-constructivistas o cognitivas del aprendizaje, la literatura contiene evidencia empírica sobre tipos de currículos, de textos o de actividades escolares que, basados en concepciones de aprendizaje de progreso o incremento conceptual, logran impactar favorablemente los logros de los estudiantes con

respecto a la escritura de relatos, la explicación del cambio histórico o la contrastación de evidencia sobre un evento en el pasado, entre otros logros de rendimiento (Bermúdez y Jaramillo, 2001; Carretero y Voss, 1994; Dickinson y Lee, 2001; Lee, 2005; Leinhardt, Beck y Stainton, 1994; Loewen, 2009; Stearns, Seixas y Wineburg, 2000; Wineburg, 2001; Young y Leinhardt, 1998).

Sin embargo, entre los investigadores de la enseñanza y el aprendizaje de la historia cobra vigencia la discusión acerca de cómo los estudiantes usan el conocimiento histórico para pensarse a sí mismos como miembros de una

comunidad histórica particular. Es decir, que se reaviva el interés sobre las metas de aprendizaje que involucran la formación de identidad nacional y la construcción de ciudadanía que, desde el siglo XIX, han sido relacionadas con el aprendizaje de la historia escolar. Como resultado, la literatura muestra evidencia empírica sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia que se aleja de las metas de aprendizaje por rendimiento o logro conceptual, y se aproxima a las relacionadas con la formación de la identidad individual y colectiva, y con la relación entre los propósitos sociales de los estudiantes y de la sociedad como un todo, entre otras metas de identidad (Barton y Levstik, 2004; Penuel y Wertsch, 2000; Tulviste y Wertsch, 1994; Wertsch, 1997, 2000).

En Colombia, la política pública de educación involucra metas de aprendizaje sobre la adquisición de conocimientos teóricos e historiográficos y metas sobre la construcción de la identidad individual y colectiva por parte de los estudiantes (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1994, 2003, 2004). En principio, esto no debería ser problemático si se pensara que ambos grupos de metas son susceptibles de ser logrados en el aprendizaje de la historia escolar. Pero, algunos investigadores colombianos poseen interpretaciones disímiles sobre cuál es la postura teórica del aprendizaje que subyace a los planteamientos de la política pública en educación, lo cual innegablemente impacta política y curricularmente la toma de decisiones sobre qué debe ser aprendido en la escuela y para qué se aprende historia en la escuela.

González (2011) ha encontrado que existen rupturas discursivas entre los supuestos teóricos que subyacen a los objetivos de la *Ley general de educación* (LGE; MEN, 1994) y a los Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales (EBC; MEN, 2004). La autora argumenta que mientras en la LGE se construye un discurso acerca del fortalecimiento de la identidad y el compromiso con un proyecto nacional, con la democracia y la ciudadanía, en los EBC se construye un discurso que identifica y restringe a la escuela como un espacio para la formación científica, en el cual la adquisición de conocimiento es la fuente de productividad y eficiencia.

A partir de lo anterior, se concluye que la política pública construye un discurso racional y constructivista sobre el aprendizaje de la historia en la escuela; en este nuevo discurso instrumental y técnico, las ciencias sociales, entre ellas la historia,

justificaron su valor como saber escolar en la medida en que como ciencia podrían contribuir a “la formación integral de ciudadanos (...) capaces de razonar, debatir, producir, convivir y desarrollar al máximo su potencial creativo” (MEN, 2004, p. 6). Por su parte, aprender historia adquiere relevancia en la medida en que permitiría al estudiante producir conocimiento científico con respecto a la cultura, al tiempo histórico o a los contextos; este conocimiento podría ser usado por el estudiante en contextos de la vida diaria, en la resolución de problemas de la sociedad, del país o de su entorno social.

A partir de una postura teórica contraria, Hernández y Rocha (1998) sugieren que la política pública de educación colombiana construye un discurso del aprendizaje situado. La escuela es conceptualizada como un espacio en el cual el estudiante integra los saberes disciplinares asimilados y adquiridos en el aprendizaje, y las reglas de acción que garantizan la aplicación de los saberes disciplinares en el progreso social y cultural, en la solución de problemas sociales de la vida real. Para estos autores, la política pública enfatiza en la democracia participativa y la actitud crítica como condición para la producción de conocimiento científico en la escuela. Torrado (1995, 1998) argumenta que saber hacer en un contexto particular (i.e. ser competente) permite al estudiante transformar sus prácticas sociales a través de la competencia en uso y la mediación de herramientas culturales.

Frente a este panorama de inconsistencias, en las interpretaciones surge la pregunta que orienta este artículo teórico: ¿para qué se aprende historia en la escuela colombiana?, es decir, ¿se aprende historia para desarrollar una serie de conocimientos abstractos y habilidades que podrían eventualmente usarse en un contexto académico o en la vida cotidiana?; y/o ¿se aprende historia para transformar formas de ser de los estudiantes a través de la participación ciudadana, dentro de la comunidad académica? Lo que subyace a estas preguntas es el debate teórico más global sobre la inconmensurabilidad del aprendizaje, a partir de la teoría cognitiva y la teoría sociocultural (i.e. los contenidos y las identidades), el cual es trasladado hacia un debate más local sobre la incongruencia entre la concepción de aprendizaje que subyace a las metas de aprendizaje aplicables a la historia escolar en la LGE y los EBC (que pretenden implementarse en la LGE). Los vacíos conceptuales

aquí identificados sirvieron como fundamento para proponer que la política pública se circunscribe a una definición del aprendizaje y la identidad como “coextensivos de la participación” como una vía conceptual que ofrece conmensurabilidad teórica a las metas de aprendizaje de la historia en la escuela, al mismo tiempo que redefine la noción de competencia como una dimensión de la práctica social.

Se aclara que los Estándares básicos de competencias ciudadanas (MEN, 2003) no fueron incluidos en la discusión porque los supuestos teóricos y las metas de aprendizaje allí contenidas involucran una discusión adicional sobre la transversalidad de las competencias ciudadanas en el currículo; lo cual, será un tema de debate posterior acerca de si formarse como científico social implica hacerlo como ciudadano o viceversa. El énfasis de la discusión en este artículo teórico recae en cómo la conceptualización mentalista e individualista del aprendizaje que subyace a la noción de competencia y a las metas de aprendizaje de la historia, discriminadas por el MEN (2004), teóricamente dejan al margen cualquier consideración sobre cómo aprender a solucionar los problemas cotidianos y del país a través del método científico hace parte de la participación del estudiante en prácticas sociales, culturales e históricamente situadas que sí son consideradas en la LGE.

Inconmensurabilidad entre las teorías del aprendizaje

La *inconmensurabilidad* se refiere a la imposibilidad para relacionar y comparar diversas teorías científicas para decidir cuál de ellas es más verosímil a la hora de definir un fenómeno o solucionar un problema (Kuhn, 1989). Este mismo autor (1991) argumenta que

afirmar que dos teorías son inconmensurables significa afirmar que no hay ningún lenguaje, neutral o de cualquier otro tipo, al que ambas teorías, concebidas como conjuntos de enunciados, puedan traducirse sin resto o pérdida. Ni en su forma metafórica ni en su forma literal inconmensurabilidad implica incomparabilidad (p. 99).

Las teorías cognitiva y sociocultural son paradigmas inconmensurables que dan cuenta del aprendizaje de formas disímiles (Greeno, Collins

y Resnick, 1996; Sfard, 1998). Por un lado, la perspectiva cognitiva más clásica enfatiza en la coherencia conceptual y en los criterios formales de verdad. El aprendizaje es conceptualizado como un proceso constructivo de crecimiento conceptual que involucra la reorganización de conceptos en el entendimiento del estudiante y el crecimiento en las habilidades cognitivas generales como la solución de problemas y los procesos metacognitivos (Case, 1992; Piaget, 1926). Por otro lado, la perspectiva sociocultural argumenta que el conocimiento es un atributo de los grupos en sus actividades cooperativas y es un atributo de la persona, quien participa como miembro de una comunidad. El aprendizaje implica que el grupo y la persona transforman sus prácticas y formas de interacción en sus comunidades sociales, y entra en sintonía con las limitaciones y oportunidades del sistema social y del material con que cada miembro de la comunidad interactúa (Rogoff, 2003; Scribner, 1985; Wertsch, 1991, 1999).

La inconmensurabilidad implica que la comunicación entre miembros de distintas comunidades científicas (e.g. constructivista y sociocultural) sea problemática en la medida en que cada comunidad usa los mismos términos en diferentes categorías o con diferentes significados. Es decir, cada comunidad científica logra entenderse o comunicarse totalmente porque comparte una estructura taxonómica a partir de la cual la verdad adquiere sentido dentro de un marco conceptual particular (Kuhn, 1993, 1991, 1962). Por ejemplo, Larreamendy - Joerns (2011) argumenta que la conceptualización de *acción* humana plantea inconmensurabilidades en la concepción de aprendizaje entre la perspectiva cognitiva y la sociocultural que resultan ser muy ilustrativas.

En la perspectiva cognitiva, la acción hace referencia a la conducta informada por metas del sujeto. La acción es captada en relación taxonómica con las estructuras generativas que la producen (e.g. tareas medios - fin, problemas) y las metas (e.g. solución del problema) que orientan el desempeño del sujeto frente a la tarea. En este sentido, el énfasis recae sobre la estructura generativa (o sistema), ante la cual el estudiante logra desplegar ciertas acciones o desempeños que le permiten conocer y representar el mundo, con el fin de solucionar el problema o alcanzar las metas propuestas. Variaciones en la estructura generativa o en sus objetivos producen cambios en la representación que el sujeto construye del mundo durante la

interacción con esta estructura. Como resultado, el aprendizaje es definido como categoría y se refiere a “cualquier proceso que modifica un sistema de tal manera que mejore más o menos irreversiblemente su desempeño ulterior en la misma tarea o en tareas que pertenezcan a la misma población” (Langley y Simon, citados en Larreamendy - Joerns, 2011, p. 36). Así las cosas, en la comunidad cognitiva el aprendizaje involucra un cambio representacional, entre tanto, el conocimiento es una esfera fenoménica o una categoría desligada de otras tales como los determinantes biológicos o las prácticas sociales o los contextos históricos.

De forma inconmensurable, en la perspectiva sociocultural “la noción de acción hace referencia a las actividades de un agente, y no puede ser examinada aparte de una teoría amplia del ‘self’ actuante” (Giddens, citado en Larreamendy-Joerns, 2011, p. 55). En este sentido, la acción establece relaciones taxonómicas con las características del agente que la produce y con los contextos sociohistóricos en los que ocurre. Como resultado, el aprendizaje se relaciona con la categoría de las prácticas sociales situadas en contextos sociohistóricos, lo cual introduce un nuevo vocabulario y nuevas relaciones con respecto a las estructuras sociales, historicidad y los lugares en los que ocurre. El aprendizaje se conceptúa como una dimensión taxonómica involucrada en la práctica social: “La práctica social es el fenómeno primario, generativo, y el aprendizaje es una de sus características” (Lave y Wenger, citados en Larreamendy - Joerns, 2011, p. 33), lo que implica que “el aprendizaje se refiere a cambios en la participación del sujeto en la práctica social, en el contexto de comunidades de práctica. Las prácticas cambiantes son aprendizaje” (Larreamendy - Joerns, 2011, p. 5).

Ahora bien, autores como Packer y Goicoechea (2000) argumentan la innecesaria prolongación de los debates acerca de la inconmensurabilidad entre teorías del aprendizaje cercanas a paradigmas constructivistas y socioculturales. Igualmente, que los aspectos epistémicos del aprendizaje, en los cuales tradicionalmente enfatizan las perspectivas constructivistas y socioconstructivistas (e. g. consideración del saber: construcción del conocimiento válido), hacen parte de procesos de cambio y transformación ontológica más amplios del ser humano en los cuales enfatizan, tradicionalmente, las perspectivas socioculturales (e. g. consideración del ser: lo que es, lo que existe,

lo que significa que algo o alguien sea). Como resultado, adquirir conocimientos o experiencias implica necesariamente la participación en y con la comunidad, al igual que la transformación de la persona y del mundo social, ambos situados cultural e históricamente. Packer y Goicoechea (2000) parten de una postura ontológica no dualista del aprendizaje que resulta ser muy sugerente, aunque aún no ha sido acogida por la comunidad constructivistas.

En resumen, el aprendizaje entendido como participación implica cambios en el sujeto y en la comunidad porque es una relación de doble vía, lo cual se aparta inconmensurablemente del aprendizaje como cambios en la representación mental del sujeto. En este sentido, las perspectivas sociocultural y cognitiva, plantean estructuras taxonómicas disímiles, a partir de las cuales cada comunidad científica clasifica objetos y, por tanto, establece su particular taxonomía del mundo (Kuhn, 1993, 1991). Esto se traduce innegablemente en paradigmas diferentes a la hora de definir y solucionar legítimamente un problema dentro de su comunidad científica particular, y en formas distintas de ver y experimentar el mundo.

Teorías del aprendizaje que subyacen las metas del aprendizaje de la historia

Para debatir la teoría del aprendizaje que subyace a las metas de aprendizaje de la historia se estipularon unos criterios teóricos que orientaron el análisis y la reflexión. A partir del debate sobre la inconmensurabilidad del aprendizaje entre la teoría cognitiva y sociocultural (e. g. los contenidos y las identidades; Greeno et al., 1996; Sfard, 1998), cada meta aplicable al aprendizaje de la historia en la LGE y los EBC fue analizada y discutida como objetivo cognitivo (e. g. formar, comprender, aprender, desarrollar) y, al mismo tiempo, como objetivo de identidad (e. g. pertenencia a la nación, valores nacionales, participar). Posteriormente, se reunieron las metas de aprendizaje en tres categorías taxonómicas de enunciados con el fin de analizar si las metas, como conjunto de enunciados, en la LGE y los EBC pueden ser traducidas sin pérdida (Kuhn, 1993, 1991). Las tres categorías responden a preguntas básicas del aprendizaje: (a) ¿qué se aprende?, (b) ¿para qué se aprende?, y (c) ¿qué cambia durante el aprendizaje?

Las teorías sobre el aprendizaje y los documentos de la política pública (e. g. la LGE y

los EBC) fueron usadas como referentes y fuentes de debate teórico en la discusión acerca de para qué se aprende historia en la escuela colombiana. Aunque no se pretendió un análisis de contenido o de discurso de las leyes de política pública a luz de las teorías de aprendizaje, no se descartan futuros análisis de discurso que permitan conocer las estructuras léxicas, sintácticas y semánticas en la formulación de la política pública que puedan dar cuenta de la construcción y usos de significados.

¿Qué se aprende?

Las metas de aprendizaje en la LGE explicitan tres términos claves del aprendizaje como parte de la práctica social: hábitos intelectuales, participación y autonomía. En primer lugar, hábitos intelectuales se refiere a prácticas disciplinares de la comunidad científica en las ciencias sociales y humanas que permiten al estudiante apropiarse de saberes en diversas áreas del conocimiento. Se explicita que “la adquisición y generación de los conocimientos contenidos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales para el desarrollo del saber” (MEN, 1994, Art. 1).

En segundo lugar, la participación ciudadana como proceso social se vincula a la transformación y reproducción de los sistemas sociales, económicos y políticos vigentes a través de las formas por las cuales los ciudadanos ejercen planeación, seguimiento y vigilancia de la gestión estatal y social. Se explicita: “La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación” (MEN, 1994, Art. 1). Finalmente, la autonomía se refiere a la agencia del estudiante: “fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad” (MEN, 1994, Art. 13). Es decir, que la práctica democrática es la vía para que los estudiantes en todos los grados escolares aprendan principios y valores de participación y organización ciudadana que habilitan la agencia autónoma y responsable en el “educando en acciones cívicas y de servicio social” (MEN, 1994, Art. 30).

Por su parte, los EBC se refieren a acciones legitimadas por la comunidad científica, tales como *observo*, *describo* o *participo* (véase Voss y Wiley, 2006). Estas acciones, aunque podrían relacionarse

con la categoría de prácticas disciplinares o sociales, propias de una comunidad científica particular, los EBC las relaciona con la categoría de adquisición de formas de pensar en las ciencias, al afirmar que el “manejo [de] conocimientos propios de las ciencias naturales o sociales, tiene como propósito crear condiciones de aprendizaje para que, a partir de acciones concretas de pensamiento y de producción de conocimientos, los estudiantes logren la apropiación y manejo de conceptos propios de dichas ciencias” (MEN, 2004, p.10). Como resultado, se plantean diferencias semánticas con respecto a *hábitos intelectuales* en la LGE y *acción concreta* en los EBC. Mientras, en la LGE se asume una postura de apropiación de hábitos (o prácticas sociales) para el desarrollo de saberes y valores, a través de la participación autónoma en su contexto social; en los EBC se asume una postura de adquisición de formas de pensar en la comunidad científica para resolver problemas en otras áreas del conocimiento o de la vida cotidiana (MEN, 2004).

El estudiante en el aula de clase es actor en el proceso de observación, contrastación y evaluación de la evidencia, problematiza los fenómenos sociales que se estudian en clase, debe leer textos de forma crítico intertextual, debe integrar información de distintas áreas del conocimiento de las ciencias sociales y humanas, entre otros elementos (Voss y Wiley, 2006; Wineburg, 2001). La inconmensurabilidad no se encuentra en que el estudiante aprenda conocimientos y técnicas para evaluar la evidencia histórica, sino en que evaluar evidencia histórica es conceptualizada como un objetivo cognitivo y no como un objetivo de identidad que dé cuenta de su relación con la construcción de formas de ser (estudiante o ciudadano) en la práctica social dentro de la comunidad académica. Por ejemplo, los EBC plantean “identifico variaciones en el significado del concepto de ciudadanía en diversas culturas a través del tiempo” (MEN, 2004, p. 35) o “comparo los mecanismos de participación ciudadana contemplados en las constituciones políticas de 1886 y 1991 y evaluo su aplicabilidad” (MEN, 2004, p. 37).

En concordancia, los EBC proponen metas de aprendizaje basadas en el supuesto de que habilitar el acceso epistémico al conocimiento histórico a partir, por ejemplo, del establecimiento de formas de razonamiento deductivo (Forber y Griffith, 2011). Los EBC plantean metas de aprendizaje en las ciencias sociales que se relacionan con la historia, tales como: “hago preguntas acerca de

los fenómenos políticos, económicos, sociales y culturales...”, “planteo conjeturas que responden provisionalmente a estas preguntas”, “reviso mis conjeturas iniciales” y “establezco relaciones entre información localizada en diferentes fuentes y propongo respuestas a las preguntas que planteo” (MEN, 2004, p.32). Es decir, secuencias de metas de aprendizaje dirigidas al establecimiento de inferencias, evaluación de las mismas y consiliencia para integrar la información.

En resumen, la inconmensurabilidad con respecto a qué se aprende (hábitos intelectuales vs. habilidades cognitivas) plantea un vacío conceptual en la medida en que, por un lado, a las metas de aprendizaje en los EBC subyacen teorías de aprendizaje que enfatizan la adquisición de formas de razonamiento científico que habilitan la comprensión crítica de la realidad y la solución de problemas cotidianos y, por otro lado, a las metas de aprendizaje en la LGE subyacen teorías de aprendizaje que enfatizan la apropiación de prácticas o hábitos a través de la participación en la comunidad académica. El resultado de la participación es la construcción de formas autónomas y responsables de participar en la toma de decisiones y acciones en diversos contextos sociales.

¿Para qué se aprende?

La identidad nacional es el término clave que articula el propósito fundamental del aprendizaje de la historia en la escuela. La LGE explicita como objetivos de la educación “la formación en el respeto de la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios”, “el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad” y, “la creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la interacción con el mundo, especialmente con Latinoamérica y el Caribe” (MEN, 1994, Art. 1). Igualmente, la formación en valores nacionales que otorgan una idea de sentido compartido a las acciones cotidianas de las persona, por ejemplo, “la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo, y en general, la formación en los valores humanos” (MEN, 1994, Art. 14).

En esta misma línea, los EBC explicitan “la identidad y el pluralismo como conceptos fundamentales para comprender y asumir el estudio de las instituciones y organizaciones sociales y políticas, en diferentes épocas y espacios geográficos” (MEN, 2004; p. 29). Al mismo tiempo, los EBC discriminan metas de identificación individual como “me reconozco como ser social e histórico, miembro de un país con diversas etnias y culturas, con un legado que genera identidad nacional” (p. 30), y metas de identificación social como “identifico el potencial de diversos legados sociales, políticos, económicos y culturales como fuentes de identidad, promotores del desarrollo y fuentes de cooperación y conflicto en Colombia” (p.36) y “reconozco, en el pasado y en la actualidad, el aporte de algunas tradiciones artísticas y saberes científicos de diferentes grupos étnicos colombianos a nuestra identidad” (p.36); o “analizo críticamente los elementos constituyentes de la democracia, los derechos de las personas y la identidad en Colombia” (p. 37).

Históricamente, las metas de aprendizaje relacionadas con la formación de la identidad nacional han sido usadas por el Estado-Nación como un medio para difundir entre sus ciudadanos el deseo de seguir siendo la Nación que ya es, y ofrece la información necesaria a los estudiantes para definirse a sí mismo por la adscripción a su nación: ser colombiano. En este sentido, la escuela podría facilitar la construcción de narrativas éticas del pasado, mediante la educación de sentimientos morales que permiten “un control simbólico sobre los connacionales, promueven la lealtad incondicional al Estado y otorgan legitimidad al régimen vigente” (Ruiz y Carretero, 2010, p. 45). En esta línea, los EBC indican que la identidad nacional permitirá que los estudiantes “estén dispuestos a actuar de determinada forma por la nación, en defensa de ella o a favor de su prosperidad, o bien por presión social o bien por exigencias de lealtad al Estado” (MEN, 2004, p. 39).

En resumen, la política pública de forma conmensurable entre la LGB y los EBC plantea que la construcción de la identidad nacional como colombiano es un objetivo de identidad clave que define para qué se aprende historia en la escuela. La formación en valores, política y cultura están relacionadas con la categoría de identidad nacional que podría, a su vez, estar en consonancia con la identificación social. Sin embargo, teóricamente,

los EBC enfatizan sobre el desarrollo de elementos cognitivos, lo cual permitiría asumir que de éstos se derivan los cambios en la identidad. En este sentido, podría existir inconmensurabilidad entre el supuesto teórico sobre el aprendizaje que subyace a la construcción de identidad nacional como meta de identidad con respecto a la LGE.

¿Qué cambia durante el aprendizaje?

Las metas de aprendizaje en la LGE explicitan cinco términos claves del aprendizaje como parte de la práctica social: práctica del trabajo, participación, valoración del trabajo, ingreso al sector productivo y la promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para... es decir, que involucra el carácter distribuido del conocimiento y las transformaciones en la forma de participación del ciudadano, a través del ingreso del estudiante al sector productivo (i.e. movilización o aprendizaje). La práctica del trabajo se convierte en dinamizadora del desarrollo de la sociedad y de la persona. El trabajo, como práctica social, ofrece recursos de identidad para ser valorado por el ciudadano.

Específicamente, la LGE plantea como metas la “formación en la práctica del trabajo mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social”; “la promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnológica que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo”; y “la formación para facilitar la participación en todas las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación” (MEN, 1994, Art. 1).

Por su parte, las metas del aprendizaje en los EBC explicitan cambios en las formas del estudiante para resolver problemas de la vida cotidiana, pero, este cambio se relaciona con qué tan competente es el estudiante para dejar de lado teorías intuitivas en el proceso de solución de problemas, y remplazarlas por teorías con propiedades distintas a la hora resolver nuevos problemas, a partir del método científico (Chi, 2005). Adicionalmente, los EBC plantean el trabajo como un concepto relacionado con las actividades económicas en una sociedad, que debe ser aprendido en la escuela, lejos de la categoría de práctica social. Por ejemplo, “reconozco, describo y comparo las actividades económicas de algunas personas en mi entorno y el efecto de su

trabajo en la comunidad” e “identifico y explico fenómenos sociales y económicos que permitieron el paso del nomadismo al sedentarismo (agricultura, división del trabajo...)” (MEN, 2004; p. 31).

En resumen, la inconmensurabilidad con respecto a qué cambia durante el aprendizaje de la historia (participación en el contexto del trabajo vs. formas de solución de problemas) plantea un vacío conceptual en la medida que, por un lado, a las metas de aprendizaje en LGE subyace una concepción de mecanismos de aprendizaje por movilizaciones topográficas del educando hacia el sector productivo, y a la vez, sitúa el aprendizaje en la práctica social del trabajo productivo. Por otro lado, a las metas de aprendizaje en los EBC subyace una concepción de mecanismos de aprendizaje por cambio conceptual, al igual que la concepción de transferencia del conocimiento científico a los problemas de la vida cotidiana. La inconmensurabilidad está dada en que las transformaciones en las acciones esperables por parte de los estudiantes en los EBC responden a un objetivo cognitivo, y no a uno de identidad.

En conclusión, en la LGE “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (MEN, 1994, Art. 1). En los EBC la educación se enmarca dentro de la formación en ciencias como “contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de razonar, debatir, producir, convivir y desarrollar al máximo su potencial creativo” (MEN, 2004; p. 6). Esto lleva a metas de aprendizaje fundadas en paradigmas disímiles, por un lado, las metas en la LGE se enmarcan en una concepción de aprendizaje más cercana al aprendizaje situado cultural, social e históricamente que habilitan al estudiante a formarse como ciudadano. Por otro, las metas en los EBC están en una concepción de aprendizaje más cercanas al incremento individual de habilidades disciplinares expertas que habilitan al estudiante para formarse como un científico social. Esta inconmensurabilidad genera vacíos conceptuales a la hora de pensar estándares comunes en la práctica pedagógica o evaluativa, razón por la cual, se propone repensar el supuesto teórico que fundamenta qué es aprender y para qué se aprende la historia en la escuela en la política pública, basados en que a las metas en la LGE subyacen una concepción de aprendizaje más cercana a la perspectiva sociocultural.

Reconfigurando la agencia en el aprendizaje de la historia

Bell, Lewenstein, Shouse y Feder (2009) argumentan que uno de los objetivos fundamentales de la educación es ser socialmente reconocido como el tipo de persona que es miembro experto de ese dominio social. En este sentido, aprender historia cobra relevancia dentro del currículo escolar porque ofrece recursos de identidad fundamentales para reconocerse a sí mismo como ciudadano y, así, actuar intencionalmente de formas distintas con respecto al uso de mecanismos de participación constitucionalmente reconocidos, al respeto por la diferencia de género, al reconocimiento de la influencia de los grupos étnicos colombianos en la identidad nacional, a una actitud vigilante del gasto público, a una identificación crítica de las fuentes de identidad, entre otras metas de aprendizaje incluidas en la política pública de educación en Colombia.

El aprendizaje formal en la escuela es un fenómeno situado en el sentido de que hace parte de las dinámicas propias, transformativas y reproductivas de prácticas sociales en nuestro contexto social. Para Lave (1996), el aprendizaje es el resultado de la participación cambiante en la práctica socialmente situada, no es algo que tiene lugar en la cabeza de un individuo, separado de la realidad social, cultural e histórica en la cual los individuos se sitúan. Como resultado, el aprendizaje en la escuela está relacionado con la interacción del estudiante con otros actores dentro y fuera del contexto escolar (e.g. pares, profesores, rector, padres, amigos, museos, televisión, web), en la medida en que la interacción con otros ofrece la información necesaria para la participación de todos en las prácticas sociales en el contexto de interacción social.

Así las cosas, el aprendizaje no es un cambio individual de competencias (saberes y saber hacer), sino un aspecto de la práctica social y de sus procesos de reproducción y transformación (i.e. de la ubicación y agencia del estudiante en su contexto). Lo que se reproduce es la manera cómo los estudiantes o agentes conducen sus vidas en el contexto de la comunidad educativa y el sector productivo de la sociedad de acuerdo con las reglas (e. g. la Constitución, EBC, Manual de convivencia; los derechos humanos) y los recursos disponibles (e. g. el modelo pedagógico, el laboratorio de ciencias, libros, guías de trabajo, biblioteca escolar, chat

electrónico, las medallas de excelencia, la memoria colectiva, la versión oficial de la historia nacional; Giddens, 1979).

La propuesta es conceptualizar el aprendizaje y la identidad como parte de la participación situada, históricamente, en un contexto social y cultural. Larreamendy - Joerns (2011), para definir el aprendizaje, retoma argumentos de la teoría de las personas en el campo de la psicoterapia de Dreier (2009), de la teoría de participación periférica legítima de Lave y Wenger (1991), de los sistemas de actividad de Giddens (1979) y del aprendizaje como reconstrucción de la manera cómo un sujeto se involucra en el mundo, de Lave y Packer (2008). Así, define:

El aprendizaje constituye una reconfiguración de agencia, entendida como una transformación del repertorio de acciones intencionales que se espera que alguien pueda desplegar en el contexto de la práctica social o de sistemas de actividad específicos. Dicha reconfiguración es resultado de la participación misma de la persona en el contexto social y es coextensiva a la participación de la persona en nuevas posiciones, bien dentro de un sistema de actividad en el que la persona ya cuenta como participante, bien en nuevos sistemas de actividad. En tal sentido, es decir, en la medida en que el aprendizaje es coextensivo de la participación, la persona es al tiempo agente y paciente de su aprendizaje; vale decir, de su práctica social. Así, los niveles de actividad guardan relación con la periferalidad o centralidad en las dinámicas del sistema de actividad (Larreamendy - Joerns, 2011, p. 40).

Aunque este mismo autor (2011) afirma que su intención no es reemplazar o rechazar los paradigmas cognitivos que explican el aprendizaje, su postura teórica se aleja de perspectivas teóricas individualistas y mentalistas sobre el pensamiento y el aprendizaje. A partir de la perspectiva sociocultural, el autor subsume el aprendizaje como un aspecto de las prácticas sociales, esto implica que: (a) el aprendizaje no se concibe como un proceso en sí mismo, sino como un medio que habilita a las personas para vivir sus vidas y desarrollarse como sujetos sociales (Dreier, 2008; 2009); (b) el aprendizaje no involucra cambios representacionales e incrementos conceptuales, sino transformaciones en las formas de involucramiento

en el mundo social (Lave y Packer, 2008); y (c) las preguntas sobre el aprendizaje involucran a la persona dentro de la estructura social, por ejemplo, ¿cómo la práctica modifica la manera en que vive?, ¿cómo interactúan? o ¿quién aprende? (Lave y Wenger, 1991).

Definir el aprendizaje e identidad, como coextensivos de la participación, se convierte en una vía conceptual que ofrecería conmensurabilidad al supuesto teórico que subyace a las metas de aprendizaje en la LGE y en los EBC. Larreamendy - Joerns (2011) sugiere que reconfigurar la ubicación y agencia de la persona en el contexto de comunidades de práctica, reconfigura el aprendizaje como un cambio en la identidad y no como un agregado de conocimientos, saberes o conductas. Como resultado, reconfigurar la ubicación y agencia no se trata de estudiantes que conocen cómo se aplican técnicas científicas para evaluar la evidencia histórica; se trata de que el estudiante sea “reconocido como miembro de una comunidad científica, en virtud de las prácticas en las que se involucra, y quien -en función de los propios cambios que operan en su agencia, en la manera cómo afecta e impacta el mundo- contribuye a que la comunidad científica se perpetúe” (Larreamendy-Joerns, 2011, p. 38).

Para precisar cómo el aprendizaje de la historia escolar y la formación de la identidad del estudiante se relacionan o hacen parte de la estructura de la práctica social en la comunidad educativa, se retoman cuatro categorías usadas por Bricker y Bell (2012): redes sociales, artefacto, prácticas culturales y contextos. En primer lugar, la cartografía de la red social de quienes participan en la experiencia de aprendizaje de cada estudiante permite “tejer” (Dreier, 2008) los roles que cada uno cumple, el nivel de participación, los espacios y tiempos de la participación, al igual que el carácter distribuido del conocimiento entre los participantes de la red social (Hutchins, 1995).

Por ejemplo, en el aprendizaje de la historia como saber escolar, la interacción entre los miembros de la red social puede ocurrir en diversos contextos (e. g. en un museo, en la retroalimentación del profesor al estudiante, en actividades virtuales extra clase con otros pares, tales como el chat, en debates entre pares, etc.) Allí se involucran la comunidad científica que identifica las actividades y prácticas en las cuales el estudiante podría participar de forma legítima dentro de la comunidad de historiadores y educadores, la política pública que legitima los

estándares básicos y los valores para ser aprendidos y evaluados en ciencias sociales, el profesor quien crea el espacio y el tiempo para aprender a través de prácticas disciplinares y sociales propias de la comunidad de historiadores, los pares con quienes intercambian ideas o argumentos, y los padres quienes discuten las versiones de lo ocurrido en la historia.

En segundo lugar, los artefactos y recursos que el contexto pone a disposición para el aprendizaje del estudiante son fundamentales para el proceso de construcción de identidad (e. g. estudiante de historia, buen estudiante, ciudadano cívico, científico social) en la medida en que el estudiante usa las normas disciplinares y sociales para el uso de los artefactos en los contextos de interacción dentro del contexto académico (aquí - ahora). Entonces, Wortham (2004) sugiere que la identidad emerge de la forma en cómo los profesores y estudiante usan los recursos (e.g. currículo, roles, analogías, textos, web). Por su parte, Dreier (2009) argumenta que los artefactos culturales son parte fundamental del nexo estructural de la práctica social en la medida en que éstos se transforman dentro de las prácticas sociales y pueden transformar las prácticas. Por ejemplo, la interacción entre el estudiante y los textos escolares (artefactos culturales) usados en la clase de historia. En esta interacción, el estudiante participa cotidianamente en prácticas disciplinares (e. g. la evaluación de fuentes históricas primarias y secundarias) que le permiten ir cambiando su forma de comprender el mundo, y esto lo ubica en una posición distinta dentro de la comunidad de aprendices en el contexto de aprendizaje del aula de clase. Por ello, de la forma en cómo los textos han sido estructurados y las actividades pedagógicas usadas en su diseño median las formas en cómo el estudiante describe los hechos históricos, justifica la ocurrencia del hecho, ejemplifica lo que ocurrió, entre otras metas de aprendizaje.

En tercer lugar, las prácticas culturales se encuentran relacionadas con el aprendizaje de la historia y con las formas de participación en los sistemas de actividad dentro del aula de clase. Estas prácticas habilitan al estudiante a moverse hacia formas de participación distintas en otros sistemas de actividad, por ejemplo, habilitan al estudiante a tener o buscar una participación distinta como ciudadano que paga impuesto y reconoce el sentido de ello, que usa responsablemente los recursos (agua, energía), que propone la realización de eventos académicos (foros, mesas redondas,

paneles) para analizar el proceso de violencia en el país (ver MEN, 2004).

Por último, el contexto social como el lugar en el cual las personas, actividades y objetos están conectados entre sí, y el lugar mismo que está conectado con otros lugares semejantes (Dreier, 2008). Los contextos que intervienen en el aprendizaje de la historia como saber escolar permiten que el estudiante perfeccione sus prácticas disciplinares y sociales como historiador, científico social, ciudadano o como estudiante. Por ejemplo, la interacción de formas de participación del estudiante en el hogar, la escuela, la comunidad de lectores, la comunidad de científicos sociales, la biblioteca y la comunidad de aprendices de historia, sirven como contexto social que relaciona la práctica de aprender con la estructura social de la práctica disciplinar y social de los historiadores.

Los profesores e investigadores del aprendizaje, por ejemplo, podrían concentrarse en la generación de formas de involucramiento del estudiante en diversos contextos de interacción social en la escuela (e. g. tutoría con su profesor, monitor de otro estudiante, asistente de un proyecto de investigación, moderador de debates de clase), y en conocer cómo estos contextos tradicionales se relacionan con otros contextos modernos como las redes sociales en internet (e. g. debates en chat, construcción colectiva de ensayos en wikis, la participación en blogs propuestos por el docente). El reto para los investigadores y profesores es propiciar y analizar espacios de interacción entre contextos como una forma de ampliar la información sobre cómo participar dentro del contexto social, lo que implica diversidad de recursos de identidad para los estudiantes dentro de la participación en la escuela.

En este orden de ideas, el aprendizaje de la historia en la escuela se lleva a cabo en el nexo estructural de la práctica social del estudiante. Es decir, en la relación entre los contextos, las prácticas culturales, los artefactos culturales y las personas que hacen parte de la red social. Es en la relación entre la práctica social y la participación ciudadana del estudiante frente al mundo, en donde el estudiante aprende a observar y contrastar las prácticas sociales claves de aquellos con más experiencia o experticia en el contexto, donde aprende a reconocer diferentes niveles de participación de los miembros de la red social, a aprender de otros (pares o profesores) más experimentados o expertos de la red social, a percatarse y comprender diferentes formas de ver

y entender el mundo social, a acceder a formas de poder y distribución del mismo en la red social (Bricker y Bell, 2012).

Redefinir el supuesto de competencia

El marco conceptual de los EBC (MEN, 2004), en el cual se fundamentan las metas específicas del aprendizaje, parte de la noción de competencia que hace referencia a reconfigurar el repertorio de las acciones de los estudiantes en la medida en que ellos transforman sus formas de actuar frente al mundo. Específicamente se explicita que:

Saber y saber hacer, para ser competente. Los estándares pretenden que las generaciones que estamos formando no se limiten a acumular conocimientos, sino que aprendan lo que es pertinente para su vida y puedan aplicarlo para solucionar problemas nuevos en situaciones cotidianas. Se trata de ser competente, no de competir (MEN, 2004, p. 5).

Posteriormente afirma que:

No hay competencias totalmente independientes de los contenidos de un ámbito del saber –qué, dónde y para qué de ese saber– pues cada competencia requiere conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y disposiciones específicas para su desarrollo y dominio. Todo eso, en su conjunto, es lo que permite valorar si la persona es realmente competente en un ámbito determinado. Por lo tanto, la noción de competencia propone que quienes aprenden, encuentren significado en todo lo que aprenden (MEN, 2004, p. 8).

El vacío conceptual de la definición de competencia en la política pública se produce en la medida en que las metas de aprendizaje de identidad, como reconfigurar las acciones y transformar formas de actuar, quedan circunscritas a un marco conceptual que busca habilitar conocimientos abstractos y habilidades cognitivas pertinentes para la vida, y teóricamente quedan al margen de cualquier consideración sobre cómo la búsqueda de soluciones o ciertas formas de ideación hacen parte sustancial de prácticas sociales específicas.

Ser competente se restringe a saber y saber hacer en un contexto particular (MEN, 2004), y

revela partes separables del aprendizaje; por un lado, la adquisición de pensamiento científico y, por otro, la aplicación de saberes en la solución de los problemas de la vida cotidiana. El contexto es importante en la formación de científicos sociales en la medida en que es una fuente de generación de problemas susceptibles de ser resueltos por las acciones de los ciudadanos. Como resultado, el supuesto teórico sobre el aprendizaje que acoge la política pública colombiana quedaría circunscrito al individuo. Metodológicamente, esto repercute en las prácticas pedagógicas ya que las intervenciones educativas están obligadas a generar estructuras generativas (i. e. contextos de problematización o tareas medio-fin) ante las cuales se producen y adquieren los saberes.

La propuesta es que la política pública subsuma la noción de competencia como una dimensión de la estructura de la práctica social. Competencia puede ser definida como *reconfiguración de la agencia del estudiante y de sus producciones* (e.g. acciones intencionales, formas de ser), a través de la participación legítima en diversos sistemas de actividad dentro del contexto escolar (e.g. clase de historia, clase de geografía, clase de arte, proyectos de investigación, evaluación, movimientos estudiantiles, grupos ecológicos, grupos musicales).

Repensar la noción de competencia como parte de la práctica de la estructura social de una comunidad científica, en particular (e.g. historiadores), permite repensar el aprendizaje de la historia como un proceso definible a nivel de los sistemas de actividad en los cuales el estudiante participa (Larreamendy-Joerns, 2011). Así, construirse como estudiante de historia en el contexto social de la escuela implica transformar la forma en que el estudiante reconstruye e interpreta la historia nacional y mundial. Para ello, el contexto social ofrece recursos tales como, libros, arte, poesía o expertos a través de los cuales el estudiante se informa sobre cómo el historiador construye conocimientos teóricos e historiográficos y el quehacer científico del historiador. En la construcción de la identidad como estudiante de historia, éste reconfigura la forma en que se ubica frente a sus ensayos, sus exámenes, sus argumentos, sus interacciones con otros, el uso de fuentes primarias y secundarias, entre otros recursos. Incluso, reconfigura la forma en cómo él se ubica frente a su nación y frente a la participación que como ciudadano puede tener.

Como resultado, el estudiante es reconfigurado y, al mismo tiempo, hay una reconfiguración de la producción y reproducción de los objetos, sus exámenes, sus relatos, sus ensayos, el aula de clase, su relación con otros, su comportamiento (Lave y Packer, 2008). El estudiante se construye como un ciudadano que sabe para qué aprende y cuáles son las ventajas que esto implica para sí mismo y para la comunidad, que usa el lenguaje dentro y fuera de clase, que da valor al proceso evaluativo que el sistema escolar ejerce de sus transformaciones, y que encuentra significado en las prácticas y valores culturales.

Conceptuar la competencia como parte de la práctica social ofrece comensurabilidad a la política pública en la medida en que involucra tres aspectos fundamentales: el primero, reconfigura la agencia del estudiante, es decir, enfatiza en lo que puede hacer la persona y los tipos de participación esperables y admisibles en un sistema de actividad y en un lugar particular de dicho sistema. El asunto aquí es que la reconfiguración de la agencia implica una creciente competencia en las labores inicialmente asignadas como una transición hacia otras identidades o repertorios de acción esperables. Así, la elección del personero dentro del gobierno estudiantil ofrece información sobre prácticas sociales que habilitan identidades esperables con respecto a formas de participación cívica, democrática, ciudadana; de hacer uso del voto democrático; de analizar críticamente las necesidades del país; de respetar la diferencia ideológica del otro y de membrecía en movimientos ciudadanos juveniles de participación democrática.

El segundo, la participación del estudiante en el sistema de actividad involucra nuevos ordenamientos, tales como reordenamientos de poder, de tradiciones o de legitimidad. Por ejemplo, cuando el estudiante asume una posición crítica frente a las situaciones de abuso, medio ambiente, discriminación, esclavitud, entre otros fenómenos y, esto habilita su competencia, o reconfigura su agencia, para cambiar sus acciones y redefinir el sistema de actividad. Para Ossa (2004), aprender contenidos históricos en relación con reflexiones críticas por parte del estudiante le permite comprender la realidad y reconocer los retos que, como ciudadanos, enfrentan en el presente para construir una sociedad más equitativa y orientar sus acciones hacia el futuro.

En tercer lugar, movilizaciones de la comunidad misma o el sistema de actividad, es decir, se moviliza

la unidad de análisis ya no es el participante per se, sino la interacción entre participantes de una comunidad. En este sentido, aunque los EBC dejan abierta la puerta para que cada institución escolar promueva “prácticas pedagógicas creativas que incentiven el aprendizaje de sus estudiantes....” (MEN, 2004, p. 5), dentro del marco conceptual aquí propuesto, las prácticas pedagógicas requieren teórica y metodológicamente un giro hacia las modalidades de construcción colectiva del conocimiento.

La tutoría y el trabajo colaborativo en aula ofrecen recursos fundamentales para el reordenamiento de poderes entre el profesor y el estudiante, reordenamiento de reglas en el trabajo de aula, reordenamientos en el carácter distribuido de los saberes y prácticas sociales. Ossa (2004) sugiere la discusión de dilemas morales para analizar decisiones que se han tomado en la historia del país y del mundo, y desarrollar empatía histórica para ubicarse en el pasado y comprender a fondo las decisiones escogidas por los actores históricos, teniendo en cuenta sus motivaciones y el contexto en el que vivieron. Al igual, se busca articular competencias ciudadanas (e.g. postura crítica y propositiva frente a su realidad social) con las habilidades propias del científico social, tales como plantear hipótesis o analizarla de manera crítica.

Conclusión

La política pública de educación colombiana explicita metas de aprendizaje con respecto a la formación de la identidad nacional y a la apropiación de prácticas disciplinares propias de la comunidad de científicos sociales. Sin embargo, a estas metas de identidad subyace la idea de que del desarrollo de elementos cognitivos se derivan los cambios en la identidad. Esto es, se aprende historia en la escuela para solucionar los problemas cotidianos y del desarrollo del país, a través de prácticas más cercanas a métodos y procedimientos científicos como la de indagación histórica o la evaluación de la evidencia (y más lejana de la intuición o la práctica social misma en la cual el aprendizaje tiene lugar). Se espera que la adquisición de contenidos abstractos y habilidades cognitivas en el laboratorio escolar habilite en el estudiante formas de actuar distintas y genere transferencia de los conceptos

abstractos para la solución de problemas en otros ámbitos de la vida cotidiana de los ciudadanos.

Se propuso subsumir teóricamente la noción de competencia a la estructura de la práctica social. Se partió de la perspectiva sociocultural que argumenta la relación entre el aprendizaje y la identidad como productos de la práctica social dentro del contexto social específico o en la relación entre diferentes contextos, en el cual participa el estudiante. En este sentido, se defendió la idea de que el aprendizaje es coextensivo de la participación, el estudiante es al tiempo agente y paciente de su aprendizaje, es decir, de su práctica social (Larreameydy-Joerns, 2011).

Aproximarse al conocimiento dentro de la perspectiva sociocultural, estaría ubicado en relación con la red social en la cual el estudiante participa cotidianamente (e. g. pares, profesores, historiadores, padres, web, antropólogos) y con los contextos de interacción en los que estos participantes están situados (e. g. contextos de tutoría o contextos de construcción colaborativa del conocimiento), al mismo tiempo que en relación con los nexos estructurales de las prácticas en las que participa (i. e. red social, artefacto, práctica cultura y contextos sociales; MEN, 2004). Esta participación es la que reconfigura al sujeto como estudiante y como ciudadano para actuar de forma democrática e ingresar a sectores productivos de la sociedad, todas ellas metas de aprendizaje, incluidas en la LGE.

Luehmann (2009) define la identidad como el reconocimiento de uno mismo como un cierto tipo de persona dentro de una determinada práctica social. Es decir, la persona se define por la adscripción de normas y objetivos de la comunidad de práctica de la cual es miembro. De allí que pertenecer a una comunidad involucra que la persona a través de la participación se apropie de las formas simbólicas propias de la comunidad (e.g. formas de escribir relatos, formas de interpretar) y las coloque en relación con la construcción de identidad y con los contenidos que es necesario aprender (Lave y Wenger, 1991). El autor argumenta que las prácticas sociales ofrecen la mayor cantidad de recursos de identidad, tales como el nivel de agencia, el nivel de apoyo, la distribución de competencias, la cantidad y el tiempo de reacción, la retroalimentación, el nivel de responsabilidad que aprende, el posicionamiento y las oportunidades de reconocimiento. Para Larreameydy - Joerns (2011)

la idea de aprendizaje como cambio en la identidad constituye uno de los avances más significativos en la teorización sociocultural en las últimas décadas... pensar el aprendizaje y la identidad en conjunto es una crítica profunda a la manera como la psicología ha conceptualizado el objeto del aprendizaje y cómo ha ignorado la relación entre la persona y la práctica social (p. 2).

En este sentido, se concluye que en la escuela se aprende historia para transformar formas de ser en los estudiantes a través de la participación ciudadana dentro de la comunidad académica. La participación en la escuela involucra cambios en conocimientos abstractos y habilidades cognitivas propias de la comunidad de historiadores, pero no se agota en ellos. La participación se concentra en las movilizaciones del estudiante dentro de la estructura social democrática que dan cuenta de formas diferentes de involucrarse con el mundo. Por ejemplo, veedor del gasto público, uso de la tutela para reclamar sus derechos fundamentales, candidato a cargos de elección popular, microempresario que pagó impuestos, ciudadano que recicla basura, o estudiante que participa en foros educativos.

Reposicionar la estructura de la práctica social como un contexto rico para el aprendizaje impone dos retos para profesores e investigadores del aprendizaje y la enseñanza. Un primer reto, responder las preguntas básicas sobre el aprendizaje. Iniciemos el ejercicio: ¿qué se aprende en la historia? Se aprende a ser un miembro de la comunidad, es decir, a participar con otros, a aprender con otros, a respetar y defender los símbolos que en la comunidad generan identificación cultural, a recuperar el sentido histórico de las rutinas diarias en la comunidad. ¿Para qué se aprende historia? para cambiar el nivel de participación en la membresía a la comunidad, es decir, para construir identidad y preservar un saber que tiene carácter histórico y socio-cultural.

Estas respuestas iniciales implican un giro metodológico sobre las respuestas básicas del quehacer de profesores e investigadores del aprendizaje. ¿Por qué se aprende historia?, porque la red social usa los recursos identitarios de las prácticas en la comunidad, tales como sociales (en la interacción), físicos (libros, web), históricos (tradiciones, prácticas culturales, explicaciones

históricas), políticos (reglas), etc. ¿Cómo se aprende historia?, observando los procesos productivos de la sociedad, participando en tareas de asistencia de clase hasta ser monitor de clase, interactuando en red, negociando las soluciones de los problemas cotidianos y sociales, apropiando el significado cultural de la estructura social en la comunidad.

Un segundo reto es reconocer la práctica social como un contexto rico para el aprendizaje. Es decir, los profesores e investigadores del aprendizaje deben dejar de lado la preocupación sobre la capacidad del estudiante para transferir exitosamente el conocimiento científico adquirido en la escuela en la solución de tareas académicas fuera y dentro de la escuela. Las teorías científicas no prescriben un conjunto de prácticas inamovibles a seguir, por el contrario, éstas informan sobre las funciones y propósitos de la actividad y son validadas en la práctica social dentro de una comunidad (Greeno et al., 1996). En este sentido, las teorías científicas son un recurso más para obtener información sobre formas legítimas de participar en el contexto social, pero no agotan los recursos identitarios disponibles en la dinámica de la comunidad. Conocer el rol del historiador y su quehacer científico son formas de obtener información para el desarrollo de identidades asociadas a ese dominio disciplinar particular (e. g. historiador, geógrafo, político).

La práctica social, como contexto para el aprendizaje, implica un cambio pedagógico hacia prácticas de construcción colectiva del conocimiento. Estas prácticas requieren un reordenamiento de poderes en la relación entre el profesor, como mentor, y del estudiante, como aprendiz. Así, el mentor orienta el proceso de transformación y reproducción de las formas de participación del aprendiz dentro de la práctica social en el contexto social (fuera y dentro de la escuela). El interés del mentor y del investigador no será generar estructuras generativas de aprendizaje, sino enriquecer el uso de los recursos disponibles para la construcción de identidad del estudiante como miembro de la nación, como miembro de una comunidad escolar y como sujeto social.

Referencias

- Barton, K. C. y Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associations.
- Bell, P., Lewenstein, B., Shouse, A. W. y Feder, M. A. (Eds.). (2009). *Learning science in informal environments: People, places, and pursuits*. Washington D. C: The National Academies Press.
- Bermúdez, A. y Jaramillo, R. (2001). Development of historical explanations in children, adolescents and adults. En A. K. Dickinson, P. Gordon, y P. J. Lee (Eds.), *International review of history education—Rising standards in history education* (vol. 3, pp. 146–167). Londres: Woburn Press.
- Bricker, L. A. y Bell, P. (2012). God mode is his video game name: situating learning and identity in structures of social practice. *Cultural Studies of Science Education*, 7 (4), 883–902. doi: 10.1007/s11422-012-9410-6
- Carretero, M. y Voss, J. F. (Eds.). (1994). *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Case, R. (1992). Neo-Piagetian theories of intellectual development. En H. Beilin y P.B. Pufall (Eds.), *Piaget's Theory*. Hillsdale: Erlbaum.
- Chi, M.T.H. (2005). Common sense conceptions of emergent processes: Why some misconceptions are robust. *Journal of the Learning Sciences*, 14, 161-199. doi: 10.1207/s15327809jls1402_1.
- Dickinson, P. y Lee, P. J. (Eds.). (2001). *Rising standards in history instruction. International review of history education*. Londres: Woburn Press.
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in everyday life*. Cambridge, R. U.: Cambridge University Press.
- Dreier, O. (2009). Persons in structures of social practice. *Theory y Psychology*, 19(2), 193–212. doi: 10.1177/0959354309103539
- Forber, P. y Griffith (2011). Historical reconstruction: Gaining epistemic Access to the deep past. *Philosophy and Theory in Biology*, 3(203), 1-19. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2027/spo.6959004.0003.003>.
- Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory: Action, Structure, and Contradiction in Social Analysis*. Berkeley: University of California Press.
- González, M. (2011). *La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia, trazos de un camino: 1870-2010*. (Tesis de maestría sin publicar). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Greeno, J. G., Collins, A. M. y Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning. En D. Berliner y R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 15-41). New York: MacMillian.
- Hernández, C. y Rocha, A. (1998). Exámenes de Estado: una propuesta de evaluación por competencias. En *Serie Investigación y Evaluación Educativa* (No. 9). Santafé de Bogotá: Icfes.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge: The MIT Press.
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions* (1997 third Ed.). Chicago: Chicago University Press.
- Kuhn, T. S. (1989). *¿Qué son las revoluciones científicas? y otros ensayos*. Barcelona: Paidós.
- Kuhn, T. S. (1991). *The Road since Structure*. En *The Road since Structure* (2000 Ed.). Chicago: Chicago University Press.
- Kuhn, T. S. (1993). *Afterword*. En *The Road since Structure* (2000 Ed.). Chicago: Chicago University Press.
- Langley, P. y Simon, H. (1981). The Central Role of Learning in Cognition. En John Anderson (Ed.), *Cognitive Skills and Their Acquisition*(pp. 102-184). Hillsdale: Erlbaum.
- Larreameydy - Joerns, J. F. (2011). Aprendizaje como reconfiguración de la agencia. *Revista de Estudios Sociales*, 40, 33-43.
- Lave, J. y Packer, M. (2008). Towards a Socio Ontology of Learning. En Klaus Nielsen (Ed.) *A Qualitative Stance: Essays in Honor of Steinar Kvale* (pp. 17-46). Aarhus: Aarhus University Press.
- Lave, J. y Packer, M. J. (2011). Hacia una ontología social del aprendizaje. *Revista de Estudios Sociales*, 40, 12-22.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, R.U. : Cambridge University Press.
- Lave, J. (1996). Teaching, as learning, in practice. *Mind, Culture, and Activity*, 3 (3), 149–164. doi: 10.1207/s15327884mca0303_2
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. En M. Donovan y J.D. Bransford (Eds.), *How students learn history*

- in the classroom*. Washington: The National Academies Press.
- Leinhardt, G. Beck, I. y Stainton, C (Eds.). (1994). *Teaching and Learning in History*, Estados Unidos: LEA.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley 115 de 1994. *Por la cual se expiden la Ley General de Educación*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85906.html>.
- Loewen, J. (2009). *Teaching what really happened: How to avoid the tyranny of textbooks and get students excited about doing history*. Nueva York: Teachers College Press.
- Luehmann, A. L. (2009). Accessing resources for identity development by urban students and teachers: Foregrounding context. *Cultural Studies in Science Education*, 4(1), 51–66. doi: 10.1007/s11422-008-9139-4.
- Ministerio de Educación Nacional (2003). *Formar en ciudadanía sí es posible. Lo que necesitamos saber y saber hacer. Serie Guía No. 6. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Formar en ciencias: ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Serie guía No. 7. Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Recuperado de en <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCienciasSociales2004.pdf>.
- Ossa, M. (2004). Competencias ciudadanas en Ciencias Sociales. En E. Chau, J. Lleras y A. M. Velásquez (Comp.), *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Packer, M. J. y Goicoechea, J. (2000). Sociocultural and Constructivist Theories of Learning: Ontology, Not Just Epistemology. *Educational Psychologist*, 35(4), 227-241. doi: 10.1207/S15326985EP3504_02.
- Penuel, W. R. y Wertsch, J. W. (2000). Historical representation as mediated action: official history as a tool. En J. F. Voss y M. Carretero (Eds.), *Learning and reasoning in history: International review of history education* (pp. 23–38). Londres: Routledge.
- Piaget, J. (1926). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Nueva York / Oxford University Press.
- Ruiz, A. y Carretero, M. (2010). Ética, narración y aprendizaje de la historia nacional (Cap. 1). En M. Carretero y J. A. Castorina (Eds.), *La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades* (pp. 29–54). Buenos Aires, Paidós.
- Scribner, S. (1985). Vygotsky's uses of history. En J. V. Wertsch (Ed.), *Language, Communication, and Activity Theory* (pp. 119-145). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), pp. 4-13. doi: 10.3102/0013189X027002004
- Stearns, P. Seixas, P. y Wineburg, S. (2000). *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives*. Nueva York: New York University Press.
- Torrado, M. C. (1995). *La naturaleza cultural de la mente*. Bogotá: Icfes.
- Torrado, M. C. (1998). *De la evaluación de aptitudes a la evaluación de competencias*. Bogotá: Icfes.
- Tulviste, P. y Wertsch, J. V. (1994). Official and unofficial histories: The case of Estonia. *Journal of Narrative y Life History*. 4 (4), 311—329.
- Voss, J. F. y Wiley, J. (2006). Expertise in History. En Ericsson, N., Feltovich, P. y Hoffman, R. R. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (pp. 1746-2424). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: Sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1997). Narrative tools of history and identity. *Culture y Psychology*, 3(1), 5-20. doi: 10.1177/1354067X9700300101.
- Wertsch, J. V. (1999). Revising Russian History. *Written Communication*, 16, 267-295. doi: 10.1177/074108839901600300.
- Wertsch, J. V. (2000). Is it possible to teach beliefs, as well as knowledge about history?. En P. N. Stearns, P. Seixas y S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives, perspectives* (pp. 38-50). Nueva York: New York University Press.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Filadelfia: Temple University Press.

Wortham, S. (2004). From good student to outcast: The emergence of a classroom identity. *Ethos*, 32(2), 164–187. doi: 10.1525/eth.2004.32.2.164

Young, K. M. y Leinhardt, G. (1998). Writing from Primary Documents A Way of Knowing in History. *Written communication*, 15(1), 25-68. doi: 10.1177/0741088398015001002.

Para citar este artículo/ to cite this article/ para citar este artigo: Navarro Roldán, C. P. (2013). Aprender historia y construir identidad en la escuela. *Pensamiento Psicológico*, 11(2), 125-141.