

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO
HUMANO. CINDE**

MAESTRIA EN DESARROLLO SOCIAL Y EDUCATIVO

**Caracterización de las prácticas y concepciones de docentes de Ciencias
Sociales de Fusagasugá**

Gustavo Castillo

Trabajo de Investigación

Dirigido por
Dra. Amanda de Moreno
Dr. Juan Carlos Orozco

2006

TITULO: CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS Y CONCEPCIONES DE DOCENTES DE CIENCIAS SOCIALES DE FUSAGASUGÁ.
AUTOR: CASTILLO, Gustavo.
PUBLICACION: Bogotá, 2006, pp 132. Esquemas 1. Gráficos 30. Fotos 4. Anexos 2.
PALABRAS CLAVES: Concepciones-pedagógicas-epistemológicas de Ciencias Sociales

DESCRIPCIÓN:

El proyecto investigativo es un estudio de caso que se propuso interpretar y comprender desde la validación de los saberes, creencias y sentimientos de las/los profesoras/es en los ciclos de educación básica y media de la ciudad de Fusagasugá las diferencias y regularidades referidas a sus prácticas pedagógicas y sus concepciones epistemológicas de las ciencias sociales. Los resultados parciales permiten asegurar que este tipo de trabajos posibilitan a las/los docentes asumirse como intelectuales reflexivos y críticos, con capacidad para configurar comunidades académicas, propiciar aprendizajes significativos y transformar prácticas pedagógicas

FUENTES:

Se citan 48 fuentes bibliográficas.

CONTENIDOS:

Para abordar la complejidad del objeto de estudio, el trabajo se organizó en cinco grandes núcleos de problematización. Cada capítulo se ocupa de estudiar un aspecto de la problemática, sin perder la relación con la totalidad que se desea abordar. En el segundo capítulo se hace un balance teórico del desarrollo histórico que ha permitido consolidar la línea de investigación sobre el conocimiento del profesor. El tercero se ocupa del estado del debate epistemológico en las ciencias sociales. En el cuarto se expone detalladamente el proceso de investigación que nos permitió acercarnos comprensiva e interpretativamente a los diversos escenarios educativos donde se llevó a cabo la investigación, logrando en el quinto núcleo evidenciar las múltiples relaciones que se entretienen en los centros educativos y una aproximación a la complejidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el contexto y la coyuntura de la sociedad colombiana

METODOLOGIA:

La investigación privilegió un diseño investigativo interpretativo en el que se pretendió desvelar e interpretar la estructura compleja de las concepciones disciplinares y pedagógicas que subyacen en las prácticas de los docentes de Ciencias Sociales. Develar concepciones y caracterizar prácticas implica estudiar la vida del aula, entendida como un escenario de intercambios socioculturales en el que se generan relaciones de

comunicación e intercambio permanente. Por ello, la observación participante fue considerada como la principal técnica que permitió caracterizar prácticas pedagógicas e identificar similitudes y diferencias entre las concepciones expresadas y las acciones evidenciadas. Los registros de clase fueron complementados con diarios de campo, sociogramas y grabaciones magnetofónicas.

CONCLUSIONES:

El proyecto favoreció en los participantes la reafirmación conciente de la complejidad de la enseñanza de las ciencias sociales desbordando los límites actuales reconociendo además; que sí se desea ampliar los marcos de explicación y comprensión de las ciencias sociales se requiere la inclusión y explicitación de nuevos conceptos que contribuyan a renovar las concepciones y creencias ancladas en una epistemología disciplinar única y excluyente. Los docentes como intelectuales orgánicos podemos ayudar en la construcción de una cultura orientada hacia el pensamiento crítico que pretenda dotar al sujeto individual de un sentido más profundo de su lugar en el sistema global y de su papel protagónico en la construcción de la historia.

CONTENIDO

1	INTRODUCCION	3
	ESTRUCTURA INTERNA DEL TRABAJO	6
2	LA INVESTIGACION SOBRE EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR	10
	Balance a nivel internacional	11
	La tradición europea	13
	Balance a nivel nacional	20
3	EPISTEMOLOGIA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	24
	La tensión entre el proceso de explicación y comprensión	29
	Los aportes de Dilthey	29
	Hacia un nuevo concepto de comprensión	32
	La discusión epistemológica y su influencia en la metodología de las ciencias sociales	35
4	LAS CONCEPCIONES Y PRACTICAS DOCENTES: CUESTIONES METODOLOGICAS	45
	Momentos del proceso de investigación	48
	Elaboración de instrumentos y recolección de información	49
	La observación participantes	53
	Análisis de la información	57
	El contexto nacional de investigación	59
	El contexto local de investigación	60
	CARACTERIZACION DE LAS CONCEPCIONES Y PRACTICAS DE DOCENTES DE CIENCIAS SOCIALES	67
	Los contextos de enseñanza y aprendizaje	69
	Concepciones docentes sobre los fines de la educación	76
	La escuela un espacio para la formación de valores	74
	Hacia una redefinición de los fines de la educación	78
	Conocimiento profesional del docente de Ciencias Sociales	83
	Creencias del conocimiento social	84
	Carácter intersubjetivo y papel de la cultura	88
	La selección y organización de los contenidos de Ciencias Sociales	91
	Reconocimiento, estatus y valoración de las Ciencias Sociales	95
	Rutinas y esquemas de actuación	99
	LA CONDICION DE VIDA DEL DOCENTE Y SU QUEHACER PROFESIONAL	104
	BIBLIOGRAFÍA	113
	Anexo 1 Cuestionario sobre concepciones docentes	116
	Anexo 2 Resultados del cuestionario	120

1 INTRODUCCION

La baja calidad de la educación es una de las grandes preocupaciones de buena parte de la comunidad educativa colombiana. Ante los resultados de diversas pruebas de desempeño con estándares internacionales, como el *estudio Internacional de Educación Cívica y Democracia*, realizado en el 2000 y la *Tercera Encuesta Internacional de Ciencias y Matemáticas*, en los cuales los estudiantes colombianos se ubicaron en el penúltimo lugar, han surgido desde varios sectores urgentes llamados a un replanteamiento de la manera como se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias en el sistema educativo colombiano. El Ministerio de Educación Nacional, (MEN.1994) ha afirmado que *poca cuenta nos damos de la esterilidad de programas orientados año tras año a resolver los mismos problemas con los mismos procedimientos que producen los mismos fracasos y las mismas frustraciones.*

Ante esta situación la mayoría de esfuerzos se concentran en la denominada “capacitación docente”, la construcción de comunidades académicas para el mejoramiento de la calidad de la educación y el desarrollo de planes relacionados con la “eficiencia” del sistema educativo colombiano. Sin embargo, estas acciones no reconocen las creencias y concepciones de los docentes en torno a los conceptos de ciencia, conocimiento cotidiano, enseñanza, aprendizaje; entre otras, como factores fundamentales que orientan las prácticas pedagógicas docentes y como el punto de partida de los cambios educativos.

Es a través de su pensamiento que el/la docente interpreta la realidad y las relaciones del aula, establece interacción con sus estudiantes, genera actividades que permiten la construcción y circulación de saberes y elaboración de estrategias de intervención, posibles de desarrollar y evaluar en la práctica. Como lo plantean Gimeno Sacristán y

Pérez Gómez (2000) maestros y alumnos conllevan experiencias y modos de comprensión específicos, así como comprensiones que determinan su conocimiento y su actuación. Entonces, difícilmente podríamos buscar un cambio en los objetivos y concepciones de la enseñanza, sin tener en cuenta que los formadores son los verdaderos “mediadores” de cualquier propuesta de renovación curricular.

Así, las prácticas de enseñanza de los docentes junto con las prácticas de aprendizaje de los estudiantes constituyen un espacio de mediación social y simbólica que determina el “diálogo” entre los intereses, pensamientos, creencias y acciones de los docentes con los intereses, pensamientos, creencias y acciones de los estudiantes.

La manera como se configure el diálogo y la conciencia sobre los múltiples factores asociados puede en gran parte contribuir a explicar la complejidad de la enseñanza, en este caso de las Ciencias Sociales, y en consecuencia dilucidar estrategias de formación permanente de docentes que asumiéndose como intelectuales reflexivos y críticos configuren comunidades de pensamiento pedagógico con capacidad para propiciar aprendizajes significativos y elevar la calidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación Básica y Media.

Por lo tanto, la necesidad de este tipo de estudios responde por una parte a la urgencia de generar espacios de reflexión acerca de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, con el propósito de renovar prácticas pedagógicas ancladas en modelos basados en estrategias coactivas y repetitivas de aprendizaje, sin que éste sea significativo para los/las estudiantes, quizás porque su enseñanza tampoco es significativa para los/las maestros/as.

Por otra parte, se convierte en una posibilidad de llenar un vacío en este tipo de estudios en el área de las Ciencias Sociales, ya que el balance de los estudios que nos han precedido nos permiten identificar, en primera instancia, la tendencia a centrar análisis de las concepciones y prácticas de los profesores en las áreas de Biología, Química y Física.

Ampliar la mirada hacia las Ciencias Sociales implica involucrar elementos dispersos de la complejidad educativa e invita a reflexionar acerca de las concepciones, saberes y creencias que los profesores de algunas instituciones de la ciudad de Fusagasugá, tienen de las Ciencias Sociales y del conocimiento pedagógico y didáctico.

Lo anterior implica abordar la escuela, los saberes, los/las maestros/as a partir de la *reflexión crítica y contextualizada* sobre las prácticas y concepciones pedagógicas de los actores antes mencionados, en tanto las realidades escolares permiten ser leídas, deconstruidas, interpretadas, y reconfiguradas, a partir de la investigación alrededor de las concepciones y prácticas docentes; con el objetivo de: a) proporcionar a los/las docentes espacios de reflexión sobre la práctica que les permitan asumirse como intelectuales reflexivos y críticos, con capacidad para configurar comunidades académicas, propiciar aprendizajes significativos y transformar prácticas, b) reconocer el conocimiento docente y reivindicar su labor profesional, c) explicar la complejidad de la enseñanza, para en consecuencia dilucidar nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Ahora bien, teniendo en cuenta que la complejidad del objeto de estudio permite su interpretación desde múltiples perspectivas, es importante clarificar que el objetivo general de este proyecto es desvelar las concepciones de los profesores sobre las Ciencias Sociales y caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes del nivel de educación básica y media del municipio de Fusagasuga; lo que supone un enfoque investigativo de carácter interpretativo para identificar y analizar desde los saberes de los maestros y maestras las diferencias y regularidades referidas a las prácticas y concepciones pedagógicas de los/las profesores/as de ciencias sociales en los ciclos de educación básica y media. Así como relacionar las concepciones epistemológicas y pedagógicas identificadas con los referentes teóricos para contribuir a la problematización profesional de los docentes de Ciencias Sociales en el contexto del conocimiento escolar desde la revalidación de los saberes de las maestras y los maestros.

ESTRUCTURA INTERNA DEL TRABAJO

El presente escrito, se organiza en cinco grandes núcleos de problematización, a través de los cuales se hace un acercamiento a diferentes puntos de vista para abordar la complejidad del objeto de estudio. Cada capítulo se ocupa de estudiar un aspecto de la problemática, sin perder la relación con la totalidad que se desea abordar. En consecuencia, esperamos que el lector o la lectora puedan apreciar el escrito como un todo compuesto de los siguientes capítulos:

La investigación sobre la investigación del profesor

En este capítulo hacemos un balance teórico del desarrollo histórico que ha permitido consolidar la línea de investigación sobre el conocimiento del profesor. En este balance, revisamos los trabajos pioneros de Jackson (1969) y los de Clark & Yinger (1979); Shavelson & Stern (1981); Clark & Peterson (1986) en los que se expone la necesidad de estudiar el pensamiento o las ideas del profesor como uno de los factores que determinan los procesos educativos que tienen lugar en las aulas.

Completamos este balance, enfocándonos en el ámbito europeo con especial atención en las diversas perspectivas que han optado las comunidades académicas españolas, es así que destacamos los aportes de Marrero (1988, 1993), y Rodrigo y otros (1993) en lo relacionado con la coexistencia de diversas teorías de enseñanza en las concepciones docentes. Destacamos además los estudios de Porlán (2000); Pozo (2001, 2003); Pecharromás (2003); quienes desde diferentes perspectivas comparten la idea que una determinada concepción tiene componentes implícitos lo que obliga a preguntarse de qué manera podemos acceder a estos componentes y cómo debemos abordar las diferencias o semejanzas entre lo explícito y lo implícito.

Realizamos por último, un balance con los estudios realizados en Colombia por Reyes

y otros (1999); Parra (1992) Segura (1995) quienes identifican algunas imágenes de conocimiento preponderantes en nuestra cultura y genera una alternativa didáctica para la enseñanza de las ciencias.

Así mismo destacamos los estudios de Tamayo (1998) y Reyes, Perafán y Salcedo (2001), quienes realizan un estudio con profesores de colegios de educación básica en Bogotá en las áreas de Biología, Química y Física demostrando la polifonía epistemológica en los que se anclan las prácticas y concepciones docentes.

El balance nacional de los estudios se han concentrado en las ciencias naturales, lo que nos permite emprender desde las necesidades, particularidades y complejidad de las ciencias sociales un estudio de caso con los docentes del municipio de Fusagasugá, departamento de Cundinamarca, para ampliar la perspectiva y aportar a la consolidación de está tendencia investigativa en educación.

La epistemología de las ciencias sociales

En el tercer capítulo abordamos el estado del debate epistemológico en las ciencias sociales, debido a que cualquier iniciativa conducente a conocer, interpretar comprender y transformar las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, debe partir del reconocimiento y comprensión de la epistemología de las ciencias sociales, así como de la pedagogía, elementos constitutivos del saber docente.

Dado que en las Ciencias Sociales un problema medular con relación a su fundamentación se refiere a los procesos de explicación y comprensión. Destacamos los aportes de Hempel (1981); W. Dilthey (1986) y M. Weber (1969) quienes abren el camino para comprender que, estudiar otras formas de vida es acceder a otros juegos del lenguaje y a otros estándares de racionalidad. La comprensión es, por tanto, una forma de aprendizaje, que exige un considerable esfuerzo para ir más allá de los

límites del propio mundo y de los límites de la propia cultura.

Por otra parte, revisamos los aportes de Carr y Kemmis, (1988); Berger y Luckman (1967); Schutz (1973), como hitos históricos en el desarrollo de la epistemología de las ciencias sociales y sus aportes a nuevas formas de interpretación y comprensión de la sociedad. Completamos el estado del debate con los aportes de Gadamer (1975), Habermas (1988) como versiones que más han influido en la comprensión de la sociedad y que están relacionadas con los cambios que han afectado la forma de entender las ciencias sociales, el lenguaje y la racionalidad de la acción.

Las concepciones y prácticas docentes: cuestiones metodológicas

En el cuarto capítulo exponemos detalladamente el enfoque de investigación de carácter cualitativo interpretativo en el cual se inscribe el proyecto. El proceso de investigación, con el propósito de develar concepciones y caracterizar prácticas acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales se llevó a cabo a lo largo de año y medio, tiempo durante el cual se realizaron registros detallados y observaciones permanentes de los docentes, lo que nos permitió acercarnos comprensiva e interpretativamente a los diversos escenarios educativos donde se hizo la investigación.

Estos contextos sociales, culturales y educativos, se localizan en las zonas rurales y urbanas del municipio de Fusagasugá, departamento de Cundinamarca, Colombia. Para el proceso de recolección de la información se privilegiaron instrumentos y técnicas interactivas como las entrevistas, la observación participante, las discusiones focales e informales, el diario de campo y los registros de clase que constituyeron la base de la triangulación de información. Además, se aplicó un cuestionario con la pretensión de explicitar las concepciones docentes que posteriormente se contrastaron con los demás instrumentos

En los registros de clase se tuvieron en cuenta en forma detallada los datos más

relevantes frente a las concepciones de Ciencias Sociales y de pedagogía que se hacían explícitas en las prácticas y diálogos. Así mismo, se analizaron las condiciones físicas de los espacios, las actividades de docentes y estudiantes en el aula de clase, sus diálogos, sus rutinas, las relaciones que se establecían, los status y roles además del manejo de tiempos y espacios.

Caracterización de las concepciones y prácticas de docentes de ciencias sociales

Con el quinto capítulo ofrecemos una caracterización de las prácticas y concepciones de los docentes de ciencias sociales que se desempeñan en instituciones oficiales y privadas del Municipio de Fusagasugá y algunas instituciones localizadas en la zona rural del departamento de Cundinamarca. Se logra además, evidenciar las múltiples relaciones que se entretajan en los centros educativos y una aproximación a la complejidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el contexto y la coyuntura de la sociedad colombiana.

La condición de vida del docente y su quehacer profesional

Finalmente, en este capítulo, presentamos una serie de conclusiones sobre el fenómeno estudiado, con el propósito de seguir problematizando y ampliando los marcos de análisis e interpretación en futuros trabajos.

2 LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR

La presente investigación, se contextualiza dentro del enfoque investigativo, conocido genéricamente como *el conocimiento del profesor*, una corriente de investigación educativa que con más fuerza ha irrumpido en las últimas décadas.

Desde ésta corriente se considera que desde el saber del maestro se puede responder a la complejidad del proceso de enseñanza. Sin embargo, debido a que la investigación sobre procesos de pensamiento de los docentes “abarca tres categorías principales: 1) La planificación del docente, 2) Sus pensamientos y decisiones interactivas, y 3) sus teorías y creencias (Clark, 1997), es importante aclarar que la investigación se centra en la tercera, intentando develar concepciones, acerca de las disciplinas que integran el campo de las Ciencias Sociales y el conocimiento pedagógico didáctico que subyacen en las prácticas pedagógicas de los/las docentes de Ciencias Sociales en el Municipio de Fusagasugá.

En el campo particular denominado genéricamente Creencias y Concepciones de los maestros y maestras se han desarrollado investigaciones en relación con diversos temas entre los cuales sobresalen: las ideas de los profesores frente a la ciencia en general y a la disciplina que enseñan; las concepciones en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje; las concepciones sobre la evaluación y sus implicaciones en la construcción de significados por parte de los estudiantes.

Este amplio campo de investigación, se ha nutrido de un gran número de trabajos que en las últimas décadas han permitido establecer y estudiar una serie de situaciones problemáticas relacionadas con las concepciones docentes como lo demuestran los trabajos de Reyes y otros (1999) o bien con la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes en el área de las ciencias (Carrascosa 1985; Driver y Oldham 1986; Martínez Torregrosa, 1987; Pope y Gilbert 1983); o bien con la enseñanza y

aprendizaje de los profesores de ciencias (Porlán, 1989; Hodson, 1988; Haggerty, 1992).

Según Reyes, Perafán y Salcedo (2001), la investigación en torno a las creencias y acciones del profesor se desarrolla en dos grandes direcciones: la primera, pretende establecer conexiones de causalidad entre lo que los profesores piensan y lo que los profesores hacen; la segunda no busca este tipo de relación causal debido entre otras razones a que no establece separaciones entre las acciones y las concepciones de los profesores. Plantean además, que cuando los profesores conciben la ciencia como un conjunto de verdades absolutas, derivadas de la aplicación del método científico se identifican más con una concepción transmisionista de la enseñanza y con una concepción de aprendizaje referida a la asimilación memorística y acumulativa de conocimientos ya elaborados, mientras que cuando los profesores sostienen creencias constructivistas tienen en cuenta las ideas de sus estudiantes, utilizan diversas estrategias pedagógicas de enseñanza y favorecen aprendizajes significativos en sus estudiantes.

Balance a nivel internacional

En el ámbito internacional, especialmente en el contexto europeo y norteamericano, existe una larga tradición en la investigación sobre los procesos de cualificación del maestro; los modelos formativos y sus efectos y los procesos de socialización en la vida profesional, a partir de la corriente de investigación educativa en la enseñanza, denominada, estudio del pensamiento del profesor.

En el contexto norteamericano, los primeros trabajos en este campo fueron realizados por Jackson (1969). Su obra *La vida en las aulas* supuso un duro ataque a los planteamientos vigentes sobre la investigación en la enseñanza y puso de manifiesto la necesidad de estudiar el pensamiento o las ideas del profesor como uno de los factores que determinan los procesos educativos que tienen lugar en las aulas (Kolbe, 1999).

Durante la década de los 70, estudios realizados en Suecia por Dahllot y Lundgren, demostraron que las concepciones de los docentes juegan un papel significativo en las acciones de tipo pedagógico.

En esta misma época, con la creación del instituto de investigación de la enseñanza de la universidad de Michigan, aumentaron considerablemente los trabajos de investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes, con el objetivo de comprender, cómo y por qué, el proceso de la enseñanza tiene la apariencia y el funcionamiento que lo caracteriza (Kolbe, 1997:447)

Años más tarde, concretamente a comienzos de la época de los 80 surge un área de investigación para indagar por el “conocimiento magisterial”. Ésta se desarrolló dentro del campo de investigación fundamentado en los procesos de cualificación y socialización de los maestros, que se había venido trabajando desde los años cincuenta.

El área de investigación denominada “teachers development” y “learning to teach”, dentro de la cual se destacan los trabajos de Clark & Yinger (1979); Shavelson & Stern (1981) y Clark & Peterson (1986), estaba orientada a estudiar los procesos cognitivos de los maestros en formación y tenía como objeto de investigación los procesos de pensamiento en la preparación de clases y en la elaboración posterior de los resultados y los procesos cognitivos en la interacción de la enseñanza.

Este tipo de investigaciones hicieron algunas contribuciones sobre la descripción de la base del saber, y su relación con la experiencia profesional. Los resultados de la investigación sobre la base del conocimiento, que es aplicada a la acción práctica, aparecen en lo esencial complementando los hallazgos con respecto a los procesos de pensamiento, demostrando en diferentes investigaciones que los maestros desarrollan teorías implícitas, que son utilizadas en muchas ocasiones, como base del conocimiento y construidas en forma similar a las teorías científicas y sus criterios de

corrección.

La Tradición Europea

En el ámbito europeo, las investigaciones acerca del pensamiento y las decisiones de los/las profesores/as, se han originado como respuesta a la necesidad de generar sentido en las prácticas pedagógicas, en la medida en que permiten la interpretación, comprensión y transformación de la enseñanza.

Las principales investigaciones son el resultado de los trabajos desarrollados por grupos de investigación de las universidades a los que generalmente se han venido articulando las tesis de estudiantes de maestría y doctorado. Entre los grupos de investigación más sobresalientes se encuentran:

El grupo de profesores del departamento de didáctica de la universidad de Sevilla, liderado por el profesor Rafael Porlán; quien desde los años 80 ha realizado estudios acerca de las concepciones y obstáculos epistemológicos de los profesores, basados en los principios de la investigación en la escuela y fundamentados teóricamente desde tres perspectivas: El constructivismo, la perspectiva sistémica compleja y la teoría crítica.

En términos generales, el grupo de Sevilla plantea el conocimiento profesional como resultado de yuxtaponer saberes académicos, saberes basados en la experiencia, rutinas y guiones de acción y teorías implícitas. En consecuencia, si se desea promover cambios significativos en la educación, es necesario propiciar la explicitación conciente de los componentes del conocimiento profesional de los docentes y sus prácticas profesionales.

En esta misma línea de investigación se encuentran las investigaciones de Ángel Ignacio Pérez Gómez de la Universidad de Málaga y José Gimeno Sacristán de la Universidad de Valencia. Los resultados obtenidos por estos investigadores plantean

que las concepciones acerca de la enseñanza que poseen los/las profesores/as, tienen orígenes socio-culturales, forman parte de su conocimiento y por tanto les permite enfrentar situaciones y tomar decisiones de planificación.

La Universidad de la Laguna, tiene también una larga tradición en este tipo de investigaciones entre las que se destaca los trabajos de Marrero (1988, 1993), y Rodrigo y otros (1993), quienes resaltan que los profesores reconocen la existencia y caracterización de ciertas teorías de la enseñanza diferentes de la suya.

Así en los estudios representacionales se han identificado cinco teorías de enseñanza: La tradicional, la teoría técnica, la teoría activa, la teoría constructivista, y la teoría crítica. Lo que significa que no todo, en el conocimiento del profesor es idiosincrásico y personal como lo afirman Rodrigo y Rodríguez (1993:270).

La Universidad Autónoma de Madrid, específicamente, la Facultad de psicología ha configurado a cargo del profesor Juan Ignacio Pozo, una línea de investigación denominada: teorías implícitas de los profesores y los alumnos sobre lo que es aprender y lo que es enseñar. Sus trabajos son de vital importancia, puesto que han logrado abrir nuevas líneas de interpretación y comprensión del tema y configurar comunidad académica a nivel nacional e internacional.

El grupo de investigación liderado por José Ignacio Pozo en un trabajo consolidado ha mostrado diversos enfoques de interpretación, que varían según la metodología que emplean y las características de las personas hacia las que se dirige el estudio; entre los enfoques se destacan:

Los estudios sobre las creencias que buscan comprender y explicar como éstas inciden en lo que las personas hacen y expresan, en como enseñan, aprenden o interpretan su manera de aprender o la de los otros. Se puede afirmar que el eje sobre el cual gira esta línea, se basa en la teoría de la mente que atribuye una naturaleza mental al conocimiento y al conocer, diferenciada de los propios objetos de

conocimiento.

El otro enfoque sobre las creencias epistemológicas se pregunta por las diferentes maneras en que las personas, entienden la naturaleza del conocimiento y la forma de conocer y cómo estas maneras influyen en su manera de aprender o enseñar.

La anterior perspectiva es en la que considero se enmarca mi interés de investigación, dado que deseo trabajar con una muestra representativa de los docentes de ciencias sociales del municipio de Fusagasugá con el propósito de indagar sobre las creencias epistemológicas que poseen sobre las ciencias sociales, la pedagogía, el aprendizaje y en general, sobre la enseñanza de las ciencias sociales.

Del conjunto de ideas y propuestas del grupo, se destaca para el presente proyecto, el enfoque de las teorías implícitas en el sentido de asumir que las concepciones tienen fuertes componentes implícitos, no accesibles directamente a la conciencia.

Esta idea se valida en las múltiples conversaciones que he sostenido con los docentes de ciencias sociales, en las que percibo que la anterior afirmación tiene un gran potencial explicativo para el cumplimiento de uno de los objetivos del estudio, el cual es contribuir a explicitar dichas teorías implícitas con el propósito de revalidar el conocimiento del profesor como un mecanismo fundamental del cambio y el mejoramiento educativo.

Así mismo encuentro que el propósito de indagar las prácticas docentes del grupo de investigación de la Universidad Autónoma de Madrid, está relacionado fuertemente con el enfoque denominado *perfil del docente y análisis de la práctica* que dirige sus esfuerzos al estudio de los diversos aspectos que influyen en la tarea del profesor (Pozo y otros, 2003:3).

Por otra parte, específicamente sobre concepciones epistemológicas, es necesario partir de los trabajos de Hofer (2001) y Pecharroman (2003) que remiten a cuatro

modelos de investigación, a saber: la perspectiva que considera las concepciones epistemológicas como concepciones globales y generales sobre el conocimiento con un carácter claramente evolutivo. Desde esta perspectiva, las creencias epistemológicas se desarrollan desde posiciones más simples, pasando por posiciones más pluralistas hasta posiciones más constructivistas y relativistas.

El segundo modelo, hace referencia a las teorías personales como un sistema de creencias más o menos independientes, admitiendo que en la dirección de los cambios pueden existir diferencias entre los distintos factores que componen las creencias epistemológicas. El tercer modelo de investigación, entiende que las creencias epistemológicas son verdaderas teorías en las que los distintos componentes son proposiciones interconectadas y por lo tanto con coherencia interna.

Desde este punto de vista, las creencias epistemológicas cotidianas se asemejarían a las epistemologías científicas aunque su coherencia sea menor o más local (Pozo, 2003:21).

Dada la particularidad de los contextos culturales en general, y del contexto cultural que se pretende investigar, llama la atención la cuarta perspectiva según la cual, las epistemologías personales no son generales, ni tampoco sistemas ni teorías implícitas sino que más bien dependen de un conjunto de recursos que se pone en marcha en función de los contextos y las situaciones, por los que difícilmente podremos esperar consistencia y coherencia dentro de ellos (Pozo 2001:21).

En suma, siguiendo a Pozo (2003:19) asumir que una determinada concepción tiene componentes implícitos obliga a preguntarse de qué manera podemos acceder a estos componentes y cómo debemos abordar las diferencias o semejanzas entre lo explícito y lo implícito. Lo que desde mi perspectiva supone aplicar metodologías más interpretativas de corte etnográfico, asumiendo la complejidad que esta opción metodológica entraña, pero a la vez, reconociendo la riqueza que puede aportar a la comprensión del objeto de estudio.

Dentro del conjunto de estudios que configuran la producción de conocimiento en ésta línea de investigación, se destaca, las implicaciones que el tema de cambio conceptual en particular tiene para la educación y, en general, la importancia de las Teorías implícitas y explícitas para el desarrollo cognitivo.

Especial importancia se les otorga a los planteamientos de Resnick (2002:300) con relación con los modelos que se debaten desde distintos marcos de interpretación y de explicación, adquiriendo especial significado por cuanto las perspectivas racionalistas y situacionistas, lejos de ser contradictorias, comparten presunciones epistemológicas importantes y pueden combinarse, para aportar una teoría del desarrollo y el funcionamiento cognitivo.

Para Resnick, la distinción entre conceptos coherentes con estructuras biológicamente preparadas y aquellos que las contradicen, sugieren la necesidad de dos abordajes diferentes para la enseñanza y la instrucción. En el caso de los conceptos coherentes, la “enseñanza” es en gran medida un proceso dirigido a ayudar a los niños y niñas a elaborar sus conceptos iniciales, biológicamente orientado, dentro de formas culturales particulares (2002:321). Idea que sugiere un trabajo para la institución formal, orientada a lograr esos objetivos.

En general en la educación no se tiene en cuenta lo anterior y se debe a múltiples factores entre los cuales se destaca el desconocimiento que las creencias no son construcciones puramente individuales, sino que están fuertemente influidas por los tipos de creencias y esquemas de razonamiento que se encuentran disponibles en la cultura que rodea al individuo (Resnick, 2002:304). En consecuencia, pensar en el papel de las teorías implícitas en la enseñanza implica partir del reconocimiento y estudio del medio sociocultural donde se desenvuelven las prácticas pedagógicas de los docentes.

Siguiendo lo esbozado en la presentación del problema a investigar en el sentido de abordar explicativamente el espacio de diálogo entre las concepciones de docentes y

estudiantes, me parece que puede ser abordado a la luz del concepto de exposición guiada como mecanismo para que los estudiantes “encuentren nuevas oportunidades para usar conceptos”. Si buena parte de la labor docente se centra en el cambio conceptual de los estudiantes, entonces, ¿cómo propiciar modelos de formación docente que estén orientados a saber confrontar a los estudiantes empíricamente con el carácter inadecuado de sus conceptos iniciales y estimular el rechazo de las viejas ideas y la apertura hacia las nuevas? O, ¿partiendo de las ideas previas, reescribir las explicaciones utilizando mejores conceptos?

Desde el marco del racionalismo situado, sería útil pensar en las historias personales como determinantes del modo como actúan los individuos en situaciones particulares. En este sentido, la historia personal se entiende como mecanismo o como dispositivo que permite un conjunto de disposiciones, interpretaciones y representaciones que, juntas y de modo interactivo, producen una respuesta inicial y determinante para ingresar en una nueva situación.

Más sugerente aún es la idea de la “teoría de las situaciones” ya que involucra la dimensión social, cognitiva y física de las situaciones, prestando atención al modo como la actividad que se realiza en una situación puede preparar a los individuos para afrontar otras. Lo anterior sin desconocer que desde la perspectiva racionalista, según Resnick (2002:304) las teorías implícitas y explícitas, dan lugar al pensamiento y al mismo tiempo lo restringen.

Dada la complejidad de los contextos sociales donde tiene lugar la enseñanza de las ciencias sociales, considero que la conciliación de diferentes perspectivas pueden enriquecer la interpretación y la explicación sobre la base incierta de que las teorías sociohistóricas podrían aceptar tanto una teoría básica de la tabla rasa como una teoría básica que plantee restricciones biológicas como lo propone Resnick (2002:305).

Por otra parte, es necesario hacer referencia a la discusión sobre cómo aprenden los

seres humanos y el papel de sus representaciones, de las teorías implícitas o los dominios como formas de trabajo instaladas en el cuerpo y la mente generan múltiples preguntas dadas sus implicaciones para la enseñanza, el aprendizaje y la educación.

Según Carey (1994), las representaciones de dominio constituyen teorías de naturaleza implícita, es decir, que las personas que hacen un uso pragmático de ellas no pueden sin embargo hacer un uso epistémico pleno de las mismas, es decir no conocen, en parte o en todo, que usan esas teorías para representarse el mundo.

La pregunta por ¿cómo producir adquisición de conocimientos?, abordada desde la perspectiva del cambio conceptual evolutivo o el cambio conceptual instruccional, necesariamente abordan cuestiones tratadas desde la teoría de la mente.

El estado del debate invita a pensar si el aprendizaje es una cuestión de atravesar distintas situaciones sucesivas en el transcurso de las cuales un individuo se va tornando competente. Discusión que a la luz de las propuestas sobre competencias para el área de las ciencias sociales exige una revisión profunda y poco mecanicista de la interpretación Chomskiana de competencia, pues no está claro si el aprendizaje es cuestión de comenzar a actuar en el entorno sobre la base de las disponibilidades particulares de ése entorno o como lo afirman los modelos conexionistas, el sistema cognitivo aprende a partir de la activación que se difunde al mismo tiempo por múltiples nodos. Ningún nodo particular encarna el significado o el conocimiento. El significado es un Emergente y el resultado de la actividad continuada de la red.

Según Pozo (2003:204), los dominios se pueden entender como universales cognitivos, independientemente de la cultura o el contexto en el que nace el individuo, sostiene que objetivar y mentalizar serían las dos formas básicas de representarse y conocer el mundo para la mente humana. Según esta idea, nuestra representación implícita del lenguaje es un dispositivo específico que forma parte de nuestra psicología intuitiva, en la medida que sirve para representar actitudes proposicionales.

Si los seres humanos nacemos con procedimientos implícitos, lo cual supondría que la mente humana está predispuesta a procesar cierta información, como por ejemplo la capacidad para reconocer emociones y estados mentales en los otros (psicología intuitiva) o las explicaciones sobre las leyes que actúan sobre los objetos (física intuitiva) como resultado de nuestra encarnación de los objetos, entonces, la adquisición de representaciones específicas sobre el mundo físico, requiere también de mecanismos o procesos generales que permitan detectar regularidades entre esos sucesos específicos (Pozo, 2003:215), lo que exige entonces estudiar desde una perspectiva más holística los mecanismos que nos han permitido levantar el edificio del conocimiento humano.

Un importante problema que se deriva de lo anterior, es la posible conciliación de la tesis de Resnick sobre las dificultades del aprendizaje de la Ciencia con la idea de Pozo según la cual, aprender ciencia requiere un proceso de explicitación y reconstrucción progresiva de las representaciones implícitas y encarnadas en éste dominio. Lo que equivale a redescubrir la experiencia del mundo físico en nuevos niveles representacionales, que sólo son posibles mediante la instrucción.

A la luz de los aportes de los estudios de Pozo y en relación con las temáticas de indagación, es importante preguntarse por los mecanismos o procesos que permiten a los y las docentes, acceder a concepciones de aprendizaje más complejas lo cual implica un triple proceso de reconstrucción de las teorías implícitas, a saber: la reestructuración teórica, la explicitación progresiva de las representaciones implícitas y la Integración Jerárquica de Conocimiento Científico (Pozo, 2003:233)

Balance a nivel nacional

La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias es una de las grandes preocupaciones de buena parte de la comunidad educativa nacional. Ante los resultados de diversas pruebas de desempeño con estándares internacionales, han surgido desde varios

sectores de la sociedad colombiana, urgentes llamados a un replanteamiento de la manera como se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias en el sistema educativo colombiano.

El Ministerio de Educación Nacional ha afirmado que *poca cuenta nos damos de la esterilidad de programas orientados año tras año a resolver los mismos problemas con los mismos procedimientos que producen los mismos fracasos y las mismas frustraciones* (MEN: 1994).

En el trabajo realizado por Reyes y otros (1999), se cuestionan los enfoques con los que se aborda la enseñanza de las ciencias en Colombia y se destaca la importancia de tener en cuenta la función y sentido de la enseñanza.

Estos autores afirman que la mayoría de los enfoques curriculares con que se ha abordado la enseñanza de la biología en Colombia hacen énfasis en los contenidos y este enfoque no ha podido ser superado por la mayoría de docentes quizá porque su formación se centró en el paradigma de la transmisión de conocimientos. Por estas razones es importante analizar los referentes o sistemas de creencias utilizados por los docentes al desarrollar su planes curriculares y planes de acción.

Por otra parte, Parra (1992) reporta, a partir del análisis de los programas curriculares, que la enseñanza de la biología se ha centrado en los contenidos disciplinares en la que la práctica pedagógica se reduce a la distribución de conocimientos. Segura (1995) realiza una aproximación al modelo didáctico del maestro y al entorno cultural en el cual se dan las vivencias del conocimiento. Identifica algunas imágenes de conocimiento preponderantes en nuestra cultura y genera una alternativa didáctica para la enseñanza de las ciencias.

Tamayo (1998), realiza una confrontación entre el modelo pedagógico propuesto por Porlán y las prácticas de enseñanza de maestros innovadores en Boyacá, con el fin de identificar formas de enseñanza.

En un estudio realizado con un grupo de profesores de varios departamentos de Colombia, sobre sus creencias de conocimiento se pudo mostrar dos tendencias bastante marcadas. Una concepción de conocimiento como representación que enfatiza en la visión de éste como una cosa acumulable estática y terminada y una concepción operativa que enfatiza en la naturaleza dinámica del mismo (Perafán, 1996).

En este estudio se muestra que los maestros con una concepción de conocimiento como representación sostienen unas prácticas educativas tradicionales transmisionistas y aquellos que están constituidos fundamentalmente dentro de una concepción de conocimiento como operación sostienen prácticas educativas más dinámicas, comprometidas con el desarrollo integral del estudiante (Perafán,1996:27).

En un reciente estudio cofinanciado por Colciencias y el BID, Reyes, Perafán y Salcedo, realizaron un estudio con profesores de colegios de educación básica en Bogotá en las áreas de Biología, Química y Física y en ese contexto concluyeron que:

- ✓ La enseñanza, entendida como acción crítica favorece la explicitación y el cuestionamiento de todas aquellas acciones y creencias que forman parte del mundo cotidiano del profesor y que de alguna manera impiden el desarrollo racional de su práctica educativa.
- ✓ La ciencia entendida como acción crítica, al plantear que el objeto de investigación es la naturaleza sometida a la interrogación del hombre y no a la naturaleza en sí misma, crea posibilidades de emancipación del hombre en tanto abre alternativas

para crear mundos “objetivamente” distintos.

Destacan además, que el hombre liberado de las ataduras propias de la concepción de ley universal puede darse a la tarea de crear leyes alternativas que faciliten mundos alternativos.

A partir del estado actual del problema es válido pensar en la pertinencia e importancia de este tipo de estudios para el departamento de Cundinamarca y específicamente para el municipio de Fusagasugá, en un momento en el que los/las docentes están consolidando una Red de maestros/as de Ciencias Sociales, a partir de las particularidades del contexto sociocultural que les permita incidir en el mejoramiento de la calidad de la educación del municipio.

Estamos seguros, que este tipo de investigaciones permite generar una cultura investigativa en los maestros en ejercicio de la educación básica y la media, aportar a la renovación de las prácticas pedagógicas imperantes y consolidar una comunidad académica regional. Como lo plantea Wittrock (1997) una investigación desde esta perspectiva es útil a la comunidad educativa en la medida en que contribuye a mejorar la enseñanza, profundiza en la comprensión del fenómeno y aumenta la capacidad de enseñar de una manera moralmente justificable y sobre fundamentos racionales. Para tal efecto, el presente proyecto, integra la mirada de investigadores y profesores de educación básica de colegios oficiales y privados, en zonas urbanas y rurales del municipio de Fusagasugá

3. EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Como referente obligado para adelantar el estudio sobre las concepciones disciplinares de los docentes, es necesario adelantar el reconocimiento del estado del debate epistemológico en las ciencias sociales, debido a que cualquier iniciativa conducente a conocer, interpretar comprender y transformar las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, debe partir del reconocimiento y comprensión de la epistemología de las disciplinas sociales, reconocidas por las disputas con relación a su objeto, sus territorios de frontera y su fundamentación.

En las Ciencias Sociales, un problema medular con relación a su fundamentación se refiere a los procesos de explicación y comprensión. Las características de cada uno de estos conceptos y sus puntos de encuentro y desencuentro han promovido fuertes debates, defensa de posiciones antagónicas e intentos de conciliación.

Los científicos no han dejado nunca de preguntarse sobre el por qué de los fenómenos o de dar respuesta, es decir, no han dejado de ofrecer explicaciones e interpretaciones a los fenómenos que estudian, sin embargo es necesario reconocer las limitaciones de las explicaciones, dado que se construyen con teorías imperfectas, con hipótesis simplificadoras, subsidiarias y con información más o menos inexacta.

En las Ciencias Sociales ésta dificultad es aún mayor debido a los problemas sociales que son “objetos de estudio”. Lo anterior nos permite reconocer los problemas que tienen los científicos sociales para delimitar ámbitos que no lo, para descubrir relaciones que en apariencia no existen, para describir las características de las relaciones y elaborar explicaciones que integren complejidades.

En la historia de las ideas es posible distinguir dos tradiciones importantes en la

ciencia. Una de ellas es la Aristotélica y la otra, la Galileana. Estas tradiciones se vinculan a los esfuerzos del hombre por comprender las cosas teleológicamente y por explicarlas causalmente. Las concepciones señaladas han influido en la concepción de ciencia y específicamente han alimentado las discusiones en torno a la epistemología de las ciencias sociales.

Estas tradiciones llevaron a un cambio radical en el modo de conocer, a una diferenciación ontológica entre sujeto y objeto. El sujeto se sitúa frente al objeto, fuera de él, lo aprehende y conoce con su mente, con su razón; lo divide en sus partes constitutivas, lo mide, lo recompone, en última instancia lo manipula y lo controla. Según Berman & Morris (1987) la manipulación y el control de la realidad es una implicación del método científico de conocimiento que gradual y tácitamente legitima no sólo el control sobre los objetos sino también sobre los demás seres humanos.

En esta forma de conocer, el objeto es desprovisto de sentido, los procesos naturales son despojados de sus objetivos immanentes por lo que su único valor posible, es su valor de uso. El resultado del conocimiento, "la verdad", adquiere así una equivalencia con la utilidad y cambia radicalmente la conciencia y la vida del hombre. Lo hace valorizar la utilidad, el logro, lo práctico; lo hace creer sólo en lo visible, confiar sólo en su razón; lo hace olvidarse del ser en su dimensión integral.

Desde esta consideración es posible entender el positivismo de Comte, que es por encima de todo una filosofía de la ciencia. Su pasión fue, en último término, defender el espíritu científico "positivo" en el estudio de los fenómenos sociales. Expresó una firme confianza en el valor del conocimiento científico para la reforma social afirmando que: *una propiedad fundamental de lo que he llamado filosofía positiva, y que sin duda alguna debe hacerle acreedora más que a ninguna otra de la atención general, dado que es hoy en día la más importante en la práctica, es la de poder ser considerada como la única base sólida de la reorganización social.*

Así, desde el momento en que la ciencia natural hubo sentado sus bases intelectuales

y los estudios humanísticos con pretensiones científicas alcanzaron a unirse a ella, resultó natural que una de las principales cuestiones de la metodología y de la filosofía de la ciencia del siglo XIX fuera lo concerniente a las relaciones entre estas dos importantes ramas de la investigación empírica.

Los principios expresados por el positivismo aun influyen en el carácter de la investigación social y como lo veremos más adelante en los mismos procesos de enseñanza y aprendizaje, en parte por la pretendida aspiración de reconocimiento como ciencia, desde los parámetros dados por las ciencias naturales que se ha instaurado de manera dominante tanto en el ámbito científico y académico como en muchos espacios socio-culturales.

Sin embargo, las características complejas de los problemas sociales se resisten a ser interpretados, analizados, explicados y comprendidos y por tanto enseñados y aprendidos con un único método y con una lógica exclusivamente causal.

En efecto, hacia los siglos XVIII y XIX, encontramos una época tumultuosa, caracterizada por violentos cambios sociales producidos por revoluciones y sublevaciones en las colonias inglesas en los Estados Unidos, en las Colonias Españolas en Latinoamérica, y por la revolución francesa que sacudieron las mentes del pueblo que alguna vez defendió las opiniones tradicionales de la sociedad.

La revolución industrial, también anunció una amplia gama de cambios sociales. A medida que se levantaban las fábricas, las ciudades se hacían más densas por las migraciones campo-ciudad, las relaciones entre obreros y empresarios se hacían impersonales y burocráticas; las tasas de criminalidad aumentaron y se desvanecían los valores tradicionales de la sociedad feudal.

En estos tiempos extraordinarios, algunos pensadores talentosos trataron de dar sentido a los cambios que tenían lugar a su alrededor utilizando las herramientas de las ciencias naturales. Al hacerlo, pusieron de moda una nueva disciplina, la

sociología, término acuñado por el pensador, pionero francés, Augusto Comte (1798-1857), (Light 1991:15) y que pretendía explicar el mundo social partir de un gran cuerpo de información sobre los hechos puestos en perspectiva mediante teorías acerca de la sociedad y sistemáticamente verificados.

Los primeros sociólogos reunieron la información y elaboraron teorías que se orientaban a dar respuesta a dos interrogantes básicos: ¿Qué mantiene unida a la sociedad? y ¿cuál es la relación entre el individuo y la sociedad?, ellas se constituyen en los cimientos básicos del pensamiento sociológico actual. De hecho, algunas de las teorías del siglo XIX y del XX son las que han ejercido mayor influencia de las desarrolladas hasta ahora. (Light, et. al., 1991).

Ahora bien, si a las Ciencias Sociales les interesa explicar problemas expresados en la relación entre sujetos, le es propio encontrar explicación a las acciones superando la idea según la cual, las acciones de los individuos se pueden explicar debido a que las acciones de los sujetos responden a leyes generales como lo planteaba Comte (citado por Wright): *puede decirse que la ciencia de la naturaleza humana existe en la medida en que las verdades aproximadas que componen un conocimiento práctico del género humano, pueden revelarse corolarios de las leyes universales de la naturaleza humana en que se fundan.*

El dualismo explicación-comprensión hunde sus raíces en la historia de las ideas y se relaciona con el problema de las características diferenciadas de la construcción teórica en las ciencias sociales en oposición o complementariedad a los presupuestos de las ciencias naturales.

Para Hempel, entre los diversos factores que han estimulado y sostenido la investigación científica a través de su larga historia se encuentran dos inquietudes humanas predominantes, que proporcionan, según creo, la motivación básica para toda investigación científica. Una de éstas es el deseo persistente del hombre por mejorar su posición estratégica en el mundo por medio de métodos confiables para la

predicción y, cuando sea posible, el control de los acontecimientos.

La otra motivación fundamental para la indagación científica: es la insaciable curiosidad intelectual del hombre, su profunda preocupación por conocer el mundo en el que vive, y explicar, y por tanto comprender, la interminable red de fenómenos que éste le presenta, Hempel (1981).

Para Hempel (1981), existen dos tipos básicos de explicación científica en las ciencias naturales: la explicación nomológico-deductiva y explicación probabilística y desde su perspectiva estos dos tipos básicos de explicación sirven de soporte al modelo de explicación característicamente histórico. En la historia, según este autor se pueden encontrar explicaciones nomológicas, genética y explicación por razones motivadoras.

Contrario a las tesis positivistas, los científicos sociales al rechazar el monismo metodológico del positivismo rehúsan tomar el patrón establecido por las ciencias naturales exactas como ideal regulador, único y supremo, de la comprensión racional de la realidad. Acentúan el contraste entre las ciencias que, al modo de la física, la química o la fisiología, aspiran a generalizaciones sobre fenómenos reproducibles y las ciencias que, como la historia, buscan comprender las peculiaridades individuales y únicas de sus objetos.

El filósofo e historiador alemán Droysen parece haber sido el primero en introducir una dicotomía metodológica entre la explicación y la comprensión en las Ciencias Sociales. El objetivo de las ciencias naturales consiste, según él, en explicar; en tanto que el propósito de la historia es el comprender los fenómenos que ocurren en su ámbito.

Por su parte, Dilthey (1833-1911) al realizar una “crítica de la razón histórica” (esta obra completaría la contribución de Kant), establece los fundamentos epistemológicos para los estudios del hombre; rechaza la tendencia de fundar un conocimiento sobre lo humano siguiendo los procedimientos de las ciencias naturales y afirma que la experiencia concreta y no la especulación representa el único punto de partida

admisible para desarrollar lo que llama las ciencias del espíritu o del hombre.

La tensión entre los procesos de explicación y comprensión

Cualquier explicación, sea causal o teleológica o de otro tipo, nos proporciona una comprensión de las cosas. Pero 'comprensión' cuenta además con una resonancia psicológica de la que carece 'explicación'. Desde este carácter psicológico se considera la comprensión, como método característico de las humanidades, es una forma de empatía o recreación en la mente del estudioso de la atmósfera espiritual, pensamientos, sentimientos y motivos, de sus objetos de estudio. Lo cual es una necesidad para emprender el conocimiento social en perspectiva cultural.

Los Aportes de Dilthey

El gran objetivo de Dilthey consistió, precisamente, en desarrollar una metodología apropiada para el entendimiento de las obras humanas, eludiendo el reduccionismo y mecanicismo de las ciencias naturales. Consideraba que las ciencias humanas no podían pretender la comprensión de la vida a través de categorías externas a ella, sino a través de categorías intrínsecas, derivadas de ella misma.

Dilthey emprende dicha tarea entendiendo que se trata de un problema que no es metafísico, sino epistemológico; que requiere la profundización de nuestra conciencia histórica y propone concentrarse en las expresiones (obras) que resultan de la propia vida. Los hombres no pueden permanecer en un relativismo absoluto, ni negar la condicionalidad histórica de cada uno de sus productos culturales. Dilthey adopta un enfoque más cercano a la fenomenología, ceñida a las experiencias concretas de los hombres. Concibe la historia como expresión de la propia vida, la cual es relativa y se manifiesta de múltiples maneras; nunca un absoluto.

Los estudios sobre lo humano nos brindan la posibilidad de entender la experiencia de otros para tratar de explicar sus acciones, esto es claro cuando escuchamos a diario los discursos que abogan por la paz de Colombia. Inferimos que cada grupo puede con mediana “claridad” entender las acciones del otro, mientras que para los ciudadanos las razones no son claras y forman parte de un complicado rompecabezas. La comprensión permite acceder al conocimiento de la entidad individual y colectiva.

Es más, las ciencias del espíritu, según Dilthey, son epistemológicamente anteriores a las de la naturaleza, de lo que se puede inferir que toda ciencia natural es también un producto histórico.

La fórmula hermenéutica de Dilthey pone el énfasis en tres conceptos claves: la experiencia, la expresión y la comprensión o entendimiento. La experiencia, es el propio acto de la conciencia, existe antes de que el pensamiento reflexivo acometa la separación entre sujeto y objeto. Representa una experiencia vivida en su inmediatez, un ámbito previo al pensamiento reflexivo. Al distinguir de esta forma pensamiento y vida (experiencia), Dilthey coloca los cimientos a partir de los cuales se desarrollará la fenomenología en el siglo XX.

La experiencia aludida apunta a aquella realidad que se presenta antes de convertirse en experiencia objetiva y, por lo tanto, antes de que lo subjetivo también se constituya; representa un ámbito anterior, previo, a la separación sujeto-objeto, un ámbito en el cual el mundo y nuestra experiencia de él se hallan todavía unidos. En él tampoco se separan nuestras sensaciones y sentimientos del contexto total de las relaciones mantenidas juntas en la unidad de la experiencia.

Otro aspecto importante en el énfasis que pone Dilthey es la temporalidad del contexto de relaciones dado en la experiencia. Esta no es estática. Por el contrario, la experiencia, en su unidad de sentido, integra tanto el recuerdo que proviene del pasado, como la anticipación del futuro. El sentido sólo puede ser concebido en

términos de lo que se espera del futuro. Este contexto temporal es el horizonte ineludible dentro del cual es interpretada toda percepción del presente.

Dilthey insiste en señalar que la temporalidad de la experiencia no es algo impuesto reflexivamente por la conciencia sino que ya se encuentra en la experiencia que se nos es dada. Introduce una dimensión que será central para la tradición hermenéutica posterior, reconoce que la experiencia es intrínsecamente temporal (histórica) y que, por lo tanto, la comprensión de la experiencia debe realizarse en categorías de pensamiento temporales (históricas). Ello significa que sólo entendemos el presente en el horizonte del pasado y del futuro. No se trata del resultado de un esfuerzo consciente, sino que pertenece a la propia estructura de la experiencia.

El segundo término clave de la fórmula hermenéutica de Dilthey es el de expresión. Por ella se entiende cualquier cosa que refleja la huella de la vida interior del hombre y por tanto, la hermenéutica debe concentrarse en estas expresiones objetivadas de la experiencia por cuanto le permiten al entendimiento dirigirse a elementos fijos, objetivos, y eludir así el intento de capturar la experiencia a través del esquivo procedimiento de la introspección.

Al dirigirse hacia las 'expresiones de la vida', las ciencias humanas, ellas no pueden sino ser hermenéuticas, se orientan centralmente a descifrar el sentido de la vida de que ellas son portadoras.

Dilthey clasifica las distintas manifestaciones de la experiencia humana interior en: las manifestaciones de la vida (que incluye ideas y acciones) y las expresiones de la experiencia vivida. Estas últimas son para Dilthey las más importantes dado que la experiencia humana interior alcanza en ellas su más plena expresión. Dentro de ellas; el papel preponderante lo tienen las obras de arte, en la medida en que en ellas no sólo se manifiesta su autor, sino la vida misma, como sucede, por ejemplo, con las obras literarias. De allí que, para Dilthey, la hermenéutica comprende no sólo la teoría de la interpretación de los textos, sino de cómo la vida se manifiesta y expresa en

obras.

El tercer término de la fórmula hermenéutica propuesta por Dilthey es el de la comprensión o el entendimiento. A la naturaleza, la explicamos; al hombre, lo comprendemos. Llevamos a cabo la explicación a través de procesos puramente intelectuales; pero para comprender es necesaria la actividad combinada de todos los poderes mentales de la aprehensión.

La inteligencia, señala Dilthey, existe como realidad en los actos vitales de los hombres, todos los cuales poseen también los aspectos de la voluntad y de los sentimientos, (la inteligencia existe como realidad sólo dentro de la totalidad de la naturaleza humana). La comprensión no es, por lo tanto, sólo un acto del pensamiento; es la transposición y vuelta a experimentar el mundo tal como otra persona lo enfrenta en una experiencia de vida. Por lo tanto, la comprensión supone una transposición prerreflexiva de uno en otro, “redescubrimiento de uno en el otro”.

Según M .Weber, las Ciencias Sociales han de analizar el aspecto cualitativo de los hechos, las demás ciencias suelen ocuparse de la objetividad, de los procedimientos que aseguran un conocimiento exacto, relaciones cuantitativas, etc.

Hacia un nuevo concepto de comprensión

A partir de los años setenta, el problema de la interpretación ha estado centrado en cuestiones teóricas y prácticas, como el valor de lo contingente y lo particular, la autoridad de las tradiciones, el significado de los textos, la validez de los símbolos compartidos, el relativismo y el universalismo de las normas, la racionalidad de la acción, entre otros.

W.Dilthey y M.Weber habían ampliado la terminología y el repertorio de las “Ciencias del Espíritu”, abogando por una forma especial de conocimiento. Se refirieron a la “claridad completa en la concepción de una conexión”, “la capacidad de revivir una

experiencia“ comprensión del sentido intencional de una acción”, “comprensión explicativa”, “comprensión interpretativa”, “evidencia endopática”, “evidencia racional”.

En 1971, G.H. Von Wright se refería al clásico debate entre ciencia y Ciencias del Espíritu como a una polémica relativamente olvidada. Sin embargo, el uso ordinario del lenguaje -precisaba G.H. Von Wright- no separa de forma tan radical la actividad del “comprender” y la actividad de “explicar”. En realidad, cualquier explicación proporciona también procedimientos con un determinado sesgo psicológico que introduce la actividad del comprender, por estar directamente relacionada con la intencionalidad de la gente y con los aspectos internos de la acción. Habrá que hablar entonces de una explicación cuasi-causal de la acción, o de dos tipos de causalidad, una para el ámbito de la acción, otra para el ámbito de lo natural.

En el marco de la Hermenéutica, Verstehen tiene un carácter universal, porque toda interpretación se realiza a través del lenguaje. Tiene lugar en el diálogo, mediante preguntas y respuestas: comprendemos junto a otros, interrogamos a los textos, damos razones e intercambiamos razones en un procedimiento dialógico. Por lo tanto, entender e interpretar significan entenderse, relacionarse con otros. De ahí el trasfondo moral y político de toda actividad interpretativa. Por esta misma razón, la práctica de la interpretación termina por incidir en el carácter y en las actitudes del sujeto.

Descubrir los motivos de una acción confusa es aumentar nuestra comprensión de esa acción; eso es lo que significa “comprensión cuando se aplica a la conducta humana” (Ciencia Social y Filosofía). Esta definición de Winch demuestra que Verstehen estaba dejando atrás las controversias sobre la ciencia unificada y sobre el Positivismo, para centrarse en la cuestión de la inteligibilidad de las prácticas y de las reglas de actuación. Se considera significativa tan sólo a aquella acción que esté guiada por reglas. A su vez, las reglas han sido socialmente establecidas.

Por tanto, el “giro interpretativo” cambia el sentido de los debates sobre la

comprensión, subrayando la construcción social del sentido de las acciones. Ya no se trata de producir tipos ideales como paradigma de acciones inteligibles, sino de acceder a otros juegos de lenguaje y a la racionalidad de otras formas de vida. *De entender el mundo del otro.*

Las versiones más recientes de la comprensión están relacionadas con los cambios que han afectado la forma de entender la ciencia, el lenguaje y la racionalidad de la acción. “Comprender” es acceder a las reglas que gobiernan la conducta individual y las prácticas sociales; después de L.Wittgenstein, se acepta que el “sentido” está simbólicamente mediado.

La comprensión es, por tanto, una forma de aprendizaje, que exige un considerable esfuerzo para ir más allá de los límites del propio mundo, más allá de los límites de la propia cultura. Comprender una oración es conocer su significado, sus reglas. Sin éstas no hay conductas significativas. Es más los hechos institucionales existen siempre dentro de un sistema de reglas.

Desde otra perspectiva Habermas (1987) a través de la Teoría de la Acción Comunicativa (referida a un tipo de acción que está orientada al entendimiento), se ocupa de una clase de acción social que está simbólicamente mediada. Los elementos normativos son la parte central de este programa, pues la Pragmática universal examina las pretensiones de validez, verdad, inteligibilidad, veracidad.

Habermas, había participado en el debate de los años sesenta y setenta sobre la metodología en las Ciencias Sociales y sobre el Positivismo. En los años ochenta y noventa, marca las distancias con respecto a la Hermenéutica y, en general, con respecto al estilo contextualista de presentar las cuestiones prácticas.

Por ejemplo, Habermas comenta que Gadamer no había separado claramente “comprensión” y “acuerdo” o reconocimiento intersubjetivo. El mismo utiliza el término “entendimiento”, pero se refiere sólo a las condiciones universales de un

entendimiento posible.

El debate sobre explicación y comprensión ha tomado nuevos rumbos, incluyendo la relación entre lo universal y lo particular de las prácticas sociales. El equilibrio entre pretensiones universalistas y el respeto hacia las diferencias requieren hoy más que nunca de sistemas abiertos así como de procedimientos flexibles y heurísticos. “Comprender” es efectivamente algo más que entender el significado de la acción, tiene que ver con la capacidad para ponerse en lugar del otro, con actitudes más respetuosas hacia lo diferente, con la aceptación de lo heterogéneo.

Gadamer, llama la atención sobre lo que es comprender y dónde y cómo se realiza. Esquemáticamente podemos sintetizar algunos de sus presupuestos:

1) Comprender es ponerse de acuerdo con alguien sobre algo; 2) El lenguaje es, por tanto, el medio universal para realizar el consenso o comprensión; 3) el diálogo es el modo concreto de alcanzar la comprensión; 4) todo comprender incluye un interpretar; 5) la comprensión, que se realiza, siempre, fundamentalmente, en el diálogo por medio del lenguaje, se mueve en un círculo encerrado en la dialéctica de la pregunta y respuesta; 6) la dimensión lingüística de la comprensión indica que es la concreción de la conciencia de la historia efectual; 7) la tradición consiste en el medio de la lengua, en cuanto el pasado se actualiza, se reconoce su sentido en el presente a menudo con nuevas iluminaciones. (Mardones, 1987:289).

La discusión epistemológica y su influencia en la metodología de las ciencias sociales

Otro interesante debate crucial para el avance de las ciencias sociales lo constituye la pregunta por sus métodos de estudio. La aplicación de métodos matemáticos a la economía política y a otras formas de estudio social fue un legado de la Ilustración del siglo XVIII que encontró apoyo en los positivistas del siglo XIX. Hegel es uno de los grandes filósofos que ha ejercido una profunda y duradera influencia en este orden de

consideraciones metodológicas, pero a quien es difícil de situar tanto respecto del positivismo del siglo XIX como respecto de las reacciones contra el positivismo, pues sus ideas sobre el método cargan el acento sobre las leyes y validez universal.

En el campo de las Ciencias Sociales, los sociólogos, especialmente Comte, Durkheim, Spender, Mead y Schutz se preocuparon desde el principio por la ciencia, y muchos querían modelar la sociología a partir de las ciencias de la física y la química. Comte acuñó el nombre de 'sociología' para el estudio científico de la sociedad humana y Emile Durkheim fue esencialmente un positivista en todo lo referente a su metodología. Sin embargo, surgió un debate entre los que aceptaban de buen grado el modelo científico y los que como Weber pensaban que las características particulares de la vida social dificultaban y hacían no recomendable la adopción de un modelo absolutamente científico (Ritzer, 1994).

La fenomenología social propuso sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control por las interpretativas de comprensión, significado y acción. Hasta aproximadamente 1970 reinó una coincidencia general en cuanto a que el 'funcionalismo' suministraba el marco de referencia idóneo para el estudio de los fenómenos sociales. Los rasgos positivistas de este tipo de estudios sociales se evidenciaron en su visión de la realidad social como mecanismo autorregulado, así como en su preocupación por facilitar explicaciones exentas de juicio de valor. (Carr y Kemmis, 1988).

El debate se puede percibir con claridad en los planteamientos que se originan en la fenomenología social de Alfred Schutz (1967) y de la sociología del conocimiento desarrollada por Berger y Luckman (1967). Esta "nueva sociología" aduce que la sociedad no es un "sistema independiente" mantenido mediante relaciones de factores externos a los miembros de aquélla sino que la característica crucial de la realidad social es la posesión de una estructura intrínsecamente significativa, constituida y sostenida por las actividades interpretativas rutinarias de sus miembros individuales.

El carácter objetivo de la sociedad, por tanto, no es una realidad independiente a la que están sujetos, no se sabe cómo, los individuos. Por el contrario, la sociedad posee cierto grado de objetividad gracias a que los actores sociales, en el proceso de interpretación de su mundo social, la exteriorizan y objetivan. En los términos de Carr: La sociedad sólo es “real” y “objetiva” en la medida en que sus miembros la definen como tal y se orientan ellos mismos hacia la realidad así definida.

La sociología fenomenológica de Schutz se centra en la intersubjetividad “El mundo intersubjetivo no es un mundo privado, es común a todos. Existe porque vivimos en él como hombres entre hombres con quienes nos vinculan influencias y labores comunes, comprendiendo a los demás y siendo comprendidos por ellos” (Schutz 1973:10). La intersubjetividad existe en el “presente vivido” en el que nos hablamos y nos escuchamos unos a otros, en el que compartimos el mismo tiempo y espacio con otros.

Esta simultaneidad, según Ritzer (1994:628) es la esencia de la ínter subjetividad, significa que *capto la subjetividad del alter ego al mismo tiempo que vivo en mi propio flujo de consciencia...* y esta captación en simultaneidad del otro, así como en su captación recíproca de mí, hacen posible nuestro ser conjunto en el mundo.

Según Ritzer mientras Husserl indentificaba el ego trascendental como su preocupación central, Schutz dio un giro exterior a la fenomenología para analizar el mundo intersubjetivo, el mundo social. Si bien es esta una importante diferencia, no debemos perder de vista el hecho de que ambos pensadores se centraron en la intersubjetividad, Husserl dentro del reino de la conciencia y Schutz en el mundo social.

Para Schutz los actores y las estructuras sociales se influyen recíprocamente, pero, además su reflexión sobre el mundo cultural permite conectar al hombre presente con su historia pasada, con sus predecesores. Es evidente que tanto las personas del pasado como las del presente crean el mundo cultural, puesto que se ‘origina en

acciones humanas y ha sido instituida por ellas, por las nuestras y las de nuestros semejantes, contemporáneos y predecesores.

Todos los objetos culturales -herramientas, símbolos, sistemas de lenguaje, obras de arte, instituciones sociales, etc- apuntan en su mismo origen y significado a las actividades de sujetos humanos. Por otro lado, el mundo cultural es externo y coercitivo para los actores: me encuentro a mí mismo en mi vida diaria dentro de un mundo que no sólo yo he creado. He nacido en un mundo social preorganizado que me sobrevivirá, un mundo compartido desde el exterior con semejantes organizados en grupos (Schutz, 1973: 329 citado por Ritzer).

De lo anterior se deduce que considerar el orden social como un rasgo determinado de la sociedad no sólo propone una 'reificación' ilegítima (tratar los patrones percibidos como realidades objetivas), sino que además fracasa en la explicación de cómo se ha producido dicho orden y cómo el mismo se reafirma continuamente por medio de las interpretaciones cotidianas de los actores sociales.

La investigación social, por consiguiente, debe preocuparse más por mostrar cómo se produce el orden social, para lo cual ha de revelar la red de significados a partir de los cuales los miembros de la sociedad constituyen y reconstituyen dicho orden.

Este enfoque 'interpretativo' de la naturaleza de las ciencias sociales tiene una larga tradición, fue elaborado inicialmente por los teólogos protestantes del siglo XVII y utilizado a través del método hermenéutico. Fue utilizado durante el siglo XVIII para interpretar la literatura, las obras de arte y la música. La jurisprudencia y la filología también adoptaron el método hermenéutico, y durante el siglo XIX el "entendimiento interpretativo" fue el concepto central de una gran discusión metodológica entre historiadores de habla alemana sobre la naturaleza de la historia.

Sin embargo, sólo hasta finales del siglo XIX y principios del XX (período durante el cual el planteamiento positivista de las ciencias sociales triunfaba en todas partes),

una serie de teóricos sociales alemanes como Dilthey, Rickert, Simmel y Weber, trataron de difundir la idea de la interpretación hermenéutica y perfeccionarla hasta dar a las ciencias sociales una base epistemológica alternativa. Hacia las décadas de 1960-1980, la alternativa 'interpretativa' empezó a ganar adeptos en los países de habla inglesa. Por otra parte, los desarrollos recientes de la filosofía analítica neowittgensteniana han generado interpretaciones de la acción, el lenguaje y la vida social que no sólo minan la interpretación positivista sino que además proporcionan respaldo lógico al enfoque interpretativo de cómo deben explicarse y entenderse los fenómenos sociales.

La noción de "ciencia social interpretativa" es un término genérico que comprende gran variedad de posturas. Puede explicarse asimismo a partir de una variedad de fuentes distintas, desde la hermenéutica alemana hasta la filosofía analítica inglesa. Según Carr y Kemmis (1988), puede que la expresión más clara del punto de vista interpretativo sea la famosa definición de sociología de Max Weber : La sociología es una ciencia que intenta el entendimiento interpretativo de la acción social. En 'acción' se incluye cualquier comportamiento humano en tanto que el individuo actuante le confiere un significado subjetivo.

En este sentido, la acción puede ser manifiesta o puramente interior; puede consistir en la intervención positiva en una situación o en la abstención deliberada de tal intervención o en el consentimiento pasivo a tal situación. La acción es social en la medida en que, en virtud del significado subjetivo que le atribuye el individuo actuante (o los individuos), tiene en cuenta el comportamiento de otros y orienta su dirección en consecuencia.

En un análisis de tal definición, los elementos claves que podemos identificar se relacionan con el objeto de estudio que Weber afirma le compete a las ciencias sociales, ella se ocuparía del "entendimiento interpretativo" de la acción social, y la característica más notable de la acción en su "significado subjetivo", el que va estrechamente unido a la distinción entre acción humana y conducta humana

refiriéndose esta última al movimiento físico aparente. La importancia de esta distinción resulta obvia cuando se comprende que el comportamiento de los objetos físicos sólo se hace inteligible cuando se le impone alguna categoría interpretativa.

El comportamiento de los seres humanos, en cambio, está principalmente constituido por sus acciones y es rasgo característico de las acciones el tener un sentido para quienes las realizan y el convertirse en inteligibles para otros sólo por referencia al sentido que les atribuye el actor individual. Observar las acciones de una persona, por tanto, no se reduce a tomar nota de los movimientos físicos visibles del actor, sino que hace falta una interpretación, por parte del observador, del sentido que el actor confiere a su conducta.

Es por este motivo que un tipo de comportamiento observable puede constituir toda una serie de acciones y, por eso mismo, las acciones no pueden observarse del mismo modo que los objetos naturales. Sólo pueden ser interpretadas por referencia a los motivos del actor, a sus intenciones o propósitos en el momento de llevar a cabo la acción. Identificar correctamente esos motivos e intenciones es entender el 'significado subjetivo' que la acción tiene para el actor.

Los argumentos anteriores bien pueden servir como reflexión y toma de decisiones a los actores del conflicto armado en Colombia, pues evitaría la nefasta tendencia de eliminar las diferencias ideológicas eliminando el contrario.

Las acciones, a diferencia del comportamiento de casi todos los objetos, siempre incorporan las interpretaciones del actor, y por ese motivo sólo pueden ser entendidas cuando nos hacemos cargo de los significados que el actor les asigna. Una de las misiones de la ciencia social interpretativa consiste en descubrir esos significados y, así, hacer inteligible la acción.

La afirmación de que las acciones humanas tienen significado implica bastante más

que una referencia a las intenciones conscientes de los individuos. Requiere también que se entienda el contexto social dentro del cual adquieren sentido tales intenciones. Las acciones no pueden ser privadas, la mera identificación de una acción como perteneciente a tal o cual especie implica el empleo de reglas de identidad según las cuales pueda decirse de dos acciones que son lo mismo. Tales reglas son necesariamente públicas; si no lo fueran, sería imposible distinguir entre la interpretación correcta de una acción y una interpretación equivocada. Y de esta característica 'pública' de las reglas de interpretación se desprende que una acción sólo puede ser identificada correctamente cuando corresponde a alguna descripción que sea públicamente reconocible como correcta o incorrecta.

El carácter social de las acciones implica que éstas surgen de las redes de significados conferidas a los individuos por su historia pasada y su orden social presente, las cuales estructuran de cierta manera su interpretación de la "realidad".

Así, los significados en virtud de los cuales actúan los individuos están predeterminados por las "formas de vida" en que éstos han sido iniciados. Por este motivo, otra misión de una ciencia social 'interpretativa' es la de descubrir el conjunto de reglas sociales que dan sentido a determinado tipo de actividad social, y así revelar la estructura de inteligibilidad que explica por qué tienen sentido cualesquiera acciones que observemos.

Si se considera de esta manera las acciones humanas, es preciso admitir que las ciencias sociales versan sobre una temática totalmente diferente de la de las ciencias naturales, y que los métodos y las formas de explicación que se utilicen en ambos tipos de ciencia han de ser completamente distintos o complementarios.

Históricamente, el tipo de métodos y de explicaciones que se ocupan de ofrecer interpretaciones teóricas de los significados subjetivos de la acción social está dado por los métodos y las explicaciones del *verstehen*. En el intento de descubrir los significados de la acción, las explicaciones del *verstehen* no contemplan las

intenciones, los propósitos y los motivos como eventos mentales 'internos' que causan de alguna manera el comportamiento físico aparente sino a aquello que permite que las acciones observadas sean descritas como acciones de un tipo determinado. Las intenciones y los motivos no están 'detrás' de las acciones funcionando como 'causa' mental, invisible, de las mismas, sino que se relacionan intrínsecamente con las acciones como parte de su definición y significado.

Por esta razón, las explicaciones del *verstehen* no dependen de una especie de empatía intuitiva misteriosa que permita al científico social, no se sabe cómo, colocarse en la mente de las personas a quienes observa, sino que son explicaciones que procuran dilucidar la inteligibilidad de las acciones humanas clarificando el pensamiento que las informa y situándolo en el contexto de las normas sociales y de las formas de vida dentro de las cuales aquéllas ocurren. Con esto, las explicaciones del *verstehen* apuntan a explicar los esquemas conceptuales básicos que estructuran la manera en que se hacen inteligibles las acciones, las experiencias y los modos de vida de aquellos a quienes observa el científico social. Su objetivo no es ofrecer explicaciones causales de la vida humana, sino profundizar y generalizar nuestro conocimiento de por qué la vida social se percibe y experimenta tal como ocurre. (Carr y Kemmis, 1988).

Siguiendo a estos autores, el enfoque interpretativo de las ciencias sociales ha recibido variadas críticas: Por una parte, están las objeciones de inspiración positivista, que atacan los fundamentos esenciales de la ciencia interpretativa y se presentan generalmente en forma de valoraciones basadas en los cánones positivistas de racionalidad. Entre otras cosas, apuntan a la incapacidad del planteamiento interpretativo para producir generalizaciones de amplio alcance o para suministrar normas "objetivas" y aplicables a la verificación o la refutación de las explicaciones teóricas.

De otro lado, están las críticas que sostienen que la tarea de establecer las interpretaciones correctas de las intenciones y los significados de la acción social no

agota los propósitos de las ciencias sociales. En otras palabras, entienden que es innecesariamente restrictivo que las ciencias sociales se limiten a descubrir las definiciones de la situación formuladas por los propios agentes y la asimilación subsiguiente entre la aprehensión científica y la corriente cotidiana.

Las críticas sobre este aspecto asumen muchas formas, pero en un sentido general reflejan la creencia de que el planteamiento interpretativo, al distinguir entre la “comprensión” como meta de la ciencia social interpretativa y la “explicación” como objetivo de las ciencias naturales, y al negar que las explicaciones científicas tengan ningún lugar en la investigación de los fenómenos sociales, excluye por consiguiente de la indagación científico-social la explicación de ciertos rasgos de la realidad social que son de máxima importancia. Se aduce, en particular, que el enfoque interpretativo omite cuestionar los orígenes, las causas y los resultados de que los agentes adopten unas interpretaciones determinadas de sus actos así como de la vida social y que descuida los problemas cruciales del conflicto social y el cambio social. Y entienden que estos defectos implican una seria imperfección del planteamiento interpretativo de la relación entre lo teórico y lo práctico.

Otra objeción se fija en la insistencia del enfoque interpretativo en cuanto a la inadmisibilidad de toda explicación de la acción social que no sea compatible con la que se dan los propios agentes, ya que, si aceptamos esto, quedarán si explicar todas aquellas situaciones en que sea ilusoria o engañosa la percepción que tienen las personas acerca de lo que están haciendo. Es obvio que las maneras en que la gente caracteriza sus actos pueden no ir en consonancia con lo que hacen en realidad, de tal modo que sus percepciones y explicaciones no pasarán de ser racionalizaciones que confunden la verdadera naturaleza de su situación y ocultan la realidad en alguna medida importante.

Las explicaciones de cómo y por qué ocurre esto, asumirán tal vez, la forma de un planteamiento teórico que demuestre cómo la comprensión individual puede estar condicionada por ‘conciencias equívocas’ y cómo los protagonistas de la realidad

social están atados a concepciones irracionales y distorsionadas de la misma por obra de determinados mecanismos sociales. También podría tratar de revelar, en el plano socioestructural, el carácter ideológico de la vida del grupo demostrando de qué modo los procesos sociales, como el lenguaje y otros de producción y reproducción cultural configuran nuestra experiencia del mundo social de maneras concretas y obedeciendo a finalidades específicas.

En suma, el debate sigue paralelamente con los argumentos de que las teorías fácticas se construyen principalmente o para explicar, prever o actuar, o bien para conocer y comprender. Las explicaciones, por su parte, reúnen elementos inicialmente aislados en un cuerpo unificado de conocimiento, y calman temporalmente una comezón intelectual.

Si la búsqueda de conocimiento válido y confiable lo hace el hombre, desde el hombre y para el hombre y escudriña en los fenómenos que lo rodean así como en las subjetividades e intersubjetividades de la vida social e histórica, sus explicaciones, predicciones, descripciones, comprensiones, interpretaciones y acciones se relacionan directamente con su universo de referencia.

Desde el punto de vista metodológico, abordar una investigación que intente comprender y explicar determinado fenómeno o fenómenos sería más fructífera que aquella que aborde sólo un elemento del dualismo, en razón de que daría cuenta no sólo del por qué ocurre el hecho, sino también de cómo ocurre el fenómeno que se estudia y si, además, ella posibilita una práctica reflexiva que le permita al actor social mejorar la realidad, se podría hacer una mirada mas holística e integradora en la búsqueda de conocimiento acerca del hombre y su entorno, de los cambios y de cómo trabajar en un ambiente de continuo cambio científico y tecnológico y en las posibilidades de hombres y mujeres de una vida más plena.

4 LAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DOCENTES: CUESTIONES METODOLÓGICAS

El interjuego de los procesos de descripción, traducción, explicación e interpretación de la actividad escolar y de aula, así como el develamiento de las concepciones que orientan sus prácticas y discursos, es facilitado por la adopción de una perspectiva cualitativa – interpretativa.

Esta perspectiva permite abordar el objeto de estudio desde una dimensión cultural, entendiendo que la escuela y el aula constituyen micro contextos culturales; posibilita además, comprender la diversidad de los actos humanos -prácticas de los maestros-, como experiencias vitales, generadoras de sentido en las que el ámbito de la experiencia es la cotidianidad, sustrato sobre el cual se construye el sentido.

No obstante, se comprende esa cotidianidad como compleja y por lo tanto heterogénea, debido a la multiplicidad de los sujetos y actos que divergen en la forma de relación con el conocimiento. Sin embargo, tal heterogeneidad no es infinitamente variable, en ella es posible reconocer recurrencias y singularidades, frente al conocimiento y la significatividad del mismo, en contextos culturales específicos.

En este mismo sentido, para efectos de ésta investigación consideramos que la interpretación de las concepciones y las practicas docentes debe hacerse a partir de los sentidos y significados que los actores les asignan, así como de los propósitos que a través de ellas se persiguen, por tanto, la investigación privilegió un diseño investigativo interpretativo en el que se pretendió develar e interpretar la estructura compleja de las concepciones disciplinares y pedagógicas que subyacen en las prácticas de los docentes de Ciencias Sociales.

Para tal efecto consideramos indispensable explicitar algunas premisas que

constituyeron la base de esta manera de aproximarse al conocimiento interpretativo, síntesis de dos momentos: la explicación y la comprensión.

- ✓ La comprensión de sentido es la forma básica de interacción de los seres humanos, por tanto los actos pedagógicos son intersubjetivos y presuponen una relación sujeto-sujeto en la búsqueda de conocimiento. Esto implica en términos de la investigación una relación interactiva, esto es, de mutua determinación, en cuanto, sujeto "investigado" e investigador, son transformados en el proceso de investigación. Transformación que es a su vez cognitiva y actitudinal. Significa esto, que el investigador hace parte de la realidad investigada y que por lo tanto debe haber una permanente vigilancia epistemológica y ética, en el sentido de hacer conscientes sus propias motivaciones e intereses cognitivos, los cuales marcan su interpretación de la realidad investigada.
- ✓ La relevancia del universo simbólico, entendiendo por tal -desde la Fenomenología- que la cultura es la morada del hombre, que por tanto la conducta, es conducta aprehendida y que hay una revalorización de los actos humanos, que no son siempre cuantificables. No siempre es posible, entonces, encontrar indicadores para el caso, por ejemplo, del mundo de los valores, de las normas, de las actitudes, de los símbolos, en el cual se subsume el investigador, compartiendo tal mundo con los sujetos "investigados".
- ✓ La reproducción de las instituciones, de las estructuras sociales, la reproducción simbólica, se dan en primera instancia en una perspectiva microsocial. Desde esta mirada, se valida la importancia de los pequeños grupos y espacios, como escenarios del hacer investigativo, que por analogía podríamos entender como el microscopio aplicado a la estructura macrocultural, macrosocial o macroeducativa.
- ✓ La revalorización de la vida cotidiana, que se deja leer en el hacer diario, en las costumbres, normas, valores, sentidos, prácticas... constituyen aspectos de primer orden en la investigación; esto implica un cambio en las técnicas, procedimientos y mirada del investigador social y educativo.
- ✓ Los grupos y sujetos involucrados en la investigación, son en esta perspectiva, interlocutores válidos del investigador, revalorizándose el conocimiento de sentido

común que es, de manera vital, el depósito de conocimiento fundamental de la sociedad, como lo reconoce Alfred Schutz (1993).

Como consecuencia de los planteamientos anteriores, las condiciones que hacen posible el conocimiento, la objetividad, la validez y la verificabilidad adquieren un carácter consensual generado en la argumentación que como producto de la reflexión permanente sobre la práctica, hace posible la comprensión, explicación y reconstrucción de la misma. Razón de más para justificar que las técnicas e instrumentos utilizados fueron prioritariamente interactivos.

Los presupuestos epistemológicos, aquí referidos, tienen su correlato en el orden metodológico, que no es estrictamente secuencial, sino que se explica en una dinámica de interacción e interdependencia de varios momentos a saber: la descripción de la realidad (qué se hace, cómo se hace -referidos a las prácticas pedagógicas-), la interpretación, la reconstrucción y una fase inferencial en la que se explicitan los conocimientos nuevos o resignificados que se producen en el proceso de investigación y que se pueden constituir en nuevos referentes de reconstrucción permanente de las prácticas pedagógicas.

Ahora bien, teniendo en cuenta que la complejidad del objeto de estudio permite su interpretación desde múltiples perspectivas; es importante clarificar que para el desarrollo del presente proyecto de investigación, los objetivos se formulan en los siguientes términos:

OBJETIVOS

General

- ✓ Develar las concepciones de los profesores sobre las Ciencias Sociales y caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes del nivel de educación básica y media del municipio de Fusagasugá.

Específicos

- ✓ Identificar y analizar desde los saberes de los maestros y maestras las diferencias y regularidades referidas a las prácticas y concepciones pedagógicas de los/las profesores/as de ciencias sociales en los ciclos de educación básica y media.
- ✓ Relacionar las concepciones epistemológicas y pedagógicas identificadas con los referentes teóricos para contribuir a la problematización profesional de los docentes de Ciencias Sociales en el contexto del conocimiento escolar desde la revalidación de los saberes de las maestras y los maestros.

Momentos del Proceso de investigación

La presente investigación de carácter cualitativo interpretativo, se llevó a cabo a lo largo de año y medio en el contexto de la Educación Básica y Media, con el propósito de develar concepciones y caracterizar prácticas acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. El logro de los objetivos propuestos fue posible con el desarrollo de los siguientes momentos, concebidos no de manera cronológica ni secuencial, sino como eventos interdependientes.

FASES

Exploración bibliográfica.

La primera fase consistió en recolectar información bibliográfica diversa, acerca de las tendencias investigativas en esta temática, a igual que a las problemáticas y características propias de las Ciencias sociales; simultáneamente se inició un proceso exploratorio, a partir de unas entrevistas focales de tipo informal con profesores/as de Ciencias Sociales del municipio de Fusagasugá.

El análisis que se hizo de estas entrevistas informales, frente a la bibliografía recolectada, nos permitió converger en la investigación alrededor del proceso de

enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, desde el pensamiento del profesorado e iniciar el segundo momento de esta fase, centrado de nuevo en una exploración bibliográfica mucho más profunda de textos e investigaciones relacionadas con dicha corriente, que contribuyeron a una claridad conceptual, lo que posibilitó optar por investigar acerca de las concepciones de Ciencias Sociales y conocimiento pedagógico-didáctico.

A partir de este momento, se inició un proceso de selección de los textos más relevantes para la investigación; su análisis e interpretación se realizó a través de Análisis de Contenido, centrado en los niveles sintáctico y semántico, a partir de las siguientes etapas: Determinación del objeto de análisis, determinación de las unidades, muestreo, registro, elaboración de planillas de datos, para finalizar con la formulación de inferencias, a partir de los datos, que facilitaron la triangulación con los resultados obtenidos en la recolección de la información, producto del trabajo de campo.

Elaboración de Instrumentos y recolección de la información:

Para el proceso de recolección de la información se privilegiaron instrumentos y técnicas interactivas razón por la cual y para efectos de esta investigación, las entrevistas, el cuestionario, la observación participante, las discusiones focales e informales, el diario de campo y los registros de clase constituyeron la base de la triangulación de la información.

Entrevistas:

En el contexto de la investigación se emplearon entrevistas en profundidad a informantes clave. El uso de esta técnica obedeció a su utilidad para recolectar información desde la conceptualización de los sujetos participantes. Su utilización fue fundamental para develar las concepciones pedagógicas y disciplinares de los/las docentes que se evidencian en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias

Sociales.

Entrevistas semiestructuradas. Se privilegiaron las entrevistas semiestructuradas con una guía, a partir de la cual se definieron los criterios principales que se consideraron necesarios para explorar de manera general tópicos de interés asociados a las concepciones disciplinares, pedagógico didácticas y disciplinares de los/las docentes. Sin embargo, el orden de las preguntas no fue predeterminado lo que nos permitió, por una parte garantizar información pertinente con el tema objeto de estudio y por la otra ponderar nuevos tópicos en los que se consideró necesario profundizar.

Entrevistas a grupos focales: Las entrevistas a grupos focales, permitieron recolectar en poco tiempo y en profundidad, un volumen significativo de información cualitativa, a partir de la discusión con grupos de maestros/as sobre la exposición de sus conocimientos y opiniones sobre los temas considerados importantes para el estudio.

A través de los grupos de discusión se recolectó información acerca de las concepciones y prácticas de los docentes en la medida en que su utilización permitió evidenciar actitudes, creencias y percepciones frente a diferentes aspectos relacionados con las concepciones y prácticas de los docentes de Ciencias Sociales.

Cada una de las entrevistas fue grabada magnetofónicamente y las cintas se clasificaron a partir de la identificación de cada entrevistado, del lugar y de la fecha en la que se realizó, para facilitar el proceso de sistematización y análisis de la información.

El Cuestionario

Fue un instrumento importante de análisis de las concepciones de los/las docentes. La aplicación se llevó a cabo para permitirnos hacer una primera clasificación de las

creencias y concepciones de los docentes objeto de estudio.

La formulación de los diferentes enunciados a partir de preguntas cerradas, fue producto de una adaptación de los cuestionarios: Atribucional de Marrero, elaborado con los resultados de una investigación en la que participaron 100 profesores y profesoras, que poseían suficiente experiencia pedagógica tanto teórica como práctica; el cuestionario: Creencias y teorías implícitas de los/las maestros, de Rafael Porlán y los resultados obtenidos en los grupos de discusión con los/las docentes de Ciencias Sociales del municipio de Fusagasugá.

Las adaptaciones se fundamentan en las recomendaciones de Sudman y Bradburn (1984. Pág. 263) quienes proponen que antes de crear nuevas preguntas el investigador debe buscar en archivos de datos y materiales publicados, preguntas desarrolladas sobre la misma temática por otros investigadores.

En éste sentido, también fue importante y sugestiva la idea de consultar algunos cuestionarios que se han utilizado en el ámbito de este tipo de investigaciones como mecanismo para ayudar al profesorado a explicitar y a tomar conciencia sobre las ideas que están en la base de su acción docente.

Por ejemplo, en la Universidad de Alcalá de Henares, específicamente en el marco del plan de formación pedagógica y Apoyo a la docencia, se revisó el cuestionario elaborado por Juan Bautista Martínez Rodríguez dentro del “*curso de Iniciación a la docencia Universitaria*”, en el que sobresale la idea de que gran parte de la actividad docente está guiada por un conjunto de creencias pedagógicas que no son científicas o, incluso, llegan a ser contraproducentes.

El cuestionario adaptado para la presente investigación se elaboró a partir de

descriptores relacionados con los principios teóricos que fundamentan la enseñanza tradicional, técnica, activa, constructivista y crítica, con la finalidad de elaborar bloques o sistemas de ideas, de acuerdo con las distintas vertientes sobre la enseñanza en función de los implícitos que posee los docentes.

El cuestionario es de carácter estructurado; y permitió determinar en qué medida los participantes sostienen concepciones similares frente a las Ciencias Sociales como disciplina y a la pedagogía como saber fundante de la labor docente, contiene (41) ítems referidos a cinco teorías culturales (ver Anexo N.1):

T. Tradicional: Caracterizada por una concepción disciplinar del conocimiento, el aprendizaje por recepción y el énfasis en los contenidos.

T. Técnica: Mantiene idénticas concepciones del conocimiento y del aprendizaje que la anterior; pero se hace énfasis en los objetivos.

T. Activa: Se define por una concepción global y práctica del conocimiento, el aprendizaje por descubrimiento guiado y el énfasis en la actividad.

T. Constructiva: La noción interdisciplinar y práctica del conocimiento, el aprendizaje por descubrimiento y la búsqueda de significados son sus características esenciales.

T. Crítica: Se define por una concepción disciplinar y problemática del conocimiento, el aprendizaje por descubrimiento guiado, el énfasis en la socialización y su carácter político-moral.

Cada una de estas cinco teorías está articulada por diez subdominios, que hacen referencia, por una parte a elementos sustantivos de los procesos pedagógicos: enseñanza y aprendizaje, conocimiento, Disciplina, Planificación, Interacción profesor/a – alumnos/as, medios, Evaluación, Profesor y Medio social, poder y por otra a elementos fundamentales referidos a las Ciencias Sociales como disciplina.

El cuestionario facilitó la comparación de las respuestas de los sujetos puesto que las preguntas fueron formuladas en el mismo orden a cada uno de los/las personas a las que se aplicó el instrumento y las respuestas que ellos dieron a cada descriptor se

midió a través de una escala tipo Likert, cuya tarea era establecer la dirección positiva o negativa y alta o baja de las actitudes de los/las encuestados (cada ítem tiene el mismo peso dentro de la prueba). En la escala tipo Likert se presentan cinco puntos o juicios ante los cuales se les pide su reacción a los sujetos, a saber: 5 significa totalmente de acuerdo; 4 significa de acuerdo; 3 neutro, 2 en desacuerdo y 1 totalmente en desacuerdo.

Observación participantes

Develar concepciones y caracterizar prácticas implica estudiar la vida del aula, entendida como un escenario de intercambios socioculturales en el que se generan relaciones de comunicación e intercambio permanente. Por ello, la observación participante fue considerada como la principal técnica que permitió caracterizar prácticas pedagógicas e identificar similitudes y diferencias entre las concepciones expresadas y las acciones evidenciadas. Los registros de clase fueron complementados con diarios de campo, sociogramas y grabaciones magnetofónicas.

Contar el proceso de investigación requiere explicitar las dificultades propias que conllevó esta tarea. Haciendo referencia a otros contextos, Taylor y Bogdan (1984) aseguran que los observadores participantes entran en el campo con la esperanza de establecer relaciones abiertas con los informantes. Agregan que idealmente, los informantes olvidan que el observador se propone investigar. Estas interesantes ideas corresponden a un contexto cultural muy diferente al contexto cultural y social donde se llevó a cabo la presente investigación, pues la región del Sumapaz donde está emplazada la ciudad de Fusagasugá, es una zona caracterizada por un fuerte conflicto social y político, expresado en un conflicto armado que tiene su origen en la extrema desigualdad entre ricos y pobres.

En términos de Taylor y Bogdan (1984:62) el trabajo de campo está caracterizado por todos los elementos del drama humano que se encuentran en la vida social: conflicto, hostilidad, rivalidad, seducción, tensiones raciales, celos. En el campo los

observadores suelen encontrarse en el medio de difíciles y delicadas situaciones.

La zona en mención, se considera como punto estratégico para las tres fuerzas en confrontación, a saber, el ejército nacional, los grupos paramilitares aliados del gobierno en la lucha contra la guerrilla y por supuesto las facciones de la guerrilla comunista de las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia).

Es así que, el acercamiento a las instituciones escolares donde se llevaron a cabo las observaciones estuvo marcado por un buen número de dificultades debido al clima de desconfianza originado no sólo por el rechazo que significaba para docentes de escuelas urbanas y rurales de provincia que investigadores de la universidad quisieran entrometerse a las aulas de clase a observar, que estudiantes de la licenciatura en Ciencias Sociales hicieran preguntas sobre el funcionamiento administrativo y de gestión del centro o que se quisiera hablar con los familiares de los estudiantes para indagar sobre aspectos concernientes a la educación de sus hijas e hijos, etc.

El principal problema, se debió al grado de desconfianza originado en las presiones que reciben las instituciones escolares por parte de los actores armados. Es así como varios docentes nos manifestaron sus temores por las amenazas de los grupos paramilitares ya que ellos consideraban que *“los profesores de sociales son todos colaboradores de la guerrilla, esa ideología no nos gusta”*, un director de escuela, nos manifestó abiertamente que *“según orden del comandante de los grupos paramilitares, en las clases de Ciencias Sociales y específicamente en la clase de geografía estaba prohibido que los estudiantes realizaran, mapas, dibujos o cualquier esquema gráfico que potencialmente pudiera ser usado por la guerrilla y ser utilizado en la confrontación”*.

En suma, si existe un área sensible dentro del plan de estudios escolar debido a que en ella son tratados aspectos relacionados con la ideología de los grupos en confrontación, es el área de las Ciencias Sociales. Algunos docentes se sienten como “objetivo militar”, debido a que el ejército los acusa de colaborar con la guerrilla, la

guerrilla los acusa de colaborar con los militares o paramilitares y a su vez, los grupos paramilitares, los acusan de ser colaboradores de la guerrilla.

Esta situación conflictiva requirió de una estrategia de acercamiento basado en el aval y el reconocimiento que tiene la Universidad de Cundinamarca en la región, por su larga trayectoria en la formación de licenciados, por su carácter público y por que algunos de los docentes de las instituciones se habían recibido como licenciados en la universidad.

Como docente investigador, no sólo requerí sortear este clima de desconfianza y de presión por parte de los agentes armados sobre las instituciones escolares donde trabajaban los docentes que manifestaron su interés en participar, para mí el gran reto fue vencer la desconfianza profesional que significaba mi presencia en las instituciones escolares y concretamente en los salones de clase. Muy pocos docentes se manifestaron a gusto con mi presencia y con mis observaciones, pues no se explicaban cómo un docente universitario quisiera observar y hablar con estudiantes sin perseguir un fin oculto.

Entonces como docente de la licenciatura de Ciencias Sociales, de la universidad de Cundinamarca que ejercía cierto liderazgo en los docentes del programa con inquietudes investigativas nos propusimos enfrentar este obstáculo incorporando como un ejercicio de relación entre teoría y práctica las observaciones en los centros escolares.

Les propusimos entonces a un grupo de tercer semestre de la licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales que como parte de su proceso de formación colaboraran en la investigación realizando algunas observaciones y registros, lo cual significó un trabajo adicional de formación y preparación del grupo de estudiantes en los aspectos representativos de la observación participante, en la elaboración de las observaciones, en la redacción de los diarios y registros de clase y el comportamiento adecuado que no despertara la desconfianza de los docentes.

Considero que las decisiones que se tomaron, lograron salvar los obstáculos y permitieron que las tres comunidades involucradas se enriquecieran desde perspectivas diversas y desde un objetivo común, el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Los estudiantes de la licenciatura, lograron vincular algunos de los aspectos teóricos discutidos en clase con las clases de los docentes de las instituciones escolares, a su vez los docentes de las instituciones escolares se sintieron más a gusto con la presencia de los estudiantes, manifestando en algunos casos cierto paternalismo y privilegio, especialmente con las estudiantes.

Por supuesto, el grupo de docentes de la universidad logramos algunos de los objetivos propuestos y de manera particular estas observaciones me permitieron explorar un panorama investigativo lleno de inquietudes que provocaban constantes confrontaciones con nuestras ideas y la necesidad de buscar nuevas maneras de aprender y enseñar.

Es así, que una cantidad significativa de la información utilizada en este proyecto, proviene de los registros de observación elaborados junto con los estudiantes de la licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Cundinamarca, con quienes estoy profundamente agradecido y espero que su esfuerzo y trabajo esté bien recompensado con los resultados preliminares de este proyecto de investigación.

La observación participante fue fundamental para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo (Goetz y Lecompte 1988: 126), contrastar la información que suministraban los docentes en las encuestas y las entrevistas, como producto de sus concepciones con las actividades y comportamientos de los mismos en el aula de clase.

En los registros de clase se tuvieron en cuenta en forma detallada los datos más relevantes frente a las condiciones físicas de los espacios, actividades de docentes y estudiantes en el aula de clase, a sus diálogos, describiendo quienes participan en el grupo escolar que es observado, sus rutinas, las relaciones que se establecían, los

estatus y roles, el manejo de tiempos y espacios y, por supuesto, las concepciones de disciplina y de pedagogía que se hacían evidentes.

Análisis de la información

Esta fase comprendió los momentos de categorización, análisis e interpretación de la información. Cada uno de estos momentos no fue considerado como una actividad que se pudiera diferenciar tajantemente de las otras, pues involucraron un proceso mental en el que sólo era posible encontrar sentidos y significados en las múltiples relaciones que entre ellos se entretejían.

La información proveniente de la encuesta y de las entrevistas a informantes clave y a grupos focales permitió la categorización, análisis e interpretación de las concepciones docentes a partir de la lectura de los sentidos y significados, expresados fundamentalmente a partir del lenguaje y de las acciones en los centros escolares.

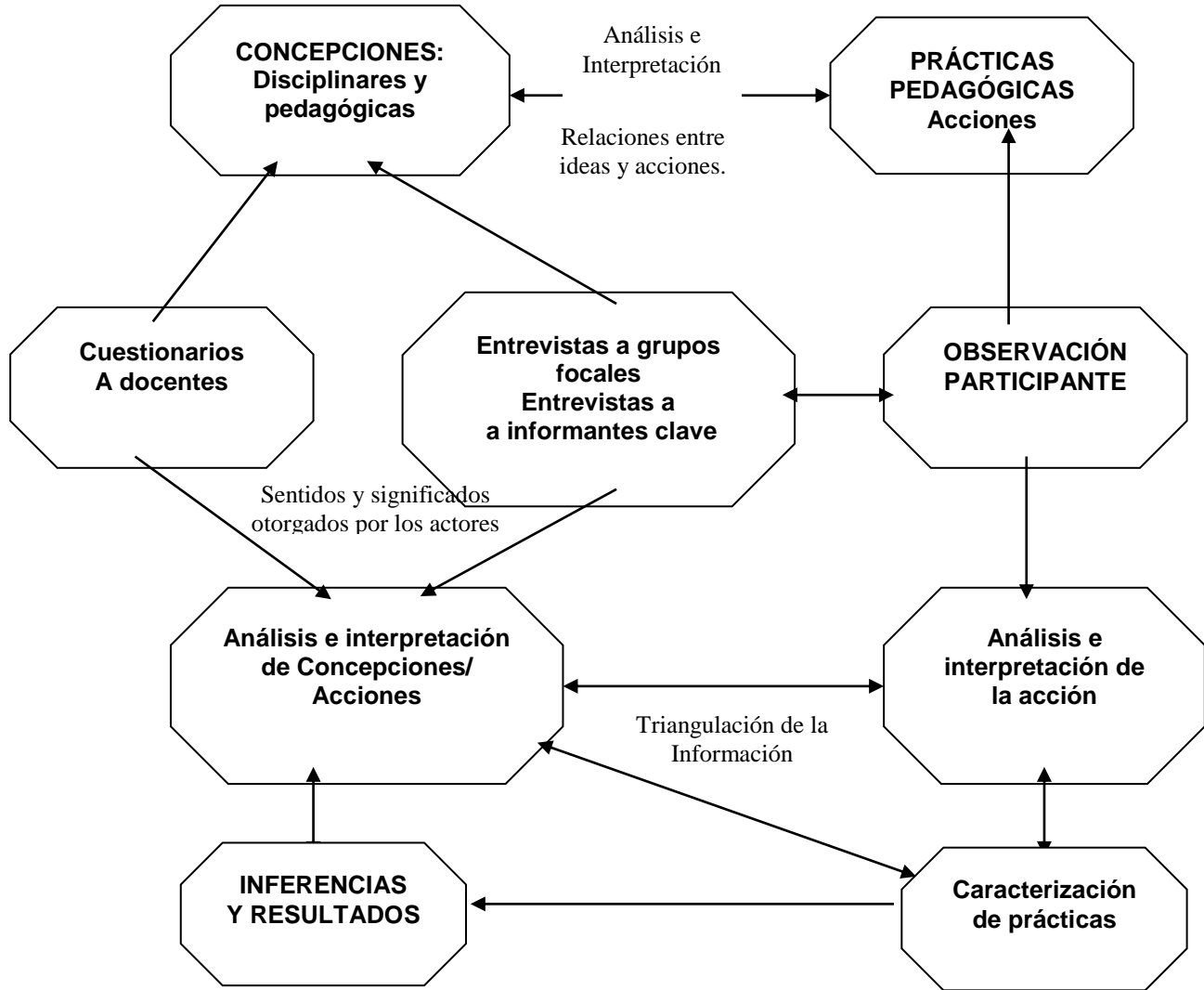
En consecuencia, una vez recolectada la información a través de las técnicas ya mencionadas, se procedió a clasificar y codificar la información, para tal efecto se procedió con la transcripción de cada una de las entrevistas, siendo fiel a lo expresado por los/las profesores. La lógica del proceso, se puede apreciar en la figura 1.

La información obtenida de los resultados de las encuestas, las entrevistas y las observaciones, fueron organizadas en planillas de manera manual y si se quiere artesanal. Las mismas permitieron obtener una información global que facilitó la triangulación de la información desde un análisis general a las respuestas de los docentes según cada pregunta para relacionar los datos obtenidos con nuevos conceptos y llegar a la formulación de categorías.

La caracterización de las prácticas fue asumida como un proceso fundamental para determinar en las acciones docentes, los atributos y cualidades distintivas, para a partir de allí, descubrir categorías que facilitaron la comprensión de las acciones

docentes en la enseñanza de las Ciencias Sociales, desde los sentidos que a ellas otorgaban sus actores.

Figura 1. Lógica del proceso de Investigación



Unidad de Análisis

Las prácticas y concepciones disciplinares, pedagógico y de los/las profesores/as, constituyeron las unidades de sentido y de búsqueda para esta propuesta investigativa en el área de las Ciencias Sociales.

Unidad de Trabajo

Estuvo constituida por los/las profesores/as de Ciencias Sociales del nivel de la Educación Básica, del Municipio de Fusagasugá tanto de las instituciones oficiales como privadas, en zonas Rurales y Urbanas. Seleccionamos los docentes de Ciencias sociales del Municipio de Fusagasugá por ser está una comunidad académica abierta a la reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales y por la riqueza de las reflexiones que se generaron en las reuniones de la red pedagógica del área.

Los criterios para la selección de los informantes clave fueron:

- ✓ Su vinculación a una institución de carácter oficial o privado.
- ✓ Su desempeño actual en el área de las Ciencias Sociales.
- ✓ La experiencia docente en el área de las Ciencias Sociales.
- ✓ El deseo de participar en la investigación.

El contexto Nacional de Investigación

Colombia históricamente ha estado inmersa en una crisis humanitaria, y ésta se ha hecho más crítica con el transcurso de los años. Sólo, entre Agosto de 2002 y Junio de 2004; 10.586 personas perdieron la vida a causa de la violencia socio-política en Colombia. Según la consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento, más de tres millones de colombianos han sido desplazados desde 1985. Actualmente la situación se ha agudizado, puesto que el estado ha minimizado la atención a la población desplazada.

Un informe entregado por el programa mundial de alimentos de las Naciones Unidas en el 2003, demostraba que los hogares desplazados tenían fuertes déficit en la mayoría de los micro nutrientes como vitamina A y hierro y un 63.5 % de ellos carecían de vivienda.

A la problemática anterior se suma hoy, la Legislación represiva y la militarización de la sociedad, la consolidación de grupos paramilitares en la disputa por territorios con los grupos guerrilleros y el aumento en el presupuesto para la guerra. Una revisión al presupuesto del presente año demuestra que 9.8 Billones de pesos fueron destinados para gastos de defensa, en detrimento de una real inversión social que permita mejorar la calidad de vida de la población.

Otra problemática que aqueja en general a la sociedad colombiana, es la crisis económica y social del país. A finales del año 2005, La Universidad Nacional de Colombia -Primer Centro Universitario del país- fruto de una serie de investigaciones señaló que el 66% de los colombianos esta la línea de pobreza, y que sólo el 10% de la población concentra el 95% de los ingresos totales. Así mismo actualmente, el 40% de los colombianos no tienen ningún tipo de acceso a la atención médica, mas del 10% de los niños y niñas pobres entre 5 y 11 años no tiene acceso a la escuela por problemas económicos, el 25% de los jóvenes no puede acceder a la secundaria, menos del 20% logra entrar a la universidad y una de cada 2 mujeres son víctimas del maltrato.

El contexto Local de Investigación

Ubicación geográfica

El presente proyecto se realizó en el Municipio de Fusagasugá Ubicado al sur – occidente del Departamento de Cundinamarca, a 64 kilómetros de la capital del país. Está enmarcada por dos cerros, el Fusacatán y el Quininini, desplegada en la parte superior de la altiplanicie de Chinauta. Su temperatura promedio es de 19° C. Emplazada a una altura promedio de 1724 MSNM.

La ciudad fue trazada el 7 de mayo de 1776 por el comisionado Ignacio Pérez de la Cadena; en 1985 fue sede del gobierno provincial.

Es una de las principales ciudades intermedias y capital de la denominada Provincia del Supamaz conformada por los municipios de Arbeláez, Pandi, Cabrera, Tibacuy, San Bernardo, Sylvania, Granada, Pasca y Venecia. Su casco urbano está dividido en seis (6) comunas que abarcan 90 barrios y su zona rural la conforman 5 corregimientos a los cuales pertenecen 33 veredas.

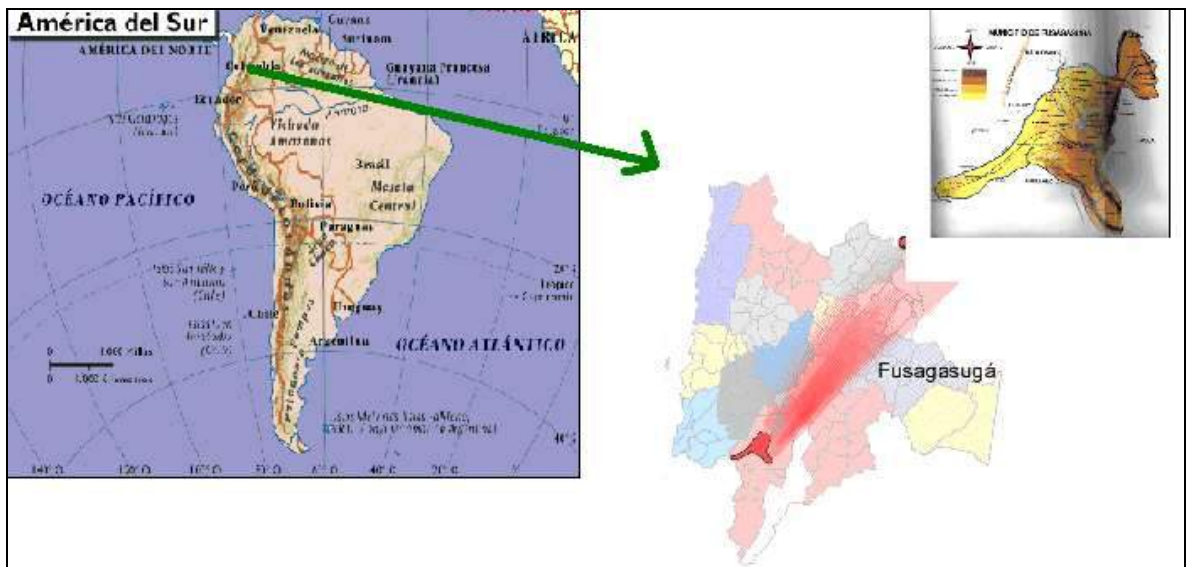


Grafico 2. Ubicación geográfica del municipio de Fusagasugá

La red vial con la cual cuenta el municipio, está distribuida de tal manera que lo comunica fácilmente tanto con sus veredas como con los municipios vecinos. Su ubicación estratégica sobre la Carretera Panamericana (principal vía nacional) es fundamental para su comunicación con el centro, sur, occidente y nororiente del país. Además de esta vía, cuenta con una vía alterna denominada “San Miguel”, ambas facilitan el transporte de los productos propios de la Región - ya que es centro económico y de acopio del mercado de los municipios cercanos-, para distribuirlos

hacia Bogotá, la capital del país ubicada a sólo 64 Km, aproximadamente a 1 hora y 15 minutos por carretera.

Economía.

Fusagasugá es una ciudad intermedia que ha sido denominada Ciudad Jardín de Colombia, debido a que una de sus principales actividades económicas está orientada al cultivo de plantas ornamentales para su distribución al mercado nacional e internacional.

Sin embargo, la variedad de pisos térmicos y la riqueza de los suelos facilitan el cultivo de diferentes productos agrícolas, el cultivo del café, frutas y hortalizas. La actividad agropecuaria es una franja importante centrada en la agricultura, la avicultura y la ganadería. Por la agradable temperatura de la zona urbana y su cercanía a la capital del país, Fusagasugá se ha convertido en uno de los lugares favoritos como sitio de recreación para los bogotanos y como lugar de comercialización de los municipios vecinos.

La población asciende a 90.000 habitantes y la pirámide poblacional se concentra en las edades de los de los 0 a los 4 años. De la población económicamente activa, sólo se ocupa el 40 %. Lo que representa una gran problemática social para el municipio cuyos habitantes concentran preferentemente su actividad económica en la denominada Economía Informal (Ventas ambulantes y trabajos temporales).

A pesar de las diferentes ventajas del municipio, la misma situación económica y política del país no permite un adecuado desarrollo de la zona, ya que el actual gobierno ha centrado su accionar en la inversión de la guerra y la denominada seguridad democrática, dejando desprotegida de esta manera la inversión social lo que ha hecho que aumenten los niveles de desempleo y que según el último informe de las Naciones Unidas, sea considerado como uno de los principales países violador de los derechos humanos.

El municipio de Fusagasugá, objeto del proyecto, no es ajeno a esta situación. Hoy el municipio cuenta con innumerables problemáticas que la afectan notablemente: la principal de ellas es la violencia.

Esta situación a nivel nacional no es ajena a nuestra zona, la situación de orden público, social y económico de la Provincia del Sumapaz ha venido transformándose en los últimos cincuenta años en un proceso de deterioro, como resultado de múltiples factores de violencia, entre ellas, las disputas agrarias, el fenómeno del narcotráfico que tuvo su mayor auge en el municipio en las décadas del 80 y 90, la ocupación permanente tanto de los grupos paramilitares y la guerrilla que se disputan el control territorial de la zona y las políticas de un gobierno nacional que invierte la mayor parte de su presupuesto en la guerra. Estas situaciones han repercutido directamente en la población rural y urbana, llevándolos a situaciones de desplazamiento forzado, incremento en los niveles de violencia intra familiar, dificultades en el acceso a la educación, desarrollo del subempleo y la economía informal.

Fusagasugá, al ser capital de la provincia se ha visto altamente afectada, por una parte, como municipio expulsor de población producto del conflicto que se vive en el municipio, y de otra; por que en los últimos años se ha convertido en municipio receptor de familias venidas de municipios vecinos y de otras regiones del país. Esta situación, ha generado una crisis para el municipio en la medida en que no se cuenta con los recursos económicos necesarios, ni con centros de recepción para la atención y ayuda al desplazado y mucho menos, con empresas de ningún tipo, ya que en el municipio, predomina la economía informal.

Todo esto ha desembocado en grandes problemas para la niñez y la juventud, ya que en el afán de conseguir medios de subsistencia esta población, se involucra con grupos al margen de la ley, como informantes o apoyo, (en el municipio de Sylvania 2 menores perecieron cuando pretendían instalar un cilindro bomba), otros, se dedican al tráfico y consumo de drogas, algunos/as emigran a la capital a trabajar en prostitución y otros, entran a conformar grupos para actuar como delincuencia común.

Así mismo, se han presentado masacres a escala, cuyas víctimas específicas son jóvenes; dichas masacres las ejecutan los que se denominan anónimamente grupos de limpieza, quienes han asesinado a más de 60 menores y un centenar de jóvenes de la zona, entre el año 2.003 y el 2.005, -muertes que hasta la fecha siguen impunes-. Citando algunos casos de menores: En diciembre de 2.003 son masacrados 4 jóvenes recién graduados de bachillerato, en el mismo año en la zona rural del municipio son masacrados mas de 10 jóvenes, el 5 de marzo de 2.004 es asesinada una menor de sólo 16 años, en febrero de 2.005 es asesinado otro menor de escasos 16 años, en marzo de 2.005 es asesinada y descuartizada otra niña de 13 años. A lo anterior se suma, el elevado número de desapariciones de jóvenes, las cuales muchas veces no se denuncia por temor a represalias.

Educación

Fusagasugá, es centro educativo concentrando mas de 98 instituciones educativas de Básica primaria, Básica secundaria y media vocacional. Además, en el municipio se encuentra también la sede principal de la Universidad de Cundinamarca (UDEC), universidad regional y oficial del Departamento que recibe una población estudiantil de 2000 estudiantes en el municipio, la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP) y dos instituciones universitarias privadas.



Foto 1. Profesora y Estudiantes del curso 6 de educación secundaria Colegio Oficial

El siguiente cuadro muestra la evolución de la matrícula en la población en edad escolar del municipio, según datos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

**Gráfico No. 1.1.B.
Población en Edad Escolar,
Matrícula Total y Oficial
Evolución 2001 a 2004
Fusagasugá**

El Gráfico 1.1.B., correspondiente a Fusagasugá, muestra el mayor crecimiento de la matrícula total y oficial que de la población en edad escolar. La matrícula privada se aprecia en ligero aumento.

Frente a los 600 niños más en edad escolar en 2003 respecto a 2001 (según proyecciones DANE), la matrícula ha crecido en 2.300 (700 en 2003 y 1.600 en 2002), indicando que se cubrieron 1.700 niños que estaban por fuera del sistema.

Por su parte, la matrícula oficial ha aumentado en el mismo período en 2.000 niños y jóvenes (1.200 en 2003 y 800 en 2002), con lo cual la matrícula privada aumentó en el bienio en 300 estudiantes (reducción de 500 en 2003 y aumento de 800 en 2002), pasando su participación del 19% al 18%.

En el sistema de información, a 31 de julio y 20 de septiembre, el municipio de Fusagasugá reporta en 2004 aumentó de 543 alumnos en la matrícula oficial.

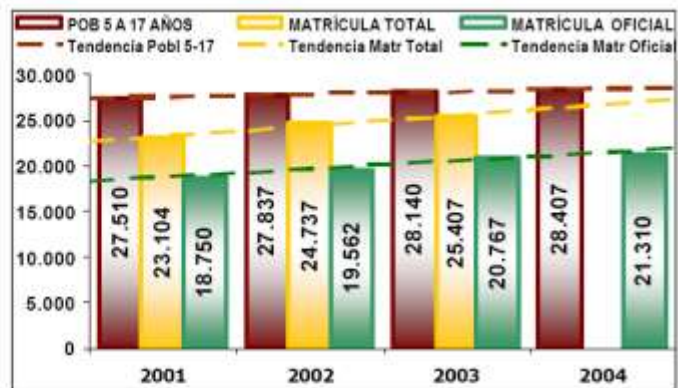


Gráfico 2 .Fuente: Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Septiembre de 2004

En el siguiente capítulo mostraremos como estos datos del contexto condicionan e influyen en la práctica educativa y son esenciales para comprender las interpretaciones de los datos que allí mencionamos. Así como tener una perspectiva más amplia para otorgar un sentido y un significado a esa mirada “emic” de los protagonistas.

5 CARACTERIZACIÓN DE LAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE DOCENTES DE CIENCIAS SOCIALES

Teniendo presente los objetivos del trabajo de investigación propuesto, en este apartado mostraremos los resultados del análisis de la información que derivan del proceso de interpretación y de triangulación de la información obtenida de los diversos instrumentos que han sido explicados en detalle en el capítulo anterior.

Como lo hemos explicado, una de las primeras fuentes de información y de indagación sobre las concepciones de los docentes de Ciencias Sociales, lo representó el cuestionario que se elaboró teniendo presente los principales temas objeto de investigación.

Es así como un bloque de preguntas estaba dirigido a indagar las concepciones y creencias de los docentes sobre los fines de la educación en general y en particular sobre los fines de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Otro bloque indaga sobre las concepciones epistemológicas, destacando los problemas que ellos perciben con relación a las disciplinas sociales.

También hemos incluido un bloque de preguntas que intentan explicitar las concepciones pedagógicas y didácticas, además de indagar sobre las posturas que asumen los docentes frente a la legislación oficial que afecta directamente los objetivos, contenidos y organización de las Ciencias Sociales en la educación básica colombiana.

Estas respuestas nos permitieron ir refinando la mirada y en ocasiones ampliar o acotar nuestras preguntas de investigación. Las respuestas emitidas por los docentes, fueron interpretadas y contrastadas con la información recogida en los diarios de

observación de las clases y profundizadas y matizadas con la información de las entrevistas a los docentes del área que por su trayectoria o influencia en el gremio proporcionaban una visión importante para poder comprender el entramado de razones y circunstancias que sirven de sustrato a las prácticas de enseñanza.

Deseo resaltar que la información suministrada por los docentes no necesariamente debe ser considerada en los términos literales de “información”; más que la expresión de un pensamiento, es la demostración de los saberes y experiencias que constituyen las prácticas concretas de maestros y maestras que desempeñan su labor en medio de dificultades de todo orden y que diariamente trabajan para contribuir a forjar un futuro mejor para Colombia.

También es necesario aclarar que no es de mi interés, estigmatizar y condenar las creencias, concepciones y las prácticas de los docentes, tampoco es mi interés redimirlos de su situación concreta. Las ideas articuladas en este apartado tienen como propósito captar los pensamientos de los docentes tratando de no juzgar o asumir posiciones definitivas que pretendan juzgar o condenar. Es el propósito de éste proyecto de investigación reconocer y comprender la complejidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el contexto y la coyuntura de la sociedad colombiana.

Para facilitar la lectura de los resultados y la interpretación; el apartado se organizó con la pretensión de evidenciar las múltiples relaciones que se entretajan en las realidades concretas de los docentes de ciencias sociales que se desempeñan en instituciones oficiales y privadas del Municipio de Fusagasugá y algunas instituciones localizadas en la zona rural.

En consecuencia, el relato es el eje del escrito como producto de las múltiples relaciones entre los análisis de las respuestas del cuestionario y las comparaciones y contrastes derivados de los diarios de observación y las entrevistas, así como de las discusiones grupales.

Los contextos de Aprendizaje y de enseñanza.

Las observaciones de los distintos centros escolares, nos ayudó a evidenciar entre los múltiples factores del contexto que afectan a los procesos de aprendizaje y de enseñanza, un problema de crucial relevancia para comprender las dificultades que desbordan los marcos de la legislación y las cifras macroeconómicas y por supuesto algunos de los enfoques y teorías pedagógicas. La realidad siempre es más compleja e interesante que los postulados teóricos desde donde se intenta comprender las prácticas docentes.

Pudimos constatar la crudeza y precariedad de buena parte de las familias cuyos hijos estudian en las instituciones oficiales. La gran mayoría manifiesta elevadas condiciones de precariedad que no contaban con el dinero suficiente para cubrir los gastos más inmediatos de los estudiantes. La gran mayoría de los estudiantes de las instituciones oficiales pertenecen a familias catalogadas en el estrato 1 y 2, dentro de una escala socioeconómica en la cual el estrato 1 corresponde a las familias que están consideradas dentro de la línea de la pobreza que raya en la indigencia y el estrato 6 corresponde a las familias con una alta capacidad económica. Es necesario resaltar aquí que Colombia se considera, después de Brasil como el país que más desigualdad e inequidad económica tiene en América Latina. Esto quiere decir que la diferencia entre la población que está en el estrato uno (1) es abismal con relación a la escasa población clasificada como perteneciente al estrato seis (6). Se considera que sólo el 5 % de la población colombiana es poseedora del 90 % de la riqueza del país.



Foto 2. Estudiantes de Escuela Rural de Fusagasugá.

En términos más concretos, las familias del estrato uno, están en promedio conformadas por cinco miembros que escasamente sobreviven con un sueldo mínimo.

Lo anterior permite explicar las condiciones precarias que condicionan la educación de ésta generación en la mayor parte de la región de Sumapaz.

Consideramos que la anterior referencia era necesaria para poder comprender algunas reflexiones de los docentes en torno a los factores que más influyen en el aprendizaje. Un docente de una escuela en las afueras de Fusagasugá nos comenta

al respecto: *“Muchos niños llegan a la institución sin probar nada de desayuno y al salir de la escuela no encuentran almuerzo en sus casas...además la mayoría de las familias tienen problemas económicos y sus padres siempre están ocupados.*

La mayoría de los padres manifiestan que no le pueden dedicar tiempo a sus hijos para conversar, expresarles afecto o ayudarles en las tareas porque están dedicados a trabajar” (Escuela Julio Sabogal).

De los problemas económicos se deriva una problemática que es necesario reconocer si se quiere relacionar las partes que constituyen la realidad que viven los centros escolares y que están afectando a los docentes de todas las áreas sin excepción, pero que son filtrados en especial por los docentes de Ciencias Sociales como en este pasaje relatado por una profesora de la población rural de Pasca: *“ Mire, lo que influye a que pase esto es que algunos padres de familia están sujetos a vicios como el alcohol y éste les hace perder el rumbo de las cosas porque algunos de los niños no son criados en hogares legalmente establecidos porque viven con los tíos, abuelos y por eso las familias se despreocupan de la educación de los hijos”*. La profesora en su análisis está haciendo un llamado de atención sobre la importancia que tiene la familia en el proceso educativo, pero además su apreciación nos permitió indagar por las características de conformación de las familias de los estudiantes.

Concepciones sobre los objetivos y fines de la Educación

Si bien, la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación básica y media colombiana no se propone la formación de científicos sociales. De hecho no creemos que ninguna asignatura del plan de estudios persiga este propósito. Para el logro de los objetivos de este proyecto, un elemento importante de comprensión y explicación al problema planteado lo constituyó la indagación por los propósitos reales y la importancia real que le otorgan los docentes a la enseñanza de las ciencias sociales, más allá de los planes de estudio o de los lineamientos curriculares que prescriben los contenidos mínimos y las competencias esperadas.

Como lo hemos reiterado varias veces, en este trabajo buscamos indagar los pensamientos, creencias y prácticas de los docentes en sus contextos reales. Más allá de las simulaciones que hacemos todos los seres humanos cuando estamos en presencia de un observador, esperábamos que la confianza y en cierto modo la familiaridad de nuestra presencia nos permitiera comprender las motivaciones reales que guían las prácticas de los docentes de ciencias sociales en la educación básica y media.

Como mecanismo para la explicitación de las concepciones y creencias de los docentes, elaboramos un cuestionario de preguntas que nos sirvió como referente de entrada para realizar la caracterización inicial y posteriormente nos permitió la profundización en el análisis interpretativo.

Los enunciados del cuestionario, fueron formulados de manera afirmativa, de tal manera que los docentes pudieran optar con mayor facilidad por una respuesta con la cual se sintieran realmente identificados y que nos permitiera a nosotros inferir el grado de identificación o de distanciamiento con los enunciados por parte de los docentes.

Con el primer bloque de preguntas del cuestionario (ver gráficos 4 al 10 del anexo 2), se buscaba indagar las creencias de los docentes sobre los objetivos de la educación en general y de los objetivos que ellos se proponían con la enseñanza de las Ciencias Sociales en particular. La importancia de éste bloque de preguntas radica en que coadyuvar a explicitar los grandes propósitos de la educación de un país es una actividad de suma importancia para cualquier docente en ejercicio. Independientemente del grado de profundidad de las respuestas, se constituye en las motivaciones que nos permiten perfilar un derrotero en nuestra práctica educativa cotidiana.

En general los docentes se mostraron completamente de acuerdo con la consideración de que las Ciencias Sociales ayudan a promover una educación integral en la medida

que contribuyen a dignificar al ser humano, pues les permite a los estudiantes, conocer sus derechos y sus deberes.

Este propósito loable en el papel y en la expresión discursiva en general de los docentes, contrasta con la realidad captada en las diferentes prácticas de enseñanza de las ciencias sociales de los y las docentes del municipio.

Como sabemos, coexisten en las realidades escolares de las instituciones educativas diversas concepciones e ideas sobre el currículo. Es así, que se evidencia el distanciamiento entre los objetivos para la educación básica estipulados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), con los objetivos reales y concretos que se explicitan a través de las prácticas de los docentes de éste municipio.

Obviamente toda política educativa se enfrenta a múltiples intereses, pero se espera que los conocimientos profesionales del docente puedan contribuir a su reformulación. La construcción de políticas públicas debe ser un asunto central en la construcción de la democracia para tratar de superar posiciones conformistas con relación a los lineamientos porque : *“Nosotros siempre tenemos que estar de acuerdo y cumplirlos porque no tenemos ni voz ni voto para los cambios que se refieren a la educación ya que consideran que se van a imponer intereses particulares y no generales; en todo caso hay que cumplirlos pero lo que sí se hace es adecuarlos a la situación de los alumnos sin dejar de trabajar sobre ellos porque son evaluados por el MEN.* (Fragmento: Docente del Colegio Santander).

En el mismo sentido, se aprecia el distanciamiento y la coexistencia de las contradicciones entre los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, expedidos por el MEN y los contenidos, metodologías y prácticas de maestros y maestras de las diversas instituciones donde realizamos las indagaciones.

No estamos a favor o en contra de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional que a través de los lineamientos curriculares quiere impulsar una propuesta

“renovada” para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. Insistimos, en que los cambios cualitativos del sistema educativo parten de sus principales protagonistas, los docentes y estudiantes que desarrollan cotidianamente prácticas de aprendizaje y enseñanza en el marco cultural y social de la institución educativa. A su vez, éste marco particular está determinando y es determinado por el marco pluriétnico y pluricultural colombiano que tiene su expresión en la denominada cultura fusagasugeña.

La escuela un espacio para la formación de Valores

Entre los objetivos y motivaciones más importantes que pudimos caracterizar en los docentes de Ciencias Sociales, se encuentran aquellos que pretenden brindar a los estudiantes un espacio de felicidad. Es decir que los estudiantes lleguen a la escuela motivados por que allí pueden encontrar la comprensión y el amor que en muchas ocasiones no encuentran en sus familias.

Un significativo número de docentes consideran que la labor docente debe ser similar a la labor que desempeñaría un segundo padre y fundamentalmente en brindar felicidad a los estudiantes.

Entre las múltiples entradas que nos permitieron llegar a esta caracterización, deseo resaltar este pasaje que nos permitió comprender con un grado mayor de profundidad las motivaciones profundas e implícitas directamente relacionados con los fines de la educación.

El profesor dice: “gracias a Dios por permitirnos estar aquí y por colmarnos de paciencia, tolerancia y sabiduría”, los niños repiten la oración. Después de esto, el profesor y los alumnos escogen la canción –soy feliz- y el profesor hace la siguiente reflexión: “El ser feliz no sólo se expresa con los labios sino también con el alma y el corazón y hemos venido a este mundo para ser felices y nuestra obligación es buscarla pero sin hacerle daño a nuestros semejantes”.

(Fragmento: Diario de Observación de la Escuela Julio Sabogal).

Ahora bien, esta exhortación del docente la podemos considerar como una reflexión emotiva de una mañana antes de iniciar las clases con el propósito de motivar a los pequeños para emprender la jornada escolar, pero en especial este pasaje se constituyó en una pieza clave cuando lo relacionamos con otras observaciones e ideas de los docentes en varias instituciones.

El cuadro interpretativo lo completó una reflexión expresada por otra docente que reiteradamente aludía a la importancia de los valores como base del proceso de formación de los estudiantes. *“mire usted, la violencia interna que vive el país, por el mismo enfrentamiento entre la fuerza pública y los grupos subversivos que conllevan a mostrar situaciones demasiado dolorosas y pues ellos están muy pequeños para entender esa clase de situaciones oscuras.”* (Diario de Observación de escuela Nueva: Zona periférica de Fusagasugá).

La alusión reiterada de los docentes de la educación básica primaria a la importancia de los valores, está determinando la importancia que ellos y ellas le atribuyen a la enseñanza de las ciencias sociales. Los contenidos conceptuales están determinados por el contenido valorativo de que está cargado. Es decir, la selección de contenidos no sólo está determinada por los textos escolares. De la selección de contenidos que ya presentan los textos, los docentes hacen una nueva selección guiada por el mensaje valorativo, “por la enseñanza que les pueda dejar a los estudiantes”.

Para un buen número de docentes, los males que aquejan al pueblo colombiano, se debe a la pérdida de valores. Aquellos valores que en épocas pasadas permitían una convivencia pacífica y que ahora están refundidos, desdibujados por los medios de comunicación. Apreciación que no deja de ser paradójica en docentes que representan a una generación que ha nacido y crecido en medio del conflicto colombiano.

La juventud está haciendo lecturas equivocadas de los valores porque los medios de comunicación se encargan de difundir mensajes cargados de antivalores. Es decir, el esfuerzo, la disciplina, el trabajo arduo, el respeto, entre otros valores apreciados por

los docentes contrastan con los mensajes que transmiten a los estudiantes la cultura del facilismo y del “mínimo esfuerzo”. *¿Para que esforzarse en aprender tantas cosas profe, lo que se necesita es tener influencias y plata?* (Estudiante séptimo grado, colegio oficial) y para lograr eso las ciencias sociales y sus contenidos sirven de muy poco.

De otra parte la enseñanza de las ciencias sociales en la educación primaria debe estar dirigida a la formación de valores y no tanto de conceptos, porque *“ya en el bachillerato van a tener especialistas de las ciencias sociales, mientras tanto sólo enfocamos valores en la escuela, la familia y la sociedad”*. (Diario de Observación de escuela Nueva: Zona periférica de Fusagasugá).

Pero la insistencia en la enseñanza de valores en la educación primaria no sólo está motivada por la firme creencia en su valor formativo y articulador de algunos contenidos de las ciencias sociales. Las prácticas concretas de los docentes se desarrollan en contextos sociales marcados por el conflicto armado, lo que nos permite relacionar el contexto escolar con el contexto social, político y económico de una región que históricamente ha estado en el centro del conflicto armado.

Las concepciones docentes sobre los fines de la educación

En general los docentes consideran que ante la crudeza del conflicto armado y la degradación de éste, en especial por las acciones de los grupos paramilitares que se caracterizan por cometer actos violentos (como las masacres y/o los asesinatos selectivos que terminan en descuartizamiento de los cuerpos) con la clara intención de sembrar terror en la población civil, el papel de la escuela en general, y en particular de enseñanza de las Ciencias Sociales, es el de brindarle un espacio diferente a los estudiantes, un espacio donde puedan soñar con una sociedad mejor, donde puedan olvidarse por unas horas de los problemas característicos de familias desestructuradas o en general monoparentales.

En especial una profesora que llevaba 20 años en la educación básica primaria, al ser consultada por la posibilidad de enseñar desde una perspectiva crítica, nos miró sorprendida y con acentuado disgusto manifestó: *“!!Una enseñanza crítica que procure la relación con la realidad! ¡!, bah....Que tontería. Poner a ver los noticieros a los estudiantes cuando en su gran mayoría son partes de guerra por parte del gobierno.... Sí aquí el que crítica es considerado subversivo y termina desaparecido. Mire, lo que los niños necesitan es escapar de esa terrible realidad, del espanto de la guerra, necesitan ser niños felices,...¿Comprende?(Profesora Escuela rural Pasca),*

Por su parte, un docente del colegio Manuel Aya de tercer grado, en la segunda entrevista, al hacerle la misma pregunta manifestó: *“Mire a mi lo que más preocupa, antes que formar sujetos críticos y sociales, es inculcarles valores de tal manera que nos lleve a reflexionar sobre las incertidumbres de la vida, a lo que se van a enfrentar en un mañana, esto lo logro a partir de la oración hacia Dios ya que es el único que nos ofrece una buena calidad de vida, además considero que lo que daña la mente de las personas son los medios de comunicación porque sólo muestra o dicen aspectos negativos”.*

Desde la perspectiva de los docentes, la realidad cotidiana de los estudiantes está saturada de “aspectos negativos”, ayudarles a enfrentar los retos del futuro no está directamente relacionado con los conceptos de las ciencias sociales, está relacionado con los valores que se les puedan inculcar.

Esta opción nos hace reflexionar sobre las características de los contenidos del área. El concepto mismo de realidad, como de felicidad son puestos como un fin que está más allá de los asuntos terrenales. Podrían ser considerados más como una manifestación de la bondad de Dios, que una construcción social y cultural.

La concepción de realidad social de los docentes está marcada por la desesperanza que genera la violencia. Podríamos decir que de manera inconsciente los docentes emiten el mensaje que es mejor mitigar la crudeza de la realidad, antes que enfrentarla

con sus avatares e incertidumbres.

Pero no es sólo la concepción y creencia del docente que contribuye a querer “ocultar ciertos aspectos de la realidad”, los estudiantes también denotan cierto cansancio y hastío de la violencia hasta tal punto que en medio de una entrevista con el docente sobre la recepción de los mensajes televisivos por parte de los estudiantes, nos comento: *“la recepción de los mensajes es muy buena por parte de los estudiantes. Ellos son capaces de asociar y analizar mucho con la vida real hasta tal punto de llegar a comparar situaciones con los noticieros; pero un día me pasó algo muy particular y fue que un niño me dijo: “profe para que vemos esos noticieros si ahí sólo muestran todo lo que es violencia” y por eso es que yo les digo que todo no es color de rosa y que deben entender como se enfrentan al mundo y como ellos se tienen que forjar como hombres de paz.”* (Fragmento: Colegio departamental Teodoro Aya Villaveces).

Hacia una redefinición de los fines de la educación

Tratar de caracterizar las creencias y concepciones de los docentes en torno a los fines de la educación colombiana es el punto de partida que nos permite contrastar con los fines educativos en un contexto amplio, pues es bien sabido que la educación puede contribuir al desarrollo o al estancamiento de la sociedad. De los propósitos, de las metas, de los fines, de los sueños y las utopías por la mayoría de los miembros de la sociedad, depende en buena parte el papel que cada sociedad le asigne a la educación.

Los propósitos generales de la educación colombiana están en buena parte designados desde los contextos foráneos y dependen de las modas pedagógicas y de las preocupaciones de otros contextos. Existe un buen número de referentes desde los cuales apoyar este argumento.

En primera instancia, existe la tendencia general de las instituciones educativas

colombianas a repetir en los PEI (Proyectos Educativos Institucionales), las frases extraídas de los informes generales de la educación de la UNESCO, de la OEA y de la OEI. Estos informes en poco contribuyen a reflexionar sobre los problemas y necesidades de la educación colombiana ya que carecen de sentido y nos ahorran la angustia de pensar como sugestivamente lo planteó el filósofo colombiano Estanislao Zuleta.

Pensar los propósitos y las metas de la educación para la sociedad colombiana implica reconocer el contexto problemático y elevar la mirada y el espíritu en una época en donde los discursos filosóficos han caído en la esfera del puro pragmatismo y donde las preocupaciones del sistema educativo parecieran que se reducen a establecer la eficiencia del mismo como sinónimo de disminución del gasto y de la inversión.

El sistema educativo colombiano en su conjunto se ha apropiado de un discurso economicista que pregona de manera reiterada, que la educación debe preparar a los individuos para que ingresen al mundo del trabajo de diversa forma, como asalariados, promoviendo unidades asociativas, cooperativas, empresas unipersonales o iniciativas de autoempleo.

Algunas reflexiones de los encargados de diseñar la política educativa en el Ministerio de Educación Nacional no consultan la cruda realidad de la educación colombiana y son desde todo punto cuestionables debido a la negativa del Estado Colombiano a comprometerse con las políticas que en el papel reconoce como necesarias pero que en el fondo no significan más que simple retórica.

Situación que según la relatora de las Naciones Unidas para Colombia en un reciente informe es crítica debido a variados factores entre los cuales se destacan:

El Plan de Desarrollo Educativo 2003-2006 define tres prioridades para la niñez entre los 5 y los 18 años: ampliar la cobertura y mejorar la calidad y la eficiencia de la educación. Los cambios se parecen a las políticas educativas de Margaret Thatcher en los años ochenta en el Reino Unido, los cuales hacían énfasis en la “producción educativa”, la contratación con empresas educativas privadas, las pruebas y

evaluaciones de los docentes según los resultados de sus alumnos en los exámenes, y la asignación de recursos no por criterio de costos, sino de resultados. Los subsidios para que algunos alumnos pobres paguen derechos académicos en colegios privados ("subsidio a la demanda") son también tomados del modelo inglés de los años ochenta: "Los subsidios a la demanda estarán destinados a beneficiar niños y niñas de escasos recursos [...] Estos estudiantes serán ubicados en colegios privados que demuestren estándares de calidad. Los beneficiarios podrán pagar derechos académicos. Tomaševski (2003:6)

La copia fiel de las recetas neoliberales y el seguimiento acrítico de las supuestas bondades de la economía de mercado expresadas en términos eufemísticos como eficiencia, eficacia y rentabilidad; desvirtúan los fines propios de la educación y los reducen a indicadores de gestión.

La equivalencia de educación como mercancía anula el sentido elevado de los procesos de formación y desconocen a la educación como el espacio de conquista de la humanidad. Como lo expresa el citado informe de la relatora de las Naciones Unidas para Colombia, la compra-venta de la educación puede mejorar las estadísticas educativas, pero si el acceso depende del pago, no existe como un derecho humano.

Los cambios recientes hacia la privatización arriesgan la educación como bien público y la escolarización como servicio público. Este panorama resulta un tanto desconcertante dado que en especial el actual gobierno colombiano que se aprecia de ser obediente con los lineamientos de la comunidad internacional, haga caso omiso de las recomendaciones de las Naciones Unidas en el sentido de reconocer, según Tomaševski (2003:8) que la gratuidad de la educación obligatoria es un propósito constante del derecho internacional de los derechos humanos.

Colombia ratificó el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en 1968, pero 36 años después, la educación no es aún ni gratuita ni universalizada. La Relatora Especial, de las Naciones Unidas, termina su informe recomendando al gobierno colombiano incrementar la asignación presupuestaria para la educación de 4% al 6% del PIB.

Es importante recordar que el preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos insiste en que éstos “sean protegidos por un régimen de derecho”. Pero el derecho a la educación lo no es. Por ejemplo, la estrategia educativa del Gobierno, conocida como “la revolución educativa”, no menciona el derecho a la educación, sino que plantea un “acceso democrático” a la educación. Lo que se traduce en una frase sin significado y con poca o ninguna relación con la realidad, pues 20 millones de colombianos en la línea de pobreza y 8 millones en la indigencia no tienen la posibilidad real de acceder a la educación.

Por otra parte, la creciente violación a los Derechos Humanos por parte de distintos actores sociales, pero en especial por parte del Estado colombiano hacen que los cambios que requiere el país impongan nuevos retos debido a que la política económica del Gobierno no contiene propuestas tendientes a garantizar el derecho a la educación.

Por ejemplo, en el referendo del 25 de octubre de 2003, que no se aprobó se habían incluido tres puntos sobre la financiación de la educación. Dos proponían un incremento de recursos para la educación por medio del aumento de impuestos y las regalías provenientes de la explotación petrolera; el tercero una “congelación” de los salarios de todos servidores públicos incluyendo los del personal docente.

Por supuesto que tal como se diseñaron las preguntas del referendo, el gobierno nacional esperaba que todos los colombianos nos sacrificáramos para pagar por nuestro derecho a la educación, mientras que los sueldos de los congresistas y del presidente se incrementaban de manera desproporcionaba. Por supuesto que la mayoría de los colombianos rechazamos tal despropósito y ratificamos nuestro deseo de seguir luchando para que el estado reconozca el derecho a la educación y el acceso gratuito de la población más vulnerable.

Considero que el mensaje que la mayoría de la población le transmitió al gobierno, es que el reconocimiento de los derechos humanos exige una valoración previa del

impacto negativo y del costo social de las reformas que se proponen desde el despacho presidencial.

El Plan de Desarrollo del gobierno de Alvaro Uribe 2002-2006 prioriza “la revolución educativa” en materia social. Las principales metas son incrementar la cobertura (1,5 millones cupos en la educación básica y 400.000 en la superior), y mejorar la calidad y eficiencia de la educación. Más de la mitad de estos cupos adicionales en la educación básica (800.000) se crearán por medio de una reestructuración (fusiones de las instituciones educativas e incremento del número de alumnos por maestro y por aula), sin aumentar los recursos.

La otra mitad debía ser financiada mediante los ahorros previstos en el referendo. Debido a su no aprobación, el Gobierno está estudiando diferentes alternativas que sustituyan los recursos que estaban previstos. El Plan de Desarrollo 2002-2006 no menciona el derecho a la educación, ni contempla ninguna estrategia para ampliar la educación gratuita ni reducir los costos educativos. Al contrario, se utiliza el principio de cofinanciación por parte de las familias y los alumnos, con la consecuente descarga de las obligaciones del Estado sobre los ciudadanos. La imposición de una tasa de Impuesto de Valor Agregado (IVA) al costo de las matrículas educativas demuestra el concepto de compra-venta de la educación o, como lo dice Alberto Yepes de la Corporación Región, de “negocio rentable”. Así pues, Colombia carece de una estrategia educativa basada en los derechos humanos y la Relatora Especial recomienda una evaluación del impacto de “la revolución educativa” sobre el derecho a la educación.

Según el Banco Mundial, Colombia es el único país de la región donde la educación primaria no es gratuita. La Constitución colombiana reconoce la gratuidad de la educación pública obligatoria (de 10 años, entre los 5 y los 15) “sin perjuicio de la posibilidad de cobrar derechos académicos a quienes puedan sufragarlos”. Hay dos interpretaciones de esta garantía. Una define la gratuidad solamente como un subsidio para quienes no pueden pagar, otra insiste en la gratuidad como parte del derecho a la

educación. La primera define la educación como una responsabilidad compartida entre el Estado y la familia, la segunda como responsabilidad del Estado. Esta interpretación del análisis de datos documental nos ayuda a triangular las interpretaciones realizadas desde el cuestionario, la entrevista y la observación en relación a las funciones y fines asignados a la educación colombiana.

Conocimiento profesional del docente de ciencias sociales

Ser maestro en estos tiempos de globalización y en los albores del siglo XXI no es tarea fácil. En palabras de nuestros docentes, quienes se dedican a este oficio; deben reconocer que además de seguir hablando de las desdichas favorecidas por la contrarreforma educativa, es necesario propiciar un salto cualitativo en la manera de asumirnos como seres que hemos recibido una formación intelectual, la cual nos permite ante nuestras comunidades, constituirnos en nuevos referentes que puedan desde nuevas formas de enseñanza portadoras no sólo de valores que respondan a las necesidades de estos tiempos, sino también a nuevas prácticas educativas que desde lo político, nos permitan constituir una escuela de sujetos históricos, que gesten cambios en la vida cultural y social de nuestro pueblo.

Para contribuir con estos cambios, es necesario seguir construyendo desde los avances constitutivos de la condición de sujeto que considera al maestro como actor social, el cual desde su pensamiento y acción contribuye a desarrollar formas de resistencia a las políticas implantadas desde el poder.

Como lo hemos expuesto en el capítulo de referentes teóricos, cuatro grandes pilares configuran el *Conocimiento profesional del docente*, a saber: las teorías implícitas, los saberes académicos, los saberes profesionales y las rutinas y guiones.

Como constructo teórico, el conocimiento profesional del docente puede servir de

modelo para poder caracterizar los diversos conocimientos que despliega el docente en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve su labor. Sin embargo, como todo diseño teórico, la realidad desborda estos parámetros o sólo es posible leer e identificar unos componentes del modelo en la complejidad de los contextos educativos observados.

A continuación, vamos a presentar los diversos hallazgos que evidencian los diversos saberes de los docentes de ciencias sociales en el municipio de Fusagasugá y que nos sirvieron para interpretar y caracterizar el conocimiento profesional de los docentes.

Creencias del conocimiento social

El balance sobre la variedad de acepciones y utilizaciones del término de Teorías implícitas, se constituye en una dificultad al tratar de caracterizar el objeto de estudio, pero a su vez, nos estimula a pensar en diversas relaciones imbricadas y tejidas en los contextos de acción profesional de los docentes.

Si bien, la dificultad que entraña este tipo de investigación nos obligaba a precisar los términos y refinar la mirada y la observación. Es necesario precisar que no es tarea fácil explicitar las concepciones de ciencia, de aprendizaje o de enseñanza para buena parte de los docentes, sin importar los años de experiencia profesional.

Podemos afirmar con sorpresa que no encontramos marcadas diferencias en las concepciones y prácticas de docentes con diez años de experiencia promedio, con aquellos que manifestaron llevar más de 30 años de experiencia en la docencia.

Con preocupación se aprecian prácticas similares, poco renovadas y enmarcadas en

un modelo tradicional de enseñanza donde la concepción del conocimiento que predomina es aquella que lo define como una cosa que está fuera del educando, del mismo docente, “algo que ya está hecho” que los estudiantes tienen que aprender y ellos enseñar. Esta situación puede estar relacionada con los procesos de formación de los licenciados en ciencias Sociales y con un modelo curricular que considera que la historia y la geografía son las disciplinas sociales por excelencia.

Las concepciones y creencias de los docentes como ideas implícitas sobre el conocimiento social son el resultado de procesos complejos de formación y de un cúmulo de experiencias profesionales que se manifiestan en los ámbitos específicos de desarrollo profesional y se explicitan frente a las situaciones particulares de enseñanza.

La anterior afirmación se basa en la contrastación de las ideas y las prácticas expresadas por los docentes en torno a las posibilidades de que la historia y la geografía se relacionarán para promover aprendizajes significativos.

Declarativamente en general los docentes se muestran de acuerdo con la integración de la historia y de la geografía, es más se identifican con posturas que promueven visiones interdisciplinarias del conocimiento social (ver gráfica 14 del anexo 2). Sin embargo en diferentes contextos de actuación explicitan una firme creencia en que el conocimiento de la historia, por ejemplo es algo dado por otros. Un algo que se materializa en los textos y en las acciones de nuestros antepasados, pero que tiene poca relación con la realidad social en la que están inmersos. Con relación a la concepción disciplinar de la geografía, predomina una visión reduccionista que se traduce en la memorización de sitios y datos.

Por otra parte, la enseñanza de una disciplina científica requiere de una comprensión de los conceptos que conforman el cuerpo de conocimientos que de manera organizada pueden ayudar a explicar un sector de la realidad, pues sabemos que las creencias y concepciones de los docentes sobre lo que deben enseñar y en

consecuencia sobre lo que los chicos deben aprender, se originan en las creencias epistemológicas.

Encontramos que la mayoría de docentes tienen problemas para verbalizar y expresar los *conceptos de las Ciencias Sociales*. Su reducción a dos conceptos, el tiempo y el espacio no es un problema cuyo origen se encuentra en las teorías implícitas de las ciencias sociales de los docentes. De hecho, son los dos conceptos centrales del saber académico aprendido por ellos en los procesos de formación debido a que han sido la historia y la Geografía, las disciplinas que tradicionalmente han sido el eje de formación en los planes de estudio de las licenciaturas en ciencias sociales.

Los docentes se encuentran en un proceso de asimilación de los nuevos lineamientos curriculares expedidos por el ministerio que se caracteriza por un planteamiento Transdisciplinario. Pues según el MEN (2002) las ciencias sociales no están determinadas por un sólo paradigma o enfoque de investigación sino por diversidad de enfoques y posturas que son característicos de su condición como ciencia social

Esta perspectiva abre las ciencias sociales muchas posibilidades para la formación de nuevos licenciados, pero deja perplejos y confundidos a los docentes en ejercicio que sienten como la propuesta los desborda. Los dos conceptos centrales como pilares de su formación escasamente se relacionaban entre sí. Mucho menos se relacionaban con otros conceptos de otras disciplinas sociales como la sociología o la economía por sólo mencionar dos disciplinas, que los lineamientos ahora presentan como las que contribuyen a la formación de un pensamiento social.

Uno de los docentes entrevistados aseguró que jamás se había puesto seriamente a pensar que el concepto de Democracia o de Estado, fueran tan importantes para la formación de los chicos; según él, *“estos conceptos eran fáciles de explicar por carencia; es decir, todos sabemos que en Colombia nunca ha existido la democracia y el Estado es como el espíritu santo, es decir, que todos hablan de él pero nadie jamás lo ha visto”* (Docente de institución oficial).

Por supuesto muchos conceptos han sido poco apropiados por el saber del docente, aludimos al tiempo y el espacio como conceptos recurrentes cuando hacemos referencia a los conceptos estructurales del conocimiento epistemológico del docente, pero lejos estamos de considerar que son los únicos conceptos que forman la base del saber reconstruido y resignificado por el docente.

Lo que nos llama la atención es la escasa y casi nula relación entre la historia y geografía en las prácticas concretas de enseñanza de los docentes y por supuesto nos parece preocupante las consecuencias de ésta concepción porque éstas ideas son las que sirven de base y guía para la planificación de la enseñanza de las ciencias sociales.

Poder explicar y relacionar verbalmente los conceptos de las Ciencias Sociales, era para nosotros un indicativo del grado de conocimiento epistemológico que poseían los docentes. A través de los registros de observación de las clases, pudimos constatar que las explicaciones de los docentes se basan de manera casi literal en los contenidos de los textos escolares, incluso, la gran mayoría de gráficos y esquemas que los docentes hacen para explicar un tema o un concepto, es extraído de los libros de texto.

Generalmente los docentes basan sus explicaciones de los hechos y acontecimientos de manera cronológica. La lógica explicativa se centra en la organización cronológica de los hechos. En esta organización prima un sentido causal de la explicación. Es decir de una explicación tipo causa y efecto. Las explicaciones no se matizan y explican desde sus múltiples relaciones sino de manera aislada y unitaria.

Por ejemplo, cuando los docentes en sus clases explicaron el denominado hecho histórico conocido como “El descubrimiento de América”, la lógica explicativa se basaba en una única vía según la cual; << “el Descubrimiento” es consecuencia de la necesidad de nuevas rutas para el comercio de mercancías europeas, y ésta búsqueda es la que propicia los hechos siguientes>>.

Por lo general, los docentes al iniciar la explicación, clasificaban las causas y las consecuencias, pero de manera inconexa. La explicación tiende a fragmentar los hechos históricos y como consecuencia las explicaciones parecen aisladas, con poca relación e interdependencia.

Nuestras observaciones nos permiten asegurar que en general, los docentes al reflexionar sobre las implicaciones de ésta pregunta, evidenciaron que muchos conceptos que ellos enseñan como parte del plan de estudios, no son los más adecuados para tal fin y que requiere en consecuencia procesos de formación permanente que les proporcione nuevas perspectivas teóricas y prácticas para mejorar su enseñanza.

Si somos conscientes de la complejidad de la enseñanza de las ciencias sociales, los límites actuales quedan desbordados. Se desea ampliar los marcos de explicación y comprensión de las ciencias sociales y esto requiere la inclusión y explicitación de nuevos conceptos que puedan contribuir a renovar las concepciones y creencias ancladas en una epistemología disciplinar única y excluyente.

Carácter intersubjetivo y papel de la Cultura

Como parte importante de la caracterización de las concepciones docentes con relación al saber profesional y sociocultural, se buscó delinear algunas interpretaciones del papel que los docentes le asignaban a la cultura como escenario, simbólico y social sobre el cual se despliegan las actividades cotidianas.

Además, reconocemos la importancia de la cultura como escenario de disputas y como espacio de conflicto lo cual nos condujo a enmarcar la discusión en los términos de Hall, citado por Giroux (2001) cuando afirma que la cultura se ha erigido en el medio principal a través del cual, por una parte, se producen, se divulgan y se desarrollan las prácticas sociales y, por otra, donde se adquieren significado y trascendencia.

Desde esta opción interpretativa, la cultura se vuelve política no sólo porque está vehiculizada por los medios de comunicación y otras formas institucionales que procuran conseguir determinadas formas de autoridad y legitimar relaciones sociales específicas, sino también como conjunto de prácticas que representa y ejerce poder y por lo tanto perfila las identidades particulares, moviliza una gama de pasiones y legitima formas precisas de cultura política. Giroux (2001:17)

Por otra parte nos interesaba saber que tan importante era para los/las docentes comprender el lenguaje de los/las estudiantes en los grupos de pares dado que el lenguaje en los chicos/as es de gran importancia como referente de comprensión y de identificación.

Existe en general un metalenguaje propio de los estudiantes que sería objeto de otro tipo de análisis y estudio. Particularmente nos llamó la atención, los códigos que manejaban los estudiantes para poder distraer al docente, para referirse entre ellos y descalificar al “más pilo”, es decir la/el estudiante que pone atención a las explicaciones del profesor/a, aquel que colabora con el orden en el salón, que sale a otras dependencias para solicitar los materiales requeridos para el desarrollo de la clase, etc.

Por ejemplo los estudiantes indisciplinados, que tenían varias anotaciones en el diario del observador por perturbar el desarrollo de la clase o por agresiones a compañeros/as, se referían a éstos compañeros como “CHUPAS”, es decir, queriendo significar que es un estudiante sumiso que sigue los deseos del profesor/a. Generalmente estos estudiantes son intimidados y son objeto de agresiones físicas, simbólicas y psicológicas por parte del grupo de los estudiantes más indisciplinado que intenta instaurar un ritmo en el desarrollo de las clases.

Así mismo, centramos nuestro interés en explicitar las ideas de los y las docentes sobre la comprensión de la vida social, la importancia que los/as docentes le otorgaban a los cuestionamientos de los/as estudiantes como elemento importante

para la comprensión de la sociedad en la que viven y por último, Sí conscientemente como un fin importante de su actividad docente, se proponían que los estudiantes formularan preguntas que eran importantes para ellos (ver gráfico 21 del anexo 2) y en consecuencia buscaban la comunicación con el docente para hacer visible las opciones políticas del docente o su opinión del gobierno de turno.

Como cuando una maestra un tanto tímida e indiferente de la situación política del municipio, fue presionada por los estudiantes para que expresara su posición con relación a los hechos que estaban ocurriendo y que podemos apreciar en el siguiente pasaje:

“Miren chicos, mi visión de los hechos es así. Después de un día agitado en la ciudad de Fusagasugá, donde los estudiantes de la Universidad de Cundinamarca se enfrentan a la policía en una refriega dejando un considerable número de heridos entre los estudiantes. A consecuencia de la acción represiva del escuadrón de la policía, una estudiante es alcanzada por una granada lanzada por la policía, ocasionándole la pérdida de dos falanges de la mano derecha. La profesora comienza con una reflexión sobre la crítica situación de la universidad, diciendo “ escuché en las noticias acerca de los sucesos de ayer en la Universidad debido a la falta de presupuesto lo que ha ocasionado el aumento en las matrículas y que si ésta situación sigue así, las matrículas pueden llegar a ser inalcanzables para quienes no tienen muchos recursos para acceder a la educación, a parte de eso, no se ha elegido al rector de la universidad, la situación presentada el día de ayer, provocó muchachos escalabrados, una muchacha que prácticamente perdió su mano las instalaciones de la universidad quedaron en mal estado y todo era un caos. Para completar se están graduando muchachos de carreras no acreditadas. Miren, yo creo que en este país toca tomarse la vía de la violencia y por las malas. ¿Cómo es posible que lleguen esos bastos (refiriéndose a la policía) a maltratar a los estudiantes?, los padres de familia deberían demandar lo que le hicieron a la muchacha que perdió la mano. Los ciudadanos en vez de criticar deberían apoyar a los estudiantes de la universidad porque el día de mañana serán ellos quienes tengan que pagar esas altas matrículas. Pero no me explico por qué el gobierno ejerce la violencia en vez de acudir al diálogo. Todos deberíamos estar apoyando a los universitarios, chicos, debemos estar enterados de las noticias de nuestro país y aún más de nuestro pueblo. En sociales, se deben enterar de las noticias, por ejemplo sabían ustedes que a nosotros no nos han pagado los salarios y entonces muchos de nosotros no podremos almorzar hoy y en navidad no tendremos dinero para compartir con nuestras familias. ¿Les parece esto justo?... ¿Por qué a los jóvenes de hoy no les interesa lo que pasa a su alrededor?, miren es como la reelección de Bush. Otros cuatro años más de guerra en Colombia que se quiere volver a elegir a Uribe y entonces ¡otros cuatro años más de injusticia!”

(fragmento: Profesora 6 grado. Liceo Simón Bolívar. Privado)

Creemos que el pasaje anterior, es un buen ejemplo de cómo el currículo alternativo

del docente puede ser explicitado como base para la enseñanza, pero estos pasajes corresponden a escasos destellos de actuación del docente porque rápidamente se da cuenta del contexto y reprime su pensamiento para volver a los contenidos del plan de estudios oficial.

De otra parte, por lo menos de manera declarativa, prevalece una perspectiva crítica de la enseñanza en las concepciones y creencias de los docentes. Aunque en la práctica y en sus explicaciones, explicitan una concepción conservadora y reproductiva de la educación cuya principal función es la preservación de algunos valores importantes para el funcionamiento de una sociedad.

De nuestras observaciones generales podemos constatar que prevalece la consideración de que las Ciencias Sociales, deberían contribuir a propiciar cambios en “los males que aquejan a la sociedad”, pero también se muestran escépticos de lograrlo. El gran obstáculo dicen, es el sistema educativo en general. Si el sistema en general no propicia cambios cualitativos, los cambios que se generen en el área serán inocuos.

Además, la cultura escolar se distorsiona con el contexto cultural general porque, la cultura en general está permanentemente emitiendo mensajes cargados de antivalores que son reforzados por los medios de comunicación y como consecuencia, la labor del docente en el aula y de la institución escolar en su conjunto se ven minimizadas, sin mucho valor y de escasa incidencia en las transformaciones que requiere el país.

La selección y organización de los contenidos de ciencias sociales

La extensión de los programas y de los contenidos, hace que el docente trate de cumplir con el programa y centrarse en las tareas para que los estudiantes “llenen los cuadernos”. Una gran mayoría de los padres, consideran que un docente es “bueno” porque coloca un gran número de tareas para la casa y porque además hace que los estudiantes cumplimenten todo el cuaderno. Los cuadernos de ciencias sociales de los

estudiantes, reflejan en general la copia exacta de los temas del texto y el dibujo calcado de los mapas que aparecen en el libro, dando como resultado, el ejercicio mecánico de la transcripción, sin que medie una actividad que estimule el desarrollo cognitivo.

Otro problema detectado y que está fuertemente relacionado con la concepción de las Ciencias Sociales, como un agregado inconexo de dos materias: la historia y la geografía. Los licenciados en Ciencias Sociales, se supone están en capacidad de desempeñarse en las dos disciplinas, pero se pudo percibir una división casi excluyente entre la historia y la geografía. Los docentes de ciencias sociales, por lo general hacen acuerdos explícitos e implícitos para que exista un encargado de impartir la geografía en la mayoría de los cursos y niveles y otro sea el encargado de la historia.

Lo anterior genera una situación problemática dado que el estudiante reproduce la visión simplista y limitada de la complejidad social. Los temas históricos y geográficos no se relacionan, se imparten los mismos temas, sin explicar las relaciones y los nexos teóricos y conceptuales. Se hace más énfasis en la información dispersa como recolección de listas, fechas y datos y se dedica poco esfuerzo al trabajo de apropiación y manejo de los conceptos que conforman las disciplinas sociales.

Pese a que la mayoría de los docentes consultados afirmaron que estaban de acuerdo con la importancia que tiene para la formación de los y las estudiantes partir de los problemas cotidianos, para hacer las relaciones con los demás contextos (regional, nacional e internacional). Las rutinas y guiones de los docentes en la mayoría de instituciones donde se llevaron a cabo las observaciones mostraron que muy pocos docentes parten de la cotidianidad de los estudiantes, del contexto, de su mundo simbólico, de su manera de ver y asumirse en el mundo, de enfrenar o escapar de la realidad.

Los docentes en general, no parten de los conocimientos previos de los estudiantes, ni

de sus experiencias, de hecho, el afán por cumplir con el programa oficial y entregar resultados, impide que se llegue a una comunicación permanente con los estudiantes. El mundo cotidiano del estudiante se disocia del mundo que transcurre en la escuela o en el colegio.

En relación con los temas de los programas de las ciencias sociales, se pudo percibir que en general, los docentes del área siguen el mismo programa con algunas pequeñas modificaciones, incluyendo algunas temáticas, de acuerdo a la coyuntura nacional, pese a que los lineamientos generales para el área y los documentos del ministerio de educación nacional, impulsan la idea que cada institución posea un Proyecto Educativo Institucional (PEI), que le permita a cada institución desarrollar una perspectiva educativa, desde el reconocimiento del contexto y con la participación de todos los estamentos educativos que conforman los centros escolares.

Los temas en general son extensos y hacen referencia a los principales acontecimientos históricos. Persiste la visión, según la cual, los contenidos de Ciencias Sociales, deben seguir una lógica cronológica y una perspectiva Euro céntrica, en la que primero se estudia el contexto internacional, para después, si queda tiempo, estudiar los sucesos internos.

Organización de la Educación

Un aspecto de la complejidad que estamos hablando es el que hace referencia a la organización de la educación primaria en Colombia y concretamente en el municipio de Fusagasugá.

En Colombia ha existido desde hace varias décadas una marcada carencia de profesores, debido principalmente a que el Estado colombiano tiene “congelada la planta docente”, esto quiere decir que las vacantes no se cubren y no se contratan docentes desde hace más de una década, debido a que la educación no es un rubro importante para los gobiernos de turno.

La mayor parte del presupuesto nacional se dedica al conflicto armado por el que atraviesa Colombia y que tiene su origen en los años sesenta, cuando un puñado de campesinos deciden organizarse para luchar por intereses más elevados que los intereses de los partidos políticos.

Es así que desde la década del 60, bajo la influencia de la revolución cubana y dentro del marco de confrontación de la guerra fría, nacen las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia) y casi en el mismo año 1964, aparece en la escena pública otro grupo guerrillero denominado ELN (Ejército de Liberación Nacional) con una marcada influencia castrista y formada por intelectuales y líderes de izquierda.

Como vamos a ver, el contexto del conflicto armado será una constante para poder explicar el contexto del objeto de estudio. Estamos hablando de la región de Sumapaz, una zona estratégica para los actores del conflicto armado y que ha sido azotada por la violencia propia de un conflicto prolongado y que se quiere polarizar para que uno de los actores pueda ganar el conflicto.

Como este no es el objeto fundamental de este estudio, baste hasta aquí retomar la idea expuesta en párrafos anteriores sobre la influencia del conflicto armado en la escasa o nula contratación de docentes. La explicación se encuentra en la distribución que se hace del presupuesto nacional. Según cifras oficiales, estiman que del presupuesto nacional, se destina aproximadamente el 35 % para el conflicto armado, destacándose la compra de fusiles, material bélico y asistencia militar, especialmente del departamento de defensa de los Estados Unidos. De ese presupuesto nacional, no llega al 5 % la inversión en educación.

En suma, como reflejo de la política macroeconómica dictada desde el Fondo Monetario Internacional, Colombia considera a la educación como un gasto y no como una inversión. Como consecuencia, la actual planta docente ha permanecido sin renovación y se organizó de tal manera el sistema educativo que la educación primaria es la más afectada. Es así, que los docentes que obtuvieron su nombramiento hace

más de una década han tenido que desempeñarse como docente en todas las áreas, exceptuando educación física e inglés. Como consecuencia los docentes de primaria son los responsables de la formación en todas las áreas y como lo podemos inferir, dentro de la organización interna que ellos hacen de los tiempos y los ritmos de la clase, dedican mayor tiempo a las asignaturas en las que ellos se sienten más a gusto por su formación o por las presiones del sistema educativo que considera que los docentes deben dedicar más tiempo a las áreas fundamentales como Ciencias Naturales, Matemáticas y Lenguaje.

Reconocimiento, estatus y valoración de las ciencias sociales: repercusiones en la organización y distribución espacio-temporal

Entendida la enseñanza desde una perspectiva compleja que hace lecturas del contexto social y cultural, pero que además tiene en cuenta las motivaciones personales del docente, consideramos que la estructura de organización de las instituciones educativas en Colombia, afecta la perspectiva que se tenga de las disciplinas que se enseñan.

Es así que en muchas ocasiones, los gustos del docente por una determinada asignatura, determina su organización, planificación y actuación en el desarrollo del plan de estudios. Pudimos constatar que la mayor parte de los docentes de primaria en la ciudad de Fusagasugá, tiene una formación en matemáticas, en ciencias naturales y en lenguaje.

El menor porcentaje lo representan los licenciados en ciencias sociales, que como ya lo dijimos deben dedicar la mayor parte del tiempo a afianzar los conocimientos en las asignaturas “más importantes”.

En consecuencia, cuando nuestro docente nos expresa a manera de confesión que le gusta enseñar más la asignatura de biología que las Ciencias Sociales, está expresando no sólo su gusto derivado de la formación inicial, sino que además nos

permite inferir el significado e importancia que se le asigna a las ciencias sociales en el currículo de la educación básica primaria.

Por ejemplo, un profesor de una escuela primaria que tiene a su cargo el grado tercero, ante la pregunta por la asignatura que más le gustaba enseñar, nos comentó que: *“La clase que más me gusta dictar es biología, porque yo soy licenciado en Ciencias Naturales y en consecuencia es en la que más profundizo”* (profesor de primaria: escuela Julio Sabogal).

Pero el gusto por la disciplina que más le gusta enseñar en la educación básica primaria, también está determinado por la perspectiva e idea de las disciplinas que se denomina Ciencias Sociales. Un docente de una escuela rural nos manifestó a este respecto: *“La verdad no me gusta porque uno para hacer clases a conciencia requiere de mucho compromiso y no queremos llegar a arriesgarnos a un entorno peligroso. Porque sino se trata la problemática social donde vivimos en medio de muchas situaciones oscuras, pues sociales, no se debería incluir geografía sino más bien sociología porque por medio de la misma se puede entender la verdad de lo que pasa en el mundo a nivel de la sociedad”*.

Por lo general dentro del plan de estudios de la educación básica primaria, las ciencias sociales, es la asignatura a la que se dedica menos tiempo. Algunos contenidos se reducen a la mención de eventos importantes dentro del cronograma escolar como el día del idioma, el “descubrimiento de América”, las fiestas patrias cuando se conmemora el proceso de independencia y el día de la raza.

Es así, que la visión que tienen los estudiantes de las ciencias sociales es fragmentaria, con contenidos que esperan ser memorizados y con muy poca relación con la realidad y la complejidad de la sociedad colombiana y sus relaciones e interacciones con el mundo.

En Educación secundaria, la situación es diferente, generalmente se asigna un

docente para cada materia. Pero el docente de ciencias sociales por lo general se utiliza como comodín para poder organizar los horarios y la carga académica.

Puede encontrarse un docente de Ciencias Sociales responsable del área de los grados sexto a noveno y además se desempeña como docente de filosofía en los grados décimo y undécimos. En muchas ocasiones, además de ser docente de sociales y filosofía está a cargo del proyecto de democracia. Un docente de un colegio privado en las afueras de Fusagasugá nos comentó: *“realmente tengo que hacer un gran esfuerzo para no cansar a los estudiantes con mi presencia, por que con los chicos de sexto, nos vemos todos los días en tres asignaturas y además soy su director de curso”*.

En la educación básica secundaria, las horas dedicadas a la enseñanza de las ciencias sociales está claramente establecida en los planes de estudio. En promedio se le dedican cuatro ó cinco horas semanales, tiempo que resulta escaso para poder desarrollar un proceso de enseñanza y de aprendizaje significativo que consulte los ritmos de los estudiantes. Consideramos que es un tiempo limitado si lo comparamos con las siete horas promedio destinadas al estudio de matemáticas, ciencias naturales o lenguaje.

Si analizamos la estructura y organización de los planes de estudio de la educación básica en Colombia, podemos constatar que predomina la visión que considera que es más importante para la formación de los estudiantes, las matemáticas, las ciencias naturales y la lengua materna que la formación social brindada por las ciencias sociales.

Consideramos que la realidad diseccionada muestra una realidad y una problemática importante, pero lejos está de constituirse en el problema central de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. El problema de la enseñanza no se reduce al tiempo que se le destina dentro del plan de estudios a una asignatura. El problema está en la significación social determinada por la cultura en su conjunto, por una

enseñanza estimulante, retadora del pensamiento y significativa, en el sentido que pueda explicar la realidad que viven los estudiantes y pueda contribuir a la búsqueda de alternativas de solución negociada a la crisis social por la que atraviesa el país.

Por otra parte, la organización del plan de estudios está explicitando una visión educativa de los entes que diseñan las políticas educativas en el país, la cual otorga poca importancia al conocimiento social como instrumento para la búsqueda de explicaciones, propuestas y soluciones a la problemática social que vive Colombia.

Por supuesto que desde una mirada de conjunto de los problemas de Colombia, el sistema educativo en general debe contribuir al desarrollo del país, en términos de mayor oportunidades para todas y todos.

Es innegable que la generación de fuentes de empleo está asociada al desarrollo de todos los sectores económicos, pero el problema de la desigualdad, la exclusión y la pobreza depende de un acuerdo más justo y democrático de todos los sectores de la sociedad.

No todos los problemas de Colombia se pueden resolver desde el sistema educativo y éste debe atender a la formación de científicos en todos los campos, pero es innegable que la base desigual tiene una explicación económica que requiere de una redefinición del tipo de sociedad que tenemos, para que se le brinde oportunidades a todas y todos.

Por otra parte, la mayoría de los docentes en ejercicio del municipio, en especial del nivel básico de primaria, consideran que para enseñar ciencias sociales no se requiere de docentes especializados y que en un poco cambiaría el aprendizaje y la importancia otorgada por los chicos a las ciencias sociales pues, *“yo considero que todo lo que hacen los maestros está bien, pero estoy convencido que es muy importante la autonomía y la libertad con las diferentes disciplinas”* (Docente de primaria colegio Carlos Lozano y Lozano) y otro docente con relación a la importancia

de las ciencias sociales nos comentó *“sinceramente yo creo que ni ellos ni yo le damos la suficiente relevancia a las ciencias sociales, sino que se le dedica más atención a las otras áreas porque considero que hay quedarle también prioridad a otras”* (Docente primaria de la escuela Julio Sabogal).

Rutinas y esquemas de actuación

Dentro de las actividades que se repiten a diario están aquellas que se refieren al afianzamiento de los valores, según nos comentó un profesor de una escuela localizada en el sector periférico de la ciudad de Fusagasugá.

Por lo general, los/as maestros/as, inician las actividades de la siguiente manera: *“Se saludan cordialmente, dan una oración para ofrendar el día. La maestra procede a llamar a lista. Están trabajando los continentes teniendo como base las exposiciones para reforzar los conocimientos sobre Asia.* (Registro de clases, Colegio Carlos Lozano). Después de elevar la plegaria a Dios, en algunas instituciones, en especial las localizadas en la zona rural, se inicia una carrera por ponerse en los asientos porque: *“los dos últimos estudiantes que lleguen tarde tienen que sentarse en el suelo porque no alcanzan los escritorios, debido a que el número de estudiantes superan los escritorios disponibles”*, en general se pudo constatar que en promedio los cursos tienen cuarenta estudiantes.

Del registro anterior, llama la atención, que las exposiciones se utilizan con un fin más lúdico y de control sutil. Como un mecanismo para llamar la atención de los estudiantes y propiciar la participación. Como actividad previa a las exposiciones, la maestra explicó de manera fragmentaria y con poca profundidad alguna información, que no podría considerarse como concepto, en el sentido estricto del término.

Pese a los esfuerzos por parte de los docentes para concentrar la atención, por lo general, las exposiciones de los estudiantes se asumen como una actividad que rompe la rutina de las clases. Los resultados resultan más que frustrantes para los

esfuerzos de los docentes.

Sobresale como característica distintiva en la mayoría de Instituciones Educativas donde se realizaron los registros de observación, la reiterada atención que se le dedica a las “actividades de refuerzo”, caracterizadas por aquellas actividades que de manera diferente están dedicadas a asegurarse que los/las estudiantes han captado la información.

Llamar la atención de los estudiantes, no siempre está en la línea de provocar interés y despertar el gusto por la clase. Después de reiterados actos de indisciplina en la clase, en los que los compañeros del grupo expositor no prestaba atención a las explicaciones, la maestra decide: “*Detener la exposición y bombardearlos con una serie de preguntas para comprobar si estaban prestando atención*”. (Registro: Carlos Lozano). Esta actividad se reduce a un acto de control, pues se percibe que la maestra no le interesa la profundidad de la respuesta, sólo comprobar si realmente estaban prestando atención.

Pese a los esfuerzos que hacen los/las docentes por mantener “el control del clima de la clase”, los/las estudiantes en la gran mayoría de las clases observadas, siempre hallaron la manera de burlar el sistema de control.

Por ejemplo en una clase en la que un grupo de estudiantes estaban tratando de explicar un tema: “*El profesor llama la atención sobre la importancia de atender a las clases, entonces, indica a los estudiantes como deben tomar los apuntes. Unos fingen tomar apuntes y hacen dibujos en el cuaderno con esferos que posteriormente lanzan a sus compañeros, se insultan, se pasean por el salón y golpean disimuladamente a los compañeros que estaban prestando atención al grupo expositor*”. (registro de clases, Pasca)

En la mayoría de ocasiones, primero se inicia con una oración de ofrenda a Dios, para obtener un día con bastantes beneficios tanto para la maestra como para sus alumnos.

Como segundo paso comenzaban las exposiciones donde se reflejaba la poca preparación de los niños encargados de la presentación. Los expositores se limitaban a leer las carteleras que en definitiva eran un refuerzo del tema explicado por el docente. Después de la exposición, la profesora siempre explicaba y complementaba el tema porque eran muy pocos los estudiantes que escuchaban y prestaban atención. Ante esta situación recurrente, la docente hacía reflexiones sobre el buen comportamiento que debían asumir y adoptar en su vida diaria, es decir, comportarse adecuadamente ante la sociedad que los rodea porque haciendo eso llegarán al éxito”.



Foto 3. Explicación Geográfica del docente a estudiantes del grado séptimo colegio oficial

Pese a las explicaciones metodológicas de algunos docentes de ciencias sociales, en la que enfatizan en *“lo que principalmente utilizo en cualquier tema es que tenga algún punto de relación con la realidad; también utilizo diferentes formas de explicación basándome en videos, mapas, esquemas y diagramas para que se facilite un mejor aprendizaje”* (Fragmento: entrevista docente primaria colegio Fray Luis de León), predomina el carácter rutinario de las clases, prima el interés por actividades dirigidas a reforzar la memoria. Los conocimientos debían ser memorizados al pie de la letra (textualmente). Por ejemplo, se debían aprender los países de América con sus

respectivas capitales de memoria.

Así como las actividades en grupo o las exposiciones, se desdibujan como actividades que potencialmente pueden promover el interés por las clases, las temáticas y los conceptos centrales de las Ciencias Sociales, por lo general, la toma de apuntes carece de gran significado. La toma de apuntes, se hace generalmente para introducir un tema, después de explicar un gráfico o simplemente como copia de los esquemas que los/las docentes hacen en el tablero. La toma de apuntes se reduce a copiar literalmente las anotaciones.

La psicología popular de los/las estudiantes les dice que sobre esos esquemas, gráficos y/o mapas es que se les va a preguntar en las pruebas parciales y en los exámenes de final del bimestre.

En consecuencia, como lo plantea Álvarez Méndez (2001), las concepciones que un profesor pueda tener sobre la enseñanza y el aprendizaje, van a marcar pautas concretas a la hora de enseñar o evaluar. Lo que guarda relación con la coherencia epistemológica y la cohesión metodológica del docente. Obviamente no podemos apreciar representaciones y concepciones de conocimiento social únicas y puras.

Lo que pudimos constatar es que los docentes reflejan en sus prácticas varias mezclas y combinaciones que muchas veces no son concientes por parte del docente. Así mismo, algunas creencias y concepciones son tan fuertes que reproducen una visión de conocimiento social estático y tradicional, como aquella que considera que el libro de texto o la palabra del profesor concretada normalmente en los apuntes, es la fuente incuestionable de saber, según Álvarez (2001:130).



Foto 4. Estudiantes de quinto de primaria. Escuela oficial Fusagasugá

Pero no siempre la toma de apuntes obedece a la posibilidad que sobre ellos se pregunte en las actividades de evaluación, en muchas ocasiones la razón de la toma de apuntes, se debe a la carencia de recursos didácticos suficientes en las instituciones educativas, sin importar si estas están ubicadas en la ciudad o en zonas rurales, si son instituciones oficiales (amparadas por el Estado) o si son instituciones privadas. No se logró percibir una diferencia fundamental de recurso y materiales entre las instituciones oficiales y las instituciones privadas.

6. LA CONDICIÓN DE VIDA DEL DOCENTE Y SU QUEHACER PROFESIONAL

El objetivo de la tecnocracia es incidir desde las legislaciones y desde los actos de autoridad, para continuar con su onda neoliberal estableciendo los llamados programas de ajuste. Esta nueva clase hace ostentación del poder jurídico y pone en evidencia sus capacidades intelectuales y de organización, para disputar a favor de sus intereses, no sólo los conceptos consagrados de la cultura como la educación pública, sino que también pone en marcha formas organizativas en los imperativos de la eficiencia, la eficacia y la racionalización, para promover el ahorro, honrar la capacidad de pago de la deuda externa y hacer más pequeño el Estado, tanto en su manifestación física como en su responsabilidad social.

Ya sabemos que sin lo público es imposible resolver en nuestro país el tema de la educación para el pueblo. La educación pública que algunos autores han entendido como educación para pobres, más que un servicio es un derecho, y como tal ha de concebirse y defenderse porque la educación no puede considerarse una mercancía, ni debe favorecer la lógica capitalista y menos aún sólo el interés privado.

La educación pública debe ser entendida por los maestros y maestras como la mejor expresión de la cultura puesta al servicio de todos y garantizada por el Estado, es un bien cultural por el cual los gobiernos, la sociedad y los educadores deben esforzarse, debe ser garantizada y priorizada por el Estado. Los educadores debemos ampliar su concepto y reconocerlo desde su desarrollo histórico.

Las reformas del neoliberalismo y la reconceptualización de lo público en detrimento de sus recursos, responden a una ética utilitarista que se ha evidenciado en los países de América Latina e incluso se han adentrado en países europeos como Inglaterra, Holanda y Francia. En el caso de Colombia, estas reformas se presentan como una afrenta para el magisterio provocando el debilitamiento de sus organizaciones

sindicales, en donde el Estatuto Docente, concebido en el pasado como instrumento legal para beneficio integral de los docentes, se transformó en un arma de presión que pone en cuestionamiento la capacidad pedagógica de los maestros y su compromiso con la educación.

Es tal el talante, de estas formas de poder, que incluso han promovido la renuncia masiva de excelentes maestros. Si bien es cierto que el magisterio presenta una generación mayor dedicada al oficio, que pareciera ofrecer resistencias ante los cambios y en algunos momentos pareciera perder sensibilidad frente a situaciones de la pobreza, de la difícil vida de los niños, los jóvenes y sus familias, por lo general saca adelante la acción educadora en condiciones a veces muy difíciles y en contravía de los pronósticos.

El magisterio ha defendido el carácter de profesionalidad consagrado en el estatuto docente, cuando desde sus orígenes parece primar el carácter de oficio surgido desde la experiencia artesanal, de la misma aventura de individuos que se iniciaron demandando algún reconocimiento para sus vidas, de clérigos o estudiantes de teología, que al lado de las catedrales, indicaban conocimientos y conseguían dineros para la reconstrucción de las mismas, hasta la consolidación del oficio reconocido por la corona a través de títulos, de prácticas educativas que se dieron en las escuelas y colegios, generando también las formas de organización del presente.

También es cierto que a pesar de todas las dificultades, los maestros y maestras han logrado salir adelante con sus prácticas y luchas, lo que podría considerarse como una forma de poder alternativo que se erige como posibilidad contribuyendo a la vida social, demandada desde las distintas instituciones de la sociedad y en varios momentos del acontecer nacional.

Contribuir a la educación demanda un cambio de mentalidad en el magisterio, pasa por comprender la realidad y la contundencia de los hechos antes descritos, por entender que la organización escolar ha sido trastocada desde la economía generando

una ideologización fuerte para justificar las reformas, se debe reconocer que estos cambios de la escuela neoliberal responden a una técnica de transformación poderosa, lo que debe conllevar a la reflexión sobre el quehacer docente, apoyados en el conocimiento de la pedagogía, de los distintos saberes, en su capacidad transformadora demostrada en infinidad de ocasiones.

Los intereses son bien distintos y los procesos de concertación entre los gobiernos y los sindicatos están rotos a nivel nacional, como resultado de las posiciones genuflexas de los gobiernos ante los intereses internacionales y las exigencias del gran capital, mientras las necesidades de los sectores sociales ante los cuales son sensibles los maestros y maestras son cada día mayores.

Por otra parte, existe un cierto desconcierto en el gremio docente por las medidas estatales, que le han hecho retroceder en su lucha ya inveterada por reconstituir un estatuto intelectual, ético y de compromiso social, haciéndolo culpable ante la sociedad de las deficiencias de la educación. Tal como lo indica Oscar Saldarriaga (2003:15), quien ha desvelado el conjunto de mecanismos perversos que han engendrado la *otra* tradición, esa que consiste en tratar a las maestras y maestros, en especial a los públicos, como chivos expiatorios de las impotencias de nuestro precario sistema educativo y hasta de las disfunciones del sistema social en su conjunto.

Entre las debilidades que es necesario resaltar, se encuentra: el hecho de que el magisterio ha reducido sus luchas y protestas al ver tocados sus intereses económicos, lo cual pone en entredicho su compromiso político con alternativas que no sean las de los legendarios intereses de partidos tradicionales; el extrañamiento de su saber pedagógico y la pérdida de dinamismo para relacionarse con otras formas de conocimiento distintas a las de la escuela. Aún así, no se puede desconocer que el mismo magisterio ha emprendido procesos de transformación en la historia de la vida colombiana, incluso alentados o a pesar de los gobiernos, e incomprensidos por algunos líderes sindicales, como en el caso del Movimiento Pedagógico.

Los docentes debemos reconocer que en la medida en que la educación pierde su autonomía, aporta una contribución funcionalmente eficaz a la realización de los intereses de los sectores económicos dominantes en tanto se hace subalterna de los objetivos políticos de los poderes económicos, contribuye también al establecimiento de una democracia restringida.

La introducción de la lógica de control técnico en la escuela afecta la autonomía institucional del maestro: Los objetivos, el proceso, el resultado y los criterios de evaluación tienden a ser definidos exhaustivamente por instancias (actores sociales o instrumentos) externos. El rol del maestro queda reducido al de instructor y por lo tanto su función primordial es la de instruir.

Los docentes como intelectuales orgánicos podemos ayudar en la construcción de una cultura orientada hacia el pensamiento crítico que pretenda dotar al sujeto individual de un sentido más profundo de su lugar en el sistema global y de su potencial papel protagónico en la construcción de la historia.

La escuela puede fomentar el desarrollo de un pensamiento autónomo, capaz de procesar críticamente el conocimiento de acuerdo con las necesidades e intereses de formaciones sociales concretas.

El impacto de la globalización y el neoliberalismo sobre lo social aparece como categoría importante, determinada entre otras situaciones por el hambre, la pobreza, la miseria, la indigencia, la falta de trabajo, la insuficiente cobertura educativa, el ausentismo y la deserción escolar, la cuestionada calidad de la educación y aspectos como la exclusión, las diferencias de raza y costumbres, la situación derivada en los servicios públicos y el transporte, entre otros.

La escuela y los maestros evidencian esta situación, ello se traduce en diferentes formas de comportarse al interior del gremio y con los estudiantes. Las políticas les han enfrentado a unos y otros en las prácticas de enseñanza y vida escolar; las reformas curriculares han privilegiado saberes básicos; han fortalecido un sistema

disciplinario de control del medio; han golpeado la autonomía docente y limitado la expresión de otros saberes que establecían equilibrio en el componente educativo de la formación humana.

El comportamiento magisterial acusa desmotivación, falta de confianza, deseos de retirarse, incremento en enfermedades físicas y psicológicas, desesperanza, aunado todo esto a un trabajo que se ha incrementado tanto en número de horas, como en número de estudiantes por aula. El magisterio ha visto frenada su posibilidad de ascenso en el escalafón como resultado de las medidas estatales, ha visto disminuidos sus ingresos y ha empezado a temer por su estabilidad en el cargo, además de perder derechos conquistados después de arduas luchas. Desde los estudiantes, se ve con preocupación su falta de interés, su anomia social, la falta de disciplina, aspectos que se traducen en una despreocupación total por el estudio, resultado de medidas como la evaluación por logros que elimina la repitencia con el fin de ahorrar costos.

Realmente esta nueva sociedad les ofrece a niños, niñas y a los jóvenes un futuro incierto en materia de estudio y trabajo, les ha alimentado la imaginaria idea de la consecución del dinero fácil justificado desde una cultura de la ilegalidad, fomentándoles el consumo de información que les provee fantasías, situaciones ideales de individualismo y consumismo, comprometiendo en ellos valores que tradicionalmente se habían fomentado tanto por la familia como por la escuela. Siendo la educación pública la que ha enfrentado los retos de una escuela paralela representada en la acción de los medios.

La globalización promueve el conocimiento y la información como aspectos centrales, de la intención de desarrollo económico. La educación es considerada como una de las variables principales tanto del punto de vista de la competitividad económica, como desde la perspectiva del desempeño ciudadano y de la equidad social. En este

sentido, se reconoce a la educación como factor fundamental, pero el neoliberalismo ignora desde su racionalidad instrumental los graves problemas que se evidencian en el mundo escolar, no le interesa satisfacer las necesidades económicas y sociales de las mayorías.

La centralidad del conocimiento es puesta en cuestión cuando el control de su producción y de su distribución se convierten en el ámbito donde se desarrollan los conflictos sociales más significativos. La evolución social más reciente permite apreciar que al contrario de los pronósticos y las hipótesis optimistas sobre las potencialidades democráticas de una economía y una sociedad basada en la producción de conocimientos, las economías productoras de ideas parecen ser más inequitativas que las que fabrican objetos.

Es por esto que la imposición de los estándares en la educación colombiana, entendidos como los parámetros homogenizadores que permite la evaluación de saberes básicos y generales, desconoce que las comunidades deben ganar confianza para dar respuestas autónomas a sus necesidades de desarrollo acordes a sus características ambientales y científicas y culturales.

En relación con la equidad hay que decir que ésta surge como respuesta a una igualdad que nunca se alcanzó, tal como lo indica el mismo Juan Carlos Tedesco (1998:227); por eso responder a ciertos grupos más golpeados, a diferencias significativas en la manifestación de los sujetos y de las poblaciones, puede ser una alternativa, no obstante, hay que indicar la existencia de pueblos que siguen aspirando conquistar nuevas formas más igualitarias de vida y justicia social.

En cuanto al desempeño ciudadano es necesario preguntarse cómo si la declaración de Jontiem en la década de los noventa indicó que la educación era un asunto de todos, en la toma de decisiones, en Colombia no se tuvo en cuenta a los maestros ni a

los padres de familia, salvo en pequeñísimas muestras, se desconoció además, el papel de las organizaciones sindicales y las comunidades académicas. Se dio paso a la imposición de políticas privatizadoras y se buscó el debilitamiento de estas organizaciones hasta el punto de querer desaparecerlas.

El desempeño ciudadano, entonces se entendió como la búsqueda de un apoyo incondicional para apoyar las reformas contra la misma población.

Fernando Savater (1997), habla de la educación como forma de lucha contra la fatalidad social. Indica que ésta hace que el hijo del pobre tenga que seguir siendo pobre, el del ignorante: ignorante y, el del delincuente: delincuente. Aunque no sea la mejor manera de hablar de la educación indicando la fatalidad, es necesario mencionar que si ésta existe, es porque nuestra misma violencia la alimenta, no es porque nada se pueda hacer, esto sería contradecir la historia, el desarrollo social y el mismo devenir de la ciencia.

En materia de calidad, es discutible la reducción de este concepto por las mismas políticas, pues se ve asociada a factores de estándares, competencias y evaluaciones masivas, y se desconocen otros factores tan importantes como las condiciones de los sujetos, la formación docente, la vinculación escuela-universidad, los ambientes familiares, el ofrecimiento de garantías a los educadores como formadores de ciudadanía.

A esto se le agrega la desproporción del actual programa de gobierno llamado “Revolución educativa”, que realmente pretende la privatización, para disminuir la fortaleza de lo público, descargar el gasto en las familias, priorizando el gasto en la deuda pública y en la guerra, lo que no favorece ni la paz, ni la justicia y menos aún a la soberanía nacional.

Hoy es válido preguntarse si los maestros y maestras pueden constituirse en sujetos históricos para arrancar desde sus fortalezas un proyecto educativo que recupere su autonomía, que le abra campo a la inteligencia y a la creatividad para combatir la escuela neoliberal, para defender el carácter humanista de la escuela sin dejar de producir cambios significativos en la manera de relacionarse con el saber, para integrar la pedagogía al territorio enriquecedor del conocimiento científico, para impulsar la ciencia, la tecnología y la técnica desde el registro de unas nuevas lecturas, prácticas y esfuerzos colectivos, por supuesto en lo mejor de la cultura, y defender el carácter de soberanía e identidad.

Es hora de pasar de actores sociales a sujetos políticos, históricos, cuyo papel no puede ser el de perpetuar la ideología neoliberal que globaliza la injusticia, la miseria y la explotación sino maestras y maestros que priorizamos el derecho a la vida digna y con un futuro garantizado para los niños, niñas y jóvenes.

Reflexionar sobre la educación para el futuro puede suponer el planteamiento de modificaciones significativas de la institución educativa y de las relaciones que en ella se producen. La atención a la diversidad se ha de entender como la aceptación de realidades plurales, como una ideología, como una forma de ver la realidad social defendiendo ideales democráticos y de justicia social.

La escuela ha de abrir sus puertas, y ha de derribar sus paredes, no únicamente para que pueda entrar lo que acontece extramuros, sino para confundirse con la comunidad de la que forma parte. Es la verdadera autonomía como conquista social, no para que los poderes públicos evadan sus responsabilidades económicas y políticas; y debe darse la participación y la corresponsabilización de una gestión democrática de todos los miembros de la comunidad.

Que la educación recupere los principios de convivencia basados en la libertad, el diálogo y la responsabilidad es un factor básico para luchar en el futuro contra el conformismo, el miedo y el silencio de las personas. La educación debe potenciar esa

dignidad humana basada en la solidaridad colectiva, la conciencia social y la ecológica. Recuperemos, en este sentido, el trabajo de Freire para analizar la falacia de la neutralidad escolar, para construir en ese futuro una educación más politizada capaz de distribuir el conocimiento, y para desarrollar una pedagogía de la resistencia, de la esperanza, y para seguir creyendo en las posibilidades de la educación en el siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, J. (2001). *Entender la Didáctica, entender el Curriculum*. Madrid. Miño y Dávila Editores.
- Berman, M. (1987). *Cuerpo y espíritu la historia oculta de occidente*. Santiago, Cuatro Vientos editorial.
- Bruner, J. (2001). *Desarrollo Cognitivo y educación*. Madrid, Ediciones Morata.
- Carey S. & Spelke E. (1994): Conocimiento dominio-específico y cambio conceptual. En:L.A Hirschfeld y S.A Gelman (Eds.): *Mapping the mind. Domain Specificity in Cognition and Culture*. Vol. II. Trad cast: Cartografía de la mente, La especificidad del dominio en la cognición y la cultura. Barcelona: Gedisa, 2002.
- Carr, W y Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Ediciones Martínez Roca, S.A.
- Castillo, G. (2000). *Apuntes sobre la epistemología de las Ciencias Sociales*. Tesis de grado de la Especialización en Filosofía de la Ciencia. Universidad el Bosque. Bogotá
- Castillo, G. (2003). *Concepciones y prácticas pedagógicas de los/las profesores/as de educación básica y media de la región del Sumapaz y el Alto Magdalena en: Revista Esquemas pedagógicos N. 4, Facultad de Educación Universidad de Cundinamarca*.
- Chomsky, N. (1974). *La explicación en las Ciencias de la conducta*, Madrid, Alianza.
- Clark, M. (1997). Procesos de Pensamiento de los Docentes en: *La Investigación de la Enseñanza III, profesores y alumnos*. Barcelona, Editorial, Paidós.
- Comes, P y Quinquer, D. (2002) *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona. Ice /Horsori. Universidad de Barcelona.
- Dilthey, W. (1948). *Introducción a las Ciencias del Espíritu*. Madrid, Espasa Calpe.
- Dilthey, W. (1986) *Crítica de la razón histórica*. Barcelona, Península.
- Universidad Pedagógica Nacional, *Prácticas pedagógicas*, en: *Huellas y registros*, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. 2001. pág 118 y siguientes.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
- Gadamer, H. (1975). *Verdad y método*. Salamanca, Sígueme.

- Gardner, H. (1997). *La mente no escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona, Paidós. 2ª reimpresión.
- Giroux, H (2001). *Cultura, Política y Práctica educativa*. Barcelona. Graó
- Goetz, J y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- Habermas, J. (1987). *La Acción Comunicativa*. Tomo I. Madrid: Taurus
- Hempel, C. (1981). *La explicación en la ciencia y en la historia*. En: Teoría de la Historia. México, Editorial Terra Nova.
- Kolbe, F. (1999). *¿Formación Magisterial: Sin Ventajas Normativas Para el Saber Práctico de la Acción?* Revista Tubingen. Volumen 60.
- Mardones, J. (1988). *Filosofía de las Ciencias Sociales y Humanas*. Antropos.
- M.E.N.(1994) Lineamientos Generales de procesos Curriculares. Bogotá.
- M.E.N.(2004). Perfil del sector educativo. Departamento de Cundinamarca. Municipios Certificados de Fusagasugá, Girardot y Soacha.
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85776_archivo_pdf10.pdf. "0 .
 Consultado el 20 de mayo del 2006.
- M.E.N. Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Documentos Ocasionales*. Bogotá.
- Neurath, O. (1986). *Historia de la economía hasta principios del siglo XIX*. Barcelona, Labor.
- Perafán, A, Reyes, L y Salcedo, L. (2001) *Acciones y creencias: Análisis e interpretación de creencias de docentes en Física*: Tomo II, Universidad Pedagógica nacional. Bogota D.C.
- Pérez, A y Gimeno, J. (1992). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid Morata
- Popper, K. (1992). *La miseria del historicismo*. Madrid, Alianza Editorial.
- Pozo, J. (2003) *Adquisición de conocimiento*. Madrid, Morata.
- Pozo, J. y Otros (2003) Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. Capt 2, en: *Concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje*. En preparación. Universidad Autónoma de Madrid.
- Resnick, L. (2002). El racionalismo situado: la preparación biológica y social para el aprendizaje En: L.A Hirschfeld y S.A Gelman (Eds.): *Mapping the mind. Domain*

Specificity in Cognition and Culture. Vol. II. Trad cast: Cartografía de la mente, La especificidad del dominio en la cognición y la cultura. Barcelona, Gedisa.

Reyes, L, Salcedo, L y Perafán, A. (1999). *Acciones y creencias: Tesoro oculto del educador: Tomo I*, Universidad Pedagógica nacional. Santa Fe de Bogota D.C.

Reyes, L, Salcedo, L y Perafán, A. (2001). *Acciones y creencias: Análisis e interpretación de creencias de docentes en Biología y Ciencias Naturales: Tomo IV*, Universidad Pedagógica nacional, COLCIENCIAS – BID. Bogota D.C.

Reyes, R. (1988). *Terminología científico-social*. Barcelona, Antropos.

Ritzer, G.(1994). *Teoría sociológica contemporánea*. México, McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.

Rodrigo, M y Rodríguez, A. (1993). *Las teorías implícitas, una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, Aprendizaje Visor.

Salcedo, L , Perafán, A y Reyes, L. (2001). *Acciones y creencias: Análisis e interpretación de creencias de docentes en Química: Tomo III*. Bogota D.C, Universidad Pedagógica Nacional, y Colciencias.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Madrid: Paidós

Schutz, A.(1973) *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Ediciones Amorrortu.

Schutz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona, Paidós.

Searle, J. (1994). *Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje*. Planeta Agostini.

Taylor, S y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona, Paidós.1984.

Von Wright, G. (1990). *Explicación y comprensión*. Madrid, Editorial Alianza.

Weber, M. (1969). *Economía y Sociedad*. México, Fondo de cultura económica.

Wittrock, M. (1997). *La investigación de la enseñanza: Tomo I, II y III*. Barcelona, Paidós Educador.

ANEXO N 1.

Cuestionario a Docentes de Ciencias Sociales

PROYECTO: CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES DE CIENCIAS SOCIALES DEL MUNICIPIO DE FUSAGASUGÁ.

Propósito: Estimados/as docentes, el presente cuestionario tiene como finalidad caracterizar sus concepciones pedagógicas y disciplinares en el área de las Ciencias Sociales.

DATOS GENERALES

Nombre de la institución: _____
Carácter: Pública Privada

Años de experiencia docente _____ Años de experiencia en el área de Ciencias Sociales _____

FORMACIÓN PROFESIONAL:
Normalista: Bachillerato académico: otro: _____
Licenciado en _____

Instrucciones: Exprese su grado de acuerdo o desacuerdo con cada uno de los siguientes descriptores, marcando con una X la casilla que corresponda