



UNIVERSIDAD DE SEVILLA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA
Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

TESIS DOCTORAL:

**“Perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar
en los Lineamientos Curriculares y en los textos escolares de Ciencias
Sociales, de la educación en Colombia: Análisis de casos”.**

Autor:

Jorge Hernán Calderón López

Directora:

Dra. Rosa María Ávila Ruiz.

**Programa de Doctorado: Investigación Educativa
Sevilla, 2007**

Universidad de Sevilla

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

*Perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar en
los Lineamientos Curriculares y en los textos escolares de Ciencias
Sociales, de la educación en Colombia: Análisis de casos*

*Tesis presentada para aspirar al grado de Doctor por
el Esp. D. Jorge Hernán Calderón López
Dirigida por la Doctora Dña Rosa María Ávila Ruiz*

2007



Doctora Dña Rosa María Ávila Ruiz, profesora titular adscrita al Departamento de Didáctica de las ciencias Experimentales y Sociales, como directora de la Tesis doctoral para aspirar al grado de doctor por D. Jorge Hernán Calderón López.

Hace constar:

Que la Tesis Perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar en los Lineamientos Curriculares y en los textos escolares de Ciencias Sociales, de la educación en Colombia: Análisis de casos, realizada por el citado doctorando, reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

Sevilla, 28 de noviembre de dos mil siete.

Doctora Dña Rosa María Ávila Ruiz

DEDICATORIA

A mis compañeros profesores de la Universidad Santiago de Cali que han emprendido y culminado estudios de doctorado en universidades extranjeras, ellos y yo somos conscientes de las dificultades y obstáculos de tipo económico y afectivo que tenemos que afrontar quienes comenzamos y terminamos dicha tarea.

A mi compañera y esposa, Ofelia Bonilla Díaz, mujer que cuando estuve fuera del país, brilló y asumió con altísima competencia la responsabilidad financiera, organizativa y afectiva de nuestra vida familiar. Mujer que generosamente se convirtió siempre en mi apoyo incondicional, aún en mis momentos de mayores angustias y flaquezas. Gracias a su perseverancia, comprensión y amor logró que este sueño se convirtiera en realidad. *“A ella siempre la llevo y llevare en mi corazón”.*

A mis hijos Jasón y Jonathan, para que interioricen cada vez más la importancia que tiene soñar como condición imprescindible en la construcción de proyectos de vida triunfantes y trascendentes.

A mi padre y a mi madre que gracias a su conservación y salud, pueden compartir conmigo este alcance de mi vida como fruto de la formación que me dieron.

AGRADECIMIENTOS

Al doctor Francisco García Pérez, quien siempre estuvo dispuesto y atento a compartir conmigo sus conocimientos y a aclarar mis dudas.

Al doctor Santiago Romero, quien gentilmente me facilitó su despacho y muchos de los recursos que requerí para llevar a cabo este trabajo.

A mi directora de Tesis doctora Rosa María Ávila, le quiero decir que normalmente los aspirantes a graduarse realizan dedicatorias y agradecimientos formales a sus tutores, mi dedicatoria no se queda solo en agradecimientos formales, todo lo contrario, mis agradecimientos están fuertemente cargados de gratitud, emotividad y afectividad. Ella siempre estuvo atenta, paciente, persistente, juiciosa, perseverante y pertinente en cada uno de nuestros encuentros, a su lado sentí que aprendí y crecí muchísimo en lo personal, en lo intelectual y en lo investigativo. Me resta decirle que seré un mediador de sus enseñanzas, las cuales trascenderán y tendrán relevancia para una importante cantidad de profesoras y profesores.

“De hecho, los proyectos de reforma actuales se producen en torno de este agujero negro que sigue siendo invisible. Sólo sería visible si se hubiesen reformado las mentes. Y aquí llegamos a un punto muerto: no se puede reformar la institución sin haber reformado previamente las mentes, pero no se pueden reformar las mentes si no se reformaron previamente las instituciones. Esta es una imposibilidad lógica que produce un doble bloqueo.

Existen formidables resistencias a esta reforma al mismo tiempo única y doble. La enorme máquina de la educación es rígida, está endurecida, es coriácea, está burocratizada. Muchos docentes se instalaron en sus costumbres y sus soberanías disciplinares. Estos, como decía Curien, son como los lobos que orinan para marcar su territorio y muerden a los que allí entran. Existe una resistencia obtusa, inclusive en gente con pensamiento refinado. No ven el desafío.”

Morín (1999, 57)

Perspectivas epistemológicas y didácticas del
conocimiento escolar en los Lineamientos Curriculares y
en los textos escolares de Ciencias Sociales, de la
educación en Colombia: Análisis de casos

ÍNDICE

TESIS DOCTORAL

PRIMERA PARTE**FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN****CAPÍTULO I. TRADICIONES Y PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS EN EL CAMPO CIENTÍFICO Y EN EL CAMPO DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.**

	Introducción.	15
1.1.	La tradición positivista en las Ciencias Sociales.	21
1.2.	La tradición neopositivista en las Ciencias Sociales.	23
1.3.	La perspectiva neopositivista en la educación y en la didáctica de las Ciencias Sociales	27
1.4.	La perspectiva interpretativa o humanista en las Ciencias Sociales.	31
1.5.	La perspectiva interpretativa o humanista en la educación y didáctica de las Ciencias Sociales	35
1.6	La perspectiva crítico-social en las Ciencias Sociales.	37
1.7.	La perspectiva crítico-social en la educación y en la didáctica de las Ciencias Sociales.	43
1.8.	El pensamiento de la posmodernidad en las Ciencias Sociales.	51
1.9.	Pensamiento posmodernista en la educación y en la didáctica de las Ciencias Sociales.	55
1.10.	El pensamiento complejo en las Ciencias Sociales.	58
1.11.	El pensamiento complejo en la educación y en la Didáctica de las Ciencias Sociales.	62
1.12.	Antecedentes, tradiciones y usos de la educación histórica y geográfica.	69

CAPÍTULO II. EL CONOCIMIENTO ESCOLAR

	Introducción.	83
2.1.	EL CONOCIMIENTO ESCOLAR Y EL DEBATE EN TORNO A SU CONSTRUCCIÓN.	87
	2.1.1. ¿Qué es el conocimiento escolar?	89
	2.1.2. Hipótesis del debate sobre la naturaleza, génesis y posibilidades de transferencia del conocimiento escolar.	95
	2.1.3. Relación de la hipótesis de la sustitución con la "transposición didáctica".	101
	2.1.4. El debate de la construcción del conocimiento escolar en el contexto de la hipótesis del cambio conceptual.	107
2.2.	EL CONOCIMIENTO ESCOLAR EN LOS MODELOS DIDÁCTICOS	121
	2.2.1. ¿Qué es un modelo didáctico?	122
	2.2.2. El conocimiento escolar en los modelos didácticos tradicionales o convencionales.	123
	a. El conocimiento escolar en el modelo didáctico tradicional.	124
	b. El conocimiento escolar en el modelo didáctico espontaneísta.	127

	c. El conocimiento escolar en el modelo didáctico tecnológico	135
2.3.	COSMOVISIÓN Y PERSPECTIVAS INTEGRADORAS DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR EN EL PROYECTO IRES	141
	2.3.1. Perspectiva epistemológica sistémica y compleja	143
	2.3.2. Perspectiva psicológica constructivista.	144
	2.3.3. Perspectiva sociológica crítico-social.	147
2.4.	CRITERIOS EN LA ORGANIZACIÓN Y CONSTRUCCIÓN CONOCIMIENTO ESCOLAR	149
	2.4.1. La función social de la escuela y de la enseñanza de las ciencias sociales.	150
	2.4.2. Fuentes y referentes que determinan el conocimiento escolar y su integración didáctica.	167
	a. El conocimiento socialmente organizado	170
	b. La problemática socioambiental.	173
	c. El conocimiento cotidiano	176
	d. El conocimiento metadisciplinar en las ciencias sociales.	193
	2.4.3. Organización y secuenciación del conocimiento escolar, las tramas conceptuales y la jerarquización de los contenidos.	205
2.5.	CONOCIMIENTO ESCOLAR Y METODOLOGÍA DIDÁCTICA BASADA EN LA INVESTIGACIÓN DEL ALUMNO	223

SEGUNDA PARTE
LA INVESTIGACIÓN SOBRE LOS TEXTOS ESCOLARES

CAPÍTULO 3. EL ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LOS TEXTOS ESCOLARES

	Introducción.	237
3.1.	VALOR PEDAGÓGICO Y DIFICULTADES DEL USO DE TEXTOS ESCOLARES.	241
	3.1.1. Valor pedagógico del uso de textos escolares.	241
	3.1.2. Dificultades, obstáculos y peligros que encierra el uso de textos escolares.	245
3.2.	LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL TEXTO ESCOLAR	253
	3.2.1. Panorámica general de la investigación de textos escolares en el ámbito no hispano.	254
	3.2.2. Nuevos rumbos y orientaciones en las investigaciones de los textos escolares.	257
	3.2.3. Alcances y perspectivas de la investigación de los textos escolares de Ciencias Sociales en el ámbito no hispano.	263
	3.2.4. Panorámica general de la investigación de textos escolares en el ámbito español.	265
	3.2.5. Alcances y perspectivas de la investigación de los textos escolares de Ciencias Sociales en España.	273
	a. Contenido ideológico, diversidad cultural y	274

	transmisión de estereotipos en los textos escolares	
b.	Los cambios en los textos escolares mantienen una concepción tradicional, obsoleta y cerrada del currículum.	286
c.	La contextualización de los manuales escolares	296
d.	Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia	299
e.	Visiones alternativas en la elaboración de textos escolares	301
3.2.6.	Panorámica general de la investigación de textos escolares en América Latina.	308
3.2.7.	Alcances y perspectivas de la investigación de los textos escolares de Ciencias Sociales en América Latina.	309
3.2.8.	Panorámica general de la investigación de textos escolares en Colombia	309
3.2.9.	Alcances y perspectivas de la investigación de los textos escolares de Ciencias Sociales en Colombia.	317
3.2.10.	Legislación, evaluación y selección de los textos escolares en Colombia.	332

TERCERA PARTE
FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN,
EXPOSICIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES.

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

	Introducción	341
4.1.	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS, PROBLEMAS E HIPÓTESIS.	343
4.1.1.	Antecedentes y estudios preparatorios de esta investigación.	343
4.1.2.	Objetivos de la investigación, problemas que se investigan e hipótesis.	346
4.1.3.	Contextualización de la investigación.	352
4.2.	PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO, PRINCIPIOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.	364
4.2.1.	Planteamiento del estudio	364
4.2.2.	El sistema de categorías de análisis e instrumentos del problema de investigación	366
a.	Construcción de la categoría A: Datos generales.	369
b.	Construcción de la categoría B: conocimiento: para qué y que enseñar.	370
c.	Construcción de la categoría C: cómo enseñar.	377
d.	Construcción de la categoría d: evaluación.	382

CAPÍTULO 5. DESCRIPCIÓN DE LOS DATOS DE LA INVESTIGACIÓN EN LOS LINEAMIENTOS Y ESTÁNDARES CURRICULARES

Introducción	401
5.1. 5.1. DATOS DE LOS DOCUMENTOS OFICIALES Y TEXTOS ESCOLARES OBJETO DE ESTE ESTUDIO.	403
5.1.1. Los datos propiamente dichos en los documentos oficiales y textos escolares.	403
5.1.2. Primeras ideas para la reflexión encontradas en los datos de los documentos oficiales y en los textos escolares.	406
5.2. CONOCIMIENTO ESCOLAR: PARA QUÉ Y QUE ENSEÑAR EN LOS LINEAMIENTOS Y ESTÁNDARES CURRICULARES DEL MEN DE COLOMBIA.	408
5.2.1. Intencionalidades, referentes y fuentes del conocimiento escolar	408
5.2.2. Formulación, organización y secuenciación del conocimiento escolar	422
5.2.3. Primeras ideas para la reflexión del Conocimiento escolar: para qué y que enseñar en los Lineamientos y Estándares curriculares del MEN de Colombia.	459
5.3. CONOCIMIENTO ESCOLAR: CÓMO ENSEÑAR EN LOS LINEAMIENTOS Y ESTÁNDARES CURRICULARES DEL MEN DE COLOMBIA	465
5.3.1. Intencionalidad de la metodología y pautas orientadoras.	465
5.3.2. Gestión en el aula de clase.	476
5.3.3. Recursos o medios didácticos que se utilizan	478
5.3.4. Primeras ideas para la reflexión del Conocimiento escolar: Cómo enseñar en los Lineamientos y Estándares curriculares del MEN de Colombia.	481
5.4. LA EVALUACIÓN EN LOS LINEAMIENTOS Y ESTÁNDARES CURRICULARES DEL MEN DE COLOMBIA.	485
5.4.1. Elementos, criterios e instrumentos de evaluación.	485
5.4.2. Primeras ideas para la reflexión de la evaluación en los Lineamientos y Estándares Curriculares del MEN de Colombia.	496

CAPÍTULO 6. DESCRIPCIÓN DE LOS DATOS DE LA INVESTIGACIÓN EN LOS TEXTOS ESCOLARES

Introducción	499
6.1. CONOCIMIENTO ESCOLAR: PARA Y QUE ENSEÑAR EN EL TEXTO ESCOLAR “CONTEXTOS SOCIALES”.	500
6.1.1. Intencionalidades, referentes y fuentes del conocimiento escolar.	500
6.1.2. Formulación, organización y secuenciación del conocimiento escolar.	501
6.1.3. Primeras ideas para la reflexión del para qué y qué enseñar en el textos escolar “Contextos Sociales”	515

6.2.	METODOLOGÍA EN EL TEXTO ESCOLAR “CONTEXTOS SOCIALES”.	518
6.2.1.	Intencionalidad de la metodología y pautas orientadoras.	518
6.2.2.	Gestión en el aula de clase.	522
6.2.3.	Recursos o medios didácticos que se utilizan.	523
6.2.4.	Primeras ideas para la reflexión de la metodología en el texto escolar “Contextos Sociales”.	526
6.3.	EVALUACIÓN EN EL TEXTO ESCOLAR “CONTEXTOS SOCIALES”.	528
6.3.1.	Elementos, criterios e instrumentos de evaluación.	528
6.3.2.	Primeras ideas para la reflexión de la evaluación en el textos escolar “Contextos Sociales”..	534
6.4.	CONOCIMIENTO ESCOLAR: PARA Y QUE ENSEÑAR EN EL TEXTO ESCOLAR “CIENCIAS SOCIALES”.	535
6.4.1.	Intencionalidades, referentes y fuentes del conocimiento escolar.	535
6.4.2.	Formulación, organización y secuenciación del conocimiento escolar.	537
6.4.3.	Primeras ideas para la reflexión del para qué y qué enseñar en el texto escolar “Ciencias Sociales”.	548
6.5.	METODOLOGÍA EN EL TEXTO ESCOLAR “CIENCIAS SOCIALES”.	551
6.5.1.	Intencionalidad de la metodología y pautas orientadoras.	551
6.5.2.	Gestión en el aula de clase.	554
6.5.3.	Recursos o medios didácticos que se utilizan.	555
6.5.4.	Primeras ideas para la reflexión de la metodología en el texto escolar “Ciencias Sociales”..	559
6.6.	EVALUACIÓN EN EL TEXTO ESCOLAR “CIENCIAS SOCIALES”.	561
6.6.1.	Elementos, criterios e instrumentos de evaluación.	561
6.6.2.	Primeras ideas para la reflexión de la evaluación en el texto escolar “Ciencias Sociales”..	564
6.7.	CONOCIMIENTO ESCOLAR: PARA Y QUE ENSEÑAR EN EL TEXTO ESCOLAR “INGENIO SOCIAL”.	566
6.7.1.	Intencionalidades, referentes y fuentes del conocimiento escolar	566
6.7.2.	Formulación, organización y secuenciación del conocimiento escolar	568
6.7.3.	Primeras ideas para la reflexión del para qué y qué enseñar en el texto escolar “Ingenio Social”.	579
6.8.	METODOLOGÍA EN EL TEXTO ESCOLAR “INGENIO SOCIAL”.	582
6.8.1.	Intencionalidad de la metodología y pautas orientadoras.	582
6.8.2.	Gestión en el aula de clase.	588
6.8.3.	Recursos o medios didácticos que se utilizan.	589
6.8.4.	Primeras ideas para la reflexión de la metodología en el	592

texto escolar "Ingenio Social".

6.9.	EVALUACIÓN EN EL TEXTO ESCOLAR "INGENIO SOCIAL".	595
6.9.1.	Elementos, criterios e instrumentos de evaluación.	595
6.9.2.	Primeras ideas para la reflexión de la evaluación en el texto escolar "Ingenio Social".	600
5.10.	CONOCIMIENTO ESCOLAR: PARA Y QUE ENSEÑAR EN EL TEXTO ESCOLAR "IDENTIDADES".	602
6.10.1.	Intencionalidades, referentes y fuentes del conocimiento escolar.	602
6.10.2.	Formulación, organización y secuenciación del conocimiento escolar.	604
6.10.3.	Primeras ideas para la reflexión del para qué y qué enseñar en el texto escolar "Identidades".	615
6.11.	METODOLOGÍA EN EL TEXTO ESCOLAR "IDENTIDADES".	618
6.11.1.	Intencionalidad de la metodología y pautas orientadoras.	618
6.11.2.	Gestión en el aula de clase.	622
6.11.3.	Recursos o medios didácticos que se utilizan.	623
6.11.4.	Primeras ideas para la reflexión de la metodología en el texto escolar "Identidades".	626
6.12.	EVALUACIÓN EN EL TEXTO ESCOLAR "IDENTIDADES".	628
6.12.1.	Elementos, criterios e instrumentos de evaluación.	628
6.12.2.	Primeras ideas para la reflexión de la evaluación en el texto escolar "Identidades"..	633

CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN Y VALIDACIÓN DE LOS DATOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Introducción.		635
7.1.	Discusión y validación de los datos en torno a los Lineamientos y Estándares Curriculares	637
7.1.1.	Presencia del conocimiento social, cultural y cotidiano en los fines educativos	648
7.1.2.	Conocimientos sociales, culturales e ideológicos en los contenidos	652
7.1.3.	El conocimiento científico y cotidiano en los contenidos, fines y construcción de los aprendizajes.	661
7.1.4.	Lugar, función y relaciones entre el conocimiento científico y cotidiano en la construcción del conocimiento escolar.	663
7.1.5.	Modelo didáctico e investigación en el aula.	668
7.2.	Discusión y validación de los datos en torno a los textos escolares	676
7.2.1.	Relativo simplismo, esquematismo, deformación y trivialidad de los fines educativos en los textos escolares.	680
7.2.2.	Relativo simplismo, esquematismo, deformación y trivialidad de los contenidos en los textos escolares.	682
7.2.3.	Relativo activismo insustancial y concepción culturalista de la formación de lo/as estudiantes.	694

CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE ACTUACIÓN FUTURAS

Introducción	703
8.1. Perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar subyacentes en los Lineamientos curriculares.	704
8.1.1. Perspectivas epistemológicas del conocimiento escolar subyacentes en los Lineamientos curriculares.	704
8.1.2. Perspectivas didácticas del conocimiento escolar subyacentes en los Lineamientos curriculares.	707
8.2. Perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar subyacentes en los textos escolares.	721
8.2.1. Perspectivas epistemológicas del conocimiento escolar subyacentes en los textos escolares.	721
8.2.2. Perspectivas didácticas del conocimiento escolar subyacentes en los textos escolares.	722
8.3. Relaciones entre las perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar en los lineamientos curriculares y en los textos escolares.	726
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	731
ÍNDICE DE CUADROS Y DE FIGURAS	747

INTRODUCCIÓN

La tesis doctoral que presentamos se sitúa en el ámbito de la investigación de la epistemología y didáctica de las Ciencias Sociales sobre las políticas curriculares oficiales y los Textos Escolares de Ciencias Sociales en Colombia.

Muestra así mismo esta investigación, una considerable complejidad derivada del campo de conocimiento en el que está inscrita. Las Ciencias Sociales viven desde finales del siglo XX un proceso de crisis caracterizado en lo fundamental por la relatividad de la verdad y por la incertidumbre, situación que ha llevado al replanteamiento de sus fundamentos epistemológicos y en consecuencia de sus fundamentos curriculares y didácticos, los cuales por mucho tiempo estuvieron signados por la herencia positivista y neopositivista y se tradujeron en formas de pensamiento simple y fragmentado de interpretación de la realidad educativa.

Hoy en día la redefinición de la Didáctica de las Ciencias Sociales se encauza hacia la consolidación de su status epistemológico, es así como se ve obligada a asumir posiciones pluriperspectivistas que desde planteamientos integrados (hermenéuticos, críticos, relativistas, evolucionistas y complejos), busca respuestas a la intrincada red de relaciones en la escuela y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Nos estamos situando, por tanto, en el marco de una Didáctica de las Ciencias Sociales, emergente y alternativa a las posturas tradicionales encaminada y comprometida con el cambio y el bienestar social.

En ese marco emergente y alternativo, las líneas de investigación de la Didáctica de las Ciencias Sociales, están abocadas a construir plataformas teóricas y metodologías pluriparadigmáticas que se constituyan en el núcleo vertebrador del curriculum e igualmente desde la intersubjetividad contemplen el estudio de las concepciones científicas y didácticas de los actores educativos y de los modelos didácticos (finalidades, contenidos, metodología y evaluación) que median los procesos de construcción del conocimiento escolar. Como sostiene Ávila (1998, 1) *“Nos estamos situando, por tanto, en el marco de una disciplina emergente con distintas líneas de investigación entre las que sobresalen el estudio de problemas prácticos y de las concepciones didácticas y científicas de los profesores, así como de las estrategias formativas que favorecen su cambio y su evolución.”*

En otras palabras, estamos asistiendo a un momento en el que resulta imperioso abrir vías de reflexión sobre las últimas reformas curriculares y su incidencia en los contenidos escolares y en los libros de texto; esta necesidad cobra mayor protagonismo cuando el profesorado comparte con el resto de la población, un *conjunto de creencias sobre el conocimiento, que hay que enseñar-aprender, muy alejadas de los resultados de la investigación educativa reciente.* (García Díaz 1998, 9)

Como consecuencia de lo anterior, en muchos países del mundo desde la década del 90 del siglo pasado, se emprendieron una serie de reformas curriculares cuyo propósito central consistía en actualizar e incorporar los nuevos desarrollos de las Ciencias Sociales y su enseñanza en el marco de los fundamentos curriculares oficiales. La LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) promulgada en 1990, es un ejemplo de reforma educativa en España, esta reforma favoreció la reflexión curricular, provocando en el ambiente educativo español, variedad y riqueza de propuestas didácticas unas en favor y otras en contra de las posiciones oficiales, en esa dirección sobresalen los proyectos IRES, CRONOS, BITÁCORA, ÍNSULA BARATARIA, ASKLEPIOS, etc. Dichas propuestas se tradujeron en cambios e innovaciones en el diseño de materiales curriculares y libros de texto, de los cuales cabe destacar los textos escolares de Geografía e Historia del Grupo Ínsula Barataria, por el carácter innovador y crítico-social de sus contenidos y metodologías.

En Colombia antes de 1984, no existe como tal una política curricular estatal unificada nacionalmente, es a través de la Reforma de 1984 como se quiere llenar ese vacío, se destacan como principales contribuciones de esta reforma: concebir la enseñanza integrada de las Ciencias Sociales alrededor de la Historia y la Geografía, formar integralmente a la persona centrando el currículo en el estudiantado e incorporando el estudio de problemas nacionales e internacionales a los contenidos.

Como muchas de las reformas, esta no pasó de su carácter declarativo de buenas intenciones, el desarrollo integral se quedó en declaraciones formales, la planeación escolar se redujo a lo instrumental, la pretendida integración sucumbió ante el peso de la tradición disciplinar y siguieron prevaleciendo contenidos propios de las disciplinas, preferencialmente de Historia y Geografía. La integración no fue comprendida por los textos escolares y terminó convirtiéndose en yuxtaposición de contenidos de Historia y

Geografía, de tal manera que la presentación y desarrollo de los contenidos mostró pocos cambios con respecto a las orientaciones de la reforma.

Finalizando la década del 80, el Movimiento Pedagógico, empezó a configurar proyectos educativos alternativos e innovadores que rescataran y defendieran la pedagogía como campo de conocimiento y de práctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las pretensiones del Movimiento Pedagógico se cristalizaron en la Ley General de Educación de 1994, la nueva Ley amplió considerablemente el radio de acción para la enseñanza de las Ciencias Sociales y en coherencia con la Constitución del 91 la formación ciudadana pasó a ser la intencionalidad educativa principal.

A partir del año 1998 el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -ICFES-, concibe las Ciencias Sociales como ciencias de la comprensión de carácter hermenéutico, de esa manera en el nuevo examen de Estado para el ingreso a la educación superior, cambió la concepción tradicional de los contenidos y se incluyeron ámbitos culturales, políticos, económicos y ecológicos; así mismo, introdujo la evaluación por competencias (interpretativa, argumentativa y propositiva). Sin embargo, el ICFES contrario a la integración ministerial de las Ciencias Sociales, en la evaluación trató por separado la Historia y la Geografía.

Los Lineamientos del año 2002 y los Estándares Curriculares (2004) de Ciencias Sociales, como expresión de los decretos reglamentarios de la Ley General de 1994; son la materialización de la última reforma curricular de las Ciencias Sociales realizada en Colombia, allí se busca una nueva mirada epistemológica, pedagógica y didáctica de las Ciencias Sociales, congruente con las necesidades del siglo XXI y con los eventos epistemológicos que están ocurriendo a nivel mundial.

Recientemente en Colombia, se han elaborado reflexiones y líneas de investigación sobre propuestas didácticas innovadoras y alternativas en Ciencias Sociales, entre otros vale la pena destacar los trabajos de Arias (2005); Restrepo, Sarmiento y Ramos (2004) y Gómez (2005). Dirigidos todos ellos a proporcionar nuevas miradas del quehacer didáctico en las Ciencias Sociales.

La propuesta didáctica de Arias (2005), persigue reflexiones históricas y comprensivas de los aconteceres individuales y sociales para la construcción de nuevos modelos de sociedad y de cultura; acoge así mismo, la complejización de las ideas previas de los estudiantes y la teoría del conocimiento escolar propuesta por el Proyecto IRES

Según Restrepo, Sarmiento y Ramos (2004), las Ciencias Sociales en la educación media colombiana, deben orientarse hacia cuatro aspectos:

1. Posibilitar a los estudiantes la construcción de sus proyectos de vida.
2. Favorecer la formación de conciudadana,
3. Mostrar al futuro/a ciudadano/a el horizonte del trabajo, de la autogestión y de la producción.
4. Ofrecer a los/as estudiantes una formación integral de calidad, que permita el aprendizaje continuo y su conexión con el mundo de la vida.

Gómez (2005), propone que en las Ciencias Sociales se debe educar para el desarrollo del pensamiento social, de esa manera las premisas fundamentales de la didáctica de las Ciencias Sociales han de centrarse en tres propósitos: *el asombro, la crítica y la atribución de sentido*.

El conjunto de esas propuestas tienen en común la formación de estudiantes autónomos, críticos, participativos y transformadores de la realidad

social, el pluriperspectivismo y la interdisciplinariedad de las Ciencias Sociales y, el trabajo sobre contenidos de pertinencia y vigencia social.

En este trabajo, la lectura, reflexión, análisis y conclusiones sobre los alcances epistemológicos y didácticos de la reforma curricular (lineamientos y estándares) y su posterior impacto en los textos escolares, se hace con base en los presupuestos teóricos del Proyecto IRES, de los cuales señalamos los más importantes:

- Fundamentación integrada (cosmovisión) de tres perspectivas del conocimiento: 1. Compleja y sistémica. 2. Constructivista y evolucionista. 3. Crítico-social.
- Concepción curricular integradora (currículum para los alumnos y currículum de los profesores)
- Estructuración de "principios didácticos" inspiradores y orientadores de todas las decisiones curriculares: la idea de investigación en el aula (aplicada a alumnos y a profesores) y la idea de "ambientalización" del currículo.
- Trabajo sobre "teorías didácticas" que ayuden a interpretar más adecuadamente la realidad escolar, teoría de los contextos de enseñanza-aprendizaje, teorías del conocimiento escolar y teorías del conocimiento profesional.
- La contextualización del debate de los contenidos en un momento de cambio paradigmático, es decir, la transición desde el paradigma simple, mecanicista y determinista hacia un paradigma sistémico, ecológico y complejo.

- Incorporación del conocimiento metadisciplinar como referente para la determinación del conocimiento escolar.
- Elaboración de hipótesis curriculares e hipótesis de progresión sobre los grandes problemas básicos del aprendizaje y de la enseñanza.
- Consideración del conocimiento escolar como un saber con sus propias características epistemológicas, que presume una mejora del conocimiento cotidiano e integra las aportaciones de diversas formas de conocimiento; considerando igualmente la construcción de formas de conocimiento generales, que permitan a los ciudadanos una gestión más adecuada de sus problemas cotidianos.

Las propuestas curriculares en Ciencias Sociales, integradas desde la teoría crítico Social, el pensamiento complejo y el constructivismo, constituyen tareas serias y novedosas que pueden dar sustento teórico, pedagógico y didáctico a futuras propuestas de diseño, e implementación curricular en las aulas.

Por lo demás, las investigaciones disponibles en el campo y contexto que nos ocupa son escasas, situación que nos obliga a tomar como referencia investigaciones afines en otros países, especialmente en España. Teniendo todo esto en cuenta, iniciamos este proyecto de investigación sobre un terreno que consideramos prioritario, el análisis de contenido de las reformas curriculares y de los textos escolares; a la espera de que este trabajo proporcione las coordenadas epistemológicas y didácticas necesarias en la elaboración de propuestas y materiales curriculares innovadores, integradores y alternativos. Todo ello en la línea de favorecer un modelo de profesor reflexivo, crítico e investigador. De esa manera esta investigación pretende convertirse en

una alternativa de reflexión y análisis de la epistemología y didáctica de las políticas curriculares oficiales y de los libros de texto, con el fin de que sus conclusiones contribuyan a mejorar la calidad de los diseños curriculares, de los libros de texto y de la educación en el país.

Los lineamientos son una especie de carta de navegación de la educación, es a través de su reflexión, investigación y evaluación como podemos establecer si el rumbo epistemológico y didáctico que han tomado es viable, es así como la tarea u objetivo concreto de esta investigación es identificar, caracterizar y analizar las orientaciones epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar en Ciencias Sociales, manifiestos en los lineamientos curriculares y en los libros de texto

En el bosquejo general de la investigación se contemplan tres partes, el marco teórico general, el estado de la investigación sobre los textos escolares y los fundamentos metodológicos de la investigación, exposición de resultados y conclusiones.

En la primera parte presentamos la fundamentación de la investigación con dos capítulos. El primer capítulo está referido al análisis de las tradiciones y perspectivas epistemológicas en el campo científico y en el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En el capítulo segundo, trabajamos el conocimiento escolar, a modo de Marco Teórico general. Aquí se abordan aspectos como: cosmovisión y perspectivas integradoras del conocimiento escolar, modelos didácticos, hipótesis y fuentes de construcción del conocimiento (conocimiento disciplinar, conocimiento metadisciplinar, problemas sociales relevantes e ideas del estudiantado) y un modelo de síntesis para la construcción y organización del conocimiento en el aula.

El propósito de esta primera parte es precisar las bases teóricas a través de las cuales se van a leer las perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar en los documentos oficiales y en los textos escolares.

En la segunda parte presentamos LA INVESTIGACIÓN SOBRE TEXTOS ESCOLARES, el tercer capítulo plantea algunas consideraciones acerca del valor pedagógico, dificultades y peligros que encierra el uso acrítico de los textos escolares, una síntesis del estado de la investigación del texto escolar en Europa y América, la investigación y legislación sobre el texto escolar en Colombia, finalmente se establecen los referentes teóricos (alcances y perspectivas) que aportan para este trabajo, las investigaciones sobre textos escolares de Ciencias Sociales.

En la tercera parte mostramos LOS FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN, EXPOSICIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES, corresponden a este segmento los capítulos 4, 5, 6, 7 y 8.

El capítulo 4 aborda el diseño de la investigación (objetivos, problemas, hipótesis y contextualización de la investigación) y el planteamiento metodológico del estudio, especificando el sistema de construcción de categorías de análisis e instrumentos.

Aquí nos decantamos por la metodología cualitativa y específicamente por el análisis de contenido de los textos escolares y de los documentos oficiales, en el proceso de análisis de contenido procedemos de forma cíclica y circular y no de forma secuencial lineal, su tratamiento es interactivo, del campo al texto, del texto al lector y viceversa.

El capítulo 5 presenta la descripción de los datos del sistema de categorización en los documentos oficiales, mediante los siguientes apartados: para y qué enseñar (intencionalidades, referentes y fuentes del conocimiento escolar: formulación, organización y secuenciación del conocimiento escolar); cómo enseñar (intencionalidad de la metodología y pautas orientadoras, rol de los actores educativos, recursos didácticos) y la evaluación. En la parte final de cada uno de los apartados está la sección: primeras ideas para la reflexión.

El capítulo 6 trabaja la descripción de los datos del sistema de categorización por texto escolar (de cuatro libros de texto grado noveno de la EGB), mediante los siguientes apartados: para y qué enseñar (intencionalidades, referentes y fuentes del conocimiento escolar: formulación, organización y secuenciación del conocimiento escolar); cómo enseñar (intencionalidad de la metodología y pautas orientadoras, rol de los actores educativos, recursos didácticos) y la evaluación. Igualmente en la parte final de cada uno de los apartados está la sección: primeras ideas para la reflexión.

Los apartados presentados en los capítulos 5 y 6 (para qué enseñar, qué enseñar, cómo enseñar y evaluación) contemplan los momentos claves de los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el fin de establecer su relación y tratamiento didáctico con formas de pensamiento simple y/o complejo.

El capítulo 7 procede a encontrar las relaciones existentes entre el conocimiento científico y el cotidiano en la construcción del conocimiento escolar, en coherencia con las dos hipótesis planteadas en el capítulo de metodología. De esa manera se contrastan los resultados obtenidos, con nuestras hipótesis de partida, buscando respuestas a los interrogantes formulados al principio de nuestro trabajo empírico y en consecuencia validar, matizar o rechazar las hipótesis enunciadas. Para dicho contraste, se utiliza como referencia el análisis de cada categoría y su influencia global.

El capítulo 8 hace las veces de colofón, aquí las conclusiones y recomendaciones de esta investigación son presentadas de acuerdo al orden en que se formularon los objetivos específicos, esto es: 1. Perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar subyacentes en los lineamientos curriculares. 2. Perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar presentes en los textos escolares. 3. Relaciones existentes entre las perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar en los lineamientos curriculares y en los textos escolares. En los lineamientos y textos escolares, estas perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar, se evalúan a la luz de las didácticas críticas y alternativas (especialmente desde la plataforma de pensamiento del Proyecto IRES) y se van intercalando como críticas y recomendaciones, de acuerdo a como se va desarrollando cada tópico.

Para finalizar, en la Figura 1 presentamos la descripción general de la investigación que desarrollamos en la presente tesis doctoral.

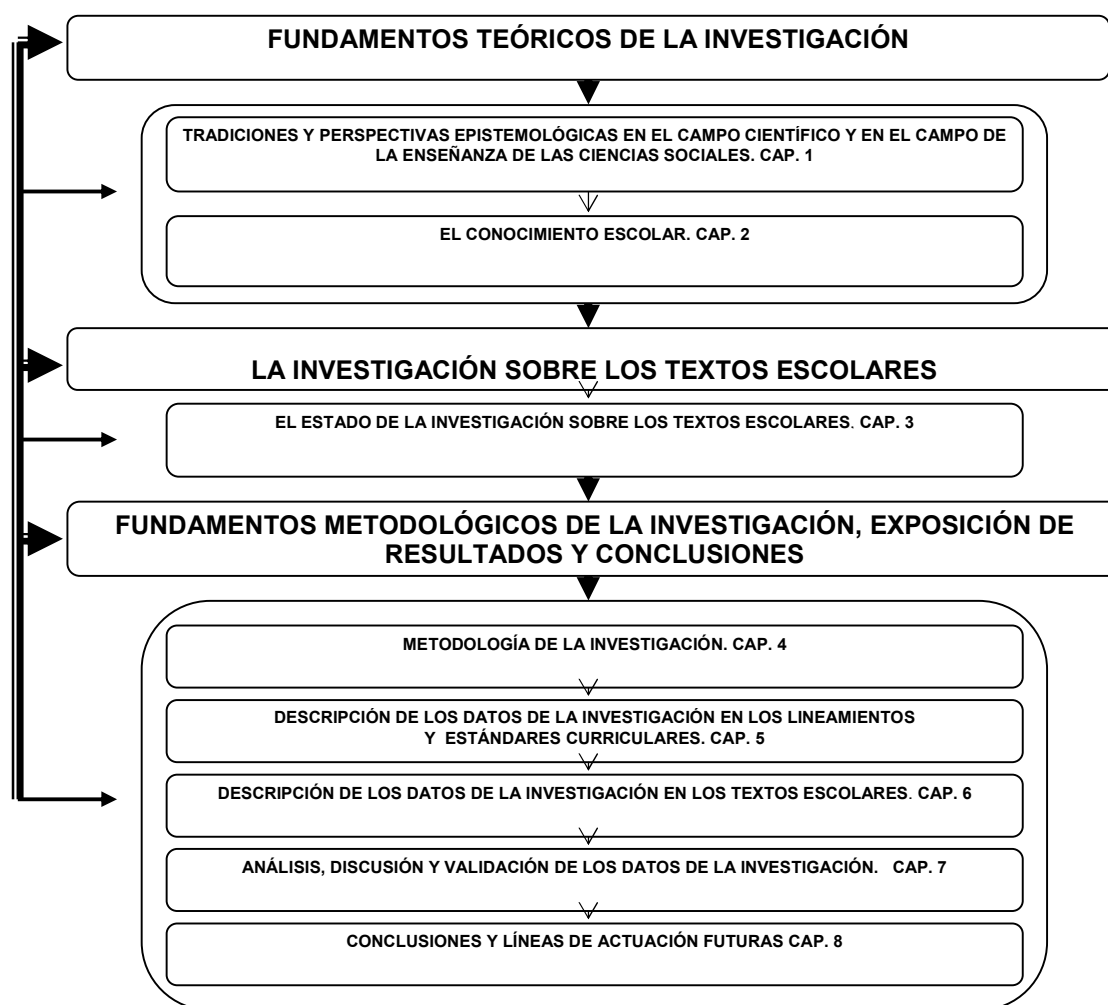


Figura 1. Descripción general de la investigación

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO 1.

TRADICIONES Y PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS EN EL CAMPO CIENTÍFICO Y EN EL CAMPO DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

Introducción.

En el ámbito escolar valorar al conocimiento cotidiano y su consiguiente complejización, no significa desconocer los niveles de racionalidad que aporta el conocimiento científico para la construcción del conocimiento escolar. Desde ese presupuesto este capítulo realiza un recorrido histórico-panorámico, con el fin de visualizar la evolución de las ideas científicas (perspectivas epistemológicas) que han orientado el desarrollo del pensamiento en las Ciencias Sociales y más concretamente su influjo en la enseñanza aprendizaje en esta área del conocimiento.

En la historia reciente de la evolución del pensamiento científico, Benjam (1998) señala la existencia de cuatro grandes tendencias que han tenido una influencia trascendental en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales: la tradición positivista, la tradición humanista o reconceptualista, la concepción

crítica y el pensamiento postmoderno¹. Incluyendo la perspectiva del pensamiento complejo'

Las intencionalidades de estas tendencias las vamos a interpretar a partir del libro "Conocimiento e interés" de Habermas (1977), el filósofo alemán en su obra desarrolla una teoría según la cual la construcción del conocimiento esta mediada por los intereses humanos. Para este autor el interés humano fundamental es la preservación de la vida y esta se organiza mediante el conocimiento: *"algo tan básico como la supervivencia de la especie humana, no es cuestión de instinto ni de conductas aleatorias, se basa en el conocimiento y en la acción humana"* (Habermas 1979 citado en Grundy, 1991, parra 20). En consecuencia ese conocimiento y acción se organiza de acuerdo a las intencionalidades de los grupos humanos, es tan estrecha esta relación que en el terreno epistemológico los intereses son parte constitutiva del conocimiento, estableciendo lo que se considera objetos y clases de conocimiento (Grundy, (1991).

Interpretando el pensamiento habermasiano, Ibáñez (2004) precisa la articulación entre los intereses teóricos del conocimiento y los proyectos de sociedad, subraya así mismo lo lejos que el conocimiento se encuentra de la imparcialidad y neutralidad sociopolítica, en esa dirección precisa que el conocimiento es siempre relativo a un proyecto práctico de sociedad.

A partir de la relación Conocimiento e interés, Habermas clasifica las ciencias en tres grandes grupos: empírico-analíticas, hermenéuticas y críticas, las cuales se corresponden con tres tipos de racionalidades-intereses: técnico, práctico y emancipatorio. Por tanto las ciencias empírico-analíticas serían portadoras de un interés cognitivo técnico e instrumental «causa-consecuencia» orientadas al control y explotación técnica del saber, las ciencias hermenéuticas

¹ Somos conscientes de que en sentido estricto existen algunas diferencias entre las parejas positivismo-neopositivismo, e, historicismo-hermenéutica o reconceptualismo; sin embargo dadas sus múltiples afinidades, estas parejas serán tratadas en este trabajo como tradición neopositivista y tradición interpretativa o reconceptualista.

persiguen el interés práctico tratando de comprender la realidad mediante la interacción humana, es decir, interpretaciones consensuadas de significado, las ciencias críticas tienen una finalidad emancipatoria, buscan seres humanos autónomos y empoderados capaces de emprender la construcción de sociedades libres, igualitarias y justas; en consecuencia hacen el llamado a tomar vigilancia de las propias vidas y transformar la realidad mediante la reflexión y control sobre las metas y no sólo sobre los medios.

Habermas (1977) aboga por el interés emancipatorio de la ciencia y señala dos principios centrales: 1. El saber y la acción han de interactuar a favor del bienestar de la especie. 2. El interés emancipador da lugar a la acción autónoma y responsable basada en prudentes decisiones informadas por cierto tipo de saber. Desde esa matización emancipación significa «independencia de todo lo que está fuera del individuo», es decir, se trata de autonomía y responsabilidad más que de libertinaje, así la emancipación sólo es posible en el acto de la autorreflexión (o sea, cuando el yo se vuelve sobre sí mismo), es una experiencia individual construida sobre la interactividad humana, pues la libertad individual es inseparable de la libertad de los demás, como tal está ligada a las ideas de justicia y de igualdad. Podemos decir entonces que una de las orientaciones básicas de las personas se refiere a la libertad, porque la idea de libertad es fundamental para el acto de habla y para comprender la razón por la que existe el habla. (Grundy, 1991).

A juicio de Ibáñez (2004) el conocimiento emancipador incluye a los otros conocimientos técnico y práctico al abarcarlos en la praxis desde una perspectiva autoreflexiva, en similar sentido Giroux (1992) sostiene que en las ciencias crítico sociales el conocimiento no se estudia por sí mismo, sino contemplado como una mediación entre el individuo y la realidad social más amplia.

Por su lado Wright (1980), Mardones (1991) y Briones (2002) consideran el conocimiento humano históricamente organizado en torno a dos grandes tradiciones portadoras al mismo tiempo de de dos tipos de intereses diferentes: 1. Teleológica-aristotélica y 2. Eficiente-galileana². Es posible afirmar que en estas tradiciones existen dos tipos de verdades diferentes las que comprenden «teleológicas» y las que explican «causalistas-eficientes». Se puede sostener entonces, que los intereses práctico y emancipador del conocimiento se localizan en la tradición aristotélica, mientras el origen remoto del interés técnico del conocimiento se sitúa en la tradición galileana.

La primera tradición a partir de Aristóteles apostó por la causa final o teleológica «objetivo ultimo que persigue el movimiento de las sustancias y motor último que ha generado todo», equivale entonces a dar razones de los hechos en función de su fin último, de su fin lejano. Presupone al mismo tiempo dar sentido o razones de los hechos mediante la reflexión y la vivencia³, incorporando y relacionando estas últimas con la meditación y la metafísica. En la edad media Tomás de Aquino hace de continuador del casualismo teleológico aristotélico; en la edad moderna el desarrollo de la ciencia asociado al renacimiento opaca esta tradición; en el siglo XIX, es nuevamente redimida por el historicismo de «Dilthey y Husserl» y en los siglos XX y XXI es rescatada como neoaristotelismo por las corrientes hermenéuticas y sociocríticas.

Como segunda tradición el causalismo eficiente, mecanicista y explicativo es desarrollado por Copernico y Galileo «representaría al agente activo e inmediato del cambio, es el motor o fuerza cercana». Hay quienes mencionan que su origen corresponde a algunos filósofos griegos (Demócrito, Leucipo, Pitágoras y Arquímedes), lo cierto es que su consolidación como organizador

² Estas tradiciones tienen su origen en Aristóteles, el estagirita en relación con los cambios o movimientos en la sustancias, señalaba cuatro tipos de causas, formal, material, eficiente y final.

³ Para Morín, la verdadera finalidad de un desarrollo humano es el que ayude a vivir mejor, vivir con comprensión, solidaridad, compasión. Vivir sin ser explotado, insultado y despreciado. Morín en Araya D. (2004)

del conocimiento ocurre en el siglo XVI con los aportes fundacionales de Galileo, en los siglos XVII y XVIII tiene un desarrollo creciente, a mediados del siglo XIX soporta a las corrientes organicistas, en la segunda mitad del siglo XIX y a principios del siglo XX alcanza su momento cumbre configurando las perspectivas positivistas y neopositivistas. Durante los segundos cincuenta años del siglo XX y lo transcurrido del siglo XXI esta práctica científica enfrenta situaciones de crisis y replanteamientos de sus fundamentos tanto en el seno de la propia tradición como por fuera de ella.

Mientras la tradición galileana se convierte en fuente inspiradora de las perspectivas, positivista, neopositivista y del racionalismo crítico popperiano, «incluidas sus variantes lakatianas», la tradición aristotélica se convierte en puntal de las tendencias histórico, hermenéutica y sociocrítica.

Iggers (2002, parra 2), reconocido historiador y Doctor en Filosofía, sostiene: *"El positivismo científico, la hermenéutica histórica y el marxismo del siglo XIX contribuyeron a modelar gran parte del discurso científico del siglo XX, tanto en las Ciencias Sociales como en las humanidades"*. Los máximos exponentes de las tres perspectivas fueron Durkheim, Weber y Marx, con ellos se consolidó el núcleo de pensamiento de las Ciencias Sociales. Para Iggers la principal diferencia entre estas tendencias radica en la concepción que se tiene de ciencia y de mundo humano, cada una a su manera realiza aportaciones al estudio de la historia, destacando al historicismo como la tendencia más duradera.

El positivismo hasta finales del siglo XX es quizá la perspectiva epistemológica que más impactado la configuración del pensamiento científico, de acuerdo a ello, a continuación dedicamos el primer apartado al esbozo de los perfiles generales de esta corriente de pensamiento. Acto seguido en los restantes apartados y sin entrar en un análisis detallado se presentan las características generales de otras perspectivas científicas (neopositivismo,

reconceptualismo, crítico-social, pensamiento postmoderno y pensamiento complejo) que han delineado la historia reciente de desarrollo de la ciencia y al mismo tiempo marcaron los derroteros de las diversas concepciones de los modelos didácticos de las Ciencias Sociales. Lo relativo a la influencia de las perspectivas epistemológicas en los modelos didácticos se va intercalando en la presentación de cada tradición o corriente epistemológica.

1.1. La tradición positivista en las Ciencias Sociales.

Los estudios sociales fueron asociados muy temprano a la tradición galileana, empezó a considerarse que su rigor científico sólo sería posible en los presupuestos prepositivistas. Para Restrepo, Sarmiento y Ramos (2004) el renacimiento y la modernidad significaron la aparición de las Ciencias Sociales, ellas se reglamentaron como ciencias *“cuando el mundo social dejó de pensarse como algo preestablecido por una providencia”* o fuerzas sobrenaturales, en consecuencia las claves de explicación del mundo social habían de encontrarse en leyes universales o positivas.

“Tras la filosofía y la pedagogía aparecieron la historia y la geografía estimuladas por las conquistas, disciplinas indispensables en la construcción de los estados nacionales. La estadística, la demografía y la economía maduraron en el siglo XVIII cuando los estados enfrentaron dilemas de producción y distribución de la riqueza. En el siglo XIX emergieron la antropología, la sociología, la psicología, la lingüística y el estudio crítico de la literatura. En el siglo XX irrumpieron la ciencia política, la semiología, la profesión del trabajo social y otros saberes y técnicas relacionados con la compleja división del trabajo y con derechos sociales y civiles llamados de tercera y cuarta generación (...).” (Restrepo, Sarmiento y Ramos, 2004, parra 7).

Las Ciencias Sociales adquieren su configuración disciplinar definitiva con base en la perspectiva positivista del siglo XIX, de esta manera sus estudios estuvieron asociados a los modelos newtoniano, cartesiano y al naturalismo darwiniano. Empezó a hacer carrera *“la aceptación de que toda ciencia debía ser capaz de descubrir leyes naturales y universales para regir los destinos humanos.”* Se hizo usual que los estudios sociales alcanzarían la pretensión de cientificidad distanciándose de la filosofía y adoptando los parámetros de la

“ciencia positivista”, es decir, el empleo “de los métodos empleados por las Ciencias Naturales.” (MEN L. C. 2002, 19).

“(…) las Ciencias Sociales adoptaron el supuesto/creencia de que existe una ley del progreso constante e indefinido que se desarrolla gracias a los avances tecnológicos, los cuales hacen posible el bienestar futuro y seguro de la humanidad.” (MEN L. C., 2002, 19)

Comte, Ranke y Durkheim son destacados representantes de esta tradición. Comte puso en circulación “los términos de “mecánica social” y “sociología”, y planteó que el conocimiento científico sólo se deriva de la observación empírica.” Por otra parte Ranke considero para la Historia que “los hechos hablan por sí mismos y se encuentran objetivamente en los documentos”. Así mismo en el campo de la sociología, Durkheim exhorta a tratar los “hechos sociales como cosas, como realidades externas, tanto de los individuos a los que afecta, como de quienes los estudian”, según este autor la actitud del sociólogo debe ser similar a “la del físico, el químico o el fisiólogo cuando entran a una región inexplorada de su campo científico y, a partir de la observación, descubrir las leyes que la rigen.” (MEN L. C., 2002, 40).

Es tan evidente la influencia del positivismo en el desarrollo del pensamiento científico que en el período comprendido entre 1850 y 1945, los Lineamientos Curriculares del MEN de Colombia (2002) identifican como rasgos esenciales de las Ciencias Sociales, el énfasis disciplinar y la subordinación del conocimiento social a los intereses del poder estatal (ambas características con clara orientación positivista). Desde esta perspectiva, en las Ciencias Sociales la pregunta central fué: “¿quién controlaría el conocimiento válido para orientar, dirigir y estructurar el mundo humano en sus dimensiones políticas, sociales y económicas?” (MEN L. C., 2002, 19). Es claro entonces que desde sus inicios las Ciencias Sociales han “sido un proceso cultural notablemente comprometido con la expansión del proyecto moderno, con sus ideologías y su ideal de control de la naturaleza y la sociedad.” (MEN L. C., 2002, 39).

1.2. La tradición neopositivista en las Ciencias Sociales.

El neopositivismo legatario de la tradición galileana y de la tradición positivista irrumpe con fuerza en el pensamiento científico del siglo XX, a la corriente inductivista de su predecesor integra el pensamiento lógico-deductivo del Círculo de Viena, *“proponen verificar la validez de una teoría mediante la comprobación empírica y cuantitativa de los fenómenos y mediante el análisis lógico o racional”* (Benejam, 1998, 35). Se configura así un sistema científico que toma como referente la objetividad y racionalidad de las ciencias físicas.

“(…) el neopositivismo plantea la unidad del mundo físico y social, busca modelos y teorías válidas para ser aplicadas a muchos casos y propone el método científico para llegar al conocimiento. Esta teoría supone que el mundo es objetivo y medible, de manera que la persona puede llegar a comprenderlo mediante la observación y el razonamiento. Si se acepta que la realidad es objetiva y racional quiere decir que muchos comportamientos se repiten, lo cual permite formular leyes o modelos válidos para muchos casos y que, por el hecho de repetirse, hacen posible predecir los fenómenos y comportamientos y, por consiguiente, planificar con eficacia la acción.” (Benejam, et al., 1998, 34, 35).

La tradición neopositivista⁴ de una u otra manera recoge aspectos del positivismo y subraya la lógica y matematización del conocimiento como recursos metodológicos para evitar contaminaciones subjetivas. En el *cuadro 1.1.*, exponemos a manera de ilustración los rasgos principales que sintetizan las dos tendencias.

⁴ Quizás la diferencia más importante entre el positivismo y el neopositivismo es que a al lado del método empirista, este último incorpora el método hipotético-deductivo, cuya validez descansa en las matemáticas.

Rasgo principal	Explicación
<i>Naturalismo determinista</i>	Reduce la complejidad de la realidad social a la lógica de la naturaleza, la sociedad es vista como una realidad objetiva, independiente del observador y regida por leyes universales y eternas, así como por relaciones de causalidad.
<i>Monismo metodológico</i>	Si la naturaleza y la sociedad comparten una misma lógica objetiva y racional, el único modo para conocerlas es "método científico"; su aplicación permite predecir los fenómenos y comportamientos y planificar con eficacia la acción.
<i>Objetivismo y neutralidad valorativa del investigador</i>	Separación objetiva entre el investigador y el objeto de estudio, los investigadores han de ser neutrales e imparciales frente a las tensiones, prejuicios e intereses de los fenómenos que estudian.
<i>Fisicalismo</i>	La racionalidad científica de las Ciencias Naturales y de la física mecánica lleva a que los investigadores sociales asuman la investigación como la combinación de la observación controlada y el análisis matemático de los datos.
<i>Operacionalismo, instrumentalismo y pragmatismo de lo social</i>	La científicidad del conocimiento social, la garantiza el seguimiento estandarizado y riguroso de los pasos y procedimientos del "método científico". Aspira a controlar y manipular las leyes que rigen el comportamiento social (tecnologías e ingenierías sociales). El objetivo de la ciencia es aportar soluciones eficaces y eficientes para ofrecer respuestas a los graves problemas sociales existentes.
<i>Delimitación disciplinar</i>	El énfasis disciplinar facilita abstraer, delimitar y controlar con precisión los elementos y factores de estudio e investigación
<i>Cuantitativismo</i>	El lenguaje numérico (estadístico) garantiza rigor y exactitud, los hechos sociales han de ser medibles y cuantificables.
<i>Separación entre teoría y práctica</i>	Separa conocimiento y acción, el trabajo de los investigadores sociales y quienes toman las decisiones políticas, entre quienes diagnostican problemas y quienes ejecutan sus soluciones. La ciencia es un conocimiento objetivo sin responsabilidad del uso que se haga de ella.

Cuadro 1.1. Rasgos principales de la perspectiva neopositivista. Fuente: Elaborado a partir de MEN, Lineamientos Curriculares. (2002, 41, 42), Benejam (et al., 1998, 34-36) y Briones (1998, 35, 36).

La perspectiva interpretativa de las Ciencias Sociales cuestiona casi simultáneamente los postulados del positivismo, ante el carácter objetivista del conocimiento contraponen el carácter intersubjetivo de la vida social, aquí la vida social no es un asunto de explicación causal sino de comprensión.

Habermas (1977) debate del positivismo entre otros los siguientes aspectos:

1. Esta perspectiva dogmatiza las ciencias en sí mismas, al contrario del pretendido “progreso” que autopregona la sociedad tecnológica y el consiguiente aumento de la burocracia han servido entre otras cosas para perpetuar las instituciones del Estado y despolitizar a los ciudadanos. De esta forma la razón y la ciencia se convierten en herramientas más de dominación que de emancipación.
2. La “neutralidad” de la ciencia y de la razón de esa mirada, reduce al mínimo la significación que los individuos realizan del mundo, es así como niega la reflexión y acción humana en la construcción de la sociedad y la cultura. De todas maneras ciencia y tecnología están regidas por valores e intereses que contradicen la búsqueda desinteresada de la verdad y la neutralidad del conocimiento.
3. Ante la exigencia de que el valor supremo de la verdad está en la objetividad de significado, la perspectiva en cuestión termina anulando la subjetividad y habla del mundo de la vida humana como si se tratara de objetos.

Hoy existe un nivel importante de críticas sobre la perspectiva neopositivista que hacen parte de un consenso generalizado, entre ellas mencionamos:

- Los avances de la física, biología, estudios sociales (historia y sociología de la ciencia) y la discusión epistemológica contemporánea han elaborado argumentos que riñen con la imagen de ciencia verdadera (objetiva, nomotética y ahistórica). Kuhn (1984) considera a la ciencia como una construcción histórica y cultural definida de modo diferente en diversas épocas y por distintas disciplinas, atravesada además por las contingencias y conflictos de las sociedades donde se produce.

- Se reconocen diferentes modos de entender la actividad científica según la disciplina desde donde se la mire (multiparadigmas), la historia, la sociología, la antropología, la psicología, tienen peculiares presupuestos teóricos para abordar la realidad objeto de estudio.
- La observación científica está condicionada por el observador, tal como lo demuestran los desarrollos de la mecánica relativista y la física cuántica; en todo proceso de conocimiento el sujeto es arrastrado por el objeto, el sujeto al medirlo a la vez lo altera.
- El neopositivismo se queda corto en la explicación de lo indeterminado, lo azaroso, lo novedoso y la complejidad de la realidad, esto lo puso en evidencia Morín (1998) al señalar los límites del razonamiento reduccionista.

“Este enfoque dogmático y absolutista de la ciencia propugnó el paradigma de la simplicidad, caracterizado por la compartimentación del conocimiento científico en multitud de disciplinas y de campos del saber haciendo irreconciliable el conocimiento científico-técnico con el campo de las Ciencias Sociales y las humanidades. El enfoque simplificador parte de una concepción sesgada y diferenciadora que asigna estructuras conceptuales propias a cada disciplina y, por tanto, formas específicas de resolución de los problemas que le atañen.” (Travé, 2006, parra, 7)

1.3. La perspectiva neopositivista en la educación y en la didáctica de las Ciencias Sociales

La perspectiva neopositivista, “*aplicada a las Ciencias Sociales, se propone llegar a la explicación razonada de los fenómenos sociales, a su cuantificación y a la previsión de los fenómenos con el fin de enfocar con seguridad su posible solución; busca utilidad y respuestas a los graves problemas sociales existentes en su momento, tras el fin de alcanzar una sociedad más rica y más justa como etapa final de un progreso que se considera ilimitado; la comunidad científica muestra una confianza ilimitada en el poder de la ciencia y de la técnica.*” (Benejam, 1998, 35). En el lenguaje habermasiano una perspectiva de este tipo celebra su conexión con la reproducción del sistema, ya que antepone como prioridad el principio de utilidad. Así el interés inmediato de la educación social se sostiene en el interés técnico surgido de la razón instrumental el cual se preocupa por el control social, los humanos no son vistos como personas sino como medios u objetos⁵; de esa manera no se tiene en cuenta la esfera teleológica de lo moral, aspecto crucial para la enseñanza de las ciencias sociales. En el pensamiento habermasiano no se comparte la idea de que el científico social deba limitarse a trabajar exclusivamente para la sociedad productiva y el progreso y menos independiente del contexto social y político en donde realiza sus investigaciones.

La educación en el positivismo es pensada en términos de “*causalismo eficiente*”, es así como el capitalismo del siglo XIX y XX urgía y requería formar técnicamente mano de obra para las necesidades de la creciente industria, ello

⁵ Siguiendo a Kant, Muguerza contrario al interés técnico-instrumental, defiende la ética comunicativa y propone que nadie debe ser nunca tratado meramente como un medio sino siempre al mismo tiempo como un fin, con lo que queda abolida la posibilidad ética de la violencia. Muguerza (citado en Araya, 2004).

explica porque la psicología redujo el trabajo en el aula a un asunto meramente técnico-metodológico (tecnología educativa), previamente se prescribían las conductas y comportamientos deseados en los estudiantes. En esas circunstancias no es casual el desarrollo y respaldo estatal que tuvo el conductismo desde Watson hasta Skinner.

“La sociedad ya no es una comunidad a la que un día los jóvenes se incorporarán y contribuirán a conformar, como la polis de la Grecia antigua; es más bien como una maquinaria remota e impersonal que algún día les doblegará a su antojo... En medio de tan sutil y simple entramado, la escuela hace las veces de muñeco de trapo. Es el ego hábil quien la lleva, y es el ego débil quien se deja llevar. A partir de esta dialéctica, se la ha llegado a transformar en uno más entre los innumerables sistemas sociales destinados a la producción de rendimientos, y a la comunicación didáctica, en el medio de realizar ese propósito.” Holt (1982) citado en Herrán A, 2003, 4).

Según Benejam (1998, 35) este enfoque de aprendizaje neopositivista, *“es fiel a la línea conductista según la cual la mente del niño, al nacer, está vacía y su proceso de maduración es resultado de los conocimientos que va adquiriendo del mundo exterior.”*

De acuerdo con los supuestos anteriores, la didáctica se asume como técnica, se trata de enseñar al alumnado un saber válido, fiable y aplicable, técnicamente centrado en la prescripción de objetivos precisos que garanticen en el estudiantado las conductas deseadas por el sistema escolar. Todo ello se basa en el convencimiento de que un buen proceso de enseñanza dará como resultado un buen producto, de ahí el interés de esta escuela por construir taxonomías de capacidades y de objetivos como sistemas fiables de evaluación de los aprendizajes (Benejam, 1998, 35).

La didáctica neopositivista de las Ciencias Sociales utiliza el método científico (hipotético-deductivo) como metodología de enseñanza preferencial, de esa manera el trabajo didáctico consiste en *“delimitar claramente el*

problema, formular una hipótesis de trabajo, buscar la información necesaria, analizar esta información mediante un análisis estadístico o cartográfico y llegar a comprobar o desestimar la hipótesis de partida.” (Benejam, 1998, 36). En los modelos didácticos de interés técnico, *“la metodología que aplica el profesor/a deja poco espacio a la creatividad y a la improvisación, ya que los objetivos a alcanzar están bien delimitados, los programas de instrucción están cuidadosamente secuenciados y se proponen series de comportamientos, de habilidades y conceptos de una complejidad creciente.”* (Benejam, 1998, 36).

El papel del profesor/a *“es esencial en este proceso porque es la persona que sabe y sabe hacer y que está capacitada para juzgar los resultados.”* (Benejam, 1998, 35, 36). En los modelos didáctico-técnicos ni la metodología, ni el profesor, tienen en cuenta la diversidad del alumnado, siempre se parte del *“supuesto de que los alumnos no presentan diversidades considerables y que todos tienen que responder positivamente como consecuencia de la eficacia del sistema.”* (Benejam, 1998, 36).

Según Ferrada D. (2002, parra 42) en un currículum trazado con finalidades técnico-instrumentales: *“las acciones educativas son enjuiciadas bajo criterios de verdad y eficacia, puesto que prioriza la relación entre estudiante y mundo objetivo, es decir, lo pone en relación con los estados de cosas existentes frente a lo que puede realizar intervenciones exitosas o fracasadas. El uso del lenguaje opera como un medio para lograr los propósitos. El predominio de esta racionalidad en el currículum implica una valoración y legitimidad principalmente de los conocimientos educativos provenientes del ámbito científico y tecnológico, con lo cual subvalora los otros, y el estudiante se relaciona con ellos desde perspectivas de éxito o fracaso en torno a sí se hace acreedor de ellos, o los maneja o no”.*

El conocimiento escolar desde esta perspectiva registra una profunda dependencia de las disciplinas de referencia, es así como la enseñanza de la

ciencia histórica va a estar muy vinculada al enfoque de la escuela de de los Anales, en esta disciplina “*se trabajan modelos basados en los modos de producción o se pretende tipificar y clasificar las sociedades según unas características aplicables a diversas realidades o momentos*” (Benejam, 1998, 36). Por otra parte en la enseñanza de la geografía esta corriente hace presencia en la geografía ambientalista ratzeliana, la Geografía Cuantitativa y la Geografía del comportamiento y la percepción. Estebanez (1990), Herrero (1995), Unwin (1995) y Souto (1999).

Plenamente coherente con el neopositivismo en la enseñanza de la geografía matemática o cuantitativa, “*se buscan clasificaciones y tipologías que se repitan y que permitan planificar como pueden ser, por ejemplo, las razones de localización industrial. También se formulan leyes que admiten una expresión matemática cómo, por ejemplo, la que expresa la relación entre la intensidad de los cultivos y la distancia.*” (Benejam, 1998, 35).

1.4. La perspectiva interpretativa o humanista en las Ciencias Sociales.

El historicismo fue el segundo enfoque o perspectiva epistemológica influyente en el desarrollo del conocimiento científico del siglo XIX, eco de las corrientes neoidealistas, neokantianas y espiritualistas, surge como reacción contraria al positivismo. Este enfoque considera que los hechos históricos son distintos de los naturales y rescata la subjetividad, autonomía, responsabilidad e historicidad humana de la objetivación institucionalizada impuesta por el interés técnico⁶. Como tal, los hechos sociales deben abordarse con metodologías ideográficas⁷.

Esta perspectiva se nutre de aportaciones, fenomenológicas, existencialistas, idealistas y marxistas, traducidas como metodologías cualitativas, la sociología comprensiva, el interaccionismo simbólico y la etnografía interpretativa. (MEN L. C. 2002)

Dilthey es quizás el autor del siglo XIX que más aportó para la construcción de un pensamiento alternativo al positivismo, El pensamiento de Dilthey se puede caracterizar en lo fundamental por: 1. Asignar las Ciencias Sociales un estatuto epistemológico diferente (*erlebnis*), al de las ciencias naturales (*Erklären*). 2. Releva la historicidad en el estudio de los asuntos humanos. 3. integrar la vivencia- experiencia como unidad de pensamiento y

⁶ “Las explicaciones causales apuntan al pasado: la causa es anterior al efecto. En cambio, las explicaciones teleológicas apuntan al futuro, ya que el fin está en el futuro, y la conducta a explicar es un medio para llegar a ese fin”. Es preferible pensar mucho más en el futuro que en el pasado, aunque las tradiciones de nuestras comunidades sean siempre respetables.” Wright G. V. (2004, parra 22)

⁷ Miskulin C. y Della F (2004), imputan a Kant la diferencia entre ciencias sistemáticas o nomotéticas y ciencias ideográficas. Según estos autores, para Kant el conocimiento adquirido por medio de la observación se divide en dos categorías: la primera categoría comprende los fenómenos registrados de conformidad con la lógica, lo que da lugar a clasificaciones como órdenes, géneros y especies vegetales y animales, sin importar cuándo o dónde tienen lugar; la segunda categoría incluye los fenómenos que se perciben en términos de tiempo y espacio; según Kant la clasificación y descripción que tiene en cuenta el tiempo se considera historia, y la clasificación y descripción que tiene en cuenta el espacio se considera geografía.

base de comprensión de las acciones humanas 4. Incorporar el constructo teórico “*expresión*” para entender la relación objeto-sujeto, por tanto, las ciencias del espíritu deben dirigirse hacia las “*expresiones de la vida*” (ideas y acciones, textos, obras de arte y obras literarias) como “*objetivaciones*” de la vida humana. 5. identificar el sentido contextual e histórico (*conciencia histórica*), como parte de la comprensión 6. La interconexión o sentido de totalidad e integridad de la realidad social, en síntesis se puede afirmar que el pensamiento de Dilthey descansa en tres categorías fundamentales: *vivencia, comprensión y conexión*. Padrón (1996) y Parra (1998).

Weber inspirado en Husserl asumió la “comprensión interpretativa” como forma distintiva del método de las ciencias sociohistóricas, para él la sociología se define como la ciencia que pretende interpretar la acción social. Aquí interpretar es entendido como comprender y la acción social es estudiada como conducta humana impregnada de sentido. Weber pretende integrar comprensión y racionalidad, defiende así una sociología comprensiva racionalista que “explique comprensivamente”. Según este autor reclamar el significado, es reconocer que la vida social está estructurada por creencias, valores y racionalidades que se reflejan en sus instituciones, prácticas y objetos. (MEN L. C., 2002).

Esta perspectiva también se conoce como reconceptualista o hermenéutica, “*considera que para la comprensión del mundo hay que tener en cuenta los significados, razones e intenciones subjetivas de los individuos que vivencian, observan, perciben, interpretan y asimilan. Por tanto, no existe un mundo único y objetivo sino una pluralidad de mundos, tantos como intenciones del hombre. La comprensión supone un conocimiento cargado de relatividad y también supone un comportamiento coherente.*” (Benejam, 1998, 38).

La tradición interpretativa de una u otra manera recoge aspectos del historicismo, por lo cual en el *cuadro 1.2.*, mostramos a manera de ilustración los rasgos principales que sintetizan las dos perspectivas.

Rasgo principal	Explicación
Erlebnis e intencionalidad humana	<p>No existe un mundo único y objetivo sino una pluralidad de mundos, tantos como intenciones del hombre.</p> <p>Niega la existencia de un mundo independiente de la existencia del hombre, de manera antípoda consideran el conocimiento de realidad como relativo, construido, múltiple y divergente, de esa manera lo que menos importa es la eficacia positivista, se quiere rescatar el <i>erlebnis</i> y la intencionalidad humana para la comprensión de la realidad social.</p> <p>Mediante la diferenciación entre el <i>erlebnis</i> y el <i>erklären</i> rechazan la visión unitaria de la realidad.</p>
Validar la comprensión empática y particular de la realidad social.	<p>Asume la comprensión de la vida humana como actitud filosófica impregnada de sentido, desde las estructuras de la vida cotidiana y de los múltiples mecanismos como es interiorizada por sus integrantes.</p> <p>La vida social está estructurada por creencias, valores y racionalidades reflejadas en sus instituciones, prácticas y objetos. Existe número y diversidad de métodos para comprender la realidad</p>
Dualismo de la realidad.	<p>Justifica la división kantiana de las ciencias. Existen dos realidades: la natural y la social. Dualismo.</p>
La realidad se comprende como descripción particular de la evolución histórica	<p>La realidad es el resultado de la evolución histórica, es la descripción de esta evolución la que permite comprenderla.</p> <p>La historia tiene un poder explicativo de la realidad social, en la medida en que puede reconstruir la determinación de los hechos históricos, su pretensión no es hacer generalizaciones al contrario procura descripciones ideográficas en profundidad.</p> <p>No consideran imprescindible la generalización y reivindican los estudios de caso.</p> <p>Aboga por la observación naturalista de la realidad, no busca leyes del comportamiento, otorgando importancia a la subjetividad, los motivos y la razón.</p>
Rescata la subjetividad y reflexividad hermenéutica del sujeto.	<p>Ante la objetividad positivista, antepone el postulado de reflexividad social; el proceso de conocimiento, es un sistema compuesto por un sujeto y la realidad, por lo cual, el investigador antes que observador exterior de la realidad, obligatoriamente esta inmerso en ella.</p> <p>El lenguaje de la comprensión es la hermenéutica, hechos y valores son interdependientes.</p>
La verdad es creíble por consenso	<p>Las construcciones mentales no son mensurables, las proposiciones son creíbles e interpretables mediante consenso de la comunidad científica.</p> <p>El fin de la investigación es el aprendizaje personal, la reflexión y la comprensión de la realidad, tomando en consideración el punto de vista de los actores. Las verdades son relativas de continuo refinamiento, revisión y si es del caso sustitución.</p>
Comprensión totalizadora de la realidad	<p>Es holística, asume la comprensión de la vida humana como actitud de totalidad filosófica, es interdisciplinar.</p>
Multiplicidad de hechos y de interacciones.	<p>Ante la continua multiplicidad de hechos y de interacciones Descarta la predicción y el control científico.</p>
Unidad teoría y práctica	<p>La función de la teoría es comprender la práctica, ilustrar e iluminar los significados de los implicados.</p>

Cuadro 1.2. Rasgos principales de la perspectiva interpretativa o reconceptualista. Fuente: Elaborado a partir del MEN, L.C. (2002, 43 a 46), Benejam (1998, 37-4) y Briones (1998, 37, 38).

Aún con todos los aspectos progresistas que se derivan esta perspectiva no está exenta de críticas, es así como el documento Lineamientos Curriculares MEN (2002), cuestiona de ella los siguientes aspectos:

- Se limita a comprender los significados particulares de la acción social, desconociendo los factores sociales que los engendran y los sostienen.
- No tiene en cuenta las relaciones que se dan entre las interpretaciones que las personas dan de la realidad y las condiciones sociales bajo las cuales éstas se producen, ya que ignora las relaciones de poder que atraviesan los diferentes campos de la vida social.
- Ignora las tensiones sociales y políticas como hechos permeadores de todas las esferas de la vida social.
- Posee una postura insuficiente frente a la relación teoría-práctica, en tanto hace abstracción de las asimetrías, inequidades y desigualdades sociales.
- No reconocen que las prácticas sociales reproducen estructuras objetivas y subjetivas.

Igualmente con base en el pensamiento habermasiano, podemos señalar tres críticas centrales frente a la perspectiva humanista o interpretativa: 1. Situarse en posturas monológicas del sujeto desconociendo el valor de las posturas dialógicas. 2. Estudiar por separado el mundo de la vida (integración social) y el sistema (integración del sistema) y 3. Su falta de compromiso social y político al quedarse tan solo en la interpretación del mundo, omitiendo las problemáticas sociales. Austin (2000).

1.5. La perspectiva interpretativa o humanista en la educación y didáctica de las Ciencias Sociales

Las teorías del aprendizaje inscritas en la perspectiva historicista y hermenéutica se relacionan directamente con el *modelo didáctico espontaneísta*. Como escuela activa esta perspectiva recupera para la educación miradas teleológicas, holísticas y filosóficas, centra su actuaciones didácticas en los intereses de los niño(a)s, el ideal de esta escuela es la actividad espontánea, personal y productiva. Según Ferrière, la finalidad del acto didáctico está en poner en marcha las energías interiores del educando, respondiendo así a sus predisposiciones e intereses, en un ambiente de respeto, libertad y actividad.

Esta perspectiva presume *“que el desarrollo del niño es un proceso innato y el conocimiento una construcción personal, según lo cual el desarrollo del niño(a) responde a la existencia genética de estructuras cognitivas que se desarrollan con la edad, por maduración, y que son independientes del aprendizaje”* (Benejam, 1998, 38), de esta manera establece correspondencia directa entre la enseñanza, la edad y las etapas evolutivas del alumnado.

Al contrario del conductismo el ideario de Montessori, Claparède, Freinet, Dewey y demás representantes de la Escuela Activa, fue una caja de resonancia por fuera del apoyo del estado, encontró sintonía solo en los sectores más liberales y progresistas de la época. La escuela activa historicista impulso movimientos que promovieron la aparición en el siglo XX de modelos educativos hermenéuticos, caracterizados por currículos globalizados, abiertos, flexibles y creativos que respondieran a los intereses de los estudiantes.

La motivación y los intereses de los estudiantes van de la mano con la metodología por descubrimiento de Bruner (1969) y *“justifican la necesidad de aplicar en el aula métodos activos y participativos en los que el alumno tiene un*

papel esencial y aconsejan priorizar la exploración empírica de la realidad a partir de la investigación o el descubrimiento.” (Benejam, 1998, 38).

Aquí el papel del profesorado es fundamentalmente tutorial y va encaminado a favorecer la libertad y autonomía del estudiantado. La evaluación se corresponde con la subjetividad del alumnado y no tiene nada que ver con la cuantificación, al contrario es entendida de manera cualitativa *“como medio para mejorar y ajustar la ayuda del profesor a las necesidades del proceso que realiza el alumno.”* (Benejam, 1998, 39).

La Escuela activa significó una alternativa importante contra la difusión y mantenimiento del interés técnico en educación, sin embargo se quedó corta en lo referente al papel de la escuela como constructora de sociedades emancipadas y en su capacidad de subsumir los procesos de enseñanza frente a los procesos de aprendizaje

En el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales, es básica la comprensión del medio a partir de las vivencias y experiencias propias del alumnado. Con relación al estudio del medio geográfico, histórico, cultural o social, se pide a los estudiantes entrar *“en contacto directo con la realidad y sin mediación”* para describir, narrar comparar y ordenar lo observado. Se trata pues de conocer *“las causas y los efectos del fenómeno observado para su comprensión”*, en la cual cuentan de manera muy importante las *“opiniones, preferencias y sentimientos”* de los estudiantes. (Benejam, 1998, 39).

La perspectiva interpretativa o reconceptualista hace presencia en la enseñanza de la ciencia histórica como: Historia Patriótica, Nueva Historia, Historia de las mentalidades, Historia Popular e Historia Testimonial. Betancourt (1995); mientras en la enseñanza de la ciencia geográfica esta perspectiva, hace presencia como posibilismo, Geografía Cultural y Geografía Humanista. (Estebanez, 1990), (Herrero, 1995), (Unwin, 1995) y (Souto, 1999).

1.6. La perspectiva crítico-social en las Ciencias Sociales.

La teoría crítico-social de principios del siglo XX creó una plataforma de pensamiento que tiene sus fundamentos en el pensamiento neomarxista de la escuela de Frankfurt, tiene entre sus principales representantes a Adorno, Horkheimer, Marcuse, Apple y Habermas. Su punto de partida es el interés emancipatorio del conocimiento, promueve el análisis crítico de la realidad mediante la autorreflexión, intenta desvelar las condiciones sociales restrictivas de nuestras actividades prácticas, las relaciones de poder, dominación y opresión. Como afirma Mardonna (1991, 49), *“aquí resuenan lejanos ecos de la tradición aristotélica, que cultivaba la ciencia para ser más y mejores hombres en una buena sociedad o «vida buena» («pros to eu shen holoss»).”*

El fondo de la perspectiva crítico-social es sociopolítico, consideran que *“las tensiones sociales y políticas permean todas las esferas de la vida social”*, por lo cual el conocimiento científico de lo social debe comprender los significados particulares de la acción y la vida social. Simultáneamente se deben analizar *“las relaciones de poder que los atraviesan, los factores sociales que los engendran y los sostienen, con el fin de reconocer las asimetrías, inequidades e injusticias sociales”* para encaminarse a su transformación. (MEN L. C., 2002). Según Benejam (1998, 40) esta perspectiva radical *“acusa a la ciencia social teórica o cuantitativa de interesarse únicamente por la descripción y cuantificación de las cosas, mientras deja el mundo tal como es, sin entrar en la crítica profunda del sistema que lo sustenta.”*

La teoría crítico-social recoge muchos aspectos de la perspectiva interpretativa y los complementa con el análisis, ideológico y sociopolítico, en el *cuadro 1.3.*, presentamos a manera de ilustración los rasgos principales que sintetizan esta forma de pensamiento.

Rasgo principal	Explicación
Interés emancipatorio	Análisis crítico de la realidad de las relaciones de poder, dominación y opresión para la toma de control de la vida, personal y colectiva; mediante la construcción de principios como la libertad, justicia e igualdad social
Desvelar formas de dominio	Pretende desvelar dominios en el conocimiento y las condiciones sociales restrictivas de nuestras actividades prácticas.
Realidad socialmente construida	La realidad es el resultado de la evolución histórica, siendo socialmente construida, por lo cual la investigación debe ser colaborativa y democrática.
Unidad teoría y práctica para la transformación	Se preocupa por unir teoría y práctica, conocimiento y acción orientada hacia la emancipación a través de la indagación y la reflexión, para elaborar alternativas de transformación práctica. La teoría no solo debe interpretar y describir sino transformar, se requiere de alternativas para concebir, actuar y legitimar la práctica.
Relaciona investigación, autonomía y ciudadanía militante	El fin de la investigación es la comprensión crítica del poder, los valores personales y sociales, la acción autónoma y la ciudadanía militante

Cuadro 1.3. Rasgos principales de la perspectiva crítico-social. Fuente: Elaborado a partir del MEN, L. C. (2002, 46-48), Benejam (1998, 40-42), Gimeno (1998)

Habermas (1989) es quizás el representante más destacado de la perspectiva crítico-social, inicialmente el pensador alemán se inclinaba por la perspectiva interpretativa y se había inspirado en la sociología fenomenológica especialmente la teoría de Husserl. De acuerdo a lo cual la “verdad” descansa en la filosofía del sujeto y en la filosofía de la conciencia. A partir de la década del 80 del siglo XX, este pensador da un giro en su producción teórica y rompe con la subjetividad o filosofía de la conciencia, es así como empieza a defender la intersubjetividad y opone la perspectiva dialógica a la perspectiva monológica del sujeto e inaugura un análisis dialógico basado en la comunicación humana. Igualmente contrapone a la esfera del trabajo el ámbito de la acción comunicativa (Austin 2001). Sus reflexiones sobre la comunicación humana lo llevan a elaborar una de sus obras más importantes: *La teoría de la Acción comunicativa*⁸.

⁸ La “Teoría de la Acción Comunicativa” escrita en (1981), es una de las obras fundamentales de Habermas. Los planteamientos que se derivan de esta obra, tienen como referentes teóricos

Un aspecto central del pensamiento habermasiano es estudiar a las sociedades de manera integrada, complementaria y armónica, desde el mundo de la vida y el sistema. Habermas establece dos componentes de la sociedad, el sistema social y el mundo de la vida, el primero lo estudia a partir la teoría de sistemas o enfoque sistémico y el segundo con base en la fenomenología (Austín 2001).

Confirmando la dialéctica de mundo de la vida y sistema, Araya (2003) nos dice que en la reflexión habermasiana la sociedad no es una suma de personas, por el contrario es una red, una trama de roles, de posibilidades mutuas de actuaciones, es al mismo tiempo sistema y mundo de la vida, los cuales pueden armonizar o no. La unidad y complementariedad entre sistema y mundo de la vida propugnado por Habermas, no exime que cada componente se desarrolle relativamente independiente el uno del otro, así el sistema puede alcanzar tales distanciamientos que incluso empieza a controlar el mundo de la vida.

Habermas analiza el mundo de la vida y el sistema, con base en ellas trabaja dos estrategias conceptuales: "la perspectiva de la integración social" (*Mundo de la vida*) y la "perspectiva de la integración del sistema" (*sistema*). De esa manera el autor alemán concluye: *"El problema fundamental de la Teoría social es el modo de conectar satisfactoriamente las dos estrategias conceptuales que entrañan las ideas de "sistema" y "Mundo de la vida"*. (Austín, 2000, parra 11). El pensador alemán propone integrar estas dos orientaciones teóricas y elabora una síntesis entre la visión del que estudia a la sociedad como un conglomerado de sistemas complejos, estructurados (sistema-racional-burocrático). Incluye así mismo el análisis sociológico que da primacía al actor, como creador inteligente pero a la vez sumergido en la subjetividad de

estudiosos del pensamiento habermasiano, tales como Araya (2004), Austín (2001), Gimeno (1998) y Sáenz Del Castillo (2004).

los significados del mundo vital. Este doble ángulo teórico permite comprender el mundo simbólico de la vida, cuyo medio de reproducción es el entendimiento y a la par las estructuras materiales de nuestra sociedad en toda su complejidad institucional, cuyos medios de reproducción son el poder y el dinero. (Gimeno, 1998).

Tras su declaración de interés tanto por el sistema como por el mundo de la vida a Habermas le preocupa la evolución de ambos hacia una mayor racionalización, en ella la lógica racional adopta diferentes formas en el mundo de la vida y en el sistema, de manera que tal diferencia constituye el fundamento de la *colonización del mundo de la vida*. El mundo de la vida y el sistema en las sociedades arcaicas estaban estrechamente entrelazados, en la actualidad se aprecia una divergencia cada vez mayor entre ellos y se han "*desacoplado*". Aunque ambos han emprendido un proceso de racionalización, ese proceso ha adoptado diferentes formas en los dos reinos. Habermas aprecia una relación dialéctica entre el sistema y el mundo de la vida (ambos se limitan y abren nuevas posibilidades), no obstante su preocupación central es el modo en que en el mundo moderno el sistema controla el mundo de la vida. Según el autor alemán el enfoque hermenéutico sólo se quedó en la perspectiva del mundo de la vida o de la integración social y los enfoques sistémicos cuantitativos se quedaron sólo en la perspectiva de la integración del sistema. (Austín, 2000)

Para que la acción comunicativa habermasiana conduzca al entendimiento y al consenso racional, Austín (2000) precisa las siguientes condiciones formales:

- Llevarse a cabo entre sujetos capaces de lenguaje y acción, es decir, sujetos responsables de sus palabras y sus actos.

- Debe existir una situación de simetría entre los participantes, estar en las mismas condiciones para establecer la interacción e interpelarse, y establecer acuerdos.
- Las acciones comunicativas deben tener una base racional, apoyarse en argumentos y deben satisfacer determinadas pretensiones de validez, considerarse sinceros (coherencia con el comportamiento) y susceptibles de ser sometidas a crítica. Esta comprensión debe basarse en última instancia en la autoridad del mejor argumento.
- El contenido de los acuerdos debe tener un carácter crítico: facultad de develar manipulaciones, engaños, intenciones de dominio, la única coacción posible ha de ser la del peso del mejor argumento.
- Las acciones comunicativas han de estar basadas en actos de habla ilocucionarios, (ser conscientes de hacerse entender y entenderse entre sí). No caben los actos de habla perlocucionarios en los que el hablante busca causar un efecto sobre el oyente, con el riesgo de que este último no sea consciente del mismo.
- Los consensos alcanzados deberán responder a intereses generales que concilien realmente los intereses particulares. Es el criterio dialógico universal validez para todos, de manera que cualquier participante real o virtual en esa interacción comunicativa podría ver reconocido su interés en el acuerdo alcanzado. Los acuerdos pierden validez cuando sólo responden a intereses de una minoría y atentan contra los intereses de la mayoría.

Por otra parte, Sáenz del Castillo (2004, parra 5) sintetiza la Acción Comunicativa de la siguiente manera:

“Habermas concibe el saber como entendimiento que proporciona tanto el mundo objetivo como la intersubjetividad que proporciona el contexto de la acción. Los individuos utilizan el conocimiento para ponerse de acuerdo. Si la racionalidad comunicativa se compone de entendimiento, resulta necesario estudiar las

condiciones que permiten llegar a un consenso racional, hecho que en el caso de Habermas, conduce a los conceptos de argumento y argumentación. Los argumentos se componen de emisiones problemáticas (conclusiones) que llevan anexas pretensiones de validez y las razones con las cuales se han de tornar dudosas. La argumentación es el tipo de habla en la que los participantes dan argumentos para desarrollar o recusar las pretensiones de validez que se han tornado dudosas. Se decide en torno a las pretensiones de validez y no de poder. Esa situación es esencial para nuestro autor. Se puede pretender que algo sea considerado bueno o verdadero imponiéndolo por la fuerza, o estando dispuesto a entrar en un diálogo donde los argumentos de unos participantes puedan conducir a rectificar a otros participantes. En el primer caso, nos encontramos con una pretensión de poder; en el segundo con una pretensión de validez. Finalmente el concepto de acción comunicativa explicita la interacción existente entre los sujetos capaces de lenguaje y acción.”

En el estudio y análisis de las sociedades Gimeno (1998), resalta el valor del constructo teórico de acción comunicativa e identifica entre sus aspectos más importantes los siguientes:

- Permite entender la reproducción de los elementos simbólicos de las sociedades al señalar las interacciones entre los componentes del mundo de la vida de las sociedades (cultura, sociedad y personalidad) y los procesos de reproducción que el sistema social ciegamente establece (reproducción cultural, integración social y socialización)
- Proporciona instrumentos para comprender lo que sucede en nuestra sociedad, detectar sus patologías y orientar las prácticas sociales hacia mayores cotas de racionalidad. Las patologías sociales son fruto de la colonización que experimenta el mundo de la vida por parte del sistema (restricción de la comunicación).
- Sirve de referencia normativa para construir sociedades democráticas más justas y racionales.

- Facilita entender la práctica cotidiana de nuestras organizaciones escolares y proporcionar un sentido crítico a las actividades docentes y educativas.

1.7. La perspectiva crítico-social en la educación y en la didáctica de las Ciencias Sociales.

Aunque Habermas en un principio no se propuso aplicar su pensamiento crítico-social a la educación, sus obras son muy fecundas en este campo y están a la espera de nuevas construcciones y lecturas de los fenómenos educativos. El pensamiento habermasiano sostiene que los intereses humanos fundamentales son aquellos que están relacionados con el bienestar de la humanidad, la educación por tanto como factor de socialización, de interactividad y de cambio se constituye en una de las primeras formas de bienestar de la especie.

En esa dirección los principios de la teoría crítico social aplicados en educación ya sea como pedagogías y didácticas críticas, le imprimen a la labor educativa un carácter social transformador. Lo fundamental entonces es buscar la realización humana en todas sus extensiones, por lo cual la prioridad es formar sujetos concientemente críticos, autónomos, responsables, comprometidos y empoderados, con las decisiones e intereses que van a transformar la sociedad.

Según Escudero (1999) el enfoque crítico social tiene muy en cuenta todo aquello que está relacionado con las finalidades y el mundo social, todo lo educativo es analizado desde el punto de vista social. En ese sentido para que las soluciones educativas sean satisfactorias, se hace imprescindible la participación social, en donde no caben soluciones dadas y reducidas por la formulación técnica promovidas por la sociedad capitalista, máxime las

muestras evidentes de incapacidad del capitalismo globalizado para generar el bienestar social humano y para formar un ser social integral.

En relación con la Teoría crítica de la educación Sáenz del Castillo (et al., 2004, parra 9), dice:

“Es una construcción teórica, referida al ámbito de los fenómenos educativos que recoge los presupuestos filosóficos de la Teoría Crítica e intenta reflejarlos en la práctica educativa. Esta relación no es una relación jerárquico-impositiva de la teoría hacia la práctica, sino una relación dialéctica. Buscar una coherencia entre las formas de entender el mundo, la sociedad, el sujeto... que sirva de referente en el quehacer educativo cotidiano, en el proceso de transmisión de conocimientos, en las formas en las que se concretan las actuaciones del profesor. Conseguir “teorías sociales, no sólo en el sentido que reflejan la historia de las sociedades en que aparecen, sino también en el que encierran ideas sobre el cambio social, y en particular, sobre el papel de la educación en la reproducción y transformación de la sociedad”

Cabe decir que la Teoría Crítica de la Educación, las pedagogías y didácticas críticas⁹ no constituyen en si mismas un método educativo concreto. Son consideradas una filosofía pedagógica que admitiendo la pluralidad desde lo metodológico, requieren de una implementación coherente o de una práctica metodológica referida siempre a principios emancipadores, (Ibáñez, 2004).

⁹ Los enfoques, corrientes o perspectivas educativas que parten del ideario teórico de la Teoría crítico-social reciben diferentes denominaciones sin apartarse de su fundamentación de base: “educación crítica”, “educación transformadora”, “educación liberadora”, “educación popular”, “educación emancipatoria”, educación crítico-transformadora, pedagogía crítica, didáctica crítica, etc. Entre otras tenemos como las más representativas la Didáctica Crítico-constructiva de Klafki y la Pedagogía Crítico-comunicativa de Schaller en Alemania; la Pedagogía radical y de reconceptualización sociocrítica del currículo de Giroux, Apple, Popkewitz y Pinar en Estados Unidos, la Teoría Crítica de la Enseñanza de Kemmis, Carr, Young, Grundy, Gibson y Bates en Australia; y en España los grupos de estudio e investigación asociados en Fedicaria.

La totalidad de pensadores agrupados dentro de las didácticas y pedagogías críticas coinciden en que la intencionalidad principal de la educación debe ser la “*emancipación social humana*” y consecuente con ello la toma de control de las propias vidas, en lo personal y colectivo; mediante la construcción de la libertad, justicia e igualdad social. Desde esta orientación emancipadora no cabe duda de que un proyecto educativo, es un proyecto ético político.

El currículum por tanto se asume como instrumento de cambio en lo social y en el posicionamiento ideológico, se trata de asumir compromisos con la transformación social y con las luchas contra la desigualdad social. En ese trazado algunos de los fines de la educación señalados por educadores críticos son:

- Aprender conocimientos y formas de afrontar la realidad histórico-social de forma crítica, solidaria y transformadora. (Klafki¹⁰ citado en Gimeno P. (1998).
- Formar al estudiante para desenvolverse en la sociedad como ciudadano crítico en condiciones de igualdad, formar una persona con capacidad para pensar críticamente y de participar activamente en la sociedad en la que vive y transformarla, produciendo ó adaptándose a los cambios no acomodándose a ellos. Concejo Educativo de Castilla y León (2004).
- Todo el proyecto de la pedagogía crítica invita a los estudiantes y a los profesores a analizar la relación entre sus propias experiencias cotidianas, las prácticas pedagógicas de aula, los conocimientos que producen, y las disposiciones sociales, culturales y económicas del orden social en general. La pedagogía crítica se ocupa de ayudar a los estudiantes a cuestionar la formación de sus subjetividades en el contexto de las avanzadas formaciones capitalistas con la intención de generar prácticas pedagógicas que sean no racistas, no sexistas, no

¹⁰ Klafki es uno de los primeros exponentes de la didáctica crítica en Alemania

homofóbicas y que estén dirigidas hacia la transformación del orden social general en interés de una mayor justicia racial, de género y económica." (Ibáñez, 2004).

- La educación crítica parte de la profunda insatisfacción que genera una sociedad injusta y de la voluntad de transformarla. No hay educación liberadora si no pensamos en algo de que liberarse, no hay educación transformadora si no se siente un deseo y una posibilidad de cambio social. No es necesario estar de acuerdo en un mismo modelo ideal, ni siquiera tener una alternativa global ya diseñada, sino compartir una orientación utópica para superar las limitaciones del presente y creer que la educación no puede ni debe rehuir sus responsabilidades. (Ibáñez, 2004).
- Propugnar por una educación básica, integral, pensada para que todas y todos podamos caminar por el mundo en pie de igualdad desde nuestra identidad individual y colectiva. Pensada para apoyar la transformación de la sociedad hacia algo compartido, solidario, que evite exclusiones. (Concejo Educativo de Castilla y León, 2004)
- Para formar sujetos autónomos y empoderados tres conceptos son exclusivos en la formación de la persona: autoconciencia, autocontrol y autodecisión. (Araya, 2003).
- Tener en cuenta que todo proceso educativo involucra dimensiones conscientes e inconscientes de la conducta humana, autodeterminación de los sujetos y esencialidad sociohistórica de la subjetividad. (Cuesta, 1998).

La escuela como institución en la perspectiva crítico-social no se considera neutral, ni impasible frente a la realidad social, esta cumple una función social de reproducción y/o transformación: *"la escuela es un agente de reproducción social que actúa —de forma consciente o inconsciente— a través de la selección de los contenidos, la utilización de premios y castigos, la distribución física del aula, la manipulación de determinados materiales, el*

control del tiempo, la metodología utilizada o favoreciendo determinadas conductas” (Benejam, 1998, 41). Pero también la escuela puede cumplir funciones de transformación cuando trabaja “para lograr una mayor participación democrática y ve a los profesores como intelectuales críticos, como posibles agentes de transformación y de cambio.” (Benejam, 1998, 41).

“La escuela crítica afirma que lo importante no es el comportamiento del alumno, como decían los conductistas, ni tampoco el desarrollo de la personalidad del alumno, como decían los humanistas, porque en definitiva, tanto lo uno como lo otro son el resultado y la expresión del sistema de valores de cada persona. Lo relevante para la enseñanza es que el alumno sea cada vez más consciente de su propio sistema de valores, sea capaz de hacer una reflexión crítica de lo que piensa y quiere y pueda pensar posibles alternativas.” (Benejam, et al., 1998, 41).

En estudios sobre las diversas tendencias de la función social de la escuela, Giroux (1983), Gil (2006), Feito (2006) y Gantiva (2002) caracterizan su finalidad alrededor tres grupos de “ideas-fuerza” históricamente constituidas: 1. La idea liberal meritocrática que ve a la educación y a la escuela como un espacio de progreso y de movilidad social, son estas, teorías reproductoras funcionalistas construidas desde las miradas de las clases dominantes (burguesía). 2. La idea de la reproducción, la cual desde la reproducción económica, cultural o política, ve a la educación y a la escuela como un espacio con poco o ningún margen, para cambios y transformaciones, son estas teorías reproductivas con fondo neomarxista y neoweberiano, caracterizadas por marcar oposición a las teorías funcionalistas burguesas y 3. La idea de la transformación que ve a la educación y a la escuela como un espacio de resistencia, de crítica y de transformación social.

El tercer grupo está enmarcado en la teoría crítico-social y tiene una clara postura contrahegemónica y de franca oposición frente a las teorías funcionalistas y a las teorías reproductivas. Giroux (1983) representante excelso de las teorías recientes de la resistencia, insiste en dotar de rigor intelectual el

concepto de resistencia. A continuación se recogen sus principales propuestas frente a la relación escuela, sociedad y currículo:

- Ver la relación escuela-sociedad dentro de un contexto teórico informado y fundamentado en una pregunta política: *“¿cómo desarrollamos una pedagogía radical que haga significativas a las escuelas para hacerlas críticas y cómo las hacemos críticas para hacerlas emancipatorias?”*
- Considerar al curriculum como un complejo discurso que sirve a los intereses de la dominación, pero también contiene aspectos que proveen posibilidades emancipatorias.
- Se requiere de una comprensión teóricamente sofisticada de cómo el poder, la resistencia y el agenciamiento humano constituyen aspectos centrales en la lucha por el pensamiento y aprendizaje crítico.
- Las escuelas por si mismas no tienen el poder de cambiar la sociedad, sin embargo, en ellas a través de módulos pedagógicos, nuevas formas de aprendizaje y otras relaciones sociales, se pueden crear formas de resistencia que pueden ser usadas en otras esferas directamente involucradas en la consecución de una nueva moralidad y visión justicia social. Se trata de un *“objetivo político”*, así la base de todo aprendizaje es la lucha por una vida cualitativamente mejor para todos.
- Señalar a la ideología subyacente del currículum hegemónico, descubrir (develar) los intereses ideológicos incluidos en los variados sistemas de mensajes de la escuela, a sus cuerpos de conocimiento jerárquicamente organizados, a los sistemas de instrucción y modos de evaluación. Se trata de ver las maneras como el curriculum margina o descalifica el conocimiento de la clase trabajadora de la mujer y las minorías.
- La teoría de la resistencia revela la ideología que subyace al curriculum, con sus énfasis en la apropiación del conocimiento individual más que grupal (colectivo) y cómo este énfasis conduce a un *“wedge”* entre los estudiantes de las diferentes clases sociales.

- Los educadores radicales deben desarrollar con los estudiantes una relación crítica más que pragmática, mirar más allá de las escuelas tomando seriamente la contra-lógica que empuja a los estudiantes fuera de las escuelas hacia las calles, los bares y la cultura subterránea.

En un libro posterior¹¹ Giroux (1992), define a las escuelas como esferas públicas democráticas, ellas son lugares dedicados a potenciar de diversas formas a la persona y a la sociedad. En las instituciones educativas los estudiantes aprenden conocimientos y habilidades necesarios para vivir en una auténtica democracia, construyen formas de investigación crítica que ennoblecen el diálogo significativo y la iniciativa humana, aprenden el discurso de la asociación pública y de la responsabilidad social. Giroux a juicio de Laza (2006), quiere recuperar la idea de democracia crítica, entendida como un movimiento social que impulsa la libertad individual y la justicia social.

En cuanto al rol de los profesores, Giroux (1992) concibe a los docentes como *"intelectuales crítico transformativos"*, su trabajo entonces debe estar dirigido a fomentar las semillas de la sociedad del mañana; escribiendo, investigando y colaborando entre sí en la elaboración de currículas y el reparto del poder, educando a los estudiantes para el riesgo, para el esfuerzo por el cambio institucional y para la lucha tanto contra la opresión como a favor de la democracia de la sociedad en general.

En la perspectiva crítica de la enseñanza de las Ciencias Sociales, la ciencia, el espacio, la sociedad y el tiempo no son considerados objetivos ni neutros (neopositivismo), tampoco son constructos personales (humanismo). Por el contrario se piensan como *"constructos sociales al servicio de los intereses de quienes detectan el poder"*. Es así como estas categorías de las Ciencias Sociales, *son el resultado del proceso histórico a través del cual las personas y los grupos humanos lo han organizado y transformado. A lo largo de este*

¹¹ *"Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje"*.

proceso, los hombres han tomado unas decisiones en respuesta a los intereses, a las urgencias y a las necesidades de cada momento histórico que siempre se han resuelto en beneficio de aquellos que han tenido el poder de decidir.” (Benejam, 1998, 40).

La didáctica crítica de las Ciencias Sociales de cara al para qué enseñar, persigue sobre todo revelar la intencionalidad de los actos y hechos humanos. Planteando alternativas argumentadas y consensuadas encaminadas al bienestar y a la justicia social, lo anterior implica educar en la democracia social trabajando los conflictos y movimientos sociales, el interés es proporcionar al alumno un papel activo, una visión de futuro que desarrolle compromisos individuales, sociales y políticos.

“Este compromiso exige participación, de manera que desde una visión crítica, la escuela debe formar para tomar parte de manera activa en la vida académica, en el mundo del trabajo, en las decisiones de la comunidad y, en definitiva, en la vida política.” (Benejam, et al., 1998, 41).

Frente al qué enseñar (los contenidos sociales) esta forma de pensamiento cuestiona y denuncia la posible ideología implícita en la selección del conocimiento escolar, *en sus énfasis y en sus exclusiones y en la negación del pluralismo y el conflicto* (Benejam, 1998, 41). Ante lo anterior consideran conveniente introducir como contenidos problemas socialmente relevantes. La perspectiva crítica a juicio de Benejam (1998, 41), propone currículos de Ciencias Sociales en los cuales figuren *temas como el bienestar, el respeto y la conservación del medio físico, los derechos humanos, la desigualdad, la pobreza, la discriminación por razón de género o etnia, el interés por los problemas internacionales, los focos de tensión mundial, la guerra y la paz, etc.*

La perspectiva crítico-social hace presencia en la enseñanza de la ciencia histórica como: *“Historia revisionista, Nueva Historia social, Historia izquierdizante e Historia Marxista”*. (Betancourt 1995). Mientras en la enseñanza

de la ciencia geográfica esta perspectiva hace presencia como: Geografía Anarquista y Geografía Radical. (Estebanez, 1990), (Herrero, 1995), (Unwin, 1995) y (Souto, 1999).

1.8. El pensamiento de la posmodernidad en las Ciencias Sociales.

La acepción de posmodernidad se popularizó a partir de la publicación de *“La condición posmoderna”* de Lyotard en 1979. En sentido estricto el pensamiento posmoderno no constituye una tendencia epistemológica unificada, se trata de una serie de autores y de corrientes de pensamiento que coinciden en una serie de críticas a la racionalidad científica de la modernidad. Estamos de acuerdo con Giroux y Aronowitz (1993) quienes *“plantean que el reto del postmodernismo es importante porque cuestiona ciertos modelos hegemónicos de la modernidad. Se trata de modelos de la cultura occidental dominante y su idea de unas prácticas de la razón de supuesta validez universal.”* Estos autores afirman además *“que en el posmodernismo hay una combinación de posibilidades reaccionarias y progresistas, así sostienen que no se trata de un mero rechazo de la modernidad sino de una nueva modulación de ciertos temas.”* Se trata de ver en el posmodernismo *“las posibilidades de una democracia radical ya que la cultura postmoderna privilegia la diversidad, la localidad, la especificidad, la contingencia, y la lucha contra las totalizaciones.”* Giroux y Aronowitz (1993 citados en Rojas, 1997, parra 1).

Asumiendo la posmodernidad como crítica a la modernidad racionalista y con el fin de conocer el alcance y valor de los planteamientos posmodernistas, nos apoyamos en De La Rosa Ruiz (1994, parra 31) para precisar algunos rasgos característicos de la modernidad: *“1) individualismo, 2) una visión dualista de la realidad basada en las dicotomías de sujeto-objeto y cuerpo-mente, 3) una visión mecanicista de la naturaleza que percibe a esta como un objeto susceptible de dominio y control humanos, 4) una visión idealizada de la*

historia basada en el mito del progreso, y 5) una estructura de relaciones interhumanas y entre los seres humanos y la naturaleza de tipo patriarcal, con un sesgo predominantemente masculino.” En una reflexión progresista de la posmodernidad, De La Rosa Ruiz (1994) ve como positivos los siguientes aspectos:

- Supera la discontinuidad de las contradicciones de la modernidad
- Implica siempre una actitud hacia un nuevo conocer (nuevos paradigmas)
- Establece en la ciencia, la distinción entre uso y abuso de la razón, tiempo de sin-razones e irracionalidad
- Incorpora la experiencia y el sentimiento como condiciones permanentes del conocimiento.
- No descarta la transformación como hipótesis o como posibilidad real.

La visión liberal de la posmodernidad privilegia la hibridación, la autonomía, la diversidad epistemológica y cultural, la descentralización, las culturas populares y locales, la localidad, el multiculturalismo, la especificidad, el descentramiento de la autoridad intelectual y científica, la desconfianza ante los grandes relatos, la contingencia, la lucha contra las totalizaciones, la inclusión y la pluralidad.

"Quizás lo más valioso que haya aportado la posmodernidad sean dos contribuciones: Por un lado, su sensibilidad cuestionadora y crítica ante las grandes y más significativas propuestas no realizadas de la modernidad (...) y por el otro el concepto de "verdad pluralista", en el sentido de que la realidad es inconmensurable" (Martínez 1997, 224).

Gústenos o no la posmodernidad generó un importante debate sobre la imperturbabilidad del conocimiento científico, así sacudió el piso epistemológico de la ciencia y *"obliga a mirar más allá del objeto de estudio en que nos*

formamos, a replantearnos realidades, categorías, conceptos, corrientes del pensamiento que hasta hace poco parecían inamovibles.” (Rodríguez, 2007, parra, 66).

Aunque es cierto que el relativismo venía siendo defendido desde el historicismo, la hermenéutica y la teoría crítico social; la posmodernidad se convierte por excelencia en la gran corriente relativista.

Con las nuevas concepciones relativas de la filosofía de la ciencia (Kuhn, Lakatos y sobre todo Feyerabend) la posmodernidad, contribuye notablemente en legitimar el pensamiento relativo para la ciencia y la cultura, siendo cada vez más común el *“reconocimiento de la debilidad de la razón como fuente única de conocimiento”* (Benejam, 1998, 42).

El relativismo en términos generales, es todo sistema de pensamiento que niega la existencia de verdades universalmente válidas ya que toda afirmación depende de condiciones o contextos de la persona o grupo que la afirma. La validez del conocimiento se mueve hoy en el terreno de interpretaciones posibles que aunque puedan tener gran poder explicativo, están siempre cruzadas *“por la ideología, los problemas y los intereses dominantes del momento histórico, es decir, el conocimiento social es un conocimiento relativo e intencional”* (Benejam, 1998, 43).

“Mientras seamos seres históricos, el conocimiento, aunque precioso, jamás será absoluto. Menos el social, tan necesitado de controversias razonadas, porque mediante ellas la ciencia avanza hacia unas relativas certidumbres, tanto más tratándose de las propias del saber humano de cada ser- siempre asombroso - y, mucho más en su entramado social siempre complejo y tantas veces laberíntico” (Restrepo, Sarmiento y Ramos, 2004, parra 9).

Uno de los rasgos más importantes del relativismo es su relación directa con el reconocimiento de la diversidad, *“en general, cabría decir que el relativismo se asocia con el reconocimiento de la diversidad -históricamente las concepciones relativistas han cobrado impulso cada vez que una cultura*

descubría o conquistaba a otras y se asombraba de la variedad de conductas de que es capaz la especie humana, en la que la naturaleza no parece haber imprimido apenas nada fijo-, y la oscilación entre el uso aprobatorio y derogatorio del término obedece a nuestra diferente disposición a aceptar o no dicha diversidad, a verla como una forma de riqueza o como una forma de aberración, según los casos.” (Faerna, 2007, parra, 1).

Sin embargo si no se realiza una reflexión crítica del postmodernismo, sus aportaciones como sostiene Benejam (1998, 43) pueden *“llevar a un callejón sin salida”*, en tanto se valide un relativismo retardatario. Según esta autora en esta corriente de pensamiento

“(…) todo conocimiento es relativo porque está condicionado por la interpretación del sujeto el cual, a su vez, está condicionado por su contexto cultural y social. El personalismo por un lado, la decostrucción sistemática que hace indemostrables y criticables los grandes principios éticos tradicionales y el hecho de que un conocimiento sirva únicamente para un contexto concreto, pueden llegar a poner en duda el contenido ideológico y la carga crítica en la interpretación del mundo y paralizar cualquier acción alternativa tendente a lograr una mayor igualdad y justicia social.” (Benejam et al., 1998, 43).

1.9. Pensamiento posmodernista en la educación y en la didáctica de las Ciencias Sociales.

Pretender como dice la posmodernidad que todo ha cambiado, que nada de lo que antes existía y se pensaba queda sin ninguna vigencia; puede ser igualmente fantástico y manipulador. Según Rodríguez (2007, parra, 35), *“ciertamente, todo esta trastocado, realidades y pensamientos, modos de actuar y comprender, pero lo fundamental de la injusta realidad mundial sigue existiendo: Las desigualdades, el poder hegemónico de unas sociedades sobre otras, la racionalidad capitalista permanece.”* Para este autor *no se pueden desechar categorías y conceptos de análisis mientras aún no tengamos sustitutos* (parra, 68), menos renunciar a la razón de ser de la historia, de las Ciencias Sociales y su enseñanza, de las utopías de construcción de mejores sociedades.

Reconociendo la revalorización de lo particular, de lo individual, de lo micro social y de los megarelatos, Rodríguez (2007, parra, 69) considera *“necesario advertir sobre los riesgos de negar la historia de la ciencia, subestimar la teoría, sobrevalorizar al objeto de estudio y pretender que cada caso en particular responde a una verdad única, es decir; hay tantas verdades como casos particulares, donde cada investigación se legitima así misma, no hay contrastación ni debate científico, porque cada realidad particular investigada es verdad y se auto valida , esto niega la esencia misma de la razón humana, del desarrollo del hombre.”*

Para nosotros en la enseñanza de las Ciencias Sociales existen dos caminos epistemológicos que integrados¹² pueden superar los efectos del relativismo retardatario: 1. La teoría de la acción Comunicativa de Habermas y 2. El pensamiento complejo.

¹² Estos caminos están en la línea de la plataforma integrada de pensamiento del Proyecto IRES.

Con relación al primer camino Benejam (1998, 43) nos dice:

“Hoy, las Ciencias Sociales tratan de superar el relativismo (Harvey, 1989) y han encontrado un posible asidero en algunas teorías como, por ejemplo, en la teoría comunicativa de Habermas. El currículo crítico basado en la teoría de la acción comunicativa propone llegar a una racionalidad basada en la autocomprensión, de manera que la persona sea consciente de lo que piensa y sea también consciente de que su pensamiento está condicionado por sus experiencias anteriores habidas en un determinado contexto cultural, social y afectivo e influidas por sus propias capacidades y estructuras mentales. Esta conciencia de las limitaciones del propio pensamiento hace necesario el diálogo para contrastar la visión personal con el conocimiento de los demás a quienes se reconoce su autenticidad y también sus limitaciones. De la negociación del diálogo surge el reforzamiento o confirmación del pensamiento o se establece una negociación dialéctica entre distintas interpretaciones.”

Asumir el relativismo del conocimiento humano en la enseñanza de las Ciencias Sociales, debe llevarnos a una mejor comprensión del mundo tomando en cuenta las percepciones o interpretación personales que el alumnado hace de sus experiencias (exploración de las ideas previas). Sin embargo estas interpretaciones aunque puedan tener gran poder explicativo, no pueden quedarse solo como verdades personales, ellas didácticamente cobran valor *“en tanto esos procesos hermenéuticos de autoconciencia y autorregulación estén junto a métodos dialécticos basados en la comunicación que favorecen el debate entre las propias razones y las razones ajenas”*, con el fin de lograr en el aula un conocimiento social consensuado. Así mismo la enseñanza de las Ciencias Sociales ha de asumir *“la importancia del contexto y estudiar como influye la dimensión social, temporal y espacial en la formación del conocimiento, aceptando plenamente la interdisciplinaridad que ello supone.”* (Benejam, 1998, 43).

Sobre el segundo camino (pensamiento complejo), más adelante realizaremos algunas precisiones de porque esta perspectiva se constituye en

una alternativa superadora de las críticas posmodernistas del pensamiento racionalista, simple y hegemónico. Recordemos que la Comisión Gulbenkian liderada por Wallerstein (1996) y el pensamiento complejo de Morín (1998), fueron respuestas recientes a la crisis de las ciencias clásicas, generadas a raíz del debate posmoderno.

Habermas comparte la crítica al historicismo ilustrado y difiere de la negación de la historia como colectivo singular, el colectivo singular "historia" no se elimina sustituyéndolo por plurales. Existen indicadores de que la unidad universal de la historia en este globo (y en torno a él) se ha convertido en una realidad. Los indicadores de unidad universal son el lenguaje, el trabajo, la interacción y los sistemas de interpretación. (Rodríguez, 2007).

La reclamación posmoderna de lo local en la realidad de un mundo globalizado puede tener importancia para la didáctica de las Ciencias Sociales, en tanto no se convierta en una nueva forma de reduccionismo que pierda de vista la relación dialéctica local-global y global-local.

“La Didáctica de las Ciencias Sociales deberá ocuparse de estudiar los procesos sociales, económicos y culturales que operan a múltiples escalas y tiempos y estudiar su impacto sobre la especificidad de los lugares para poder explicar las variaciones y la unicidad de cada contexto en un sistema de una globalización e interdependencia crecientes. Todo ello supone utilizar escalas pequeñas y grandes en un proceso en el que se pasa de la consideración del sistema mundo a la contextualización del problema, en la localidad, comarca, Autonomía, España, Comunidad Europea, en un proceso de ida y vuelta desde la concepción global a tiempos y espacios concretos y viceversa.” (Benejam, 1998, 44).

La diversidad preconizada por la posmodernidad debe favorecer el trabajo didáctico con la pareja identidad-diversidad, con la pluralidad de metodologías de enseñanza que reconozcan y aporten salidas a los problemas derivados de la diversidad de aprendizajes en nuestros estudiantes.

1.10. El pensamiento complejo en las Ciencias Sociales.

Como reacción al pensamiento simplificador Morín desarrolla el pensamiento de la complejidad: *“La complejidad es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre... De allí la necesidad, para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar (...). Morín insiste en que no se trata de creer que la complejidad conduce a la eliminación de la simplicidad, puesto que la complejidad aparece allí donde el pensamiento simplificador falla, pero integra en sí misma todo aquello que pone orden, claridad, distinción, precisión en el conocimiento.”* Morín (1999 citado en Enríquez, 2004, 36)

El pensamiento simplificador tiene como característica central desintegrar la complejidad de lo real, en respuesta a ello el pensamiento complejo intenta integrar en lo posible los modos simplificadores de pensar, rechazando al mismo tiempo lo fragmentario, reduccionista, unidimensional y cegador de la simplificación la realidad. Según Enríquez (2004, 36) *“el paradigma de la complejidad se presenta como una problemática, como la incitación a una nueva actitud para enfrentar la construcción del conocimiento, y como motivación para la constitución de una nueva relación entre el sujeto y la realidad.”*

“El conocimiento no es el espejo de las cosas o del mundo exterior, pues todas las percepciones son a la vez traducciones y reconstrucciones cerebrales, a partir de estímulos o signos captados y codificados por los sentidos; el conocimiento en forma de palabra, de idea, de teoría, es el fruto de una traducción/reconstrucción mediada por el lenguaje y el pensamiento y por ende conoce el riesgo de error.”
Morín (1999 citado en Enríquez et al., 2004, 35)

Con el fin de formarnos una idea general de los rasgos esenciales del pensamiento de Morín, en el *cuadro 1.4.*, presentamos algunos contrastes entre los principios del pensamiento simple y complejo.

PRINCIPIOS PARADIGMA SIMPLIFICADOR	PRINCIPIOS DEL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD
Principio de universalidad, piensa a la ciencia como aquella que sólo aborda lo general.	No descarta el principio de universalidad, pero argumenta que es insuficiente porque la realidad no solo se puede ver desde lo universal, es necesario también recuperar la particularidad del conocimiento.
Elimina la irreversibilidad temporal y el carácter histórico de los fenómenos, busca el establecimiento de un conocimiento lineal y progresivo con una explicación causal atemporal.	Reconoce e integra la irreversibilidad en toda problemática organizacional, tomando en cuenta la introducción de la historia, el tiempo y el evento en toda explicación.
Reduce el conocimiento del todo al conocimiento de las partes simples o unidades elementales.	Considera inconveniente aislar las unidades del universo, busca incorporar las unidades a los conjuntos (principio hologramático), no sólo la parte está en el todo, sino que también el todo está en la parte.
Sujeta el conocimiento de las organizaciones a los principios del orden propios de estas organizaciones (leyes constantes).	No es posible reducir el conocimiento a la explicación del orden, a la reducción del orden a las leyes, esto es, la problemática de la organización y lo que perturba su orden se presenta como inevitable.
Promueve una causalidad lineal superior y exterior a los objetos.	Argumenta que la causalidad no es lineal sino compleja, mutua e interrelacionada con interretroacciones, retrasos, interferencias, desviaciones y reorientaciones. Introduce el principio de recursividad organizacional
Impulsa el predominio de una soberanía absoluta del orden inquebrantable y sin contradicciones donde el determinismo es universal e impecable.	Los fenómenos son considerados a partir de una dialógica incluyente que vincula principios contrarios como orden/desorden/interacciones/organización;
Privilegia el aislamiento o disyunción del objeto respecto a su entorno.	Considera que en el objeto están contenidas las características y expresiones del entorno.
Piensa que la objetividad se alcanza con la disyunción absoluta entre el objeto y el sujeto que lo percibe y teoriza;	La objetividad se basa en la relación entre el sujeto observador/teorizador y el objeto observado/teorizado, dicha objetividad supone de manera integral al sujeto que se incorpora al observar, experimentar y teorizar.
Elimina la problemática del sujeto en el conocimiento científico;	Señala la necesidad y demanda una teoría científica del sujeto.
Con la cuantificación y la formalización son eliminados también, el ser y la existencia.	Introduce y reconoce física, biológica y epistemológicamente las categorías de ser y existencia.
No considera la autonomía por obstaculizar la explicación causal	Reconoce científicamente la noción de autonomía.
Fomenta la fiabilidad absoluta de la lógica para establecer la verdad intrínseca de las teorías, toda contradicción conduce al error.	Reconoce los límites de la lógica dentro de los sistemas formales complejos cuya consistencia es puesta en duda.
El pensamiento debe denotar ideas claras y netas en un discurso monológico.	Señala que la realidad misma aparece como contradictoria, por lo que es preciso pensar en forma dialógica y mediante macroconceptos que unan categorías antagónicas para complementarlas.

Cuadro 1.4. Contrastes entre los principios del pensamiento simple y complejo. Elaborado a partir de Enríquez, 2004, 1-36)

González (1998) sostiene que el paradigma de la complejidad considera el pensamiento «como un problema complejo» que tiene múltiples entradas y salidas. Más adelante este autor nos dice, el pensamiento complejo de Morín parte de tres principios básicos: 1. *El principio dialógico* «Une dos principios o nociones antagonistas», 2. *El principio de recursión organizacional* «productos y los efectos son ellos mismos productores y causadores de lo que los produce» y 3. *El principio hologramático* «la parte está en el todo, y el todo está en la parte». Estos principios-base del pensamiento complejo, permiten superar gran cantidad de reduccionismos que han caracterizado históricamente el conocimiento en todas sus formas, científico, cultural, cotidiano, escolar, etc.

“El físico Niels Bohr ha reconocido la necesidad de pensar las partículas físicas como corpúsculos y como ondas al mismo tiempo. Pascal había dicho: “Lo contrario de una verdad no es el error sino una verdad contraria” Bohr lo traduce a su manera: “Lo contrario de una verdad trivial es un error estúpido, pero lo contrario de una verdad profunda es siempre otra verdad profunda. El problema es unir nociones antagonistas para pensar los procesos organizadores y creadores en el mundo complejo de la vida y de la historia humana.” (González, et al., 1998, 20).

A manera de colofón

“Las Ciencias Sociales definieron su perfil con una ambivalencia frente a las ciencias naturales encarnadas en las figuras de Newton, Lavoisier y Linneo, Darwin y Carnot. Las corrientes positivistas consideraron al hombre como una prolongación de la naturaleza, sujeto a leyes y a cálculos matemáticos. Los idealistas insistieron en la historicidad del ser humano y en su capacidad simbólica. A ellas se sumó la teoría marxista como tercera opción relacionada con la comprensión de las luchas sociales y la transformación de la sociedad. Si en el siglo XIX hubo una oposición nítida entre las tres directrices, en el siglo XX las mejores teorías han sido aquellas capaces de integrar lo natural y lo simbólico, lo técnico o lo económico con lo expresivo y ético, la teoría pura y la praxis técnica o instrumental. Después de 1950 aparecieron teorías integradas de las Ciencias Sociales caracterizadas por una ductilidad epistemológica y transdisciplinaria. Ello ha ocurrido en ámbitos como los estudios culturales, la comunicación, la riqueza y

la pobreza, el género, la ecología, el análisis del lenguaje y de la literatura, saberes que integran distintas disciplinas, manejan altísimos niveles de formación e información, combinan lo cuantitativo y lo cualitativo, lo estructural y lo histórico y despliegan refinadas teorías, métodos y técnicas.” . (Restrepo, Sarmiento y Ramos et al., 2004, parra, 7).

1.11. El pensamiento complejo en la educación y en la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Desde el pensamiento complejo, Morín precisa la intencionalidad transformadora y emancipadora de la educación, *“la verdadera finalidad de un desarrollo humano es el que ayude a vivir mejor, vivir con comprensión, solidaridad, compasión. Vivir sin ser explotado, insultado y despreciado.”* (Araya, 2004, 52).

Siguiendo las orientaciones del pensamiento complejo, Gómez (2005, parra, 43) afirma: *“La enseñanza de las Ciencias Sociales y la educación para la democracia desde y para la incertidumbre deben apostar por ellas mismas, educando para el conflicto y las tensiones la contradicción de un dilema; asumiendo la pluralidad y las diferencias sociales como desencadenantes del caos y desorden cultural necesarios para una mayor modernización y democratización de nuestra sociedad. La enseñanza se convierte así en un permanente proceso de construcción de conocimientos de mundos posibles de intercambio de representaciones sociales, de yuxtaposición de imaginarios colectivos, de entrecruzamiento de historias y narraciones que le permitan ubicarse y transformar el desorden en orden, lo mismo en lo otro, la negación en afirmación, la muerte en la vida. La enseñanza como potencializadora de lo humano.”*

Morín (2000) de manera muy concreta aterriza para la escuela los principios del pensamiento complejo, es así como identifica los siete saberes necesarios para la educación del siglo XXI, ver *cuadro 1.5*.

Rasgo principal	Explicación
Las cegueras del conocimiento	El error y la ilusión. Enseñar el conocimiento del conocimiento, arriesgando en el error y la ilusión
Los principios de un conocimiento Pertinente.	Enseñar lo global dentro de los conocimientos parciales y locales, operando el vínculo entre las partes y las totalidades y aprehender los objetos en los contextos, (complejidad y conjuntos).
Enseñar la condición humana	Enseñar la condición humana como objeto esencial de cualquier educación. El ser humano es una unidad compleja de la naturaleza humana, a la vez física, biológica, psíquica, cultural, social, histórica. Unidad que generalmente es desintegrada en la educación por las disciplinas que imposibilitan aprender lo que significa ser humano.
Enseñar la identidad terrenal	Enseñar la historia de la era planetaria, la complejidad de la crisis planetaria y la comunicación, la intersolidaridad de todas las partes del mundo; es necesario educar en que todos los humanos, viven en una misma comunidad de destino.
Enfrentar las incertidumbres	Enseñar a ver la certeza y la incertidumbre, enseñar las incertidumbres, lo inesperado, lo incierto, se trata de navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza.
Enseñar la comprensión	Enseñar que la comprensión es medio y fin de la comunicación, enseñar las raíces de la incomprensión, para construir comprensiones mutuas en todos los sentidos.
La ética del género humano	Considerar el carácter ternario de la condición humana cual es el de ser a la vez individuo-sociedad-especie. Ética de individuo-sociedad-especie, para construir la democracia universal y la ciudadanía terrestre, es decir la <i>Tierra-Patria</i> .

Cuadro 1.5. Síntesis de los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Elaborado a partir de Morín (2000, 16-20)

Morín (1999, 44) hace un llamado a la integración de la enseñanza de las Ciencias Sociales, de tal manera que las dimensiones psicológica, sociológica, económica y cultural giren alrededor de la condición humana. *“Mientras esperamos esta deseable reunión de las ciencias humanas, pero todavía lejos de nuestro alcance, sería importante que la enseñanza produjera un empalme entre las parte que le toca a cada una en la elucidación de la condición humana. De esta manera, la psicología tendría como orientación el destino universal y subjetivo del ser humano y tendría que mostrarnos que Homo sapiens es también, indisolublemente, Homo demens; que Homo faber es al mismo tiempo Homo ludens; que Homo economicus es al mismo tiempo Homo mitologicus; que Homo prosaicus es también Homo poeticus. La sociología tendría como orientación nuestro destino social, la economía nuestro destino económico; una enseñanza sobre los mitos y las religiones se orientaría hacia el destino mítico-religioso del ser humano. En efecto, religiones, mitos, ideologías, deben ser*

considerados por su poder e influencia sobre las mentes humanas y no como “superestructuras”.

Por otra parte para Gómez (2005, parra 42), la complejidad se expresa en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales al menos en los siguientes aspectos

- *“La construcción del conocimiento social y el aprendizaje de las Ciencias Sociales no son procesos lineales, acumulativos o progresivos, sino por el contrario, su crecimiento es más expansivo lo cual le posibilita ampliar las miradas o perspectivas sobre un hecho o evento social determinado por lo que las predicciones al respecto se limitan en el tiempo y en el espacio.”*
- *“La profunda relatividad tanto de los conceptos sociales como de sus procesos de formación revela como no es posible establecer ni unos horizontes conceptuales claramente definidos ni tampoco especificar cuales son las transformaciones que se pueden suscitar en el proceso de formación de conceptos.”*
- *“Al plantearse unas Ciencias Sociales desde y para la incertidumbre y el caos así mismo debe proponerse una pedagogía y una cultura de la incertidumbre.”*

En las áreas de enseñanza del conocimiento en general y de las Ciencias Sociales en particular, apenas se empiezan a explorar las posibles aplicaciones del pensamiento complejo, ya hemos referido el camino recorrido por el Proyecto IRES en la integración de los campos del saber (epistemológico, psicológico y sociológico) como marco de referencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de esta manera la complejidad se convierte en una de las columnas fundamentales de su plataforma de pensamiento

IRES en lo relativo a la construcción, organización y secuencia del conocimiento escolar, ha elaborado propuestas concretas basadas en la complejidad (conceptos, procedimientos y actitudes metadisciplinarias, tramas de contenido y niveles de formulación del aprendizaje). En esa vía para la enseñanza aprendizaje de la Ciencias Sociales y de la historia del arte son destacables los trabajos de Merchán (1994), García Pérez (1999), Travé (2006), Ávila (1998) y otros. (Cuestión que se amplía en el apartado 2.4., criterios en la organización y construcción conocimiento escolar)

Desde el pensamiento complejo y el crítico-social, García Pérez (2002, 7-27) puntualiza seis rasgos caracterizadores del mundo actual que debe afrontar la enseñanza de las Ciencias Sociales: *“a. Una sociedad global. b. Una sociedad de la información. c. Una sociedad urbana. d. Una sociedad con una grave crisis ambiental. e. Una sociedad en la que el poder es difuso. f. Una sociedad en la que domina el pensamiento único.”* Este autor propone trabajar sobre siete finalidades que recogen magistralmente los principios del pensamiento complejo y que serán tratados más adelante en el apartado 2.4. (Criterios en la organización y construcción conocimiento escolar)

Por otra parte, Rodríguez (2007, parra 75) sostiene que la ontología de la historia *“es la de una realidad con carácter de totalidad”,* sin parcelas de conocimiento, *“donde lo local-regional este claramente inserto en lo nacional y lo mundial, donde lo económico, lo político y lo sociocultural son inseparables”.* Es así como este autor considera urgente

“(…) la necesidad de una epistemología transdisciplinaria donde el estudio mas particular, mas específico, trascienda lo descriptivo y sea percibido dialécticamente entre el todo y las partes, las partes y el todo, donde se evidencian las contradicciones, donde haciendo uso de la hermenéutica y la fenomenología, se pretende interpretar contextualizadamente, rescatando las perspectivas del tiempo y espacio histórico y las formas de percibir el mundo de los hombres en su época y fundamentalmente creemos en una historia con un alto componente axiológico que

no ha sido ni podrá ser nunca neutra, que asume posición y compromiso.”
(Rodríguez, et al., 2007, parra 75).

Así mismo Espinosa (2005) precisa como en Geografía, la categoría “espacio” es una realidad contradictoria que por más que se quiera no escapa a la dialéctica micro-macro espacio, por lo que es preciso trabajarla en la dialógica complementaria del pensamiento complejo.

“Ningún espacio, por grande que sea, escapa a los contextos mayores que lo contienen. Del mismo modo, por pequeño y uniforme que nos parezca un microespacio, no debe darse por sentado que carece de rugosidades o de áreas homogéneas menores. Los estudios locales no pueden reducirse a interpretaciones de parroquia, como si fueran áreas autónomas y aisladas. Lo mismo puede afirmarse de los macroespacios, regularmente cargados de diferenciaciones interiores y patrones de distribución, que obligan igualmente a prodigarles lecturas y manejos particulares.” (Espinosa, 2005, 29)

El recorrido realizado por la perspectiva crítico-social y dentro de ella del pensamiento habermasiano, nos lleva a pensar desde una concepción transdisciplinar¹³ en la existencia de múltiples posibilidades y formas de articular la fundamentación epistémico-sociológica del pensamiento crítico-social con la fundamentación epistemológica del enfoque complejo y sistémico de Morín. Podemos construir una perspectiva integradora, emergente y alternativa, con visos de gran estrategia o metaperspectiva, un bucle generador en el lenguaje moriniano. De esa manera el pensamiento complejo «caracterizado recientemente por Morín» es una importante alternativa a considerar en la educación y en la didáctica de las Ciencias Sociales.

Es así como el pensamiento complejo abre enormes posibilidades para superar el pensamiento reduccionista en la enseñanza de las Ciencias Sociales, estamos ante la expectativa de propuestas didácticas alternativas soportadas

¹³ Conocimiento metadisciplinar en el lenguaje del proyecto IRES.

en esta forma de pensamiento ya sea desde las Ciencias Sociales integradas como también desde las propias disciplinas.

Reflexionando acerca de la transformación moriniana del pensamiento, Espinosa (2005, 29) nos dice:

“Edgar Morín insta, “para no empezar de cero”, a conocer lo que hacen la geografía y la historia, la primera como disciplina “multidimensional” y la segunda como disciplina “poliscópica” (1.998:25). La reorganización del saber, que hoy exige la aproximación de disciplinas tradicionalmente dispersas, indica el sociólogo francés, encuentra experiencias afortunadas en la evolución, las investigaciones y las prácticas de éstas ciencias.”

Este recorrido panorámico por las principales perspectivas epistemológicas del conocimiento científico de las Ciencias Sociales y de su enseñanza, nos permite visualizar la situación de crisis a la que se han visto abordadas las Ciencias Sociales; lo cual ha generado diversidad de propuestas y algunos consensos sobre los vectores orientadores de la didáctica de las Ciencias Sociales del siglo XXI. Voy a finalizar este apartado señalando en el *cuadro 1.6.*, los principales referentes orientadores de la nueva enseñanza del conocimiento social según los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales del MEN de Colombia (2002)¹⁴.

¹⁴ Conviene aclarar que este documento frente a ese tópico, tiene como autores y obras fundamentales a: Wallerstein (1999) “Abrir las Ciencias Sociales”, Gibbons (1997), “La nueva producción del conocimiento”; Dogan y Pahre (1993), “Las nuevas Ciencias Sociales. La marginalidad creadora; todos ellos relacionados con los nuevos modos de producción del conocimiento social.

Rasgo principal	Explicación
Holismo	Introducir miradas holísticas, lo cual exige acabar con la fragmentación de conceptos, discursos, teorías, que impiden la comprensión de la realidad.
Integración metodológica	Integrar distintas disciplinas, combinando lo cuantitativo y lo cualitativo, lo estructural y lo histórico y desplegando refinadas teorías, métodos y técnicas.
Ampliar el énfasis en el estado como unidad de análisis	En el mundo globalizado el Estado, ya no es el único escenario donde tienen posibilidades de desarrollo y aplicabilidad, los conocimientos que se producen en las distintas disciplinas sociales.
Reconocer saberes distintos a los del mundo occidental.	Reconocer los saberes de las culturas no occidentales, y aceptar el aporte de las minorías dentro de los distintos países para promover una ciencia que reconozca lo "multicultural" y lo intercultural, un reto que tendrán que asumir las Ciencias Sociales, es incorporar otras visiones de mundo en otras sociedades.
Incorporar el futuro como objeto de las Ciencias Sociales	Si bien ahora tenemos claro que no hay certeza sobre el futuro ni puede haberla, sin embargo, las imágenes del futuro influyen en el modo en que los seres humanos actúan en el presente, las utopías están relacionadas con ideas de progreso posible.
Nuevas dimensiones de la vida social vistas interdisciplinariamente y contextualizadas	Incorporar nuevas dimensiones de la vida de los seres humanos (violencias, problemas ambientales, de la cultura, etc.), que desbordan los marcos interpretativos de las disciplinas, requieren de la integración de saberes, miradas transdisciplinares, que ofrezcan respuestas contextualizadas a los problemas y exigencias de la sociedad.
Integración disciplinar	Analizar la conveniencia de mantener la división disciplinar entre las distintas Ciencias Sociales, o abrirse a las nuevas alternativas que ofrece la integración disciplinar.
Equilibrio entre universalidad y localidad	Encontrar un equilibrio entre la universalidad, a la que aspiran las ciencias, y el valor e importancia que se concede cada vez más a los saberes y culturas populares y locales.
Examinar alternativas globales entre las diferentes ciencias	Buscar alternativas globales que, sin desconocer las diferencias entre las ciencias de la naturaleza, las de la sociedad y las humanidades, permitan ofrecer modelos más amplios de comprensión de los fenómenos sociales.
La coinvestigación como superación de la dualidad objetividad-subjetividad	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar la coinvestigación como posible camino para superar la tensión entre objetividad-subjetividad en Ciencias Sociales.

Cuadro 1.6. Replanteamientos en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Elaborado a partir del MEN de Colombia. (L. C., 2002, 43-53)

1.12. Antecedentes, tradiciones y usos de la educación histórica y geográfica.

En este subapartado vamos a realizar un fugaz recorrido por los antecedentes y tradiciones de la enseñanza de la Geografía y de la Historia en España, disciplinas escolares que son pilares históricos de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Para emprender la tarea anterior nos vamos a apoyar en el constructo de “*código disciplinar*”.

Cuesta (1998, 8,9) como producto de sus investigaciones en el campo de la educación histórica trabaja el constructo “*código disciplinar*”. Según este autor el código disciplinar de la Historia es: “(…) *una tradición social que se configura históricamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. Alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de su enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura dominante, valiosos y legítimos*”

De esta manera el código disciplinar comprende interpretaciones:

- acerca del valor educativo de la Historia
- de su regulación expresa como conocimiento histórico
- de lo que realmente se enseña en el marco escolar.

Este es un constructo muy útil para emprender estudios de la arqueología, no solo de la educación histórica, sino del saber escolar de otras Ciencias Sociales¹⁵, tarea que a juicio del autor español está por realizarse. Siguiendo las orientaciones mencionadas y con base en los estudios de varios

¹⁵ Las disciplinas escolares como construcciones sociohistóricas.

autores (Pagés, Capel, Souto y Cuesta), vamos a realizar una descripción muy rápida de las circunstancias en que se fue configurando la enseñanza de las Ciencias Sociales en el país Ibérico

Según Pagés (1998), la Ley de Instrucción Pública de 1857 conocida como la «Ley Moyano», constituye el hito más importante para la configuración de la presencia de la Geografía y de la Historia en la enseñanza secundaria española. Es así como a partir de ese momento la Geografía y la Historia aparecen definitivamente como materias básicas del currículo de la enseñanza secundaria.

La aparición de estas dos asignaturas escolares en el currículo, se encuentra directamente relacionada con los principios fundamentales del estado liberal burgués que buscaba institucionalizar el sistema público de enseñanza en el siglo XIX, es así como son notorios el carácter culturalista, nacionalista y centralista de su enseñanza, *“junto con una metodología de enseñanza transmisiva, apoyada en los libros de texto, y en un aprendizaje repetitivo y memorístico”* (Pagés, 1998, 16),

En el Plan de Estudios de 1900, se puede leer el carácter culturalista y nacionalista de las dos asignaturas escolares, como también la subordinación de la enseñanza de la Geografía a la enseñanza de la Historia, de esa manera se ha entendido la primera como materia auxiliar de la segunda. *“Esta asignatura debe abarcar la Historia Universal y la de España como parte de ella, y al mismo tiempo la Geografía política y descriptiva, en el grado suficiente para hacerse cargo de los lugares, sucesos y transformaciones políticas del mundo. Dicho está que la médula de este estudio ha de constituir la de nuestra historia, contemplada como el desarrollo consecuente de la personalidad nacional española dentro de sí misma, y en su relación con otras naciones.”* (Pagés, 1998, 16)

En la misma dirección, Capel (1981) piensa que desde mediados del siglo XIX, el fomento del sentimiento nacional, estuvo muy ligado forjar la idea de patria mediante el conocimiento de la Historia y Geografía del país, lo anterior según este autor, explica la introducción de las dos asignaturas en los programas patrocinados por el estado, así recalca como la Geografía se desarrolló y enseñó como una ciencia al servicio de los intereses gubernamentales y de la burguesía española hasta muy entrado el siglo XX.

“Las razones para este apoyo prestado a la Geografía por el nuevo Régimen se encuentran en relación con el papel ideológico asignado a esta ciencia por los programas de enseñanza elaborados en toda Europa por la clase dominante desde finales del siglo XIX. Como es sabido la Geografía -al igual que la Historia- ha actuado ampliamente como vehículo de ideologías nacionalistas. Y ha contribuido a exaltar el espíritu patriótico a través de las descripciones parciales y orientadas del propio país. Ello explica el amplio papel concedido a nuestra ciencia en los programas de enseñanza primaria y secundaria en todos los países europeos desde el siglo pasado.” Capel (1976, 3)

Para Capel (1976, 3) el nuevo Régimen político en su función de dirección y control dirigido a la reconstrucción cultural del país, asignó a la Geografía un importante papel ideológico-patriótico a partir de 1940. El General Franco *“obsesionado por la unidad y la grandeza de la patria, consideraba que el estudio de la Geografía y de la Historia contribuía a hacer grandes a los pueblos, mientras que estos entraban en decadencia con los estudios filosóficos y políticos.”* Al respecto y para no dejar dudas del valor ideológico de la Geografía, el autor español cita las siguientes palabras del General Franco: *“(...) sólo cuando los estudios históricos y geográficos dejan su paso a los filosóficos y políticos, los Ideales y espiritualidad españoles mueren a mano de la discordia entre los ciudadanos y surge esta España envenenada y maltrecho, que, tras sus luchas fratricidas a espaldas de la Geografía nos legaron nuestros padres. ”*

Capel (1976, 2) destaca algunos beneficios que recibió la Geografía en la enseñanza y la investigación en el nuevo régimen: *“En primer lugar, la Geografía fue mantenida como asignatura tanto en la enseñanza media como*

en las escuelas de grado medio o superior (Escuelas de Comercio, Escuelas Normales de Magisterio...) y en las Facultades universitarias (cátedra de "Geografía" en las Facultades de Filosofía y Letras y de "Geografía Física" en las Facultades de Ciencias). Ello permitió, como es natural, la dedicación de un elevado número de profesionales a la enseñanza de esta ciencia. En segundo lugar, en lo que respecta a la investigación, se creó el Instituto Juan Sebastián Elcano dentro del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.(...)."

En Capel (1976) y posterior a la guerra civil, el rasgo más característico de la Geografía española y de su enseñanza, fue la fuerte influencia del enfoque regional francés. De la misma manera en cuanto a la enseñanza escolar de la Geografía a mediados del siglo XX, Souto (1999, 33,34) establece la relación entre el enfoque regional y memorización. “Se entendía así la Geografía *“como una materia que informaba sobre los lugares del mundo y de España, o sea, sobre continentes y países, y sobre comarcas y regiones, «clasificaba en diferentes tipologías los lugares del mundo».* La diferencia estriba en poner el acento en las descripciones de las características singulares de cada lugar o tan sólo en recordar los nombres y algunos rasgos básicos. En cualquier caso, lo que predominaba era una concepción de la enseñanza de la geografía de carácter descriptivo e idiográfico.”

Desde la perspectiva de análisis de Souto (1999, 33,34), se proponía una enseñanza de la Geografía *“que describía las características de un lugar, a partir de los geofactores regionales (relieve, clima, aguas, vegetación, población y actividades de ésta), y que se completaba con un método de observación de la realidad inmediata, reduciendo la metodología a una cuestión de tipología descriptiva.”* De este modo, la geografía regional se convirtió en modelo único, preocupado por la confección de temarios enciclopédicos que buscaban explicar las características de todos los lugares del mundo y de España. Para Souto esa idea de geografía ha perdurado hasta la actualidad.

En términos generales Pagés (1998) afirma, que ese carácter culturalista y nacionalista de la enseñanza de las Ciencias Sociales se sostuvo hasta los años 70 del siglo XX, con la excepción del breve período de la II República. Con respecto de los intentos de renovación de la enseñanza de la Geografía y de la Historia, el profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona, sostiene que estas tentativas de cambio no son producto de políticas estatales sino que provienen del profesorado, para lo cual precisa dos etapas:

- a) *“desde finales del siglo pasado hasta el final de la II República en la que el protagonismo de la innovación corrió a cargo de la Institución Libre de Enseñanza y de los maestros y profesores adscritos a los principios de la Escuela Nueva.”*
- b) *“desde finales de la década de los sesenta hasta la transición política y los primeros conatos de reforma de finales de los setenta y principios de los ochenta, protagonizados por los movimientos de renovación pedagógica.”*

Pagés (et al., 1998, 17)

Entre los aspectos comunes de ambas etapas, el autor de la Universidad Autónoma de Barcelona señala su enfoque paidocéntrico de la enseñanza, la apertura y amplitud de los contenidos, su concepción del saber y finalidades educativas que descansaban en los principios del humanismo y empezaban a alejarse del tradicional nacionalismo y culturalismo.

En estrecha relación con lo mencionado anteriormente, Cuesta (1998), subraya que la educación en España presenta dos etapas evolutivas al tenor del desarrollo del capitalismo, el modo de educación tradicional-elitista y el modo de educación tecnocrático de masas. En el Cuadro 1.7., se recoge la sinopsis que resume el pensamiento del autor en mención, acerca de la periodización de la sociogénesis del código disciplinar de la Historia en España.

<p>SEDIMENTACIÓN de usos de educación histórica</p>	<p>Tradicón clásica y judeo-cristiana (Paleohistoria del código disciplinar). Aportación jesuítica y usos educativos del Antiguo Régimen (Protohistoria del código disciplinar).</p>	<p>Del Mundo Antiguo al Antiguo Régimen</p>
<p>INVENCÓN del código disciplinar</p>	<p>Fase constituyente: fijación de una tradición discursiva reguladora y práctica de la Historia escolar.</p>	<p>Mediados del siglo XIX Época isabelina</p>
<p>CONSOLIDACIÓN del código disciplinar</p>	<p>Pervivencia de la tradición: el código disciplinar durante el modo de educación tradicional-elitista.</p>	<p>Restauración hasta años sesenta del siglo XX</p>
<p>REFORMULACIÓN discursiva del código disciplinar</p>	<p>Cambios y continuidades de la Historia escolar en el modo de educación tecnocrático de masas.</p>	<p>1970-1995</p>

Cuadro 1.7. Esquema de la Sociogénesis de la Historia escolar en España. Fuente: Cuesta (1998, 12)

En el cuadro puede apreciarse que en la primera fase antes del siglo XIX, la Historia como materia de enseñanza no estaba institucionalizada por el

estado. La segunda fase es la fundacional o constituyente del código disciplinar de la Historia y se sitúa a mediados del siglo XIX, coincidiendo con el sistema educativo liberal. La tercera fase de consolidación y pervivencia del código disciplinar va desde el siglo XIX hasta la década del 70 del siglo XX y concuerda con los orígenes del modo de educación tradicional –elitista iniciado desde el siglo XIX. La Cuarta y última fase va desde 1970 hasta finales del siglo pasado, correspondiéndose con la nueva racionalidad impuesta por el modo de educación tecnocrático de masas, en un marco de constantes reformas educativas y de pugna entre la tradición y la apuesta por fórmulas innovadoras.

Para Cuesta (1998) la fase de reformulación es la más rica en cuanto a la definición discursiva del código disciplinar, en ella se encuentran fuerzas que luchan por la conservación de la tradición (Historia regulada) y fuerzas que desde los campos epistemológico y psicopedagógico, buscan la renovación (Historia soñada). En cuanto a la renovación destaca los trabajos de Rafael Altamira, Rosa Sensat, el paradigma Germanía, el instrumentalismo metodologista (“la «pista inglesa» y la «pista psicológica»”) y la «pista burocrática»

Coincidiendo con la fase de reformulación del código disciplinar señalada por Cuesta, para Pagés (1998, 17) el período comprendido entre las décadas del 70 y del 90 es un momento de gran agitación en términos de renovación pedagógica y curricular¹⁶ para la enseñanza de las Ciencias Sociales. La Ley General de Educación de 1970, significó “repensar la enseñanza de la geografía y de la historia, y buscar y experimentar vías alternativas a la programación oficial.”

A nivel estatal según Pagés (1998), la Ley General de Educación incorporó orientaciones pedagógicas basadas en la racionalidad tecnocrática y eficientista. También dividió la Educación escolar, en General Básica (EGB) y

¹⁶ Entre otros se destacan los proyectos Rosa Sensat, Clarión y Germanía

en Bachillerato postobligatorio. El currículo de la E.G.B. se implementó en áreas, una de las cuales fue las Ciencias sociales. Sin embargo como dice Pagés (1998,17), *“la historia y la geografía se mantuvieron en el Bachillerato como disciplinas separadas, y la última siguió manteniendo un papel secundario y subordinado a la primera.”*

En este período de la Ley General de Educación y posterior a él, Cuesta (1998) ubica la presencia del paradigma Rosa Sensat, el paradigma Germanía y el instrumentalismo metodologista.

Entre el paradigma Rosa Sensat y el paradigma Germanía, este autor encuentra aspectos comunes como: *“(...) la herencia del materialismo histórico, la propensión a la enseñanza activa, la tendencia a buscar algún tipo de apoyo en la psicología piagetiana, la común preocupación por las técnicas de trabajo en el aula, la proclividad a la remodelación y reducción de los contenidos en favor del método de enseñanza-aprendizaje, la introducción y comentario de fuentes primarias y secundarias como actividad y material de apoyo fundamental de los aprendizajes, etc.”* (Cuesta, 1998,141).

Igualmente entre estos dos paradigmas señala importantes diferencias:

“(...) el predominio y autonomía de la Historia como disciplina científica en los proyectos de BUP es mucho más acusado que en la EGB y las disciplinas académicas son más inmediatamente reconocibles en las programaciones de los seguidores del paradigma Germanía. Por el contrario, en el paradigma Rosa Sensat predominará una idea de conocimiento social integrado alrededor de la Geografía y la Historia. Además, se concede mucha mayor importancia al entorno como organizador de los contenidos y como elemento motivador y facilitador del aprendizaje. Además, en Rosa Sensat, la justificación y selección de los contenidos de enseñanza siempre se muestra más pronunciadamente la carga de argumentos extradisciplinares de carácter psicopedagógico.” (Cuesta, 1998,141. 142)

El instrumentalismo metodologista en España, sigue las orientaciones del *“Proyecto Historia 13-16 del Schools Council: pasado, presente y futuro”*, según (Cuesta, 1998, 147) la intención de este proyecto era, *“combinar varias formas de organización de los contenidos distintas al diseño cronológico clásico. Aunque esto no constituía un fin en sí mismo, ya que, en realidad, sus autores pretendían demostrar cómo a través del uso de fuentes y de una suerte de simulación del método del historiador, dentro del que se atribuía una especial relevancia a la explicación empática resultaba factible un nuevo tipo de enseñanza de la Historia capaz de promocionar la inteligencia y las capacidades de los alumnos, tanto o más que otras asignaturas del currículo”*.

Por variados factores y causas que no entramos a explicar aquí, en la práctica la Ley General de Educación de 1970 y sus efectos posteriores no posibilitaron grandes cambios en la enseñanza de las Ciencias Sociales. No obstante, estos intentos renovadores cristalizaron muchas de sus aspiraciones en la Reforma Curricular de 1990, conocida como la LOGSE (Ley general de Ordenación del Sistema Educativo).

La LOGSE considera *“ (...) que el currículo ha de tener dos finalidades básicas: explicitar las intenciones educativas del sistema educativo y servir como guía para orientar la práctica pedagógica. Se concibe que las intenciones constituyen el diseño del currículo, y son competencia de la administración, mientras que el proceso de puesta en práctica de las mismas constituye el desarrollo del currículo y en él intervienen todos los agentes educativos y, en especial, el profesorado y los centros.”* (Pagés, 1998,18). Así el *Diseño Curricular Base* establecido desde la administración educativa, es común para todas las etapas, áreas y disciplinas escolares. Entre otros se caracteriza por su carácter: orientador, prescriptivo, apertura, flexibilidad.

Para Cuesta (1998, 155, 156) en el nuevo proyecto reformista (*“pista burocrática”*), un constructivismo profundamente revisado es el trasfondo uniformizador del diseño curricular. *“Por tal se entendía una síntesis de diversas teorías sobre el aprendizaje escolar, que implicaba también la proposición de una serie de principios de intervención pedagógica”*. Así mismo se reivindica *“la peculiaridad de la Historia como «forma de conocimiento» y “la psicología constructivista como fundamento de la Historia escolar.”* (p, 158)

En Pagés el currículo de educación obligatoria de la LOGSE, se estructura en áreas curriculares y propone tres tipos de contenidos: los conceptuales, los procedimentales y los actitudinales. Igualmente los contenidos están ordenados en ciclos para ser trabajados en bloques temáticos interdisciplinarios. *“A partir de los contenidos mínimos y del currículo de la comunidad autónoma, los centros educativos deben elaborar el proyecto curricular de centro (PCC) en el que se concreta la programación de cada área de conocimiento para toda la etapa educativa.”* (Pagés, 1998, 19)

Los contenidos de Ciencias Sociales que se proponen para la educación primaria forman parte del área curricular de *Conocimiento del medio natural, social y cultural* y se trabajan en conjunto con las Ciencias Naturales e incluyen las perspectivas espacial y temporal para enriquecer y diversificar los distintos temas. Los bloques de contenidos suman diez y son: 1. El ser humano y la salud, 2. El paisaje, 3. El medio físico, 4. Los seres vivos, 5. Los materiales y sus propiedades, 6. Población y actividades humanas, 7. Máquinas y aparatos, 8. Organización social, 9. Medios de comunicación y transporte y 10. Los cambios y paisajes históricos. (Pagés, 1998).

Para Pagés (1998) los contenidos de Ciencias Sociales en la educación secundaria obligatoria, se diferencian de la etapa anterior en que se diversifican los conceptos y se afina y perfecciona su comprensión, se abordan los problemas en un nivel más elevado de abstracción y generalización, se amplían

y se hacen más complejos los procedimientos de indagación y análisis, se analizan espacios y tiempos a diversas escalas, y por último, se consolidan y enriquecen las actitudes y los valores relacionados con la realidad humana.

Según Pagés (1998) los contenidos están agrupados en tres ejes temáticos: 1. Sociedad y Territorio, el cual incluye disciplinas como la Geografía, Economía, Sociología, Ecología. 2. Sociedades históricas y cambio en el tiempo, el cual contiene disciplinas como la Historia, Historia del Arte y Antropología. 3. El mundo actual, el cual abarca disciplinas como la Economía, Política y Sociología. Los tres ejes temáticos relacionan los distintos referentes disciplinares con las intenciones formativas del área.

Los contenidos conceptuales trabajan los conceptos disciplinares más importantes, los contenidos procedimentales trabajan *“todos los bloques de contenido a fin de dar homogeneidad y subrayarlos elementos comunes del área y los contenidos actitudinales se refieren al rigor crítico y a la curiosidad científica, a la conservación y valoración del patrimonio, y a la tolerancia y a la solidaridad.”* (Pagés, 1998, 23)

El bachillerato es la etapa educativa postobligatoria, con una duración de dos años y comprende al alumnado entre los 16 y 18 años de edad, una de las cuatro modalidades del currículo de ciencias sociales en el bachillerato, son las Humanidades y las Ciencias Sociales. A diferencia de la EGB, los contenidos se presentan organizados en asignaturas independientes y no en áreas de conocimiento (*Ver Cuadro 1.8*), predominan así asignaturas como la economía, la historia del mundo contemporáneo, la geografía y la historia del arte. Los contenidos en el bachillerato *“son mucho más específicos y predominan los factuales y conceptuales por encima de los procedimentales y los actitudinales.”* (Pagés, 1998, 27).

Materia común	Modalidades		
	Artes	Humanidades y Ciencias Sociales	
	Historia del Arte	Geografía	H del Mundo Cont.
Historia			
1. Fuentes y procedimientos para el conocimiento histórico	1. El arte como expresión humana en el tiempo y en el espacio	1. Aproximación al conocimiento geográfico	1. Fuentes y procedimientos para el conocimiento histórico
2. Raíces de la España contemporánea	2. Percepción y análisis de la obra de arte	2. España: Unidad y diversidad del espacio geográfico	2. Balance del siglo XIX hasta 1914
3. Construcción del Estado liberal e intentos democratizadores	3. Los estilos artísticos; evolución histórica y diversidad espacial	3. Las dinámicas ecogeográficas	3. La época de los grandes conflictos mundiales
4. La España de la restauración	4. Pervivencias y cambios en el Arte contemporáneo	4. La desigual utilización de los recursos: Espacio y actividad económica	4. El mundo desde 1945
5. La España en el mundo de entre-guerras	5. La actualidad del hecho artístico	5. Población, sistema urbano y ordenación del territorio	5. Problemas y perspectivas del mundo actual
6. España durante el franquismo		6. España en el mundo	
7. La recuperación democrática			

Cuadro 1.8. Enseñanzas mínimas del Bachillerato en España. Fuente: MEC (1992): Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, BOE, 21-X-1992.

La metodología en la LOGSE se decanta por el constructivismo y los juicios de evaluación *“expresan con mayor detalle las capacidades y los contenidos que el alumnado ha de alcanzar al final de la etapa y ofrecen sugerencias para alcanzar tal fin.”* (Pagés, 1998, 27).

Para terminar este apartado, incluimos una cita de Cuesta (1998, 13) que igualmente puede caracterizar lo que ha ocurrido con otras Ciencias Sociales, en los últimos años *“una cierta crisis de identidad parece haber sacudido a la Historia como materia de enseñanza y simultáneo a lo anterior, ha acontecido una mudanza discursiva del código disciplinar, pero todo ello dentro del tic tac*

de ilusiones y rutinas que acompaña a la transfiguración de los saberes de Clío en conocimiento escolar.”

Los antecedentes y tradiciones de la enseñanza de la Geografía y de la Historia en Colombia no serán tratados aquí, ya que en el subapartado 3.2.9. sobre alcances y perspectivas de la investigación de los textos escolares de Ciencias Sociales en Colombia, realizaremos variadas referencias a esta cuestión. Similar situación ocurre en el subapartado 4.1.3., referido a la contextualización de la investigación.

CAPÍTULO 2.

EL CONOCIMIENTO ESCOLAR

Introducción

Uno de los factores importantes para evaluar la calidad de la educación es el estudio y análisis de las reformas educativas, los Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales del año 2002 hacen parte de los componentes de la reforma educativa que se inició en Colombia con la promulgación de la Ley General de Educación en 1994. Si utilizamos el lenguaje de Porlán y Coll (1998) la Ley General de Educación (1994) se correspondería con una *“reforma global”*, en la cual uno de sus aspectos *“parciales o sectoriales”*, lo constituyen los Lineamientos Curriculares (2002) y los estándares de competencia (2004) de las Ciencias Sociales. De esa manera los cambios que se proponen para el área de Ciencias Sociales pretenden afectar a esta área del conocimiento en particular y al mismo tiempo al conjunto del sistema educativo, es decir se trata de una reforma que tiende más a lo estructural. Pero como bien dice Porlán y Coll (1998, 8) *“es difícil encontrar reformas que puedan calificarse como puramente estructurales o puramente cualitativas”*.

En términos generales las reformas educativas son el resultado de la concurrencia de diferentes intereses y perspectivas, como sostiene el Editorial de la Revista Investigación en la Escuela no. 36 de 1998, las últimas reformas educativas se mueven en el juego de dos grupos de intereses, por un lado, está el sector *“del pensamiento neoliberal predominante”* vinculado a concepciones tecnológicas del cambio escolar y social y por el otro, el sector del profesorado y de otros grupos sociales que impulsan la autonomía y la *renovación pedagógica*.

Para el caso de los Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales (2002) objeto de esta investigación, nos interesa identificar sus perspectivas innovadoras y tradicionales con el fin de precisar el grado de autonomía que tienen los profesores y la comunidad educativa en la introducción de innovaciones y cambios fundamentados en sus contextos concretos. Así mismo nos interesa establecer mediante que estrategias se concretan e implementan estas perspectivas en lo relativo a cambios y transformaciones en las finalidades educativas y en las diferentes dimensiones del fenómeno educativo.

De las diferentes dimensiones del sistema educativo que se eligen como foco de los procesos de cambio y transformación, en este trabajo nos vamos a ocupar preferencialmente de *“los referentes ideológicos, epistemológicos y disciplinares desde los cuales se analizan las necesidades de cambio de un sistema educativo y se deciden las transformaciones y los cambios concretos que una reforma trata de promover e impulsar.”* (Porlán y Coll 1998, 10).

En la dirección anterior compartimos la siguiente apreciación:

“Todas las reformas educativas tienen en común la aspiración de inducir procesos de transformación y cambio dirigidos a resolver los problemas que, en un momento determinado, se detectan en el sistema educativo y a mejorar su funcionamiento y resultados, es decir, a mejorar la satisfacción de los agentes directamente

implicados (profesorado, alumnado, familias) y a asegurar un mejor y más adecuado cumplimiento de las funciones que, como tal sistema educativo, se le atribuyen. Sin embargo, las reformas educativas difieren también significativamente entre sí atendiendo a los objetivos y finalidades que persiguen, a los aspectos o dimensiones del hecho educativo que aspiran a transformar y a las estrategias adoptadas para impulsar los procesos de cambio y transformación que constituyen su razón de ser; todo ello, por supuesto, en el contexto de las funciones de naturaleza diversa que la sociedad, y los diferentes grupos sociales que la conforman, proyectan sobre la educación escolar.” (Porlán y Coll, 1998, 5,6).

Es nuestro interés central establecer desde qué perspectivas epistemológicas, psico-didácticas y sociológicas se proyectan los cambios sobre la educación y el conocimiento escolar en la reforma educativa colombiana. Razón por la cual en este trabajo pretendemos referenciar el conocimiento escolar desde diversos enfoques y especialmente desde la mirada del Proyecto IRES.

A partir de los fundamentos teóricos trabajados en el capítulo anterior, aspiramos establecer qué categorías ideológicas y epistemológicas (racionalidad técnica, práctica, crítica)¹ utilizan los Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales del año 2002. Por otro lado con el apoyo de la Teoría del Conocimiento Escolar del proyecto IRES (desarrollada en este capítulo), nos interesa también establecer qué fuentes del conocimiento escolar (científico-disciplinar, cotidiano, problemática social, etc.) se esgrimen como marco prioritario de referencia para la toma de decisiones curriculares y didácticas. En una visión integradora del proceso de enseñanza-aprendizaje, este análisis

¹ “A menudo, las reformas educativas que responden en principio y globalmente a esquemas de racionalidad crítica incluyen, al mismo tiempo, propuestas concretas que encuentran su justificación en esquemas más o menos locales de racionalidad práctica o científico-técnica; asimismo, reformas educativas globalmente tributarias de enfoques científico-técnicos pueden acabar generando de hecho procesos y dinámicas de cambio muy cercanas a una racionalidad práctica e incluso favorecer y potenciar, en determinadas circunstancias, propuestas y actuaciones animadas u orientadas por esquemas de racionalidad crítica.” (Porlán y Coll, 1998, 12).

comporta en todo caso, el estudio del porqué, para qué, qué, cómo, y, evaluación del conocimiento escolar.

En consonancia con lo anterior este capítulo presenta y se fundamenta en los siguientes apartados: 1. El conocimiento escolar y el debate en torno a su construcción, 2. El conocimiento escolar en los modelos didácticos tradicionales o convencionales, 3. Cosmovisión y perspectivas integradoras del conocimiento escolar. 4. Criterios en la organización y construcción conocimiento escolar, y, 5. Conocimiento escolar, metodología didáctica y evaluación basada en la investigación del alumno.

En definitiva y teniendo en cuenta el contexto histórico, social, político, económico y cultural en el que se planteó la reforma en Colombia, a partir de este capítulo se quiere precisar la fundamentación teórica que servirá de base para seguir la pista de cómo se analizaron las necesidades y carencias de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales y como decidieron y formularon propuestas concretas de transformación y cambio. Nuestro objetivo principal es pues formular una serie de reflexiones, informaciones y valoraciones sobre el alcance y las perspectivas de los Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales del año 2002 y su incidencia en los textos escolares, a la luz de la teoría del conocimiento escolar.

2.1. EL CONOCIMIENTO ESCOLAR Y EL DEBATE EN TORNO A SU CONSTRUCCIÓN.

En el momento actual la discusión sobre las teorías del conocimiento escolar pasa por un momento de cambio paradigmático: *“la transición desde el paradigma científico y filosófico mecanicista y determinista hacia un paradigma sistémico, ecológico y complejo.”* García Díaz (1998, 11). Desde la década del 90 del siglo pasado, el Proyecto IRES viene trabajando en procura de elaborar una teoría del conocimiento escolar alternativa a la tradicional y a otras más actuales. Un aspecto perentorio de los nuevos planteamientos consiste en *“posibilitar una caracterización integradora del conocimiento escolar”*, cuya exigencia de partida sea la *“convergencia”* entre tres campos del saber implicados, *“psicológicos, epistemológicos y socio- políticos”*. García Díaz (1994). Esta apreciación la comparte también Rozada (1999, 42-69)² cuando afirma: *“Inter-transdisciplinariedad como mínimo entre la pedagogía, la psicología, la sociología y la epistemología del conocimiento a la hora de elaborar pensamientos sobre la enseñanza y el aprendizaje.”*

Las reflexiones psicológicas, epistemológicas y sociopolíticas en educación no son nuevas, ellas han hecho presencia en estudios sobre diseños e implementaciones curriculares en otros modelos didácticos (tradicionales, activos), pero quizás uno de sus mayores defectos ha sido el tratamiento fragmentario, reduccionista y simplista del fenómeno educativo. Con el propósito de organizar los planteamientos que se van a desarrollar en este capítulo y en general en el desarrollo de la tesis, queremos formular una pregunta de partida: ¿La plataforma de pensamiento³ que orienta nuestras

² Esta afirmación corresponde a la tesis no doctoral número 10 de un total de 18 tesis presentadas por el autor mencionado en su artículo “Ideas y dudas sobre una enseñanza crítica de las Ciencias Sociales en la escuela comprensiva”.

³ El concepto plataforma de pensamiento va a ser utilizado en esta tesis como la manera de interpretar la realidad (cosmovisión) y consecuentemente los principios de acción humana que se desprende de esa interpretación.

concepciones y prácticas educativas nos permite aproximarnos a una visión compleja e integrada de la realidad educativa

Ha sido usual y común en las concepciones y prácticas educativas, concebir la realidad educativa desde formas de pensamiento simple, explicable esto probablemente por el peso del positivismo en nuestra formación profesional y consecuentemente con nuestras formas de pensar y de actuar. Desde esa perspectiva nos hemos acostumbrado a aceptar como normal las fragmentaciones, simplismos y reduccionismos con que vemos los hechos educativos, es así como los componentes fundamentales del hecho didáctico, el para qué, el qué, el cómo y la evaluación del conocimiento escolar, son tratados de manera desarticulada entre si mismos y con el resto de dimensiones que intervienen en los asuntos educativos. Cabe decir que al respecto y producto de investigaciones sobre la formación profesional de los profesores y las ideas de los alumnos existen importantes avances, sin embargo ellas no han significado en el corto plazo asomos de cambio de las prácticas didácticas habituales del profesorado.

Uno de nuestros retos y responsabilidades como maestros es romper con esas visiones simplificadas que tenemos de la realidad educativa y empezar a construir visiones integradas y complejas del mundo general, de la escuela y del conocimiento escolar en particular. Ya desde principios de la década del 90 el GIE⁴ hacia el llamado a trabajar los aspectos educativos desde la perspectiva compleja, alertando sobre los efectos del pensamiento simple: *“Esta perspectiva compleja viene a refutar el hasta ahora tradicional tratamiento simplificador de lo educativo, desmenuzado en múltiples parcelas de estudio y/o especialistas que acaban por distorsionarlo al modo de la metáfora de los científicos ciegos que tratan de identificar un elefante tocando cada uno una de sus partes, o la otra de querer determinar la naturaleza y propiedades del agua infiriéndolas de*

⁴ Grupo Investigación en la Escuela (1991), fundador del Proyecto Curricular IRES (Investigación y Renovación Escolar). En adelante lo citaremos como GIE (1991).

las de sus componentes por separado (H y O)". (Grupo de Investigación en la Escuela, 1991, 9)⁵.

Para emprender dicha tarea debemos proveernos de los presupuestos teóricos de la epistemología de la relatividad, del evolucionismo y de la complejidad, con base en ellas y con claras intenciones transformadoras, es necesario elaborar nuevas visiones sobre como orientar, organizar y construir el conocimiento escolar en la escuela.

2.1.1. ¿Qué es el conocimiento escolar?

Situarnos en una reflexión epistemológica frente a la pregunta de este subepígrafe nos lleva a clarificar que entendemos por epistemología. En ese sentido compartimos plenamente la apreciación de Gómez (2005, parra 2):

"Tradicionalmente la epistemología se ha considerado como una rama de la filosofía que estudia la construcción, validación y metodología del conocimiento científico. No obstante, el término se ha generalizado para estudiar esos mismos procesos a cualquier forma de conocimiento y no sólo el científico (intuitivo, cultural, sensible, cotidiano, etc.), lo cual implica, de entrada, que el conocimiento científico es un conocimiento más dentro de las diversas formas cognoscitivas que: los actores sociales han desarrollado.

Desde la perspectiva educativa que voy a desarrollar en este trabajo entenderé la epistemología como los procesos de construcción, validación y legitimación social y metodológica que tiene cualquier forma de conocimiento con pertinencia escolar y pedagógica y pertenencia comunitaria y social."

Antes de las décadas de los 80 y 90 del siglo pasado hubo ausencia de reflexión sobre la naturaleza del conocimiento escolar, según Gil (1994, 2) esto

⁵ Grupo Investigación en la Escuela (1991), fundador del Proyecto Curricular IRES (Investigación y Renovación Escolar). En adelante lo citaremos como GIE (1991).

condujo a *“visiones deformadas de la actividad y del conocimiento científico transmitidas habitualmente por la enseñanza”*. En similar sentido y destacando la asunción del conocimiento científico como verdad absoluta, Martínez (2000, 27) apunta: *“(…) cuestionarse acerca del conocimiento escolar era una cuestión no pertinente dado que el conocimiento que circula en la institución escolar es por excelencia un conocimiento acabado, verdadero, y con el conocimiento científico como paradigma, primacía de una visión absolutista del conocimiento escolar que dificulta el cambio profundo en los procesos de enseñanza, cuyos intentos suelen incidir en lo superficial.”* Martínez (2000, 27)

Como parte de la herencia neopositivista comúnmente se da por aceptado, que el conocimiento escolar es el conocimiento científico trasladado a las aulas de clase, de esta manera la caracterización epistemológica del conocimiento escolar asume como obvio que el conocimiento científico tal como se produce en los contextos disciplinares es legítimo para enseñarlo en la escuela, previo a un proceso de adaptación al contexto escolar. Se trata entonces del paso del saber sabio al saber enseñado o lo que conocemos como *transposición didáctica*, Chévallard (1985).

Ahora, no se trata sólo de cuestionar si la escuela produce visiones simplistas y deformadas de la actividad científica, también empieza a discutirse la hegemonía del conocimiento científico-disciplinar en las aulas de clase, tal como lo manifiesta Gil (1994, 17): *“Reconocer que el conocimiento escolar y el científico son distintos puede parecer obvio, pero, en realidad se trata de una “evidencia” que ha escapado, hasta muy recientemente a la reflexión. Este reconocimiento explícito permite repensar, de forma más fundamentada, las relaciones entre ambos, saliendo al paso de identificaciones abusivas (que se traducen en visiones simplistas y deformadas de la actividad científica) y clarificar qué conocimientos científicos interesa y podemos enseñar”*.

El debate se fue encaminando a discutir la naturaleza y participación del conocimiento disciplinar frente a otras fuentes del conocimiento escolar, en esa orientación Pérez-Gómez (1992 citado en García Díaz, 1998, 139) considera que el proceso de construcción del conocimiento escolar debería entenderse como la *“reconstrucción crítica del conocimiento cotidiano presente en los alumnos”*.

En España, en la década del 90 del siglo XX la publicación del número 23 de la revista *“Investigación en la Escuela”* contribuyó notoriamente en los medios académicos a la cuestión sobre la naturaleza del conocimiento escolar, allí se puso sobre la mesa de discusión diferentes posturas al respecto: *“Asistimos a un momento en el que hay abierto un debate sobre la naturaleza epistemológica del conocimiento escolar, sobre cómo debe organizarse dicho conocimiento y cómo debe construirse en la escuela. Unos plantean que el conocimiento científico se puede llevar a la escuela tal cual o un poco simplificado; el papel de la escuela sería, por tanto, la recreación de dicho conocimiento. Otros plantean que el conocimiento científico es una fuente de referencia importante pero no la única, proponiéndose la consideración de otras fuentes para la determinación del conocimiento escolar: la problemática social, el conocimiento cotidiano, las distintas visiones ideológicas y filosóficas del mundo, etc.”* Editorial Revista Investigación en la Escuela (1994, 3).

En esa la mesa de discusión, Cubero y García Díaz plantearon opciones diferentes de lo que tradicionalmente se entendía por conocimiento escolar, ellos subrayan la diversidad de fuentes sobre las que se construye el conocimiento en el aula y especialmente el papel que juega el conocimiento cotidiano: *“consideramos el conocimiento escolar como el conocimiento que se elabora en la escuela que, por un lado, trasciende las explicaciones cotidianas que se desarrollan fuera de los contextos académicos, y por otro, aunque tiene como marco de referencia el conocimiento científico, no es un conocimiento científico en sí sino una elaboración de este conocimiento que se ajusta a las*

características propias del contexto escolar.” Cubero y García (1993 citado en Gil, 1994,17).

Cubero (1994) señala como el conocimiento escolar puede estar al mismo tiempo más o menos relacionado con el conocimiento cotidiano: *“El conocimiento escolar supone a veces la construcción de representaciones que provienen de la interacción entre el conocimiento cotidiano del niño y los aprendizajes y conceptos escolares (por ejemplo, el ciclo del agua); otras, se trata de representaciones que por su nivel de abstracción tienen poca relación o ninguna con conocimientos cotidianos (por ejemplo, el ciclo de Krebs)”*. (Cubero, 1994, 37)

En similar sentido, Rozada J. M. (2006) al hablar sobre *“transversalidad y curriculum* dice que el conocimiento escolar es *un producto específico, resultado de una especie de alquimia que no traslada sino que transforma el saber cuando éste entra en la escuela”* (parra, 17). Así mismo este autor al contemplar el carácter formativo de las disciplinas científicas (relaciones entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento académico), considera condición obligada adentrarse en las teorías del conocimiento y de la ciencia, en la psicología del aprendizaje, en la sociología del conocimiento escolar y en la crítica socio-política. En documento otro referido a la psicología del aprendizaje el autor español afirma:

“(...) conceptos tan ricos como el piagetiano de conflicto cognitivo, o el vygotskiano de área de desarrollo potencial o próximo, o el ausubeliano de aprendizaje significativo, convocan a un entendimiento de las materias de enseñanza no identificable sin más con las disciplinas académicas. El primero de éstos obliga a pensar los contenidos como medios para el desequilibrio y reequilibrio posterior de los esquemas conceptuales de los alumnos. El segundo exige que nos planteemos también un “área de acomodación didáctica” de las disciplinas, a fin de convertirlas en materias de enseñanza capaces de favorecer el desarrollo “tirando” de él a través de esa zona en la que éste es posible. El tercero plantea que la lógica interna de una disciplina necesita combinarse con la significatividad psicológica de

la misma para el alumno, y, además, tener sentido para él, lo que tampoco permite identificar sin más las disciplinas académicas con las materias de enseñanza.

“Rozada J. M. (1997, parra 5)

Por su parte, García Díaz (1998) apoyado en autores como Pérez Gómez y Moreno, asocia el conocimiento cotidiano y el escolar al conocimiento social relevante, en palabras de Pérez-Gómez *“el aula debe ser un centro de debate y reflexión de problemas socioambientales”*, que conduzca a la *“reconstrucción crítica del conocimiento cotidiano”* (Pérez-Gómez 1992 citado en García Díaz, 1998, 139). Así mismo como sostiene Moreno, hay que *“contrarrestar la tendencia general observada en todo poder constituido de ir apartando a los ciudadanos de la discusión y toma de decisiones sobre las cuestiones que a ellos les afectan”*. (Moreno 1990 citado en García Díaz, 1998, 139)

Del mismo modo, Souto (1999, 92, 93) admite la interacción entre el conocimiento cotidiano (vulgar) y el científico, afirmando: *“El saber escolar está definido por un contexto de conocimiento y por un ámbito de relaciones sociales. Por una parte, el saber escolar se sitúa entre el conocimiento vulgar y el científico, entre el intuitivo y el analítico, entre el práctico y el teórico. Además, se produce en un ámbito de relaciones personales entre alumnos y profesores, entre los intereses de unos y las voluntades de otros, mediatizados por un objeto de referencia (la materia o asignatura) y una calificación escolar (aprobar/suspender)”*. Así mismo este autor relaciona el saber escolar con la cosmovisión de los profesores vinculada a intenciones y valores educativos liberadores, al respecto dice *“Nosotros consideramos que éste es un tipo de saber que parte del análisis de la realidad desde una particular cosmovisión (la de los profesores con ideas y teorías) y con una finalidad explícita: buscar la autonomía del alumno en una sociedad plural y democrática. La dialéctica entre el conocimiento vulgar y el científico, así como la definición de ambos debe ser uno de los principios de un proyecto curricular. Y en este ámbito del conocimiento la geografía puede realizar una valiosa aportación.”*

En el año 1998 a nombre del Grupo IRES, García Díaz (1998, 11) propone como hipótesis central de la teoría alternativa del conocimiento escolar lo siguiente: *“El conocimiento escolar es un conocimiento con sus propias características epistemológicas, que supone una mejora del conocimiento cotidiano, y que integra las aportaciones de muy distintas formas de conocimiento.”*

El conocimiento escolar desde la concepción del Proyecto IRES es considerado diferente al conocimiento disciplinar y al cotidiano, es concebido como una constante *“reformulación desde visiones simples hacia visiones más complejas, resultado de procesos constructivos y evolutivos, que buscan centrarse en problemas que se consideren relevantes para la práctica educativa.”* (Martínez, 2000, 3)

En una concepción cercana al Proyecto IRES, Arnay (1997, 37, 38) ve el conocimiento que se construye en las aulas como *“cultura científica escolar”*⁶ y sostiene, el *“conocimiento escolar tendría que implicar al conocimiento cotidiano, debería coexistir, ser compatible y explícito con él; para que los alumno/as tengan la oportunidad de complejizar su pensamiento desde un conocimiento popular (conformado, en su mayor parte, por teorías implícitas) hasta un conocimiento escolar (conformado por teorías explícitas)”*, según este autor, al conocimiento escolar le incumbe *“enriquecer el campo experiencial de los alumnos-as proponiendo unos conocimientos específicos cuyos propósitos y contenidos estuviesen adaptados a la necesidad de construir modelos plausibles de la realidad y no modelos científicamente correctos.”*

⁶ *“¿Qué podemos entender por cultura científica escolar? Creo que, esencialmente, el proceso de comprensión de un hecho social, como es la ciencia, que forma parte de un momento histórico y social determinado y que produce una serie de consecuencias que afectan a los ciudadanos-as, quienes deberían desarrollar, a lo largo de su escolarización, un conocimiento que les permitiera comprender los procesos que aquélla desencadena a su alrededor. Y si no los comprenden, que tuviesen, al menos, una actitud interrogadora y supiesen orquestar los medios para construir su explicación a un nivel u otro de complejidad.”*(Arnay, 1997, 41).

“(...) Mi propuesta consiste en la defensa de un conocimiento escolar específico para la EG y el UP, inscrito en una cultura escolar determinada, y que proporcione una cultura científica escolar sin tantas pretensiones de transmisión de información científica académica como la que hemos pretendido alcanzar hasta ahora. Trato de plantear, partiendo de una determinada posición epistemológica sobre el sentido del conocimiento, si los fines de formación científica que se pretenden alcanzar pueden cumplirse con los actuales planteamientos curriculares que, a mi entender, perpetúan una concepción hegemónica y desfasada sobre lo que, en la actualidad, deberíamos entender por conocimiento científico.” (Arnay, 1997, 36, 37).

Las consideraciones de los autores que hemos mencionado son ejemplos suficientes de que en el concierto epistemológico, el conocimiento escolar tiene sus propias características epistémicas, las cuales no legitiman como válida una determinada forma de conocimiento (la científica); sino que por el contrario éste integra todas las aportaciones de las muy distintas formas de conocimiento concurrentes en el ámbito escolar. Es así como en esta tesis doctoral compartimos los planteamientos de García Díaz (1998, 151), quien interpreta el conocimiento escolar como:

“(...) un conocimiento organizado y jerarquizado, procesual y relativo, como un sistema de ideas que se reorganiza continuamente en la interacción con otros sistemas de ideas -referidos a otras formas de conocimiento-, y que se concreta, curricularmente, en hipótesis de progresión que se refieren tanto a un contenido concreto (la construcción gradual y progresiva de una determinada idea) como a un conjunto de contenidos conectados entre sí en una trama (representación curricular del cambio en la organización de un sistema de ideas.”

2.1.2. Hipótesis del debate sobre la naturaleza, génesis y posibilidades de transferencia del conocimiento escolar.

No se trata sólo de conceptualizar el conocimiento escolar, además es necesario formarnos una idea más o menos aproximada del papel, lugar y función que cumple el conocimiento científico y cotidiano en los ámbitos

escolares. Como tal conviene introducirnos en la discusión epistemológica de la naturaleza y transformación que sufren estos conocimientos en la escuela para llegar a conformar lo que denominamos conocimiento escolar. García Díaz (1998) y García Pérez (1999) coinciden en considerar cuatro dimensiones claves que nos sirven para dilucidar la cuestión:

1. El Grado de continuidad o compatibilidad entre distintos tipos de conocimiento, especialmente del cotidiano y el científico.
2. El Grado de generalidad de las estructuras de conocimiento propias del conocimiento escolar, es decir el conocimiento como estructuras generales o dominios específicos.
3. El tipo de transformación o sustitución del conocimiento de partida, se trata de la posibilidad o no de sustituir, en el contexto escolar, el conocimiento cotidiano por el científico, así como el tipo de cambio - fuerte o débil- que supone esa sustitución.
4. La posibilidad o no de aplicación del conocimiento escolar (aprendido en la escuela) a situaciones cotidianas.

Con base en la tipología de Pozo (1994), García Díaz (1998) precisa la existencia de cuatro hipótesis que recogen los aspectos centrales del debate sobre la naturaleza, génesis y posibilidades de transferencia del conocimiento escolar: 1. De la compatibilidad, 2. De la sustitución, 3. De la independencia y 4. De la integración-enriquecimiento del conocimiento cotidiano. Aún pequeños de esquematismo, vamos a servirnos de los *Cuadros 1.8., 1.9., 1.10. y 1.11.*, para caracterizar los principales rasgos de estas hipótesis.

La hipótesis de la compatibilidad en sintonía con los modelos didácticos transmisivos, considera posible didácticamente el paso del conocimiento cotidiano al científico sin necesidad de cambios fuertes en las ideas de los sujetos. *Ver cuadro 2.1.*

Hipótesis de la compatibilidad	
Grado de continuidad o compatibilidad entre distinto tipos de conocimiento	Hay continuidad entre el conocimiento cotidiano y el científico -serían epistemologías similares.
Grado de generalidad (estructuras generales) o dominios específicos	Es posible la construcción de conocimientos específicos, relativos a contenidos y situaciones concretos, como también se construyen conocimientos generales, independientes y aplicables a diferentes contenidos y situaciones
Tipo de transformación o sustitución del conocimiento de partida	Es posible el paso de una a otra forma de conocimiento sin necesidad de un cambio fuerte en las ideas de los sujetos, el cambio es factible incluso sin instrucción.
Aplicación del conocimiento escolar (aprendido en la escuela) a situaciones cotidianas.	Es viable la aplicación de los conocimientos aprendidos en la escuela a la vida cotidiana.

Cuadro 2.1. La Hipótesis de la compatibilidad en el debate en torno al conocimiento escolar. Fuente: Elaborado a partir de García Díaz (1998, caps. 1. 2 y 3) y García Pérez (1999, 19-36)

Quienes sostienen la hipótesis de la sustitución les parece tarea central de la escuela, sustituir las ideas cotidianas de los alumnos por las ideas científicas en dominios disciplinares concretos de conocimiento. Está hipótesis es de gran interés para esta investigación, ya que suponemos que los documentos oficiales y los textos escolares objeto de este estudio optan por esta alternativa. Ver *cuadro 2.2.*

Hipótesis de la sustitución	
Grado de continuidad o compatibilidad entre distinto tipos de conocimiento	Las epistemologías del conocimiento científico y cotidiano son muy diferentes (incompatibles y discontinuas).
Grado de generalidad (estructuras generales) o dominios específicos	La función de la escuela es sustituir las ideas intuitivas de los alumnos por las ideas científicas en el marco de cada disciplina concreta, el conocimiento escolar resultante sería un conocimiento específico de cada dominio concreto de conocimiento.
Tipo de transformación o sustitución del conocimiento de partida	el paso de una a otra forma de conocimiento requiere de cambios fuertes que sólo tendrían lugar en la instrucción
Aplicación del conocimiento escolar (aprendido en la escuela) a situaciones cotidianas.	Considera posible la aplicación de los conocimientos aprendidos en la escuela a la vida cotidiana, en la medida que la ciencia aporta un trata miento más complejo de los problemas socioambientales.

Cuadro 2.2. La Hipótesis de la sustitución en el debate en torno al conocimiento escolar. Fuente: Elaborado a partir de García Díaz (1998, caps. 1. 2 y 3) y García Pérez (1999, 19-36).

La hipótesis de la independencia no contempla la transición de unas formas de conocimiento (cotidiano) a otras (científicas), lo cual tal como sostiene Rodrigo (1997) lleva a pensar en la necesidad de implementar metodologías que activen diferenciadamente los conocimientos según los contextos en donde vayan a ser aplicados. Ver *cuadro 2.3*.

Hipótesis de la independencia	
Grado de continuidad o compatibilidad entre distintos tipos de conocimiento	Las epistemologías del conocimiento científico y cotidiano son muy diferentes e independientes.
Grado de generalidad (estructuras generales) o dominios específicos	Los conocimientos generales y específicos se generan, aplican y construyen en contextos diferentes,
Tipo de transformación o sustitución del conocimiento de partida	No cabe la transición de unas formas a otras sino la activación diferenciada de las mismas según el contexto.
Aplicación del conocimiento escolar (aprendido en la escuela) a situaciones cotidianas.	Sólo se construyen conocimientos específicos, referidos a contextos concretos, lo que dificulta, la aplicación de lo aprendido en la escuela a la vida cotidiana.

Cuadro 2.3. La Hipótesis de la independencia en el debate en torno al conocimiento escolar. Fuente: Elaborado a partir de García Díaz (1998, caps. 1. 2 y 3) García Pérez (1999, 19-36).

Defendida e impulsada por el Grupo IRES, la hipótesis de la integración-enriquecimiento del conocimiento cotidiano demanda para la escuela el enriquecimiento del conocimiento cotidiano a partir de la integración de conocimientos, de tal forma que se propicie cambios de formas de pensamiento cotidiano simple por formas de pensamiento complejas y metadisciplinarias. Ver *cuadro 2.4*.

En relación con la dicotomía o integralidad del grado de generalidad y los dominios específicos, Gómez J. (2005, parra 9) comparte la posición del Proyecto IRES y dice: *“consideramos se puede matizar esta dicotomía acerca de los procesos de construcción de conocimiento en el sentido de admitir que hay además de estructuras específicas, otras que son comunes a diferentes ámbitos, no identificables con la estructuras lógicas Piagetianas, sino con un conocimiento metadisciplinar, aprendido al transferir nociones de unos dominios*

a otros. Estas formas de conocimiento interdisciplinario, con su consecuente capacidad de transferencia de un dominio a otro, dependen fundamentalmente de la forma como se aborden los diversos tipos de conocimiento que circulan en la escuela.”

Hipótesis de la integración-enriquecimiento del conocimiento cotidiano	
Grado de continuidad o compatibilidad entre distintos tipos de conocimiento	El conocimiento escolar se determina por la integración transformadora de las aportaciones de diversas formas de conocimiento. En relación con las dimensiones propuestas, esta hipótesis adopta un principio de complementariedad: frente a la dicotomía conocimiento cotidiano-conocimiento científico propone la interacción y evolución conjunta de ambas formas de conocimiento,
Grado de generalidad (estructuras generales) o dominios específicos	Asume que en un sistema de ideas puede haber subsistemas con muy diverso grado de coherencia y generalidad.
Tipo de transformación o sustitución del conocimiento de partida	Postula no tanto la sustitución como el enriquecimiento del conocimiento cotidiano, de forma que la escuela propicie un cambio radical, la sustitución de formas de pensamiento cotidiano simples por otras complejas, que afecte profundamente a la forma de interpretar y de actuar en el mundo de los sujetos.
Aplicación del conocimiento escolar (aprendido en la escuela) a situaciones cotidianas.	Sí (pues se puede aplicar a la realidad cotidiana un pensamiento y una actuación más complejas: también el propio conocimiento cotidiano tiene modalidades complejas)

Cuadro 2.4. La Hipótesis de la integración-enriquecimiento del conocimiento cotidiano, en el debate en torno al conocimiento escolar. Fuente: Elaborado a partir de García Díaz (1998, caps. 1, 2 y 3) y García Pérez (1999, 19-36).

El pensamiento Complejo de Morín es el referente y estrategia adecuada para ventilar la discusión sobre la hegemonía de las estructurales generales o de las estructurales particulares del pensamiento humano, al respecto el pensador francés sostiene: *“Recordemos que el pensamiento humano es, como decía H. Simon, un GPS, general problems setting and solving. En contradicción con la opinión más extendida actualmente, el desarrollo de las*

aptitudes generales del pensamiento permite un desarrollo mejor de las competencias particulares o especializadas. Cuanto más poderosa es la inteligencia general mayor es la facultad para analizar problemas especiales. La educación debe favorecer la aptitud natural del pensamiento para plantear y resolver los problemas y, correlativamente, estimular el pleno empleo de la inteligencia general". (Morín, 1999, 24)

Esta investigación se decanta por la hipótesis de la integración-enriquecimiento del conocimiento cotidiano, dicha hipótesis se convierte en faro teórico para identificar, analizar y evaluar las perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar en los Lineamientos Curriculares y en los Textos Escolares de Ciencias Sociales de Secundaria en Colombia.

Siguiendo el camino de la hipótesis de la integración, García Díaz (1998,17) establece tres hipótesis de trabajo para la organización y construcción del conocimiento escolar:

- *"Para la determinación del conocimiento escolar hay que considerar la integración didáctica de diferentes formas de conocimiento y, más concretamente, el conocimiento cotidiano y el científico. Dicha integración supone también la adopción de una determinada cosmovisión."*
- *"La integración propuesta sólo es posible si no hay una discontinuidad insuperable ni una compartimentación rígida entre las diferentes formas de conocimiento implicadas, es decir, si interactúan entre sí y evolucionan conjuntamente."*
- *"Además supone la construcción de conocimientos específicos y generales, aplicables a situaciones propias de la vida cotidiana."*

Como ya habíamos señalado nos merece especial atención la hipótesis de la sustitución, ella y la consecuente transposición didáctica son a nuestro juicio las que mayor influencia han ejercido en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en Colombia. También presumimos que con algunos elementos renovadores los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales del

año 2002 conciben la construcción del conocimiento escolar en el marco de la transposición-sustitución.

2.1.3. Relación de la hipótesis de la sustitución con la “transposición didáctica”.

En este subapartado, en primer lugar vamos a presentar algunas ideas de lo que se entiende por “transposición didáctica” desde el autor francés Chévallard. En segundo lugar presentaremos algunas ideas a través de las cuales queremos mostrar la relación directa entre la hipótesis de la sustitución y la transposición didáctica. En tercer lugar pretendemos subrayar como el conocimiento científico a pesar de sus nuevas matizaciones mantiene su hegemonía en el contexto escolar. En la parte final señalamos algunas versiones críticas a la transposición que muestran caminos diferentes para la construcción del conocimiento escolar.

García Pérez (1999, 26) realiza una síntesis descriptiva de cómo en el ámbito matemático surge y trasciende dentro de Francia el concepto de transposición didáctica, al respecto sostiene:

“El concepto de ‘transposición didáctica’ surge, como se sabe, en el campo de la didáctica de las matemáticas en el ámbito francés, siendo la obra de Yves Chévallard (1985). La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné la referencia básica -aunque anteriormente trata la cuestión la tesis de M. Verret (1975). De ahí ha pasado a la didáctica de las ciencias naturales (cfr. Astolfi y Develas, 1989; Josuha y Dupin, 1993) y al de la didáctica de las Ciencias Sociales, al menos en el ámbito francés e italiano, con cierta incidencia, asimismo, en España (en el ámbito catalán sobre todo).”

Chévallard en el año 1985 elaboró sus primeros escritos sobre transposición didáctica, se inquietó por el tipo de “saber enseñado” y su relación con el “saber sabio”, en esa dirección realiza las siguientes preguntas: “¿qué es entonces aquello que, en el sistema didáctico, se coloca bajo el estandarte del

Saber? (...) ¿qué relación entabla con lo que se proclama de él fuera de ese ámbito? ¿Y qué relación entabla entonces con el “saber sabio”, el de los matemáticos? ¿Qué distancias existen entre unos y otros?” (Chévallard 1998, 10). Con respecto a los cuestionamientos anteriores el autor francés trabaja el concepto de transposición didáctica, “en tanto remite al paso del saber sabio al saber enseñado, y por lo tanto a la distancia eventual, obligatoria que los separa, da testimonio de ese cuestionamiento necesario, al tiempo que se convierte en su primera herramienta.” (p, 11).

“Para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea meramente posible, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado. El saber-tal-como-es-enseñado, el saber enseñado, es necesariamente distinto del saber inicialmente-designado-como-el-que-debe-ser-enseñado, el saber a enseñar.” (Chévallard, 1998, 11).

Mas adelante el mismo autor continua diciendo: *“un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica”. (p, 37).*

De esa manera Chévallard habla de la transposición didáctica en dos vías, en sentido restringido y en sentido lato.

“La transformación de un contenido de saber preciso en una versión didáctica de ese objeto de saber puede denominarse más apropiadamente “transposición didáctica stricto sensu”. Pero el estudio científico del proceso de transposición didáctica (que es una dimensión fundamental de la didáctica de las matemáticas) supone tener en cuenta la transposición didáctica sensu lato, representada por el esquema

→ Objeto de saber → objeto a enseñar → objeto de enseñanza

en el que el primer eslabón marca el paso de lo implícito a lo explícito, de la práctica a la teoría, de lo preconstruido a lo construido”.

(Chévallard, 1998, 37).

Por su parte García Pérez (1999, 26), identifica relaciones directas entre la hipótesis de la sustitución y la “transposición didáctica”; a su juicio entiende esta última *“como el proceso de reelaboración del conocimiento científico disciplinar (el denominado “savoir savant”, es decir, “saber culto” o “saber experto”) para transformarlo en conocimiento escolar (savoir á enseigner y, posteriormente, savoir enseigné)”.*

Para García el profesor de la Universidad de Sevilla, aunque en la enseñanza de las Ciencias Sociales se incluyen nuevas matizaciones de la “transposición didáctica”, aún se deja indemne el conocimiento científico como conocimiento hegemónico en el contexto escolar, a la vista están las propuestas de Van Dijk (1989), Matozzi (1997) y Benejam (1999a y b). Van Dijk, (1989) defiende la construcción en el aula de los discursos disciplinares informativo, comprensivo y argumentativo, Matozzi (1997) plantea las sucesivas reconfiguraciones de los “modos de discurso” cuya finalidad es la construcción de un “texto histórico didáctico desde el conocimiento disciplinar y Benejam (1999a y b) trabaja la interacción de la dimensión “lingüística” con el contenido del texto “transpositivo”

“Está claro que los conocimientos que se enseñan no son inventados por el profesor y tampoco por los alumnos, de manera que la intervención del alumno no invalida estos saberes, en todo caso, los interprete según sus conocimientos previos y sus capacidades. En didáctica la dialéctica y el debate sobre las diferentes interpretaciones y las posibles alternativas se presenta en el cómo enseñar y aprender, es decir, en el proceso de convencimiento necesario para acercar la lógica del alumno a la lógica de la ciencia. La manera de construir el conocimiento es la que favorece la construcción de capacidades científicas”
Benejam en (1999a citada en García Pérez, 1999, 27).

En la misma línea de críticas a la transposición didáctica, García Pérez (1999, 26) registra los planteamientos de Martinand (1994) y Martín del Pozo (1994), ellos ven la transposición como adaptaciones “de carácter *“intelectualista”* y *“acrítico”*, que asumen el *“carácter objetivo y superior del conocimiento científico”* como único referente o referente principal del conocimiento escolar.

Según García Pérez (1999) la transposición didáctica es polemizada por los propios autores franceses, quienes entre sus críticas apuntan a:

1. Ver el concepto de transposición contextualizado sólo en los campos disciplinares originarios y en su momento histórico concreto. Astolfi y Dévelay (1989)
2. En la transposición los “saberes enseñados” no funcionan igual que los “saberes científicos”, ni pueden depender de ellos. Audigier, Crémieux y Tutiaux-Guillon (1994).

Estas críticas se van orientando a encontrar la identidad del conocimiento escolar como un tipo de conocimiento que siendo originariamente científico sufre auténticos procesos recomposición o transformación didáctica, Lim (1998). Igualmente Chatel (1995) llama a incorporar otros referentes distintos del “savoir savani” las denominadas “prácticas sociales de referencia” (*“saberes sociales”* relacionados con determinadas profesiones, etc.).

En España, Gil (1994) cree que el problema radica en una transposición didáctica absolutamente deformante del conocimiento científico, según su punto de vista superar esta situación es el objetivo fundamental de la enseñanza de las ciencias, se busca por tanto *“proporcionar una visión correcta de la empresa científica a los futuros ciudadanos y ciudadanas y evitar la incidencia negativa que estas deformaciones tienen en el aprendizaje”*, (p, 18). Este autor apoyado

en Hodson (1992) propone como alternativa a la transposición didáctica, cinco elementos para lograr la “alfabetización científica”:

- a) Adquisición de conocimientos científicos, entendiendo por tal un aprendizaje centrado en el cuerpo de conocimientos conceptuales actualmente aceptado por la comunidad científica.
- b) Comprensión de la naturaleza de la ciencia, sus métodos y sus complejas interacciones con la sociedad.
- c) Aprender a hacer ciencia, familiarizándose con la actividad de planteamiento y tratamiento científico de problemas.
- d) Aproximación a la tecnología precientífica, incorporar el desarrollo tecnológico previo a la llamada revolución científica, caracterizado por el tratamiento de problemas concretos, de aplicación inmediata.
- e) Introducir como contenidos de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de un interés crítico por la actividad científica, sus productos, su papel en nuestras sociedades.

(Gil, 1994, 19)

El autor español Arnay (1997), se aparta del concepto de transposición didáctica y afirma: “suele ocurrir que los cambios en el sistema de interpretación del alumnado no se realizan por transformación de los modelos sobre el mesomundo ya establecidos sino, la mayor parte de las veces, por anulación de este y mediante la superposición de los modelos dominantes en el pensamiento científico”, (p, 36). Más adelante dice, nos beneficiaríamos si examináramos “la permanente insistencia en anular conocimiento cotidiano por la acción del conocimiento académico, el conocimiento cotidiano no es sinónimo de mal conocimiento, este cumple un papel fundamental en la comprensión y acción de las personas en contextos de actividad específicos”. (p, 37).

En este nuevo rumbo de construcción del conocimiento escolar son clarificadoras para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales y específicamente de la Geografía, las contribuciones de Chevalier (1997). Éste autor demandó “cuatro focos (o polos) de referencia” en la construcción del

conocimiento escolar: “*geografía científica, geografía aplicada, geografía escolar y geografía divulgativa*”. (García Pérez, 1999, 28).

El Grupo IRES en vía alternativa a la transposición, contempla la integración de conocimientos en el aula escolar y tiene en cuenta un referente didáctico mayor, una cosmovisión que permita correlacionar los campos del saber implicados (psicológico, epistemológico y sociopolítico), en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

“La elaboración de una teoría del conocimiento escolar y la concreción de la misma en propuestas curriculares exige, a nuestro entender, de una mayor convergencia entre los campos del saber implicados, con la construcción de un marco de referencia didáctico que integre la reflexión psicológica, epistemológica y socio-política”. (García Díaz, 1998, 65).

Como hemos visto, la consideración de la transposición didáctica lleva a que se fijen dos posturas dominantes en esta discusión, por un lado los partidarios de la transposición y por otro los partidarios de la integración didáctica, ambas posturas están asociadas respectivamente con las hipótesis de la sustitución y de la integración-enriquecimiento del conocimiento cotidiano. Es en éste cuello de botella en donde se sitúan las conjeturas centrales de esta tesis doctoral, ratificamos que los documentos oficiales del MEN de Colombia y los textos escolares estudiados optan por la transposición y sustitución didáctica, hipótesis que pretendemos confirmar a través de la reflexión y análisis de los enfoques epistemológicos y didácticos de los documentos objeto de esta investigación.

2.1.4. El debate de la construcción del conocimiento escolar en el contexto de la hipótesis del cambio conceptual.

Para empezar este subepígrafe, queremos llamar la atención sobre la extraordinaria correspondencia entre la hipótesis de la sustitución (desarrollada en el subapartado anterior) y la hipótesis del cambio conceptual (desarrollada en el presente subapartado).

Es así como realizaremos una serie de consideraciones y énfasis sobre la variedad de enfoques que se mueven dentro del cambio conceptual y de los diversos matices que presentan para mantener la vigencia del conocimiento disciplinar. Igualmente incluiremos algunas críticas a esta variedad de posiciones, finalizando con la perspectiva que al respecto asume el Proyecto IRES.

En la evolución de las ideas sobre la construcción del conocimiento escolar en las áreas de las ciencias naturales y sociales se pueden observar dos grandes etapas:

1. La tradicional academicista
2. La del cambio conceptual.

La primera etapa se caracteriza por desconocer completamente las ideas previas o elaboraciones preconceptuales del estudiantado, aquí el conocimiento científico o académico es transmitido al estudiantado para su ulterior reproducción.

En la segunda etapa la labor didáctica consiste en partir de las ideas previas o preconceptos del estudiantado y someterlos paulatinamente a un proceso de cambio conceptual, es decir transformar o sustituir preconceptos por conceptos científicos.

Según García Díaz (1998, 62) la etapa o tendencia academicista (característica de modelos didácticos tradicionales): *“otorga al conocimiento científico un valor intrínseco de forma que la ciencia se convierte en el punto de referencia casi exclusivo a la hora de secuenciar y organizar los contenidos escolares”*. En esta tendencia se desconocen completamente las ideas previas del alumnado como posibles contenidos curriculares y como condición precedente para iniciar los aprendizajes escolares.

En Colombia esta directriz tiene su correlato en los modelos didácticos anteriores a la publicación de los Lineamientos curriculares (2002), lo cual se puede observar en los variados y continuos llamados que los lineamientos hacen para que no se sigan implementando prácticas memorísticas y repetitivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

La segunda etapa o tendencia introduce el constructo *“cambio conceptual”* y plantea el reconocimiento de nociones y elaboraciones preconceptuales de los estudiantes, sin embargo estas ideas previas son consideradas insuficientes para explicar la realidad, es así como en la educación escolar los preconceptos deben ser cambiados y elevados a la categoría de conceptos científicos. Es decir se propone *“como hipótesis para el cambio conceptual, la sustitución, mediante la instrucción, de las ideas intuitivas de los alumnos por las ideas científicas.”* (García Díaz, 1998, 62).

Los partidarios de la hipótesis del cambio conceptual hacen esfuerzos por ser coherentes con la renovación de sus constructos teóricos. Frente lo anterior surgen diferentes posturas sobre cuáles deben ser los elementos claves en los nuevos procesos de sustitución, entre otras mencionamos:

- Quienes toman partido por enseñar en el aula la metodología científica para evitar inadecuadas transposiciones del conocimiento científico.

- Los que ante las prácticas escolares deformantes del pensamiento científico consideran urgente resituar la función social de la ciencia y de su enseñanza.
- Aquellos que hacen el llamado al trabajo interdisciplinar de la ciencia y de su enseñanza.
- Los que ven la redención del conocimiento científico en las interacciones ciencia-tecnología-sociedad.
- Aquellos que ven en los problemas socioambientales relevantes la posibilidad didáctica de trabajar conjuntamente lo interdisciplinar y lo social.

Las anteriores posturas son clasificadas por Gil (1994b) en cuatro grupos que se corresponden con cuatro enfoques o tendencias:

- a. La enseñanza de contenidos conceptuales
- b. la enseñanza de la metodología científica
- c. Hacer ciencia a partir de la resolución de problemas
- d. La enseñanza del papel que desempeña la ciencia en la sociedad (interacciones ciencia-tecnología-sociedad).

El *cuadro 2.5.*, recoge las principales características de los cuatro enfoques mencionados.

Enfoques	Características
a. La enseñanza de contenidos conceptuales	<p>-Busca sustituir el conocimiento cotidiano por el científico, el conocimiento escolar tiene como base los contenidos conceptuales formales.</p> <p>-La metodología didáctica para la enseñanza aprendizaje de los contenidos conceptuales, es la transmisión-recepción</p>
b. La enseñanza de la metodología científica	<p>-Intenta sustituir los procedimientos propios del conocimiento cotidiano por los procedimientos propios de la ciencia.</p> <p>-El conocimiento escolar tiene como base los contenidos procedimentales.</p> <p>-Metodología inductivista, los alumnos mediante el adiestramiento en él método científico pueden descubrir las verdades que encierra la realidad.</p>
c. Hacer ciencia, a partir de la resolución de problemas	<p>-De orientación constructivista, entendida como investigación, proyecta propiciar un cambio conceptual, actitudinal y metodológico en el pensamiento de los alumnos, para aproximarlos al conocimiento científico. Se trata, de propiciar un cambio de la epistemología del “sentido común” a la científica.</p> <p>-El proceso de investigación es el instrumento clave para el cambio conceptual.</p> <p>-Las ideas intuitivas de los alumnos (conocimiento cotidiano) son incompatibles con las ideas científicas, habrá que propiciar un cambio conceptual desde lo cotidiano a lo científico, venciendo las resistencias al cambio, sustituyendo el “error conceptual” por el concepto científico adecuado.</p> <p>-Hay que construir nuevas estructuras conceptuales de dominio, reestructurando las teorías anteriores en relación con dicho dominio. (Asumen la aportación kuhniana de que el cambio de paradigma exige la ruptura “revolucionaria” con el paradigma precedente).</p> <p>-Propone la recreación en el aula del contexto de construcción de la ciencia.</p> <p>-Parte de situaciones problemáticas de interés, generando un proceso de investigación compartida (alumnos y profesores), el coordinador del equipo de investigación es el profesor y los alumnos desempeñan el papel de “investigadores noveles”</p>
d. La enseñanza del papel que desempeña la ciencia en la sociedad, interacciones ciencia-tecnología-sociedad.	<p>-Pretende que el alumno comprenda la función social de la ciencia, las interacciones ciencia-tecnología-sociedad.</p> <p>-Presenta opciones más interdisciplinarias y globalizadoras.</p> <p>-Revisa el papel que debe tener la ciencia en la determinación del conocimiento escolar, democratiza el uso social y político de la ciencia.</p> <p>-Propicia la formación de los estudiantes en una cultura científica básica, capacitándolos para interpretar y actuar ante los problemas sociales relacionados con la ciencia y la realidad</p>

Cuadro 2.5. Enfoques para cambio conceptual en la versión renovada de la hipótesis de la sustitución. Fuente: Elaborado a partir de (García Díaz, 1998, p. p. 62, 63).

Para García Díaz (1998), estos enfoques tienen en común al conocimiento científico como “*marco de referencia básico para la determinación del conocimiento escolar*”. Este autor apoyado en los fundamentos teóricos del

Grupo IRES plantea algunas críticas a los cuatro enfoques adscritos a la tendencia del cambio conceptual. Ver *Cuadro 2.6*.

Enfoques	Críticas
<p>a. La enseñanza de contenidos conceptuales</p>	<p>- Reduce el conocimiento escolar a una relación de contenidos conceptuales formales.</p> <p>-No otorga importancia a lo metodológico y actitudinal.</p> <p>-Unida a la metodología didáctica tradicional de transmisión-recepción, perdura incluso en propuestas como las de Ausubel o en las más recientes del cambio conceptual.</p> <p>Separa las situaciones de enseñanza-aprendizaje con el contexto de construcción de conocimientos científicos.</p>
<p>b. la enseñanza de la metodología científica</p>	<p>-Presenta una visión reduccionista de los procesos de la ciencia.</p> <p>-No otorga importancia a lo conceptual y actitudinal.</p> <p>-Planteamiento inductivista extremo: los alumnos mediante el adiestramiento en un método científico universal y rígido pueden descubrir las verdades que encierra la realidad.</p>
<p>c. Hacer ciencia, a partir de la resolución de problemas</p>	<p>El conocimiento cotidiano previo es catalogado como erróneo respecto al científico.</p>
<p>d. La enseñanza del papel que desempeña la ciencia en la sociedad, interacciones ciencia-tecnología-sociedad.</p>	<p>Deja abierta posibilidades a que el conocimiento científico mantenga su carácter hegemónico en la construcción del conocimiento escolar</p>

Cuadro 2.6. Críticas a los enfoques para cambio conceptual Fuente: Elaborado a partir de (García Díaz, 1998, p. p. 62-66).

García Díaz (1998), ve como los tres primeros enfoques se encuentran fuertemente influenciados por la hipótesis de la sustitución. Es decir no cuestionan la ciencia como referente exclusivo en la determinación del conocimiento escolar, el cuarto enfoque a diferencia de las anteriores presenta para este autor notables progresos:

- Replantea el papel que debe tener la ciencia en la determinación del conocimiento escolar.
- Propone la democratización del uso social y político de la ciencia. La formación de los estudiantes debe encaminarse a interpretar los

fenómenos naturales y para actuar de forma crítica y responsable ante los problemas sociales relacionados con la ciencia y la realidad.

- Tiene expectativas curriculares más interdisciplinarias y globalizadoras.

Las consideraciones anteriores facultan a García Díaz (1998) para afirmar que el cuarto enfoque no se correspondería exactamente con la hipótesis de la sustitución, en cuanto flexibiliza los estrechos criterios disciplinares con los que se venían pensando y construyendo los currículos.

En el cuarto enfoque del cambio conceptual, la inclusión del constructo teórico “cultura científica básica” abre inmensas posibilidades para provocar cambios en los procesos de enseñanza aprendizaje, entre esos cambios es posible: la integración disciplinar, la función social del currículo, la inclusión de variados referentes para la construcción del conocimiento escolar, las ideas previas de los estudiantes en toda su magnitud y la metodología problémica. En esa perspectiva se encuentran los trabajos de Arnay (1997), los cuales tienen muchos puntos de consenso con los planteamientos del Grupo IRES.

Uno de los puntos supremos del debate es el lugar de la ciencia en la determinación de los contenidos escolares, desde ese parámetro García Díaz (1998) identifica cuatro planteamientos que comparten una fuerte preocupación por la función social de la educación y que además optan por reformular el lugar del conocimiento científico en la construcción del currículo:

1. La incorporación al currículo de las interacciones CTS.
2. Las áreas curriculares transversales que recogen diferentes aspectos de la realidad ligados a problemas socioambientales (que no tienen cabida en las materias tradicionales al referirse a temas interdisciplinarios).
3. La búsqueda de ejes conductores comunes a las diferentes disciplinas que permiten organizar de forma conjunta los contenidos a enseñar (ciencia integrada)

4. La propuesta IRES, que propone incorporar al currículo problemas socioambientales relevantes trabajados como tramas de contenido y niveles de formulación, articulados alrededor de conceptos, procedimientos y actitudes metadisciplinarios; capaces de integrar las aportaciones de muy diversas fuentes, reorganizar y hacer complejo el conocimiento cotidiano de los sujetos.

A favor de la reconstrucción de los currículos escolares, los tres primeros planteamientos se pueden considerar respuestas alternativas a las fisuras que han venido agrietando la supremacía del conocimiento disciplinar. Estos planteamientos más que diferencias tienen muchos aspectos en común que presagian cambios curriculares y didácticos de gran envergadura.

“Las tres tendencias tienen mucho en común: así, por ejemplo, en el ámbito de las interacciones CTS se parte de problemas supradisciplinarios y específicos de interés social o se recurre al estudio interdisciplinar de temas como el desarrollo histórico de la ciencia o las responsabilidades sociales de los científicos, de forma que a menudo las propuestas CTS aparecen asociadas a la ciencia integrada o a los tratamientos interdisciplinarios.” (García Díaz, 1998, 66).

Sin embargo, no podemos exceder el optimismo y pensar que todo lo que brilla es oro, debemos estar alerta acudiendo al principio de “vigilancia epistemológica”, como afirma Gómez J. (2005, parra 27): a pesar de las buenas intenciones didácticas de muchos maestros, *“las imágenes del conocimiento dominante, descartan y descalifican cualquier proceso de negociación de significados entre el pensamiento formal y el informal, entre el concepto científico y el saber cotidiano”, de esa manera “el diálogo de saberes se convierte en una entelequia”.*

Así pues, no es de extrañar que el conocimiento científico disciplinar desde su propia lógica sea maquillado de función social y siga conservando su esencia hegemónica, tratando en situación de minusvalidez a otras formas de

conocimiento especialmente al cotidiano. A este respecto es muy ilustrativa la siguiente apreciación:

“De todas formas, y a pesar de esta reformulación del papel de la ciencia, se mantiene, entre la mayoría de los expertos en didáctica de las ciencias, la idea de que una “ciencia para todos” es perfectamente asumible por un currículo disciplinar que parte de la lógica de ciencias concretas (Gil, 1994b). El dilema estaría, como señala Serrano (1994), en si se deben trabajar problemas socioambientales implicando a la ciencia en su tratamiento, o en si hay que aproximarse a lo socioambiental partiendo de problemas propios de la construcción del conocimiento científico. En el caso de adoptar la segunda posición habría que plantearse si es viable la pretensión de que un alumno pueda entender, al mismo tiempo, las relaciones CTS, la organización conceptual, la historia, los grandes obstáculos epistemológicos, etc. propios de cada una de las disciplinas que aparecen en el currículo escolar.” (García Díaz, 1998, p. p. 66, 67).

El debate sobre las diversas tendencias y enfoques de la hipótesis de la sustitución, se nutre de estudios e investigaciones realizadas en la enseñanza de las ciencias naturales y tiene mucha similitud con lo ocurrido en la enseñanza de las Ciencias Sociales; pero de todas maneras es conveniente precisar algunos aspectos para nuestra área de conocimiento y enseñanza.

En el terreno de la didáctica de las Ciencias Sociales el debate sobre el papel del conocimiento científico en la determinación del conocimiento escolar, está muy ligado al problema del estatus epistemológico del objeto de estudio del conocimiento social y debe contemplar aspectos como: la función social de la enseñanza, la disciplinarietà-interdisciplinarietà y la fragmentación-globalidad. En relación con la determinación del objeto del conocimiento escolar en las Ciencias Sociales, García Díaz y Merchán (1997) elaboran las siguientes preguntas claves:

- ¿Los objetos del conocimiento escolar vienen determinados por problemas característicos de una disciplina social

- ¿Los objetos del conocimiento escolar vienen determinados por problemas característicos de las disciplinas o de las Ciencias Sociales integradas
- ¿Los objetos del conocimiento escolar vienen determinados por la problemática socioambiental

A principios de la década del 90 del siglo XX, Merchán (1993) considera que la función social de la enseñanza de las Ciencias Sociales debía apearse del pensamiento crítico-social, así anticipaba que los contenidos a trabajar en esta área del conocimiento no podían ser los contenidos de las disciplinas, sino los problemas relevantes.

Éste autor empezó a fraguar la idea de que la discusión disciplinariedad o interdisciplinariedad es un asunto secundario frente a la función social emancipatoria de la escuela (Merchán, 1994). Años más tarde García Díaz y Merchán (1997) sitúan definitivamente el problema en torno a los intereses del conocimiento de Habermas y sostienen que ante la existencia de intereses de tipo enciclopédico-cultural, la función social de la enseñanza de las Ciencias Sociales no puede ser otra que proporcionar un lustre “cultural” a los estudiantes, pero cuando existen intereses alternativos a los dominantes (interés emancipatorio del conocimiento social), la función social de la enseñanza de las Ciencias Sociales se corresponde con el estudio de problemas sociales y ambientales. Como tales estos problemas no son propios de una disciplina en particular ya que ellos exigen el concurso e integración de todas las disciplinas sociales para su adecuada comprensión.

García Díaz y Merchán (1997) piensan que después de la ES ⁷, el conocimiento científico-disciplinar sigue siendo el referente esencial de la enseñanza de las Ciencias Sociales en España. En unos casos como contenidos de las disciplinas de mayor tradición en la enseñanza -Geografía e Historia- y en otro como Ciencias Sociales integradas, sin embargo la integración estaría en el más bajo nivel, es decir se trata de una concepción de integración desde la disciplina conforme a la geografía y a la historia. En la polémica de la conveniencia o no de la interdisciplinariedad en las políticas curriculares oficiales en España, estos autores introducen el referente metadisciplinar como uno de los criterios centrales para lograr la integración disciplinar de las Ciencias Sociales y del conocimiento escolar en general.

Aunque no descartamos que en nuestro país unos y otros de los rasgos de los enfoques del cambio conceptual y las consecuencias que se derivan de ellos, puedan tener presencia en algunas propuestas aisladas para la enseñanza de las Ciencias Sociales, lo cierto es que en Colombia, las implicaciones de los cuatro enfoques que se desprenden de la tendencia del cambio conceptual no han sido rigurosamente estudiados e investigados. Es así como esta tesis doctoral se propone encontrar y caracterizar las relaciones posibles entre esos enfoques con los documentos ministeriales y los textos escolares, con el fin de establecer hasta que punto los documentos objetos de

⁷ La E.S. . (Educación Secundaria bligatoria), es un componente de la reforma educativa española L GSE (Ley rgánica de rdenación General del Sistema Educativo promulgada en España en 1990. *“La Educación Secundaria Obligatoria se configura como una etapa educativa nueva formada por cuatro cursos distribuidos en dos ciclos de dos cursos cada uno. En términos de edad media teórica de los alumnos, comienza a los 12 años y llega hasta los 16. Esta etapa responde, al igual que la Educación Primaria, a un modelo de enseñanza integrada o comprensiva -es decir, plantea un currículo común para todos los alumnos y alumnas que lo cursan-, si bien se introduce una cierta optatividad en el tramo final -cursos 9 y 10. Esta etapa marca el término de la educación básica obligatoria y, por lo tanto, una de sus principales finalidades es preparar a los alumnos y alumnas que la cursan para convertirse en ciudadanos y ciudadanas capaces de desempeñar sus deberes ejercer sus derechos en nuestra sociedad. Pero, al mismo tiempo, es una etapa educativa que tiene la responsabilidad de preparar al alumnado para que pueda acceder, sin discriminaciones de ningún tipo, las diferentes modalidades de la educación secundaria postobligatoria.” Coll y Porlán (1998).*

este estudio replantean el lugar de la ciencia en la determinación de los contenidos escolares.

A modo de cierre de esta parte de la tesis, concluimos que para el Proyecto IRES la construcción del conocimiento escolar no se da en términos de cambio conceptual, sino de hipótesis de progresión o de enriquecimiento del conocimiento cotidiano. Esto supone un proceso de gradación progresiva de formas de pensamiento simple a formas de pensamiento complejo, para que ello sea posible el conocimiento cotidiano es considerado punto de partida de cualquier construcción cognitiva, así mismo el conocimiento escolar debe nutrirse de la integración de todas las formas de conocimiento que concurren a las aulas de clase. En la escuela la integración de conocimientos alrededor del conocimiento cotidiano se soporta en una serie de presupuestos teóricos que son argumentos contradictorios de los diferentes enfoques del cambio conceptual cotidiano-científico, los cuales resumimos a continuación:

- El conocimiento escolar se ajusta a las características propias del contexto escolar.
- Aunque el conocimiento escolar se referencia en otras formas de conocimiento no puede terminar convirtiéndose en ellos, éste conocimiento tiene sus propias características epistemológicas.
- El conocimiento escolar tiene un carácter integrador de todas las formas de conocimiento concurrentes en el contexto escolar, las cuales interactúan entre sí y evolucionan conjuntamente.
- El conocimiento escolar tiene como finalidad la mejora del conocimiento cotidiano.
- El conocimiento escolar significa la construcción progresiva de formas de pensamiento simple a formas de pensamiento complejas.
- La construcción del conocimiento escolar es resultado de procesos constructivos y evolutivos de las ideas del estudiantado y su interacción con otros sistemas de ideas.

- El conocimiento escolar supone también la adopción de una determinada cosmovisión.
- El conocimiento escolar supone la construcción de conocimientos específicos y generales, aplicables a situaciones propias de la vida cotidiana.
- El conocimiento escolar debe estar centrado en problemas que se consideren relevantes para la práctica educativa

En línea con lo anterior, es muy clarificadora la siguiente afirmación de Gómez (2005, parra 10): *“En la escuela no se puede hablar de un solo tipo de conocimiento, la coexistencia de diferentes tipos de representación y de practicas interpretativas, se entremezclan, se fusionan, se rechazan entre sí y muestran a la escuela como uno de los espacios sociales en donde hay mayor intercambio de representación y de significados culturales.”*

Esta nueva concepción sobre el conocimiento escolar genera muchas resistencias, en tanto dista profundamente de las concepciones que tienen como fundamento la hegemonía del conocimiento científico y ponen en entredicho supuestos didácticos que venían considerándose como verdades establecidas.

A partir de la teoría del conocimiento escolar que viene construyendo el Grupo IRES y de su Manifiesto (2005) *“Doce compromisos profesionales para una nueva educación*, en esta tesis doctoral creemos en la necesidad de:

- Una enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales con fines emancipadores y de justicia social, capaz de enriquecer y complejizar el conocimiento cotidiano de los estudiantes, integrándolo al conocimiento social relevante, al conocimiento disciplinar, al conocimiento metadisciplinar y a todas las formas de conocimiento que contribuyan a

la comprensión y transformación de la realidad socioambiental propia y ajena. *“La escuela, pues, y apostamos por ello, debería preocuparse por el alumno real, por la educación ambiental, la educación no sexista, la educación para el consumo, la educación para la salud, la educación para la paz, la educación afectivo-sexual, la educación para la convivencia, la educación para la lectura y análisis crítico de la imagen, la educación para la autonomía.”*

- Considerar los contenidos de forma relativa, abierta y procesual.
- Construir los contenidos de enseñanza y aprendizaje a partir del diálogo y negociación entre profesores, estudiantes y comunidad educativa
- Contemplar siempre diversos referentes (metadisciplinarios, disciplinares, sociales y personales) para la construcción, organización y secuencia de los contenidos escolares, siendo el pivote fundamental los contenidos socialmente relevantes. *“Las materias de enseñanza son consideradas como medios para promover la formación integral de los alumnos.”*
- Formular los contenidos como una integración equilibrada de las dimensiones cognitiva, afectiva y ética de la persona.
- Promover con la enseñanza el enriquecimiento crítico de las concepciones e intereses de los alumnos, la escuela debería dotar a los alumnos con un criterio formado y proporcionarles los mecanismos suficientes para enfrentarse al flujo de información creciente de los diversos canales de comunicación.
- La construcción del conocimiento supone siempre el paso de formas de pensamiento simple a complejas, mediados por gradaciones (niveles de formulación) estructurales y dinámicas del modelo didáctico que se aproximen con la evolución real de los conocimientos en construcción.
- El conocimiento científico-disciplinar se considera un medio y no un fin, el fin es un conocimiento integrado generalista que permita comprensiones e intervenciones complejas sobre la realidad cotidiana.
- Estar alerta frente a posiciones simplistas y reduccionistas que fragmentan el estudio y conocimiento de la realidad, no dejándonos

confundir por las neotecnologías didácticas, ya que sus nuevos lenguajes no aportan a la verdadera integración del conocimiento escolar.

- Desarrollar una metodología basada en la investigación en el aula de problemas funcionales y relevantes.
- Considerar la evaluación como un proceso participativo para el desarrollo integral del alumnado y de la mejora de nuestra actuación docente.
- Desarrollar nuestra autonomía y nuestra responsabilidad profesional especialmente en el ámbito de las decisiones curriculares.

2.2. EL CONOCIMIENTO ESCOLAR EN LOS MODELOS DIDÁCTICOS

Según sea el modelo didáctico adoptado, en él podemos encontrar los rasgos esenciales que aportan pistas sobre la hipótesis de construcción del conocimiento escolar escogida, de cómo se asumen procesos de transposición o integración, de cuál es la posición asumida frente al cambio conceptual o progresión del conocimiento cotidiano. La visión general que aportan los modelos didácticos sobre los cuatro momentos o componentes curriculares: el “para qué”, el “qué”, el “cómo” y la “evaluación”; indicadores válidos de la función social del conocimiento y de la enseñanza, del peso del conocimiento científico en el tratamiento de los contenidos y de las acciones didácticas encaminadas al trabajo con las ideas previas y concepciones del estudiantado.

Con el fin de formarnos una idea aproximada de cómo cada uno de estos modelos asumió el conocimiento escolar en sus dimensiones estructural y dinámica, en este apartado vamos a realizar un recorrido por los principales modelos didácticos tradicionales o convencionales (modelo tradicional, espontaneísta y tecnológico). Al final de la presentación de los rasgos esenciales de cada modelo, se incluirán algunas referencias de análisis del comportamiento de ese modelo en el caso colombiano.

La columna vertebral del trabajo que aquí desarrollamos, se mueve en los modelos didácticos alternativos y principalmente en el Modelo de Investigación en la Escuela (MIE), inscrito en el marco del Proyecto IRES. Las características de este modelo serán objeto de tratamiento en los siguientes apartados de este capítulo (especialmente en el 2.3 y el 2.5).

2.2.1. ¿Qué es un modelo didáctico?

La construcción de una teoría del conocimiento escolar, está muy cercana y estrechamente relacionada con la conceptualización de modelo didáctico, en didáctica “modelo” es un término prestado de la literatura científica e investigativa, normalmente se denomina modelo a una idealización o “representación simplificada de la realidad” (Escudero, 1981, Gimeno, 1981, Cañal, 1987). Se trata entonces de una simulación de la realidad en un intento de delimitar algunas de sus dimensiones o variables y de orientar estrategias de investigación y actuación. (GIE, 1991).

Frente a las teorías un modelo posee un mayor nivel de provisionalidad su validez más que en la “verdad” reside en su utilidad, un modelo debe ser lo bastante sencillo como para poder ser manipulado y estudiado, es así como pueden existir varios modelos al mismo tiempo sobre el estudio del mismo fenómeno, su utilidad no lo exime de rigor científico. Independiente de su utilidad en un modelo se deben plasmar una serie de hipótesis o principios de interpretación de lo que quiere representar (GIE, 1991). En síntesis un modelo es una representación conceptual de un proceso o sistema (fenómeno), con el fin de analizar su naturaleza, desarrollar o comprobar hipótesis o supuestos y permitir una mejor comprensión del fenómeno real al cual el modelo representa.

¿Qué entiende el Grupo IRES por “modelo didáctico” . Para IRES es una determinada forma de interpretar el hecho educativo y de unos principios orientadores de acción didáctica que caracterizan el marco teórico -implícito o no- en el que se inscribe dicha actuación. (GIE, 1991). En términos sencillos para García Pérez (1999) un modelo didáctico, es un instrumento que facilita el análisis de la realidad escolar con vistas a su transformación, de esa manera el modelo didáctico con respecto a los “modelos de enseñanza” tiene un carácter de teoría más global.

Para el Proyecto IRES la idea de modelo didáctico resulta útil en tanto permite abordar de manera simplificada la complejidad de la realidad escolar, además sugiere y orienta procedimientos concretos⁸ de intervención en el aula. También puede indicar y fundamentar líneas de investigación educativa y de formación del profesorado. De esa manera la actuación de un profesor/a no se genera en el vacío, por el contrario se deriva de su concepción del hecho educativo y consecuentemente de unos principios de acción o intervención didáctica dirigida hacia unas determinadas metas (GIE, 1991).

IRES precisa dos grandes dimensiones en un modelo didáctico, la “estructural” o descriptiva (elementos que lo integran) y la “funcional” o dinámica (comportamiento del modelo “en acción”). La segunda dimensión incluye a su vez dos vertientes relacionadas: 1. La función descriptivo-explicativa (una cierta concepción del hecho escolar) y 2. La función normativa (un conjunto de orientaciones que indican cómo actuar en la escuela). (GIE, 1991).

Los modelos didácticos convencionales son antecedentes teóricos y condición obligada de cualquier propuesta alternativa actual. *“La mayor parte de los métodos y proyectos educativos innovadores surgen como respuesta crítica a problemas concretos o globales de la institución y la práctica pedagógica de su tiempo, conservando algunos elementos anteriores y proponiendo la introducción de otros.”* Cañal, Pozuelos y Travé (2006, parra 5).

2.2.2. El conocimiento escolar en los modelos didácticos tradicionales o convencionales.

De manera un poco esquemática, a continuación presentamos los aspectos esenciales de los modelos didácticos tradicionales en cuatro

⁸ Entre ellos puede se pueden incluir procesos del pensamiento que facilitan el uso significativo del conocimiento, resolver un problema, cumplir un propósito determinado, en IRES existe claridad y consenso que es la investigación en la escuela.

momentos o componentes curriculares: el “para qué”, el “qué”, el “cómo” y la “evaluación”.

a. El conocimiento escolar en el modelo didáctico tradicional.

En este modelo didáctico las finalidades o el “para qué” del conocimiento escolar se dirige a *“transmitir a las nuevas generaciones los cuerpos de conocimiento disciplinar que constituyen nuestra cultura”* Pérez-Gómez (1992b, 79, citado en GIE, 1991). De acuerdo con esa finalidad transmisiva, se quiere generar un “hombre cultivado” culturalmente, ahora bien en las raíces teóricas de este modelo no se trata simplemente de transmisión neutral de conocimientos, ya bien lo sostuvieron Bourdieu y Passeron (1977) cuando afirmaron que esa transmisión hizo las veces de reproducción cultural en dos sentidos: 1. Legitimar la cultura, conocimientos y valores dominantes y 2. Marginal y disconfirmar otras culturas, conocimientos y valores. Giroux (1983) y Gil (2006-a).

En el modelo didáctico tradicional el conocimiento cultural enciclopédico y el conocimiento disciplinar, son los referentes y fuentes del conocimiento escolar (García Pérez, 1999). De esa manera la hegemonía del conocimiento disciplinar en la presentación y desarrollo de los contenidos se refleja en el peso que se le concede a las informaciones y al “buen criterio” del profesor, es así como el profesor es la fuente directa de comprensión del alumno (Benejam, 1998). Otro vehículo de materialización de la fuente disciplinar son los libros de texto (García Pérez, 1999), este modelo se caracteriza en lo fundamental por la obsesión en los contenidos de enseñanza, entendidos estos más como “informaciones que como conceptos y teorías (García Pérez, 1999), en tales condiciones las ideas previas y concepciones de los estudiantes, no tienen ningún margen de consideración y participación en la construcción del conocimiento escolar.

La formulación del conocimiento escolar, obedece según Cuesta (1998) a criterios definidos en los cuerpos de conocimiento disciplinar y en las necesidades culturales de la sociedad del momento. La organización de los contenidos viene dada como síntesis (versión enciclopédica) del conocimiento disciplinar. Para García Pérez (1999, 9) el conocimiento escolar en este modelo, sería *“una especie de selección divulgativa de lo producido por la investigación científica, plasmado en los manuales universitarios, cuyo contenido llega posteriormente a las etapas de enseñanza no universitaria”*. El saber en el currículo está dividido y organizado por asignaturas, bajo la forma de especialización disciplinar que hoy conocemos.

La metodología de enseñanza en sentido estricto, no se corresponde con unos principios teórico-didácticos orientadores sólidos, se parte de la convicción de que basta con un buen dominio de los conocimientos disciplinares de referencia, por parte del profesor. Así el profesor hace las veces de transmisor de conocimientos producidos por el contexto científico (García Pérez, 1999,), se trata pues de un buen repetidor que debe formar a otros buenos repetidores, los alumnos; lo cual equivale a un entrenamiento mecánico y repetitivo. (Cañal, Pozuelos y Travé, 2006)

“(...) Aunque no se suele decir explícitamente, cae por su propio peso que lo que se pide al alumno es que escuche atentamente las explicaciones, cumplimente diligentemente los ejercicios, “estudie”, casi inevitablemente memorizando -aunque esto tampoco se suele decir de forma explícita en los tiempos que corren-, y luego repase la lección o “unidad didáctica” -como se le suele denominar, pese a que la concepción es tradicional y “temática”-, y reproduzca lo más fielmente posible, en el correspondiente examen (o “control”), el discurso transmitido en el proceso de enseñanza (discurso que se supone idéntico, al menos en cuanto a su lógica básica, en el libro de texto y en las explicaciones de clase del profesor)”. (García Pérez, 1999, 10).

En este modelo por medio de exámenes se evalúa el recuerdo y la memorización de los contenidos transmitidos (García Pérez, 1999).

Los resultados obtenidos al utilizar este modelo, muestran aprendizajes memorísticos desvinculados de la vida de los estudiantes y bajos niveles de retención. Solemos creer que este modelo es un asunto del pasado ya superado, pero, su peso es tal que todavía encontramos un buen número de clases girando alrededor de la mera transmisión-exposición, esto es fácilmente confirmable a través de un breve recorrido por las aulas de nuestras instituciones educativas. Es dable reconocer entonces que aún estamos lejos de romper con estos métodos acientíficos de enseñanza basados en verbalismo y la repetición, a lo cual contribuye el uso de textos escolares con contenidos desactualizados.

En el caso colombiano, la filosofía del modelo tradicional se hace visible en los modelos pedagógicos que prevalecieron hasta la década del 80, sobre todo en el Programa Tradicional de Educación Primaria, decreto 1710, (Mora, 1981); el modelo tradicional dejó cimentadas en Colombia entre otras las siguientes prácticas:

- Correspondencia de los currículos con programaciones prescriptivas, descriptivas, enciclopédicas, memorísticas académica y disciplinares.
- Los objetivos de enseñanza no definen el interés propio de cada disciplina científica.
- El conocimiento en las aulas se consagra como verdades definitivas y absolutas. La función de la enseñanza se traduce a la recepción, transmisión y adquisición memorizada del conocimiento acumulado..
- Los currículos de Ciencias Sociales están centrados en la historia y geografía, como disciplinas separadas. Las fuentes de organización de los contenidos son las disciplinas y el punto de vista de expertos, historiadores y geógrafos.
- La enseñanza de las Ciencias Sociales gira en torno a identidad nacional, formar en valores patrios, enseñanza de fechas memorables y

de historia patria. La enseñanza de la geografía se limitó a la descripción física de los lugares tratados como mapas exentos de contextos.

- Los contenidos de la cotidianidad son ausentes en los currículos.
- Los currículos desconocen el contexto individual, social y cultural de maestros, estudiantes y de la escuela.
- Es usual en el trabajo didáctico, el divorcio entre teoría y práctica

b. El conocimiento escolar en el modelo didáctico espontaneísta.

Como alternativa al modelo tradicional surge el modelo espontaneísta (GIE, 1991), también conocido como modelo reconceptualista o hermenéutico Benejam (1998) El modelo espontaneísta se nutre del paradigma humanista y su finalidad es la comprensión del mundo, para lo cual hay que tener en cuenta los significados, razones e intenciones subjetivas de los individuos que vivencian, observan, perciben, interpretan y asimilan. (Benejam, 1998).

En cuanto a la función de la escuela, en el modelo didáctico espontaneísta es posible señalar la existencia de dos momentos: idealista y pragmático. El primer momento de carácter más idealista, parte de las ideas roussonianas *“acerca de la bondad natural del hombre y de las disposiciones naturales del individuo hacia el aprendizaje. La escuela, en ese sentido, lo que tendría que hacer es facilitar lo más posible el proceso de aprendizaje “natural” de los niños, por ello habría que respetar su desarrollo espontáneo. En cierta manera es una pedagogía de la “no intervención”, del paidocentrismo, de la importancia del descubrimiento espontáneo y de la actividad del alumno en general.”* (García Pérez, 1999, 14). El segundo momento de carácter más pragmático y progresista, está orientado a *“educar para la vida en sociedad incorpora el aspecto social y político como fin central de la escuela”,* (Cañal, Pozuelos y Travé, 2006, parra, 11), sus representantes más destacados son Dewey, Decroly y Freinet

Dewey (1998) propuso una educación orientada a lo pragmático, educar para la vida en sociedad, en esa dirección destacó como postulados: a) *“la importancia de acercar la enseñanza a la vida del niño y de la comunidad”*; b) *“la necesidad de una enseñanza basada en la actividad intelectual y física del niño, frente al entrenamiento mecánico y repetitivo”*; c) *“la aproximación a los auténticos intereses de los niños, evitando la imposición del adulto”*; y, d) *“el interés por unir binomios históricamente disociados, tales como escuela y sociedad, teoría y práctica, trabajo y juego, etc.”* (Cañal, Pozuelos y Travé, 2006, parra, 6).

En afinidad con lo anterior, Freinet (1972) contrario a la educación escolástica de su tiempo, propende por una escuela abierta a la vida y dirigida al cambio social *“la escuela debe ir al encuentro de la vida, movilizarla y servirla; darle una motivación. Y para eso ha de abandonar las viejas prácticas (...) y adaptarse al mundo presente y al mundo futuro”*. (Cañal, Pozuelos y Travé, 2006, parra, 11).

Los referentes y fuentes del conocimiento escolar en este modelo, son por excelencia los intereses de los alumnos y el entorno social y ambiental (García Pérez, 1999), consecuentemente las aportaciones del conocimiento disciplinar no son contempladas, ya que se parte del supuesto que los estudiantes irán descubriendo las verdades científicas en el propio proceso de su aprendizaje. (Porlán y Rivero, 1994).

El conocimiento es considerado como una construcción personal, el alumnado en función de sus intereses debe aprender por sí mismo de la forma más espontánea y natural posible, es él alumno/a quien pone en funcionamiento sus propios mecanismos de aprendizaje a fin de asegurar, completar, profundizar o cambiar su respuesta innata (Benejam, 1998).

La formulación y organización del conocimiento escolar no se prescribe previamente, obedece a criterios definidos por problemas socionaturales de la realidad o centros de interés, implementados como propuestas abiertas, flexibles, creativas y globalizadas Benejam (1998). Se trata de que los contenidos tengan suficiente capacidad de atraer el interés, motivación y curiosidad de los estudiantes, García Pérez (1999) y Benejam (1998). Quienes defienden este modelo mantienen la creencia de que el alumno a través de su propia experiencia (empirismo) puede acceder directamente al conocimiento que se halla en la realidad en la que vive. (Pérez Gómez, 1994).

“(...) la aportación de Ovidi Decroly (1932), en particular su Método de Centros de Interés y Programa de Ideas Asociadas, que hace referencia, en primer lugar, al conocimiento que el niño debe poseer sobre las necesidades vitales: alimentarse, luchar contra la intemperie, defenderse de los peligros y accidentes, así como la de actuar y trabajar solidariamente. A continuación trata sobre el conocimiento básico del medio ambiente del escolar, que centra en: la familia, la escuela, la sociedad, los animales, las plantas, la tierra y la astronomía.

Propugna asimismo que la selección de los objetos de estudio se realice combinando el trabajo relativo a cada una de las necesidades vitales con todos y cada uno de los aspectos del conocimiento del medio, logrando así la interacción del conocimiento de tipo individual y social. Se constata, pues, un interés especial por la problemática del conocimiento escolar deseable en la educación básica, aportando criterios relevantes para la selección de los objetos de estudio, desde la óptica del adulto, resaltando como tal la utilidad de los mismos para la propia vida del niño. Pero también afronta problemas metodológicos y opta por estrategias de enseñanza activistas y globalizadoras frente a la pasividad y el carácter fragmentario y discontinuo del trabajo escolar imperante.” (Cañal, Pozuelos y Travé, 2006, parra, 10),

García Pérez (1999) acerca de las concepciones de los alumnos en la alternativa espontaneísta dice: *“Tampoco en este modelo se tienen en cuenta las ideas o concepciones de los alumnos sobre las temáticas objeto de aprendizaje, sino que, más bien, se atiende a sus intereses (más o menos*

explícitos); se contempla, así, en el desarrollo de la enseñanza, una motivación de carácter fundamentalmente “extrínseco”, no vinculada propiamente al proceso interno de construcción del conocimiento” (p, 14).

En este modelo la metodología de enseñanza tiene como principios didácticos orientadores, el descubrimiento y la exploración empírica de la realidad a partir de la investigación del estudiante, de esa manera tienen fuerte presencia los métodos activos y participativos, Benejam (1998). Las actividades didácticas son de carácter abierto, poco programadas y muy flexibles, descubrimiento, autonomía, responsabilidad personal y social, cooperación, etc. En consonancia con las estructuras cognitivas del alumno el protagonismo lo tiene el propio alumno; más que aprender contenidos, se busca fomentar actitudes de curiosidad, observación, búsqueda de información, descubrimiento, autonomía, responsabilidad personal y social, cooperación, etc.; de esa manera como sostiene Benejam (1998) la enseñanza y el aprendizaje van a *“remolque de los procesos de maduración del alumno”*.

Como la fuente directa de comprensión del alumnado es su vida práctica, la directividad del profesorado va en contravía del interés del aprendiz, en consecuencia el profesorado es una especie de motivador, haciendo de líder afectivo y social.

Según Cañal, Pozuelos y Travé (2006) el segundo momento del modelo didáctico espontaneísta se convierte en antecedente importante de las metodologías basadas en la investigación. De Decroly destacan su Método de Centros de Interés, de Freinet recalcan *“la propuesta de “complejos de intereses”, denominada posteriormente “Investigación del medio”, que persigue integrar los intereses de los alumnos con el medio próximo mediante la investigación escolar globalizadora, en la que los problemas y objetos de estudio se plantean a partir de los textos libres que éstos proponen, expresando sus hallazgos, experiencias, intereses e interrogantes”* (parra 11) y

finalmente de Dewey sostienen que este autor “*intuyó el interés de una metodología basada en la investigación activa por parte de los escolares*”, (parra 8); propuesta que más tarde se materializó con el Método de Proyectos de Kilpatrick.

*“Ocurre a veces que el texto escogido es tan actual y tan apasionante, tan absorbente, que ocupa todos los aspectos de nuestra actividad. Nuestros alumnos han descubierto un hacha prehistórica yendo de excursión. Durante varios días, en clase sólo se habla de prehistoria: habrá que dibujar y describir el hacha y dar todo tipo de explicaciones a los correspondientes; explicaremos, en textos que habrá que imprimir o poligrafiar, la excursión y el hallazgo; buscaremos los documentos correspondientes, escribiremos a los directores de museos; estudiaremos la evolución de los instrumentos a través de las épocas, la naturaleza de las piedras que sirven para ser talladas, la técnica de la piedra tallada. (...) Unas cuantas jornadas como éstas a lo largo del año escolar son suficientes para transformar nuestro mutuo comportamiento”*⁹ Freinet (1974, citado en Cañal, Pozuelos y Travé, 2006, parra, 12)

En la alternativa espontaneísta, la evaluación es entendida como medio para mejorar y ajustar la ayuda del profesor a las necesidades del proceso que realiza el alumno, coherente con las finalidades educativas se evalúan los procesos encaminados al logro de contenidos procedimentales (destrezas de observación, recogida de datos, técnicas de trabajo de campo, etc.), García Pérez (1999). Aquí también se valoran los contenidos actitudinales (opinión de los alumnos, la expresión de sus opiniones, y sus preferencias y sentimientos). (Benejam, 1998).

En el caso colombiano la filosofía de este modelo se hace visible en la Escuela Nueva de Nieto Caballero en 1920, a partir de 1967 con algunos cambios de sus preceptos fundacionales este modelo se establece como programa de Escuela Unitaria en Antioquia (Método Sucre), en 1975 se implementa como Escuela Nueva o unitaria en las zonas rurales y partir de la

⁹ Apartes de la propuesta de Freinet, “complejos de intereses” o de “Investigación del medio”.

década del 90 del siglo pasado es conocida como Escuela Nueva de cara al siglo XXI.

La Escuela nueva de Nieto Caballero, adecua los principios de la Escuela Activa a la realidad colombiana, considera la cultura, el pilar de la enseñanza, es así como articula tres facultades: 1. Inteligencia (conocimiento) 2. Sentimiento (corrige insuficiencias de la inteligencia) 3. Voluntad (desarrolla solidaridad y permite entrar en acción) Nieto Caballero (1979). Según Nieto Caballero, la Escuela Nueva tiene como propósitos educativos: formar buenos ciudadanos, formar competentes servidores de la comunidad, educar el espíritu orientado a la investigación y al análisis, enseñar a pensar y a ser conscientes y libres.

Nieto Caballero (1979), propuso para la Escuela Nueva en Colombia los siguientes principios generales:

- Concebir la vida unida a la escuela y la escuela a la vida, educar primero que instruir
- Moldear las personalidades apelando a recursos éticos, a la propia capacidad, imaginación e inventiva de los educandos;
- Ver la escuela como santuario de libertad que incorpora en sus currículos la cultura general y nacional;
- ponerse a la especialización del saber (la cultura general muere con la especialización),
- Propugnar por el pluralismo metodológico;
- Concebir la formación de los educandos como responsabilidad colectiva
- Gestionar la escuela como sociedad democrática, de aulas siempre abiertas, cuyo objetivo es la educación permanente.

La Escuela Nueva de Nieto Caballero, significó una alternativa a los programas de educación tradicional vigentes en la época, sin embargo su

ideario tuvo una reducida área de influencia y sucumbió ante la implementación estatal de educación tradicional.

En la década de los 60 se implanta la Escuela Unitaria o Método Sucre, este modelo sirvió de laboratorio de los principios de la escuela Activa y es el resultado de la investigación hecha por profesores de la Universidad de Antioquia. Esta escuela integra teoría de la educación y experiencia educativa, buscando la síntesis metodológica entre ellas; trabaja también dos modalidades pedagógicas simultáneas “educación individualizada” y “educación socializada”. Mora (1981).

Algunos de los principios de la Escuela Unitaria que fueron perfilando la nueva visión de escuela fueron:

- La defensa de la escuela primaria completa a través de la enseñanza multigrado.
- La educación individualizada y socializada respetando el ritmo de los alumnos.
- El aprendizaje autónomo, responsable, activo, participativo y cooperativo.
- Garantizar la existencia de materiales educativos diseñados para permitir al profesor guiar y orientar varios grupos simultáneamente.
- El énfasis en el gobierno escolar y la evaluación a través de la promoción automática.

Mora (1981).

En 1985 el gobierno colombiano decide definitivamente adoptar el modelo de Escuela Nueva como estrategia para universalizar la educación primaria rural y se pone como meta alcanzar un total de 28.000 escuelas en el año 1992, Colbert (1999). Los principios de Escuela Nueva son reconstruidos en los años 1990 adecuándolos a las nuevas necesidades internas y externas

del país (sociedad del conocimiento), esta situación permite visualizar, reflexionar y contextualizar sus principios educativos de cara al siglo XXI.

Como resultado de lo anterior, la Escuela Nueva puso en práctica principios de las teorías recientes del aprendizaje, demostró que las prácticas pedagógicas tradicionales (transmisivas, memorísticas y pasivas) pueden cambiarse masivamente mediante el aprendizaje, personalizado, participativo, cooperativo, constructivo y comprensivo. De esa manera articuló estrategias cooperativas y participativas concretas para las escuelas y comunidades. Este proyecto ha sido flexible y puesto a prueba, revisión, evaluación y ajustes; esta situación le ha permitido incorporar teorías y metodologías educativas recientes, sin perder de vista su identidad fundacional. La nueva fortaleza metodológica de la Escuela Nueva, es el pluralismo metodológico, de esa manera utiliza variados enfoques de enseñanza-aprendizaje, desde el aprendizaje significativo hasta metodologías constructivistas y socioculturales.

En cuanto al impacto de la Escuela Nueva en Colombia, tenemos que decir que ha pasado por un proceso de prueba, maduración y desarrollo, logrando modificar de manera *“insular y marginal”* el modelo educativo tradicional centrado en el docente, consolidando poco a poco un modelo participativo y cooperativo centrado en el educando. Pese a lo anterior este modelo ha recibido una serie de críticas, a este respecto es importante conocer las apreciaciones de Tapiero (1994,) quien sostiene: *“Se requiere insistir en el hecho según el cual el programa escuela nueva, como propuesta educativa para la Colombia rural, poco tiene que ver con la Pedagogía Activa y sí mucho con el activismo pedagógico. Es, a la postre, un híbrido de algunas técnicas de la escuela nueva europea, vaciadas en el molde del diseño instruccional al que se le ha agregado la política de “optimización”, “racionalización” y “control” de la educación, soportado en el desarraigo de unas prácticas escolares”.*(p, 58)

En términos generales Tapiero (1994,) considera a la pedagogía activa como el “*resultado de la psicologización de la pedagogía*”, cuestiona así mismo su validez, afirmando que “*está revaluada básicamente por la psicogenética y la sociogenética*”. Según este autor:

“Estos nuevos paradigmas revelan las inconsistencias del puerocentrismo, toda vez que desarrolla la hipertrofia del YO y nutren el voluntarismo. El alumno es un motor en potencia y el maestro debe aprender a accionarlo desde sus constructos cognitivos, al poner en entredicho una de las consignas de la Pedagogía Activa: “construir la escuela a la medida del niño”, por cuanto se debe vislumbrar “el punto hasta donde debe llegar el niño, como punto de partida” (Vigotsky), dado que son imponderables las nuevas capacidades que el niño puede adquirir con ayuda del adulto, el maestro, el experimentador, el padre y la convivencia con otros niños.”
(Tapiero, 1994, 58)

c. El conocimiento escolar en el modelo didáctico tecnológico.

En cuanto a las finalidades educativas, este modelo responde a una perspectiva neopositivista alucinada por “la eficiencia, ya que otorga un papel central a los objetivos (así como el tradicional lo otorgaba a los contenidos), García Pérez (1998). Este modelo busca su apoyo científico en las tendencias conductistas de la psicología (estímulo-respuesta), los objetivos previamente establecidos se constituyen en instrumentos fiables de medición y evaluación de los aprendizajes. Centra su interés en delimitar objetivos, acomodar la conducta del alumno al objetivo pretendido y alcanzar con ello el aprendizaje deseado (racionalidad instrumental), (García Pérez, 1998) y (Benejam, 1998). La función de la escuela en este modelo es entonces socializar y reproducir la cultura y los valores dominantes.

El núcleo referencial de los contenidos de aprendizaje es el conocimiento disciplinar, se trata de un “*absolutismo epistemológico*” de fondo, existe una “*realidad científica superior*” García Díaz (1998). Este modelo se propone enseñar al alumno un saber válido, probado, moderno, eficaz y aplicable, el de la

ciencia. La formulación del conocimiento escolar tiene coherencia con el conocimiento más actualizado de las disciplinas. La organización y secuenciación del conocimiento escolar corresponde a la forma como se estructuran las disciplinas científicas y asignaturas académicas como la Historia, Geografía, Economía, etc. Al estudiantado se le exige eficiencia en el “desarrollo de habilidades y capacidades formales como lectura, escritura, cálculo... (las más sencillas); hasta la resolución de problemas, planificación, reflexión, evaluación... (las más complejas).” (Pérez Gómez, 1.992d, 79,80).

“El aislamiento de la escuela respecto al entorno vivencial es uno de los problemas que en mayor medida consolida el predominio de los contenidos teóricos, determinados y organizados por criterios disciplinares, que constituyen el núcleo principal del conocimiento escolar más común en las aulas. La enseñanza de esos contenidos consagrados por la tradición se aborda generalmente como un proceso de transmisión directa de paquetes de información, elaborados, estandarizados y secuenciados lineal y lógicamente con anterioridad por los especialistas en la materia”. (Cañal, Pozuelos y Travé, 2006, parra, 17)

La hegemonía del conocimiento disciplinar no da cabida a las ideas del alumnado y cuando se las toma en cuenta sólo lo hace con la intención de sustituirlas por el conocimiento “adecuado”, el referente disciplinar (Porlán y Rivero, 1994).

El modelo tiene como principio didáctico orientador la medición de conductas observables, se trata así de la “obsesión por los objetivos”, de acuerdo con ese precepto la didáctica racionaliza alrededor de los objetivos todos los demás procesos de enseñanza. De esa manera programa y delimita contenidos, metodologías y evaluación. (García Pérez, 1998), (Benejam, 1998).

En el ámbito del aprendizaje, este modelo sigue una línea conductista-tecnológica, según la cual al mente del niño al nacer está vacía y su proceso de maduración es resultado de los conocimientos que va adquiriendo del mundo exterior, Benejam (1998). Todo ello se basa en el convencimiento de que un

buen proceso de enseñanza dará como resultado un buen producto, de allí el interés de esta escuela por construir sistemas fiables de evaluación, es decir taxonomías o clasificaciones de capacidades (Benejam, 1998).

El docente en este modelo, es un instrumento de la planeación y de los objetivos programados por expertos, como tal el profesor debe ser adiestrado en el manejo de diseños curriculares que le permitan lograr los objetivos previstos. Se trata de un *“entrenamiento mecánico y repetitivo”*, (Cañal, Pozuelos y Travé, 2006). El modelo tecnológico, parte de que un diseño curricular es aplicable en cualquier contexto y por cualquier profesor sin importar contextos particulares de aprendizaje, de esa manera la programación de unos determinados contenidos y la aplicación de unas determinadas técnicas pueden ser aplicadas por personas diferentes (los profesores) y en contextos variados, con la probabilidad de obtener resultados similares. (García Pérez, 1999).

“El papel de la profesora o del profesor es esencial en este proceso porque es la persona que sabe y sabe hacer y que está capacitada para juzgar los resultados. La metodología que aplica deja poco espacio a la creatividad y a la improvisación, ya que los objetivos a alcanzar están bien delimitados, los programas de instrucción están cuidadosamente secuenciados y se proponen series de comportamientos, de habilidades y conceptos de una complejidad creciente. Por otro lado, el profesor parte del supuesto de que los alumnos no presentan diversidades considerables y que todos tienen que responder positivamente como consecuencia de la eficacia del sistema”. (Benejam, 1998, 35, 36).

Según Benejam (1998) este modelo didáctico en las Ciencias Sociales, ha significado la utilización del método científico o método hipotético-deductivo, ya que permite delimitar claramente el problema, formular hipótesis de trabajo, buscar la información necesaria, analizar información mediante un análisis estadístico o cartográfico y llegar a comprobar o desestimar la hipótesis de partida.

En la evaluación se pretende medir las adquisiciones de contenidos disciplinares por los alumnos, aunque también existe preocupación por comprobar la adquisición de otros aprendizajes más relacionados con los procesos metodológicos empleados.

García Pérez (1998) reconoce en el modelo tecnológico algunas fortalezas y destaca entre ellas las siguientes: 1. La incorporación de la idea de programación como instrumento profesional imprescindible. 2. Se hace más explícito lo que se pretende conseguir (los objetivos). 3. Se “modernizan” los contenidos escolares (actualización disciplinar). 4. Se reivindica la idea de “actividad” de aprendizaje del alumno.

Pese a lo anterior, este modelo recibe muchas críticas¹⁰ entre otras mencionamos: la obsesión por los objetivos, la función social de reproducción de la cultura dominante, la programación y actividades cerradas e inflexibles, la hegemonía del conocimiento disciplinar, la supremacía de la formación conceptual, el desconocimiento de las ideas e intereses de los estudiantes, las metodologías transmisivas, las formas de pensamiento simple, los aprendizajes memorísticos y enciclopédicos, el desconocimiento de la diversidad de aprendizajes y la evaluación centrada en recordar contenidos.

En Colombia la reforma curricular de 1984, en lo psicopedagógico mostró un panorama opcional entre las teorías de Skinner (modelo tecnológico) y las de Piaget (modelo alternativo), sin embargo en las esferas de decisión curricular empezaba a tener gran aceptación y difusión la tendencia pedagógica del conductismo, la cual finalmente hizo naufragar el constructivismo piagetano.

¹⁰ Dado que los modelos didácticos alternativos y específicamente el modelo del proyecto IRES constituyen visiones disyuntivas al modelo tecnológico, en este lugar no vamos a ahondar las críticas al modelo, ya que en sí mismo todo el desarrollo del trabajo apunta a cuestionarlo.

La reforma del 84 en lo declarativo buscó como propósitos principales:

- Establecer un currículo nacional por áreas.
- El currículo nacional sería la base reguladora para la producción de materiales educativos. El MEN ejercería el control sobre los libros de texto y los materiales educativos.
- La capacitación de los docentes estaría orientada por el currículo nacional establecido.
- El currículo estaría centrado en el estudiante, tras la búsqueda del desarrollo integral y la formación social de la persona.
- Las actividades escolares deberían buscar equilibrio entre teoría y práctica
- Las Ciencias Sociales se integrarían alrededor de la Historia y de la Geografía.
- El área de Ciencias Sociales promovería el estudio de problemas nacionales e internacionales.
- La enseñanza de las Ciencias Sociales formaría hombres críticos, que con base en el conocimiento de la realidad nacional e internacional estuvieran dispuestos a participar en forma consciente en la vida social del país.

Con base en el artículo publicado por el Equipo del postgrado en enseñanza de la Historia de la Universidad Pedagógica Nacional (1998) y los Lineamientos Curriculares de Ciencias sociales (2002), podemos afirmar que la reforma del 84 no pasó de su carácter declarativo de “buenas intenciones” y en realidad lo que ocurrió con su implementación fue lo siguiente:

- De currículos por contenidos se paso a currículos por objetivos.
- El desarrollo integral solo fue declarativo, la práctica pedagógica estuvo marcada por un énfasis cognitivo y mas tarde, procedimental, se hizo manifiesto la ausencia en formación en valores.

- En gran número de casos la planeación escolar se redujo exclusivamente a lo instrumental, los maestros se preocuparon más por los verbos a emplear en la redacción de objetivos.
- No hubo Ciencias Sociales integradas, siguió pesando la tradición disciplinar, con un tratamiento preferencial para la historia en detrimento de la geografía.
- El estudio de problemas nacionales e internacionales sucumbió ante la tradición disciplinar.
- El pensamiento de los estudiantes siguió siendo memorístico, reproductivo.

Más tarde en la década del 90 empezaron a proliferar mediante decretos, los estudios sociales transversales (Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Constitución Política y Democracia, Educación Ética y Valores Humanos, Educación Ambiental, etc.), sin que ellos significaran cambios importantes en las prácticas didácticas tradicionales y tecnológicas. Se puede decir que fueron decretos bien intencionados de los gobiernos de turno, que no afectaron el quehacer curricular habitual en nuestro país.

2.3. COSMOVISIÓN Y PERSPECTIVAS INTEGRADORAS DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR EN EL PROYECTO IRES.

Un rasgo común de las prácticas didácticas tradicionales consiste en que la perspectiva epistemológica en la que se sitúan no logra la integración de las dimensiones estructural y dinámica del modelo didáctico, en consecuencia prevalece la fragmentación y escasa articulación de los elementos didácticos involucrados (para qué, qué, cómo y evaluación).

Las perspectivas epistemológicas de apoyo de los modelos didácticos tradicionales son en sí mismas segmentadoras de la realidad educativa y del conocimiento escolar, lo cual conlleva en palabras de Morín a formas de pensamiento simple. El llamado del autor francés a replantear esta situación da lugar a propuestas alternativas, que fundamentadas en el pensamiento complejo contemplan plataformas de pensamiento propias de visiones integradoras de la realidad y específicamente de los campos del saber que intervienen en la construcción y organización del conocimiento escolar. En ese sentido Rozada (1999, 42, 69) sostiene: *“Para enseñar de manera no alienada es necesario dotarse de teorías generales, cosmovisiones o »plataformas de pensamiento» que permitan instalarse permanentemente en la dialéctica entre lo general y lo particular, lo abstracto y lo concreto, la teoría y la práctica, el pensamiento y la acción, lo concebido y lo ejecutado.”*

Contamos hoy con la epistemología del relativismo y de la complejidad como una herramienta teórica metadisciplinar potente, la cual nos sirve para reflexionar, interpretar, evaluar, transformar y sobre todo integrar las distintas maneras como se ha pensado el fenómeno educativo en su doble vertiente: como concepción y como principios de acción o intervención didáctica. En esta dirección viene trabajando el Proyecto IRES desde el año 1991, en la *Figura 2.1.* presento para la reflexión, la síntesis de la propuesta integradora (***cosmovisión o plataforma de pensamiento***) del conocimiento escolar en el

Proyecto IRES, los presupuestos teóricos claves de las tres perspectivas que a su juicio cruzan y fundamentan la formulación y organización totalizadora del conocimiento escolar: 1. Perspectiva epistemológica sistémica y compleja, 2. Perspectiva constructivista y 3. Perspectiva ideológica crítica. Estas perspectivas tienen como mérito situarse alrededor de tres cuestionamientos claves: la reflexión epistemológica, ¿Cómo se organiza el conocimiento escolar ; la reflexión psicológica, ¿Cómo se construye el conocimiento escolar y la reflexión sociológica), ¿Para qué sirve el conocimiento escolar

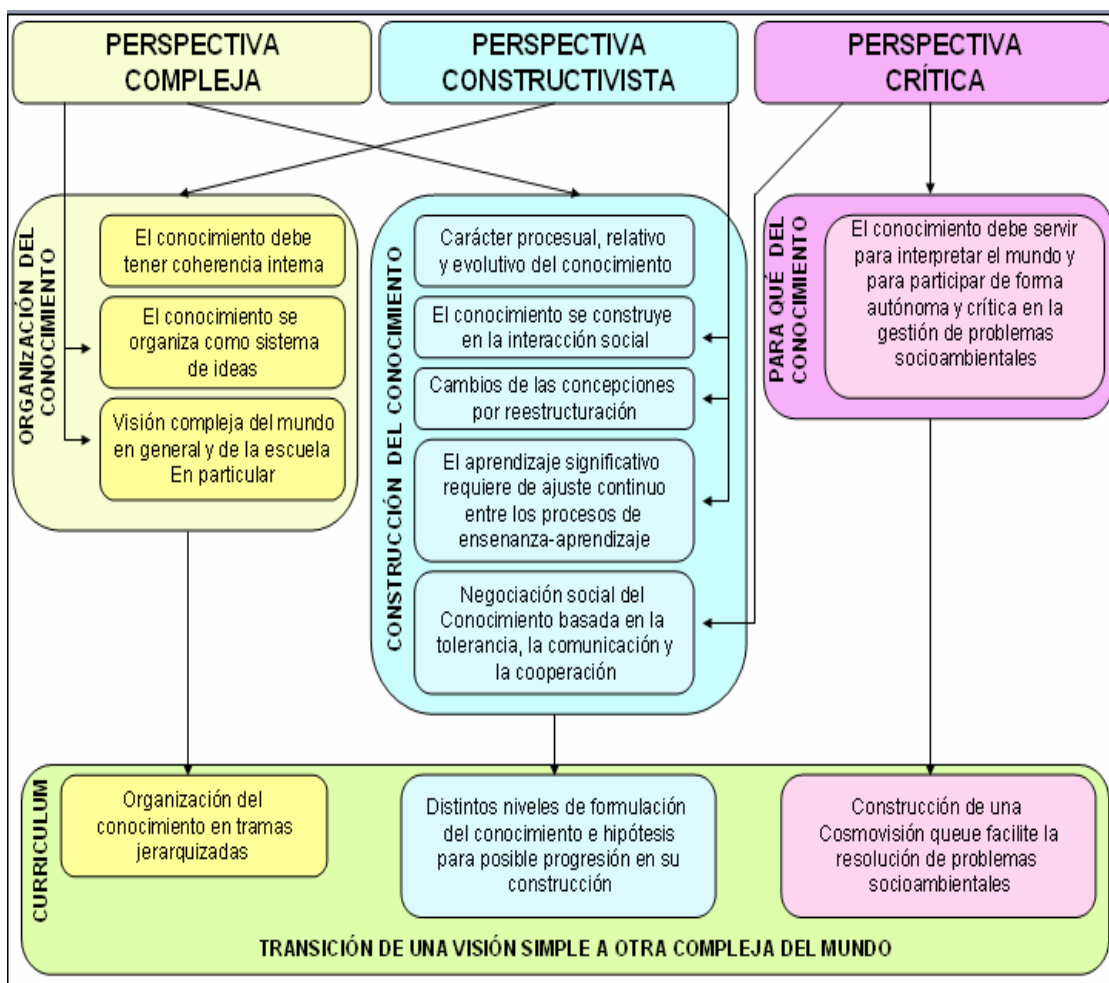


Figura 2.1. Aportaciones de las perspectivas teóricas que fundamentan una caracterización integradora del conocimiento escolar en el Proyecto IRES. Fuente: García Díaz (1998, 141)

2.3.1. Perspectiva epistemológica sistémica y compleja

Alternativo a una visión positivista del conocimiento científico, el grupo IRES, considera imprescindibles tres situaciones para caracterizar el conocimiento escolar: 1. El conocimiento escolar como sistema de ideas organizado, 2. El conocimiento escolar como sistema de ideas relativas y 3. El conocimiento escolar como sistema de ideas evolutivas y procesuales. (García Díaz, 1994, 65).

Sobre esas coordenadas los principales prepuestos epistemológicos son:

- Supera el dogmatismo y uso de recetas simplificadoras mediante una actitud abierta relativizadora y antirreduccionista, que admita la existencia de incertidumbres, paradojas y contradicciones.
- En educación y currículo y con el fin de dilucidar la naturaleza del conocimiento escolar, asume el enfoque sistémico y complejo sobre la base de un marco conceptual y metodológico interdisciplinar. Lo cual supone la interacción y complementariedad entre aportaciones procedentes de campos muy diversos (didáctica de las ciencias experimentales y sociales, psicología de la educación, epistemología); otorgando al currículo un carácter abierto y reformulable, que considere la determinación del conocimiento escolar deseable, como compleja, cambiante y autoorganizadora.
- Alternativo a la concepción de una escuela usuaria de información producida en otros contextos, la concibe como un sistema donde circula, se maneja, genera y construye conocimiento a partir de diversidad de fuentes (principalmente del conocimiento cotidiano). Esto hace de la escuela una realidad social diferenciada de la institución científica y de otros contextos sociales.
- Asume en la escuela el carácter relativo, complejo y evolutivo de las diferentes formas organizadas de conocimiento social, integrando las

fuentes o referentes con los que se trabaja, asignando un papel central al conocimiento metadisciplinar para la construcción de cosmovisiones del mundo. En lo didáctico el conocimiento metadisciplinar debe proveernos de los conceptos, procedimientos y actitudes metadisciplinarios necesarios, que funcionen como principios articuladores de los distintos campos del saber.

- Supera la dicotomía objetivos-contenidos formulando un conocimiento escolar que represente el propósito al que se dirige la dinámica del sistema y las informaciones puestas en juego para la consecución de dicho propósito. Los objetivos y los contenidos son considerados como las dos caras de una misma realidad, la cultura que se desea y la que se maneja y produce en el medio educativo, por lo que hay que situarlos en la intersección entre los principios que guían la intervención y las problemáticas de estudio.
- Los principios didácticos explícitos y el modelo didáctico, son Los ejes articuladores de los componentes del sistema enseñanza/aprendizaje; es así como precisa los principios didácticos que sintetizan las intenciones educativas, clarificando los principios «fundamentados» que orientan la acción y determinan la construcción del conocimiento en su doble faceta del “qué” se construye (conocimiento escolar) y del “cómo” se construye (metodología y actividades didácticas).

2.3.2. Perspectiva psicológica constructivista.

Para García Díaz (1994), la construcción del conocimiento escolar debe apoyarse en una perspectiva constructivista que precise cuáles son las condiciones para que haya un aprendizaje significativo, de esa manera se contemplan aspectos como:

- El conocimiento se construye en la interacción social

- Las concepciones de los estudiantes sufren cambios por procesos de reestructuración
- El aprendizaje significativo requiere un ajuste continuo entre los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- La creación en el aula de mecanismos de negociación social del conocimiento, basadas en la tolerancia, la comunicación y la cooperación.

Sobre esas coordenadas los principales presupuestos constructivistas del grupo IRES son:

- Concibe el currículo como un proceso abierto, que se reformula y reconstruye con base en la participación, pluralidad de enfoques y elaboración negociada y compartida del conocimiento.
- Concibe el aula de clase como ámbito de comunicación social escolar; es el lugar de construcción colectiva del saber, donde se generan, interactúan, construyen y consensúan diversos conocimientos (cotidiano, científico, escolar). El “qué enseñar” es entendido como el conocimiento escolar que se propone, se construye y produce en la escuela.
- La construcción de significados es considerada al mismo tiempo un hecho individual y social, en el que existen e interactúan diversas variables (alumnos, profesor y contenidos del aprendizaje). El aprendizaje es asumido como un proceso de construcción social, interactivo y abierto, en el que el saber se elabora a través de la reestructuración activa y continua de las ideas que se tienen del mundo. La interacción social en el aula es fundamental ya que permite la reestructuración de las concepciones y significados de estudiantes y profesores (carácter social y compartido del conocimiento).
- Las ideas previas e intereses de los estudiantes, son consideradas piezas claves en la construcción social del conocimiento escolar, de esa

manera la construcción activa de significados intenta dar sentido a la información que se está procesando, estableciendo conexiones entre la información nueva y la información ya estructurada producto del propio bagaje cognitivo del individuo.

- La construcción de conocimiento compartido conlleva a la «negociación» de las metas a conseguir (intenciones del proceso de enseñanza-aprendizaje), integrando en esas intenciones el juego de motivaciones e intereses de las personas involucradas (Profesores, alumnos, expertos e investigadores, padres, gestores y representantes de grupos sociales) y movilizándolo e interactuando las informaciones disponibles en dicha realidad.
- Los objetivos de aprendizaje adquieren existencia real en la información que circula y se produce continuamente en el medio escolar, más que prever resultados con ellos, se convierten en hipótesis de trabajo, que sirven para establecer direcciones a las que debe apuntar el proceso educativo en función del aprendizaje que la escuela, profesores y estudiantes desean construir.
- Los objetivos y contenidos educativos son considerados parte de un proceso de socialización en el que el individuo en formación tiene que recrear y reelaborar, de manera reflexiva, funcional creativa y crítica, la experiencia colectiva culturalmente organizada.
- Destaca la significatividad y funcionalidad del conocimiento puesto en juego en el proceso. El aprendizaje ha de ser funcional y servirle a las personas para aplicarlo a la realidad que le rodea, resolviendo los problemas que se plantean en ella, es decir el conocimiento se construye en contextos concretos de aplicación, siendo posible generalizarlo a las nuevas situaciones.
- Admite que en los esquemas de conocimiento y de personalidad de los estudiantes, existen diferencias individuales; es así como reconoce las peculiaridades e ideas de cada sujeto, las necesidades del propio alumno (diversidad de capacidades, motivaciones, ritmos de aprendizaje,

etc.) como condición continua y permanente del proceso de construcción del conocimiento.

- El conocimiento escolar se formula como una aproximación gradual y progresiva al saber, formulando hipótesis de enriquecimiento progresivo (niveles de formulación del aprendizaje) que orienten el camino a seguir, los posibles estados y momentos intermedios y, los posibles y diversos productos finales.
- Destaca el papel del profesor como organizador del aula, es él quien crea estructuras organizativas óptimas que favorezcan las potencialidades del alumno y la construcción de sus conocimientos.

2.3.3. Perspectiva sociológica crítico-social.

Para el grupo IRES la organización y construcción del conocimiento escolar debe estar integrada a las intencionalidades educativas, en tal sentido los fines educativos han de gravitar en la perspectiva ideológica crítica, aportando la idea de que es necesario enriquecer y complejizar el conocimiento cotidiano, mediante un proceso de negociación social basado en la comunicación y la cooperación (García Díaz, 1994). Sobre esas coordenadas los principales prepuestos socio-políticos son:

- La razón de ser del conocimiento escolar es la interpretación del mundo, para participar de forma autónoma y crítica en la gestión de problemas socioambientales, es así como, el currículo debe proveer a los estudiantes de una cosmovisión que les facilite la resolución de los problemas socioambientales relevantes, contribuyendo así a la transformación social de la realidad.
- Liga la problemática científica a la ideología, buscando superar las concepciones estereotipadas de estudiantes y profesores, destacando el papel de lo social en la determinación del conocimiento.

- Incorpora en lo posible a la programación de objetivos, selección y formulación del conocimiento escolar y a los mecanismos de regulación de los procesos del aula la realidad del “currículo oculto”, buscando la afloración y participación de realidades, formas de pensar y culturas, normalmente subsumidas en el contexto escolar.
- Respeto y reconoce la diversidad, tanto en situaciones escolares como en las distintas formas de actuar y pensar que existen en el contexto social.

Con base en la caracterización de las tres perspectivas, García Díaz (1994) concibe la formulación y organización del conocimiento escolar como: *“un proceso evolutivo que se concreta, en el curriculum, en unas hipótesis de progresión para la construcción del conocimiento, que integran las aportaciones del constructivismo, de la epistemología de la complejidad y de las disciplinas científicas relacionadas con los contenidos en cuestión. También se plantea una cosmovisión que supone la transición desde una visión simple a otra compleja del mundo.”* (p, 65, 66).

Los planteamientos aquí esbozados nos sirven de criterio rector para entender que piensa el Proyecto IRES sobre la formulación y organización del conocimiento escolar, contenido que es objeto de reflexión en el apartado 2.4.

2.4. CRITERIOS EN LA ORGANIZACIÓN Y CONSTRUCCIÓN CONOCIMIENTO ESCOLAR

En la línea de los modelos didácticos tradicionales, en términos generales la organización de los contenidos escolares y los objetivos educativos que los preceden no han sido objeto de reflexión profunda, de esa manera se replicó la organización de los contenidos de la ciencia a la escuela, asociando las fuentes de información disciplinar con los contenidos escolares. Ello significó sustituir o en el peor de los casos ignorar el conocimiento cotidiano presente en las ideas del estudiantado.

Como resultado del debate sobre la construcción del conocimiento escolar (ya lo hemos dicho en el apartado 2.1), surgieron posturas que cuestionaron el papel hegemónico del conocimiento científico reivindicando la diversidad de fuentes del conocimiento y substancialmente del conocimiento cotidiano. En esa discusión figuraron preguntas como: ¿Cual es el conocimiento escolar deseable y ¿Que papel juega en su consecución los objetivos y los contenidos Al respecto el Proyecto IRES ha construido líneas de concepción y de actuación muy definidas que serán expuestas en el presente apartado y contemplan aspectos como:

- La función social crítica y transformadora de la enseñanza de las Ciencias Sociales
- La relación e interacción entre objetivos y contenidos.
- El lugar y papel que juegan la diversidad de referentes y fuentes presentes en la construcción del conocimiento escolar.
- Las tramas conceptuales y los niveles de formulación del aprendizaje como alternativa para organizar, jerarquizar y secuenciar los contenidos.

2.4.1. La función social de la escuela y de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

En el Capítulo 1, decíamos que la construcción del conocimiento y la acción humana están mediadas por los intereses humanos, es así como la educación y la escuela en tanto son actividades humanas no escapan a un determinado sentido o intencionalidad: *“Las situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje suponen siempre un propósito, una intencionalidad. En dichas situaciones se pretende influir sobre el aprendizaje de otras personas en un determinado sentido, con unas ciertas metas.”* (GIE, 1991, 5)

El sentido o intencionalidad de la educación se hace explícito en las finalidades u objetivos generales enunciados en el currículo oficial, en el proyecto de la institución educativa y en los proyectos de aula. Como sostiene Benejam (1998, 34) dichas finalidades *“dependen en gran medida de la perspectiva teórica e ideológica en que nos situemos”* (neopositivista, interpretativa, crítico social, posmodernista, etc.). En la comunidad educativa y en el colectivo de profesores de Ciencias Sociales, no existe acuerdo generalizado sobre la perspectiva epistemológica y/o las finalidades educativas, es así como la intencionalidad educativa es un asunto de seleccionar y priorizar algunos principios y valores didácticos que un colectivo considera como fundamentales para establecer hacia dónde debe ir el proceso de enseñanza-aprendizaje. *“De ahí que sea absolutamente necesario incorporar al análisis de la función social de la escuela una perspectiva ideológica crítica que nos ayude a explicitar cuáles son las intenciones educativas que subyacen en la determinación del conocimiento escolar, así como las formas de conocimiento implicadas en su formulación.”* (García Díaz, 1998, 14).

La escuela es una institución social y socializadora que se ve abocada a la reproducción y/o transformación de la cultura dominante en la sociedad. En la comunicación e interacción social *“unas visiones del mundo se imponen a otras*

en la medida en que defienden mejor los intereses de los grupos sociales dominantes, la escuela propicia la construcción de unos determinados conocimientos, se encarga de la producción-reproducción-distribución de algunas de las ideas presentes en nuestra cultura”, Apple (1982 citado en García Díaz, 1998, 13), concisamente, la escuela funciona como un lugar en el que se construye hegemonía ideológica.

Sin embargo en la escuela también existen condiciones para la transformación, en ese camino se hallan las teorías de la resistencia derivadas de la perspectiva crítico-social, ellas han sido contundentes en negar la neutralidad de la escuela develando su función reproductora y haciendo llamados a dotarla de una función transformadora. Giroux (1998) es contundente al decir que la escuela se mueve en la relación dialéctica reproducción- transformación. En el mismo sentido García Díaz (1998, 15) afirma: “(...) *La adopción de una posición contrahegemónica supone, en último término, el cuestionamiento e impugnación del papel de la escuela como institución que reproduce y legitima el orden social vigente, planteando la escuela como un lugar para la reflexión crítica sobre el mundo.*”

Hay dos aspectos cardinales que contribuyen para la reproducción social de la escuela. 1. Existe en gran parte de los actores educativos la percepción de inmovilidad¹¹ o excesiva lentitud de la escuela para generar cambios. 2. El capitalismo actual tiene claro e impone sutilmente su nuevo proyecto educativo. Ambas situaciones contribuyen notoriamente al mantenimiento de la lógica del sistema social y responden a la reproducción de los intereses hegemónicos. Si queremos generar resistencia-propositiva debemos partir de las consideraciones anteriores y de una reflexión profunda no solo de la escuela que queremos, sino de la escuela que tenemos.

¹¹ La educación y otras instituciones claves para el mantenimiento de la lógica del sistema social, tiende, por debajo de los cambios más aparentes (incluso del currículum formal), a mantenerse inmóvil, respondiendo así a los intereses hegemónicos. García Pérez (2002)

Santos Guerra (1995) usa magistralmente la metáfora de la nieve frita para argumentar porqué es imposible construir una verdadera democracia escolar, desde el viejo paradigma de la escuela tradicional. La escuela que tenemos es una institución maquillada con discursos de cambio, ya que su estructura profunda continúa siendo jerárquica tradicional, racional, tecnológica y heterónoma. Como sostienen Santos Guerra (1995) y Rodríguez (2006) este tipo de escuela está plagada de contradicciones, las cuales mencionamos a continuación:

- La escuela es una institución de reclutamiento forzoso que pretende educar para la libertad.
- La escuela es una institución jerárquica que pretende educar “en” y “para” la democracia.
- La escuela es una institución que pretende educar para los valores democráticos y para la vida
- La escuela es una institución epistemológicamente jerárquica que pretende educar la creatividad, el espíritu crítico y el pensamiento divergente.
- La escuela es una institución sexista que pretende educar para la igualdad entre los sexos.
- La escuela es una institución pretendidamente igualadora que mantiene mecanismos que favorecen el elitismo.
- La escuela es una institución cargada de imposiciones que pretende educar para la participación
- La Escuela es una institución acrítica que pretende educar para la democracia
- La Escuela es una institución aparentemente neutral que esconde una profunda disputa ideológica.

Estas contradicciones puntualizan la inmovilidad y la necesidad de cambio en la propia escuela y en la educación, como bien lo pone de presente García Pérez

(2002, parra 5): *“Sin duda, nuestro mundo necesita hoy una educación radicalmente distinta. La realidad mundial en general y nuestra sociedad más concretamente han evolucionado con rapidez en los últimos tiempos, y, sin embargo, la educación, como ocurre con otras instituciones claves para el mantenimiento de la lógica del sistema social, tiende, por debajo de los cambios más aparentes (incluso del currículum formal), a mantenerse inmóvil, respondiendo así a los intereses hegemónicos.”*

Para Rodríguez (2006) la nueva escuela o escuela alternativa pasa por el meridiano de la construcción de un proyecto democrático de educación pública, en un doble sentido de educar “en” y “para” la democracia. Dicho proyecto ha de comportar como mínimo tres caracteres: enseñanza para todos, enseñanza estatal y enseñanza con métodos y contenidos democráticos.

Consecuente con lo anterior y tomando como referente teórico a Rodríguez (2006), las características fundamentales que debería tener una educación verdaderamente democrática, son:

- Una organización democrática de la escuela.
- Una reconstrucción del curriculum en torno a la formación crítica ciudadana y los valores democráticos reflejados en la Constitución y en los Derechos Humanos: libertad, igualdad, justicia y solidaridad, tolerancia, diálogo, honestidad, civismo.
- Educar para promover la justicia y la solidaridad, denunciando la injusticia y desarrollando la sensibilidad ante el sufrimiento humano.
- Una educación que “recrea” la cultura, reconstruyendo el conocimiento.
- Una práctica democrática de la evaluación. Democracia dialógica y deliberativa.
- Educar atendiendo las diferencias creando comunidades comprensivas.

En igual sentido para cambiar la escuela, se debe trabajar por unas estrategias institucionales mínimas de esa manera acogemos las enunciadas por Rodríguez (2006):

- Comprender que la escuela como un todo es la unidad básica del cambio.
- Actuar con autonomía de los centros de poder.
- Desarrollar una pedagogía de la ética, una pedagogía de la democracia. Los educandos deben participar, activamente, en el ejercicio de la democracia directa, elaborando, evaluando y reformulando el Proyecto de Centro. Crear entornos de ambientación para implicar a todos en la vida democrática de la escuela.
- Conformar grupos de clase como comunidades democráticas de investigación, reflexión y de trabajo cooperativo.
- El proceso democratizador de la escuela debe comenzar con la formación inicial y permanente de los maestros y profesores.
- Reconstruir las relaciones de la escuela con la comunidad. Aumentar la participación de los padres y de los profesores en las decisiones colectivas. Reuniones abiertamente democráticas de Coordinación.

La transformación de la sociedad pasa a su vez por la transformación de la escuela, del conocimiento escolar y de la actitud de cambio de los actores educativos. Como dice García Pérez (2000, parra 12):

“(...) bajando a un ámbito educativo concreto- la vida en el aula y en la escuela puede describirse, como escenarios vivos, en los que se dan complejas interacciones y en donde se negocian significados y se intercambian, de forma explícita o tácita, ideas, valores e intereses diferentes y con frecuencia enfrentados; hay, por tanto, espacios para la autonomía, para la diferencia y para el mantenimiento de posiciones alternativas, hasta el punto de que las reacciones y resistencias de los actores escolares (alumnos y profesores principalmente) pueden llegar a constituir un importante freno a las tendencias reproductoras de la institución escolar”.

En un proyecto alternativo, el centro de la lucha por la transformación del modelo educativo dominante (remitirse al apartado 2.2. el conocimiento escolar en los modelos didácticos) hay que situarlo en la tensión dialéctica entre las tendencias conservadoras y reproductoras de dicho modelo dominante y las tendencias transformadoras que propugnan otro modelo de desarrollo humano. Se asume entonces como parámetro de trabajo, la posibilidad de transformación de la escuela existente (trabajando en el espacio dialéctico de la reproducción-producción), esa transformación debe ser orientada por un modelo didáctico alternativo en donde el “conocimiento escolar” tenga un papel decisivo (García Pérez, 1999).

La perspectiva crítico-social pilar ideológico de esta tesis doctoral, tiene como prioridad formar sujetos críticos, emancipados individual y socialmente (remitirse al subapartado 1.6), así mismo preparar a los individuos para comprender, juzgar e intervenir en su comunidad, de manera responsable, justa, solidaria y democrática (García Díaz, 1998). En esa dirección el currículo ha de entenderse como un proceso abierto, flexible, reformulable y negociado. Desde esos parámetros para el GIE (1991, 4): *“(...) el currículo deja de ser un conjunto estático de prescripciones a cumplir, que obstaculiza la capacidad de aprender y desarrollarse autónomamente de alumnos/as y profesores/as, para pasar a ser un conjunto de orientaciones e hipótesis de trabajo a desarrollar, fruto de la “negociación de cada equipo docente con su realidad educativa y su nivel de desarrollo profesional.”*

Un proyecto alternativo nos obliga a repensar el nuevo tipo de educación social, así la enseñanza de las Ciencias Sociales tendría una responsabilidad fundamental para develar los sesgos y estereotipos que permanecen ocultos en los currículos y en la ideología social. Como afirma García Pérez (2000, parra 9): *“(...)cada vez se otorga mayor importancia a los influjos recibidos por los alumnos no simplemente como consecuencia de la transmisión explícita en el currículum oficial, sino también como fruto de las interacciones sociales de todo*

tipo que tienen lugar en el contexto del centro escolar y del aula, y que, a la postre, forman parte de la corriente de ideas que conecta el recinto escolar con el resto de la sociedad; se trata, en definitiva del "currículum oculto".

La perspectiva crítico-social establece referentes, principios y finalidades educativas generales, las cuales deben contextualizarse de manera flexible y negociada, como intencionalidades propias y particulares de acuerdo a las condiciones y actores que intervienen en cada país, región, localidad y centro educativo. Teniendo en cuenta que esbozar grandes fines educativos implique siempre *"potenciar explícitamente la educación en la negociación de los significados, en la participación, en el respeto y tolerancia a otras opiniones, en el debate y en la construcción colectiva del saber."* (GIE, 1991, 8)

Cuando se piensa en los fines educativos la gran pregunta central es: ¿Cuál es el conocimiento escolar deseable? El constructo de modelo didáctico acogido en este trabajo, nos permite comprender los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje como un sistema, de esa manera para qué aprender, qué aprender, cómo aprender y cómo evaluar lo aprendido, son dimensiones vistas en permanente interacción. Así objetivos, contenidos, metodología y evaluación *"deben considerarse como parte de un proceso de socialización en el que el individuo en formación tiene que recrear y reelaborar, de manera reflexiva, funcional creativa y crítica, la experiencia colectiva culturalmente organizada."* (GIE, 1991, 5).

Como se plantea en IRES (1991) los objetivos adquieren existencia real en la información que circula y se produce continuamente en el medio escolar, *"desde nuestra concepción del currículo optamos por considerar a los objetivos y a los contenidos como las dos caras de una misma realidad: la cultura que se desea y la que se maneja y produce en el medio educativo."* (GIE, 1991, 7)

En el marco del debate y análisis en torno a los objetivos y contenidos, IRES recomienda contemplar: 1. La relación entre objetivos y contenidos y su planteamiento como conocimiento escolar. 2. El carácter abierto o cerrado de los mismos, 3. El problema de su elección. 4. Priorizar o no lo conceptual respecto a los contenidos no conceptuales. 5. Las formas de formularlos, organizarlos y secuenciarlos. 6. La relación entre el conocimiento escolar y la metodología didáctica que permite desarrollarlo. 7. La relación entre los objetivos y los mecanismos de regulación y valoración de su aplicación, es decir la evaluación.

¿Cómo entiende IRES la diferenciación entre objetivos y contenidos en ese marco? Consideran que los objetivos se corresponden con los aprendizajes óptimos (*cultura escolar deseable*), los cuales definen hacia donde conviene dirigir la construcción del conocimiento, implicando *“movilización y contrastación de diversas informaciones (contenidos)”*. Existe en el GIE (1991) una concepción amplia del constructo de contenidos¹², así entienden *“los contenidos como el conjunto de la información verbal y no verbal puesta en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se consideran entonces contenidos “las ideas previas que los alumnos tienen y las que generan a lo largo del proceso educativo, los procedimientos utilizados, las informaciones ofrecidas por el profesor, la organización del espacio que se ocupa, el tipo de materiales que se manejan, el clima afectivo que se genere, etc.”* (p, 8).

Queda claro entonces, que la enunciación de objetivos y contenidos no puede prescindir de la variedad de referentes y fuentes del conocimiento que se mueven en el contexto escolar, es así como la determinación del

¹² Para el GIE (1991, 8) entonces: *“ (...) los contenidos no serían sólo el tópico sobre el que versa la actividad, sino también las informaciones manejadas en las tareas de clase y el conocimiento construido, resultante de la interacción entre esas informaciones. Existiría, por tanto, en relación con los contenidos una problemática de estudio en torno a la cuál se organiza la actividad escolar, una explicitación previa del conocimiento escolar deseable relativo a ese tópico y el conocimiento escolar que se desarrolla y resulta en la práctica.”*

conocimiento escolar exige contemplar como mínimo criterios de decisión desde los aspectos sociológico, psicológico, epistemológico y didáctico.

La escuela es considerada por IRES, como un *“sistema abierto que se construye-reconstruye a sí mismo, sistema donde se maneja y genera información”*, de esa manera los objetivos *“hacen de puntos de referencia para regular el flujo de información”* del sistema invalidando la idea de óptimos absolutos, predeterminados y estáticos, (GIE, 1991, 10). De esa manera el medio escolar se entiende como ámbito de comunicación en el que se pretende superar la separación objetivos-contenidos formulando un *“conocimiento escolar que a la vez, represente el propósito al que se dirige la dinámica del sistema y las informaciones puestas en juego para la consecución de dicho propósito.”* (GIE, 1991, 10).

“Es en la intersección entre los principios que guían la intervención y las problemáticas de estudio donde hay que situar a los objetivos y a los contenidos. Por ello, lo esencial no es formular objetivos y contenidos desvinculados de los principios que definen el modelo didáctico, sino clarificar que principios «fundamentados» orientan la acción y determinan la construcción del conocimiento en su doble faceta del “qué” se construye (conocimiento escolar) y del “cómo” se construye (metodología didáctica).” (GIE, 1991, 10)

Así mismo en el GIE (1991) existe una concepción interactiva en donde no prima un elemento respecto del otro (reduccionismos), de esa manera se considera que objetivos y contenidos orientan *“la programación y el desarrollo de las actividades de clase y determinan la movilización e interacción de diversas informaciones en el aula.”* (GIE, 1991, 10,13)

Aunque la formulación de objetivos y contenidos explicitan un determinado tipo de intencionalidades, también es cierto que *“los productos educativos se corresponden tanto con un currículo explícito como con un currículo implícito”*, (GIE, 1991, 13), por lo cual el GIE recomienda al profesor explicitar, *“en la medida que sea posible, los elementos del “currículo oculto”, como forma de*

superar la contradicción que plantea el que se defina un plan de trabajo explícito al mismo tiempo que se funciona en la práctica con uno implícito.” (p, 13).

“(…) el reconocimiento de la existencia del “currículo oculto”, la constatación de que el objetivo propuesto no suele coincidir con el conseguido, la consideración de que la realidad socionatural en general y la del aula en particular, es compleja, cambiante y diversa, el contemplar que el saber social organizado participa de esa misma diversidad y complejidad, son razones para postular el carácter abierto y procesual del conocimiento que se propone y se genera en la escuela, con mecanismos de revisión que permitan su continua adecuación a la dinámica escolar propia de cada medio concreto.” (GIE, 1991, 15)

tra recomendación del GIE (1991), es incluir los objetivos-obstáculo propuestos por Martinand (1986), a juicio de IRES, su conocimiento y enunciación favorece un mejor ajuste a las características individuales de los alumnos (diversidad de capacidades, motivaciones, ritmos de aprendizaje, etc.)

El conocimiento escolar en IRES no se formula como estados óptimos a los que necesariamente hay que llegar, de manera diferente se trata de orientaciones sobre una aproximación gradual y progresiva al saber (niveles de formulación), lo cual permite integrar en la programación contenidos que no se corresponden con conductas observables e informaciones no pretendidas a priori.

Desde la concepción del Grupo IRES, García Díaz (1998) precisa la intencionalidad principal que debe tener la escuela:

“Desde nuestro punto de vista, la escuela debe convertirse en un lugar de reflexión sobre las relaciones entre los humanos, y entre éstos y el medio, y en un motor del cambio social, teniendo como objetivo educativo básico lo que podríamos denominar el enriquecimiento del conocimiento cotidiano. La evolución de dicho conocimiento se dirigiría así hacia la construcción, por parte de los sujetos, de un

determinado modelo de desarrollo humano (individual y social) alternativo al actualmente predominante.” (García Díaz, 1998, 16).

Definitivamente, los fines y objetivos educativos definen hacia donde conviene dirigir la construcción del conocimiento, a continuación presentamos según el GIE (1991, 6) los grandes objetivos educativos de la escuela:

- *“Dotar a las personas y los grupos sociales de una formación general, de una visión de conjunto de la realidad, que les permita comprender el mundo en que viven, partiendo tanto de la experiencia cultural inmediata como de los saberes sociales más organizados.”*
- *“Conseguir que esa comprensión del mundo posibilite una relación del individuo, y del grupo social, con su entorno más rica y participativa, formando personas y grupos con capacidad para integrarse en su medio y para transformarlo.”*
- *“Como consecuencia del proceso educativo vivido, preparar personas con una calidad de vida individual y social que los capacite para el ejercicio de la autonomía, la cooperación, la creatividad y La libertad.”*
- *Promover el desarrollo armónico de la persona, como fruto de una experiencia educativa no fragmentaria, con un desarrollo conjunto de lo cognitivo, psicomotor y socioafectivo, propiciándose la interacción constante entre la construcción de conocimientos, el desarrollo social, el sentido de pertenencia al grupo, la confianza las capacidades personales, el sentido de la propia identidad, etc. Ello supone crear contextos de aprendizaje en los que la generación de conocimientos vaya ligada a felicidad del individuo y a facilitar sus procesos de socialización e individualización.”*
- *‘Formar personas conscientes de su capacidad de aprendizaje, que puedan trabajar los problemas que la realidad les plantea, que puedan actuar reflexiva e inteligentemente ante diversas situaciones vitales y que sean capaces de regular sus propios procesos de aprendizaje y ponerlos al servicio de los fines propuestos. Dicha formación debe facilitar el que los alumnos sigan utilizando en su vida la capacidad investigadora, de reflexión sobre su propia práctica, ejercitadas en la escuela, aplicándolas tanto en su progresivo desarrollo personal como en su intervención social. ‘*
- *“Unir el desarrollo del individuo al desarrollo de los grupos sociales, de manera que la comprensión y la actuación en la realidad sea más una tarea colectiva que individual.”*

Para García Díaz (1998), se va creando cierto consenso sobre la consecución de algunas intencionalidades del sistema educativo:

“(...) dotar a las personas y a los grupos sociales de una visión de conjunto del mundo que les permita comprender y actuar en la realidad en que viven; de unos recursos que les capaciten para el ejercicio de la autonomía, la cooperación, la creatividad y la libertad; de una formación que facilite la investigación de su entorno y la reflexión sobre su propia práctica, no sólo en el ámbito escolar, sino también en los demás ámbitos de su actividad cotidiana (Grupo Investigación en la Escuela, 1991a y 1991h; García y García, 1992). También, que la escuela debe formar ciudadanos y ciudadanas autónomos, capaces de comprender el mundo social y natural en el que viven y de participar en su gestión desde posiciones informadas, críticas, solidarias y respetuosas con la diversidad cultural (Lanco, 1996) o que la escuela debe preparar a las nuevas generaciones para avanzar en la construcción de sociedades cada vez más democráticas y solidarias (Torres Santomé, 1994)”. (García Díaz, 1998,16).

Benejam (1998) en cuanto a las intencionalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales, afirma: *“esta cuestión no encuentra respuesta fácil porque no hay un único modelo explicativo e interpretativo aceptado por toda la comunidad científica, sino que sobre este tema conviven teorías y concepciones diferentes e incluso opuestas”,* (p, 34). Más adelante afirma que *“cada manera de entender el mundo prioriza unos principios y conceptos susceptibles de ser aplicados a la enseñanza y establece sus prioridades y valores, de manera que en la epistemología se superponen ciencia e ideología.”* (p, 34).

La autora mencionada, en una mirada cercana a las finalidades educativas del Proyecto IRES, piensa que las finalidades de las Ciencias Sociales deben estar asociadas a la educación para la democracia, *“si el tema de los valores democráticos es relevante para la educación en general, aún con más motivo para un área de conocimiento que tiene como finalidad la enseñanza de las Ciencias Sociales”,* (Benejam, 1998, 47). De esa manera en sintonía con la perspectiva crítico social, se señala como finalidad *“la felicidad compartida”* y por tanto los valores a los que se ha de dirigir nuestra acción son esencialmente *“la libertad, la igualdad y la participación”,* (p, 47). En el cuadro

2.7., se describen los valores democráticos que deben llevar a alumnos y alumnas a “*construir un sistema de significados y desarrollar unas actitudes y comportamientos democráticos*”. (p, 47).

Respetar la dignidad de sí mismo y de los demás. Esta dignidad supone el reconocimiento de la racionalidad, de la libertad y de la igualdad de las personas.
Valorar la racionalidad consiste en aceptar que toda persona tiene capacidad para indagar la verdad a su manera y tiene competencia para comunicar sus ideas y pensamientos a los demás. La valoración de la racionalidad lleva al interés por el saber y a la necesidad de buscar razones convincentes o probables que justifiquen los saberes y opiniones.
Educación en la participación. Entendemos la participación como posibilidad de llegar al consenso en la decisión, a la cooperación en la acción y, en definitiva, a favorecer el paso de la decisión política a manos del conjunto de la sociedad.
Identificar, comprender y valorar los rasgos distintivos y plurales de las comunidades con las que el alumno se identifica (localidad, Comunidad Autónoma, España, Europa), participando en los proyectos, valores y problemas de las mismas con plena conciencia de sus derechos y deberes. Al mismo tiempo, identificar, comprender y valorar los rasgos de otras sociedades y culturas y analizar los problemas más acuciantes de nuestro sistema mundo para entender la estrecha interrelación entre las personas, los grupos humanos y las naciones y como se comunican y se condicionan.
La relevancia personal y social del contexto nos lleva a conservar y valorar la herencia natural y cultural que hemos recibido como legado de una comunidad que tiene un pasado y un futuro. Los alumnos deben estar dispuestos a adoptar costumbres compatibles con el mantenimiento ecológico y acciones conducentes al respeto por el patrimonio cultural. Con Aristóteles, destacamos la austeridad como valor que hace posible la convivencia, y el respeto por el medio ambiente.

Cuadro 2.7. Finalidades educativas de las Ciencias Sociales. Fuente: elaboración propia con base en Benejam (1998, 47. 48).

Pagés (1998), siguiendo la perspectiva de Benejam (1998), considera que uno de los objetivos alternativos de la enseñanza de las Ciencias Sociales es la formación del pensamiento crítico¹³, ya sea como habilidades de pensamiento o como contenidos u objetos de estudio. Según este autor, la enseñanza de las Ciencias Sociales tiene “*la responsabilidad de animar a los estudiantes a pensar críticamente los problemas públicos, sociales y personales, y cualquier aspecto de la sociedad.*” (p, 160)

¹³ Pagés considera el pensamiento crítico: “ (...) como una forma de pensamiento de orden superior. La definición más común lo concibe como el proceso para determinar la autenticidad, la exactitud y el valor de una información o de un conocimiento determinado, de un acontecimiento, de una idea o de una experiencia humana. Consiste, por tanto, en capacitar al alumnado para juzgar cualquier manifestación humana utilizando los argumentos aportados por las ciencias sociales.” Pagés (1998, 160)

García Pérez (2005) sobre sus seis rasgos caracterizadores de la nueva realidad social (subapartado 1.11.), propone trabajar las siguientes finalidades de enseñanza de las Ciencias Sociales: a. *“Una educación para relacionarse con el conocimiento”*. b. *“Una educación para abordar problemas sociales relevantes”*. c. *“Una educación para entender la condición humana”*. d. *“Una educación para afrontar las incertidumbres”*. e. *“Una educación para la comprensión”*. f. *“Una educación para ser habitantes de la Tierra”*. g. *“Una educación para profundizar en la democracia”*. h. *“Una educación en la convicción de que es posible un mundo diferente”* (p, 7-27).

Los L. C. del MEN de Colombia (2002, 30) precisan dos finalidades educativas que a su juicio hacen parte de los fines en el marco internacional para la enseñanza de las Ciencias Sociales: 1. *“Que las y los estudiantes “adquieran y generen conocimientos científicos y técnicos más avanzados” que son pertinentes para el contexto mundial que hace exigencias en cuanto a ciencia y tecnología, y al tiempo, se promueva una educación integral y digna del ser humano que le permita conocer sus derechos y sus deberes.”* 2. *“Que las y los estudiantes afronten “de manera crítica y creativa el conocimiento científico, tecnológico, artístico y humano que se produce...”; “que comprendan la realidad nacional y desarrollen actitudes democráticas, responsables, tolerantes, solidarias, justas y éticas”*.

La propuesta didáctica para las Ciencias Sociales de Arias (2005, 21), apuesta a una enseñanza con propósitos formativos y comprensivos, en donde el estudiante asuma compromisos individuales y colectivos, de manera que se convierta en protagonista del acontecer social: *“El objetivo de enseñanza de las Ciencias Sociales es lograr que la persona sea capaz de hacer una reflexión comprensiva acerca de su acontecer individual, inmerso en un entorno social resultado de un proceso histórico, a lo largo del cual los grupos humanos han construido formas de organizarse, relacionarse, ubicarse, amarse, defenderse, expresarse, producir e interpretar la realidad. Proceso que tiene sentido en*

cuanto permite intervenir como persona y como colectividad en la modificación de las condiciones de vida heredadas, con el fin de ser protagonista en la construcción de nuevos modelos de sociedad y de cultura.”

Así mismo Gómez (2005) en la línea de la perspectiva crítico social, piensa que se debe educar *“para el desarrollo del pensamiento social”*, lo cual significa educar para tres propósitos *“el asombro, la crítica¹⁴ y la atribución de sentido”*. Más adelante continua diciendo, estos tres propósitos se deben constituir en las premisas fundamentales de la didáctica de las Ciencias Sociales.

Para Restrepo, Sarmiento y Ramos (2004), el papel de las Ciencias Sociales en la educación media colombiana, debe orientarse hacia cuatro aspectos: 1. Posibilitar a los estudiantes la construcción de sus proyectos de vida, 2. Favorecer la formación de conciudadana, 3. Mostrar al futuro/a ciudadano/a el horizonte del trabajo, de la autogestión y de la producción y 4.

favorecer a los/as estudiantes una formación integral de calidad, que permita el aprendizaje continuo y su conexión con el mundo de la vida.

En cuanto al primer aspecto (Ciencias Sociales y proyecto de vida), estos autores consideran que la educación media debe contribuir a que cada cual transforme *“el plano de su vida en un proyecto vida, su destino en un diseño o diseño, lo cual implica saber qué quiere y qué puede llegar a ser para llevar su vida hacia su plenitud. Esto implica reconocimiento de su trayectoria y conciencia crítica de su lugar en la familia, la ciudad, la sociedad y el mundo”* (parra, 30). Las Ciencias Sociales en función de apoyo a la construcción de la subjetividad creativa, *“suministran teorías, métodos y técnicas que sirven como mapas de reconocimiento dentro de grandes coordenadas espacio-temporales,*

¹⁴ Según Gómez (2005, parra, 140) el pensamiento crítico de la realidad social *“(…) crea las condiciones para generar movimientos emancipatorios mediante la reflexión y comprensión de los hechos sociales y el desarrollo de una imaginativa capacidad propositiva. La mayor expresión del pensamiento crítico es el pensamiento creativo. Una crítica no creativa es un pensamiento sin ideas.”*

económicas, sociales y culturales que condicionan nuestra experiencia". (Restrepo, Sarmiento y Ramos, 2004, parra, 31).

En relación al segundo aspecto (Ciencias Sociales y conciudadana)¹⁵, Restrepo, Sarmiento y Ramos (2004) piensan que la *"educación está llamada a cumplir un papel estratégico en la formación de conciudadana"*, lo anterior demanda crear en la escuela una *"aversión social a la injusticia"* (parra, 39). Frente a lo cual se impone una formación crítica en las Ciencias Sociales, orientada a educar para la democracia y en la democracia, haciendo indispensable que la enseñanza de las Ciencias Sociales parta de la vivencia efectiva y no retórica de la democracia en la escuela. La formación de conciudadanía *"puede crear ciudadanía nacional, en un mundo donde las fronteras son cada vez más tenues y donde, por tanto, también hay que educar para ser ciudadano del universo"* (parra, 39).

Respecto al tercer aspecto (Ciencias Sociales y horizonte del trabajo, autogestión y producción), las disciplinas sociales *"desempeñan un papel de primer orden por tres razones: la primera, la economía y la historia económica dentro de una enseñanza integral de las Ciencias Sociales deben mostrar al futuro/a ciudadano/a el horizonte del trabajo, de la autogestión y de la producción en el mundo moderno y contemporáneo y, dentro de él, un diagnóstico de los cambios económicos de Colombia, con una previsión hacia el futuro, explicados en sus contextos sociales y culturales, de modo que la definición del proyecto de vida de cada estudiante tome en cuenta tendencias mundiales, nacionales, regionales y ciudadanas."* (Restrepo, Sarmiento y Ramos, 2004, parra, 46).

¹⁵ *"A diferencia de la mera ciudadanía, concepto que alude a una igualdad formal y a la pertenencia a un Estado, el concepto de conciudadanía subraya el vínculo solidario y comprensivo, por tanto cultural, entre los ciudadanos. Pero decir solidario es decir mucho, porque el concepto de conciudadanía debe elaborarse a partir de la representación de las diferencias, más que de las semejanzas y ello no es fácil porque allí sobrevienen sentimientos de injusticia, o de odio, o de envidia, los cuales deben ser comprendidos hasta elaborar aquello que, pese a todo, me vincula al/a otro/a."* (Restrepo, Sarmiento y Ramos, 2004, parra 35).

En cuando al cuarto aspecto (Ciencias Sociales, aprendizaje continuo y mundo de la vida), se quiere que el aprendizaje continuo pueda potenciarse en beneficio de cada persona, *“hacer del aprender a aprender, un camino de construcción personal y colectiva, significa refinar esa disposición biológica con una formación teórica y unos métodos que sirven para seleccionar, interpretar y enriquecer la información, en función de una experiencia personal.”* (Restrepo, Sarmiento y Ramos, 2004, parra, 52).

Creemos que desde los presupuestos de la perspectiva crítico social y de los contextos en donde se desarrollan las propuestas didácticas, se pueden construir de manera reflexiva y negociada unas finalidades educativas para las Ciencias Sociales, que tengan en cuenta por los menos los siguientes referentes:

- Los derechos humanos
- El derecho internacional del menor
- Las tendencias y finalidades educativas de las Ciencias Sociales a nivel mundial
- Las finalidades educativas de las Ciencias Sociales preferidas en diversos proyectos y modelos didácticos
- La constitución del país.
- Los derechos del menor en la legislación del país
- Las leyes de los jóvenes vigentes en la legislación del país
- La ley general de educación vigente en el país.
- Las normas técnicas curriculares y pedagógicas vigentes en el país (Fundamentos o lineamientos curriculares del área de Ciencias Sociales)
- Las intencionalidades formativas del Proyecto Educativo institucional o Proyecto de Centro.
- Las intencionalidades formativas del plan de estudios de la institución educativa
- Las intencionalidades formativas de consenso del área de Ciencias

Sociales al interior de la institución educativa.

- Las intencionalidades formativas de los planes o proyecto de aula

En nuestro caso optamos por los presupuestos del proyecto IRES, en la convicción de que la finalidad principal de la enseñanza de las Ciencias Sociales es la transición gradual del conocimiento, desde una visión simple a una compleja del mundo (enriquecimiento del conocimiento cotidiano), forjando y construyendo al mismo tiempo, una cosmovisión con la cual interpretar y transformar el mundo, para participar de forma autónoma y crítica en la gestión de problemas sociales y ambientales.

2.4.2. Fuentes y referentes que determinan el conocimiento escolar y su integración didáctica.

La potencialidad renovadora de un diseño curricular, tiene que ver directamente con los referentes que se utilizan para la selección y organización de los contenidos de la enseñanza (IRES M. C. 1991), en la *Figura 2.2.*, presentamos los referentes básicos del conocimiento escolar. Para IRES una elaboración más compleja del conocimiento escolar, tiene que contemplar necesariamente una diversidad de referentes: *“el conocimiento socialmente organizado (científico, tecnológico y de otros campos), la problemática socioambiental, el conocimiento cotidiano (presente en el medio social y en las ideas de los alumnos) y el conocimiento metadisciplinar (especialmente la cosmovisión que nos sirve de marco básico)”*, (García Pérez, 1999, 36).

En la selección de los conocimientos a trabajar en las aulas escolares, la no inclusión de diversidad de referentes crea las condiciones para que se margine uno u otro de los conocimientos que circulan en el aula y en el medio social. Prevista o no, toda información que circula en la escuela participa en mayor o menor grado en la construcción de los conocimientos de los estudiantes, la consideración de variedad de referentes del conocimiento

escolar (Ver Figura 2.2), permite aproximar el currículo explícito con el curriculum implícito, evitando que se subestimen algunas fuentes de información (práctica recurrente en la mayoría de los modelos didácticos). (GIE 1991)



Figura 2.2. Referentes básicos para la determinación del conocimiento escolar. Fuente: (García Pérez, 1999, 37).

Independiente de la utilización de diferentes fuentes o referentes de información, ellas se traducen en contenidos de enseñanza y aprendizaje que expresan un determinado enfoque de selección y organización del conocimiento escolar. Tradicionalmente la idea de contenidos ha estado asociado a fuentes de información disciplinar, no obstante el Proyecto IRES en procura de evitar el reduccionismo disciplinar, viene manejando la idea de “objeto de estudio” como un elemento clave en el diseño de los contenidos.

“En el proyecto IRES venimos manejando la idea de “objeto de estudio” como un elemento clave en el diseño de los contenidos, pues nos permite orientar el enfoque de una determinada temática y definir el problema de trabajo (o, si se quiere, el “centro de interés”) en una unidad didáctica, distinguiéndolo, analíticamente, de los “contenidos” manejados para trabajar con ese objeto de estudio, contenidos que pueden proceder de diversas fuentes y que, en todo caso, no son fines en sí mismos sino “medios” para trabajar adecuadamente el objeto de estudio, que resume en sí los propósitos educativos de un proyecto. Así, por ejemplo, podemos considerar, por diferentes razones de carácter educativo, como un objeto de estudio en la E.S.O. “la vida en nuestras ciudades” y seleccionar para

trabajar dicho objeto contenidos procedentes de la geografía, del urbanismo, de la sociología o del contexto sociológico de las asociaciones de vecinos: la cuestión es que, en nuestro proyecto educativo, no concebimos que el estudio de problemas relativos a la ciudad tenga que quedar etiquetado con las denominaciones de los “paquetes” de información disciplinar procedente de una determinada ciencia: por ejemplo. “morfología urbana”, “funciones urbanas”, “la ciudad y su territorio”... Como puede suponerse, de alguna forma el objeto de estudio aparecerá reflejado en la denominación de la correspondiente unidad didáctica dedicada al mismo.” (García Pérez, 1999, 38).

La idea de “*objeto de estudio*” permite la articulación de diferentes fuentes de información e incide de manera decisiva en la integración didáctica del conocimiento científico y del cotidiano (García Díaz, 1994). Para lograr una adecuada integración didáctica es necesario encontrar respuestas a las siguientes preguntas:

- *“¿Qué problemas éticos, ambientales o sociales están relacionados con el tópico que va a ser objeto de enseñanza-aprendizaje?”*
- *“¿Qué conceptos científicos son adecuados para organizar el conocimiento escolar relativo al tópico?”*
- *“¿Cuáles permiten trabajar conceptos “puente” con otras materias curriculares?, ¿cómo ha sido la construcción de dichos conceptos en la historia de la ciencia?”*
- *“¿Cuáles son los ámbitos de experiencia social y cultural más relevantes en relación con el tópico?, ¿qué concepciones cotidianas se ponen en juego?, ¿qué concepciones tienen los alumnos al respecto?”*
- *“¿Cuál es el conocimiento escolar deseable para los alumnos en relación con el tópico?”*
- *“¿cómo formular y organizar dicho conocimiento teniendo en cuenta los aspectos epistemológicos, históricos, sociales y de otro tipo que están implicados?,*
- *“¿cuáles son los criterios que hay que emplear en la selección y organización de los contenidos escolares?”*

Porlán y Martín (1994, citados en García Díaz, 1998, 21, 22).

a. El conocimiento socialmente organizado

IRES utiliza la acepción “*conocimiento socialmente organizado* para referirse a formas de conocimiento con organización y estructura diferente al conocimiento cotidiano, en ellas incluyen el conocimiento: científico-disciplinar, tecnológico, técnico, los conocimientos aplicados o “prácticas sociales de referencia” y conocimientos profesionales. (García Díaz, 1998) y (García Pérez, 1999).

Habitualmente en la didáctica de los contenidos escolares, se ha estimado al conocimiento científico-disciplinar como el que determina el “para qué” y el “qué” de la enseñanza y aprendizaje, de esa manera se aceptaba como incuestionable que la organización del saber escolar está en la propia lógica de las disciplinas científicas, dicha postura como en repetidas ocasiones hemos dicho, esta vinculada a la idea de transposición didáctica. Siguiendo este modelo, la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales históricamente se ha centrado en el estudio de ciertas disciplinas en detrimento de otras, especialmente la Historia y la Geografía, éste trato curricular es calificado por Travé (2006) como marginal y subordinado.

Para Travé (2006) el conocimiento ofrecido en la escuela “*ha sido una copia reducida del saber universitario (científico)*, lo cual ha propiciado “*un saber enciclopédico, disciplinar y memorístico*” (parra, 6), apartando así tanto los problemas de la realidad como los de la mentalidad del alumnado. Este conocimiento científico, es un reflejo de la perspectiva racionalista-positivista que presenta dos características básicas: la especialización¹⁶ y la abstracción, olvidándose “*sistemáticamente de la multidimensionalidad de los fenómenos de la realidad*” (parra, 7).

¹⁶ Para Travé (2006, parra 7), este conocimiento especializado consecuencia del positivismo, es disciplinar porque delimita “*una parcela de la realidad y es abstracto, al eliminar las relaciones que establecía con otros aspectos de la misma.*”

El enfoque simplificador disciplinar ha entrado en una auténtica crisis, entre otros por su interpretación parcelada de la realidad y la manera de enfocar la resolución de los problemas actuales, ya no basta que *“los problemas socioambientales se circunscriban a respuestas económicas, así como los problemas educativos a la aplicación de técnicas y recursos didácticos”* (Travé 2006, parra 9). Conviene por tanto utilizar otros métodos y formas de investigación de la realidad, IRES en posición alternativa, cuestiona la supremacía del conocimiento científico disciplinar, la subestimación del conocimiento cotidiano y de otras fuentes de conocimiento, como también el menosprecio por la interdisciplinariedad.

Empieza a lograrse acuerdos en que la finalidad de la educación en primaria y en bachillerato no es formar científicos de las Ciencias Sociales, historiadores, geógrafos, economistas, etc. Esta es una función asignada por la sociedad a la educación superior, de esa manera queda despejado que el conocimiento disciplinar cumple funciones distintas en la escuela y en la universidad, en la escuela el conocimiento disciplinar es un medio al lado de otros para lograr la un determinado tipo de formación deseada, que de todas maneras en ningún caso sería la formación disciplinar y la asignaturización del currículo. Según Travé (2006, parra 5), *“el tratamiento didáctico debe transgredir los estrechos márgenes de las disciplinas científicas comenzando por definir el tipo de conocimiento escolar que demanda la sociedad”*.

En esa nueva realidad: ¿qué papel juega el conocimiento disciplinar en la configuración de los currículos y contenidos escolares. Asumir posturas alternativas no significa la minimización del conocimiento disciplinar, de lo que se trata es de resituarlo en el contexto escolar al lado de otras formas de conocimiento. No se discute la obligatoriedad del referente científico-disciplinar, se discute su hegemonía, exclusividad y fragmentación del currículo, es incuestionable que *“se trata de un conocimiento que puede aportar una visión más compleja de la realidad”*, orientando *“una actuación más adecuada en el*

mundo”, es preciso atribuirle un “papel diferente en el entramado de referentes” del objeto de estudio del conocimiento escolar, puede ser muy clarificador “para abordar, tratar y dar soluciones a los problemas sociales y ambientales relevantes en su medio, pero recuperando -y reconstruyendo- como instrumento ese conocimiento científico, sin renunciar, por tanto, al valor del mismo como herramienta para entender mejor el mundo y para transformarlo.” (García Pérez 1999, 35).

Del conocimiento disciplinar dos aspectos son importantes en lo didáctico, la lógica disciplinar *“resulta útil para la elaboración de las tramas conceptuales”* y la perspectiva histórica de las disciplinas es válida para *“delimitar las posibles dificultades de aprendizaje de los alumnos y la forma de superarlas.”* García Díaz (1998)

En Francia¹⁷ la nueva enseñanza de las Ciencias Sociales dota de otro sentido al saber disciplinar y empieza a hablarse de Geografía escolar como algo distinto de la ciencia geográfica, *“la geografía escolar no es la traducción simple de una geografía concebida aparte, sino una creación original que responde a las finalidades sociales que le son propias”* (García Pérez, 1999, 36). Entre esas finalidades más que perseguir el inventario de lugares, regiones y países, se pretende *“privilegiar la construcción de instrumentos intelectuales, conceptos y métodos”*; no enseñados por sí mismos, *“sino como respuestas a los problemas que la sociedad nos plantea”* (García Pérez, 1999, 36).

Algo similar ocurre en ámbito anglosajón, según García Pérez (1999), *“la geografía escolar ha incorporado otros componentes básicos, como las problemáticas relevantes del mundo actual, tomando, en esos casos, como referencia disciplinar, aquellas tendencias disciplinares más acordes, como la geografía social o la geografía cultural.”* (p, 36).

¹⁷ En esta línea se mueven autores como: Audigier, Crémieux, Tutiaux Guillon y Chatel.

Los ejemplos de geografía escolar igualmente se replican en las otras Ciencias Sociales, se va decantando que las disciplinas deben estar al servicio de las problemáticas socioambientales en un tratamiento integrado o interdisciplinar.

El Grupo IRES en su “Manifiesto” (2005) afirma: *“los contenidos exclusivamente científicos no son suficientes. Las disciplinas son, sin duda, importantes pero como fuentes de información y consulta que ayuden a analizar y profundizar en los verdaderos problemas relevantes que el ser humano de hoy tiene, luchamos contra el pensamiento débil y simplificador que hace que la mayoría piense que los modelos sociales dominantes son los únicos posibles en el mundo que conocemos.”*

b. La problemática socioambiental.

En el área de Ciencias Sociales, el debate fragmentación-integración de los contenidos, es una querrela que se remonta a principios de siglo XX con la aparición de los estudios sociales, esta polémica adquiere hoy nuevos matices, trabajar sobre el *“estudio de los problemas que históricamente interesaron a la ciencia o el análisis de los problemas de la sociedad a partir de las diversas aportaciones del conocimiento científico y cotidiano”* (Travé, 2006 parra, 1)¹⁸. Es ampliamente aceptado que el enfoque disciplinar del currículo no ha ofrecido respuestas satisfactorias a los problemas sociales y ambientales que dice afrontar. A juicio de Pozuelos y Travé (1995) se ha intentado dar salida a estas dificultades mediante los enfoques, ejes y materias transversales con la limitación de seguir respetando la organización tradicional de contenidos, como

¹⁸ En Travé (2006 parra, 25) para la superación de la fragmentación curricular característica del enfoque disciplinar conviene: *“(...) adoptar una perspectiva transdisciplinar que puede contribuir a solucionar este cambio estructural, por una parte, asumiendo que la ciencia es un medio para comprender los problemas de la sociedad y nunca un fin en sí mismo y, por otra, que los objetos de estudios no tienen porqué ser los problemas científicos, sino los problemas que aquejan a la sociedad.”*

era de esperarse estos intentos innovadores terminan yuxtaponiendo más que integrando contenidos y conocimientos. Es por ello que Travé (2006) insiste en que el currículum del área de Ciencias Sociales, ha de situarse en una *“óptica integrada, favoreciendo las opciones didácticas que posibiliten la aproximación del alumnado a un pensamiento crítico, al objeto de poder intervenir en la realidad social”*; para este autor, *“se trata de promover una perspectiva integrada que aglutine los distintos enfoques del conocimiento científico y del conocimiento cotidiano en su afán por comprender la realidad.”* (parra, 24).

Ante la complejidad nunca antes vista de los desafíos y graves problemas actuales que están afectando a la población de la tierra (recalentamiento global, inminencia de guerra nuclear, guerras regionales, crecimiento inusitado de la pobreza, etc.) *“las miradas se vuelven a la escuela buscando la solución a estos males en la educación integral de la persona”* (Travé, 2006 parra, 21). Cuando afirmamos que las disciplinas deben estar al servicio de las problemáticas socioambientales actuales, queremos subrayar a la problemática socioambiental como el nucleador de los demás referentes del conocimiento escolar y del propio currículum. Tal como afirma Travé (2006) en consonancia con la didáctica crítica, los problemas socioambientales son el principal fundamento para un currículum integrado, de esa manera se quiere priorizar el interés emancipatorio del conocimiento social, convirtiendo la problemática social y ambiental en el centro de gravedad del conocimiento escolar.

El Proyecto IRES, asigna por lo menos cuatro funciones a un currículum que tenga como referente la problemática socioambiental actual: 1. Contribuye en la precisión del para qué del conocimiento a construir. 2. Es aspecto clave en la definición del objeto de estudio 3. Es aspecto central de los problemas que investigan los alumnos y su metodología. 4. Facilita el trabajo interdisciplinar alrededor de currículos integrados (GIE, 1991).

De similar manera, dice García Díaz (1998) que el conocimiento escolar debe ir más allá de la diferencia entre problemas científicos y problemas cotidianos, proponiendo problemas que son cotidianos en tanto inquietan nuestras vidas, pero que por la complejidad en la búsqueda de respuestas requieren ser tratados con la participación de otras formas de conocimiento. En los mismos términos, García Pérez (1999, 39) nos dice: *“Hay que dar, en cualquier caso, un paso más en la elaboración didáctica: los problemas que se estudien no serían ya los problemas tal como están en la realidad, ni tampoco los problemas tal como los contemplan las disciplinas, ni los problemas tal como los pudieran “ver” los alumnos, sino que serían “problemas con una formulación escolar”.*

La propia realidad sacionatural vista en contextos locales, regionales y universales, es una fuente potencial de información y de problemas que ha de ser interpretada y conceptualizada en el aula de clase. Acercar los aprendizajes previos que tienen estudiantes, profesores y comunidad en general sobre las experiencias directas en el medio social y ambiental, vuelve potencialmente significativa esta fuente de información para los actores del aprendizaje. Las Ciencias Sociales deben aportar *“al conocimiento de la sociedad, su dinámica histórica, sus peculiaridades actuales, sus estructuras y los factores que provocan su transformación.”* (GIE, 1991, 20)

En lo didáctico la fuente realidad sacionatural debe movilizar *“contenidos culturales significativos y socialmente relevantes”*¹⁹, convertidos como conocimiento escolar en *“problemas abiertos y complejos”* conectados con los intereses y preocupaciones de lo/as estudiantes; *“de ahí, la necesidad de contar*

¹⁹ Para Merchán y García (1994), los contenidos son problemas que *“poseen, además, el calificativo de «socialmente relevantes», lo que supone que las demandas, necesidades, e interrogantes de la sociedad se convierten en eje central que organiza los contenidos de la etapa; por tanto, los cursos se estructuran en función de los problemas reales que pueden ser propuestos tanto por el alumnado como por el profesorado o por la propia comunidad, favoreciendo, de esta forma, el estudio de problemas cotidianos cercanos o lejanos en el tiempo y/o en el espacio.”* (Travé, parra 26)

con un primer punto de referencia fundamental en la determinación del conocimiento escolar: los problemas socioambientales que sean más importantes para la vida presente y futura de los sujetos.” (García Díaz, 1998, 17). Acorde con lo anterior el GIE (1991), propuso trabajar “problemas ambientales y de calidad de vida, problemas relativos a la salud, problemas derivados de la distribución desigual de bienes, problemas referidos a las relaciones interpersonales, etc.) con toda su conflictividad y diversidad, así como las posibles vías alternativas de solución a esa problemática.” (p, 18).

Didácticamente los problemas no tienen formulaciones únicas, coherente con la relatividad y complejidad del conocimiento, deben estar sujetos a replanteamientos y redefiniciones a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, IRES propone la formulación de problemas según dos gradientes de complejidad, en un primer momento serían “problemas del mesocosmos” y en un segundo momento como “problemas del micro o macrocosmos”. (García Díaz, 1998).

c. El conocimiento cotidiano

Creemos que uno de los aspectos más novedosos e importantes de la propuesta didáctica alternativa del Proyecto IRES es considerar al pensamiento cotidiano, como el conocimiento para iniciar la construcción del aprendizaje escolar. Desde esta perspectiva el conocimiento cotidiano, constituye una referencia obligatoria y continua al momento de seleccionar y secuenciar contenidos, Porlán (1993^a citado en García Díaz, 1998) dice, “desde un punto de vista educativo se trabaja desde y para el conocimiento que tienen, generan y construyen los alumnos”. (p, 18).

Como ya hemos dicho en las hipótesis de construcción del conocimiento escolar, el conocimiento cotidiano puede ser ignorado, sustituido o integrado; en ese sentido García Díaz (1998) es concluyente, “el pensamiento de “sentido

común” es el punto de partida, pero no para sustituirlo por el científico o para ignorarlo, sino para enriquecerlo, para hacerlo más complejo”. (p, 21).

El conocimiento cotidiano hace presencia en el medio social y en las ideas o concepciones de los alumnos, no obstante como afirma Travé (2006), *“la escuela ha obviado sistemáticamente los conocimientos cotidianos del alumnado, en la creencia de que estos poco o nada podían aportar al desarrollo de la instrucción”* (parra, 6). Anteriormente precisábamos como la tendencia de la *“hipótesis para el cambio conceptual”* significó el reconocimiento de las elaboraciones preconceptuales de los estudiantes para sustituir las por elaboraciones científicas, lo cierto es que independientemente de las posiciones, el debate sobre la construcción del conocimiento escolar abrió un abanico de perspectivas que parten de las ideas previas como condición inicial de los procesos de enseñanza y aprendizaje

La aceptación de que las ideas de los alumnos constituyen sistemas de ideas que cambian y evolucionan, reitera que en la discusión sobre la construcción del conocimiento escolar, las ideas previas necesariamente han de moverse en el terreno didáctico, psicológico y especialmente en el epistemológico. García Pérez (2006a). Si como dice Bachelard (1938), la evolución de las concepciones de los alumnos hay que asumirlas como cambios epistemológicos, entonces las ideas previas se hallarían estrechamente vinculadas a una epistemología constructivista del conocimiento, lo cual de hecho constituye una alternativa frente a las posiciones empiristas y a las racionalistas, Delval (2000 citado en García Pérez, 2006a). Lo anterior como sostiene García Pérez (1998), significa ni más ni menos, aceptar la incorporación de la perspectiva constructivista en la determinación del conocimiento escolar.

El Grupo IRES entiende el constructivismo como *“concepción constructivista del desarrollo humano”*, este es un pensamiento integrador

contra algunas interpretaciones sesgadas y reduccionistas que ven el constructivismo como “*meras aplicaciones metodológicas*” o “*activismo didáctico*”, que conducen a olvidar sus implicaciones en relación con los contenidos de enseñanza o se centran en sustituir ideas previas erróneas por conocimiento científico verdadero. (García Pérez, 2006a) y (García Díaz, 1998).

El debate con respecto a las ideas o concepciones de los alumnos, sigue abierto y de acuerdo a García Pérez (2006^a), gira en torno a seis aspectos fundamentales: “*la organización interna de las concepciones (coherencia); la estabilidad de las mismas en el tiempo y su resistencia al cambio; el carácter de las concepciones como manifestación del desarrollo psicológico y como construcción en la interacción; el hecho de que sean comunes a grupos de individuos; el hecho de que sean diferentes de las explicaciones científicas; y su carácter implícito o explícito*”. (p, 48).

Compartiendo el camino seguido por García Pérez, más que entrar en los puntos de discusión del debate, vamos a considerar los puntos de desenlace que ha construido el Grupo IRES en cabeza de Porlán (1993) y Cubero (2005), es decir las conclusiones básicas acerca del papel que juegan las concepciones en el aprendizaje. En esa dirección se encuentran como conclusiones las siguientes: a. Las concepciones de los alumnos constituyen su conocimiento personal. b. Las concepciones de los alumnos pueden ser consideradas como sistemas de ideas en constante evolución. c. Las ideas o concepciones de los alumnos tienen un carácter individual y social. d. Los significados de los sistemas de ideas de los alumnos tienen una dimensión tácita e implícita y otra simbólica y explícita. e. Tener como referencia prioritaria los modelos generales o construcciones globales, más que ideas o informaciones concretas. f. La atención a las dificultades básicas y a los posibles bloqueos en la evolución de las concepciones de los alumnos. g. Muchas concepciones de los alumnos relativas a la realidad social tienen una

dimensión espacial y temporal, que se deben tener en cuenta en la construcción del conocimiento escolar. De las conclusiones anteriores vamos a presentar un subepígrafe especial relativo a la relación de las concepciones del estudiantado con la dimensión espacial y temporal, dado el peso de estas dimensiones en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Las concepciones de los alumnos constituyen su conocimiento personal, como tal este conocimiento está guiado por los propios intereses de los estudiantes, de esa manera los aprendizajes son interesantes en tanto tengan significado y sentido para los implicados, es así como IRES intenta *“trabajar desde y para el conocimiento que tienen, generan y construyen los alumnos”*. (García Pérez, 2006^a, 48).

El Grupo IRES parte del análisis y reflexión de las ideas previas desde la perspectiva compleja y evolucionista del conocimiento, en correspondencia se afirma que las ideas de los alumnos constituyen sistemas de ideas con distintos niveles de organización que cambian y evolucionan²⁰. Esta afirmación es crucial para entender el papel de las ideas previas en la construcción del conocimiento escolar, de lo anterior se deduce que las ideas previas como cualquier sistema de ideas, no existen aisladas, constituyen redes con diferentes vinculaciones, existen diferentes jerarquías entre ellas y presentan diversos dinamismos. De hecho estos presupuestos condicionan el trabajo docente al conocimiento e investigación de las ideas previas de los estudiantes; es decir, no se puede iniciar el trabajo en el aula, si los profesores no tienen un mínimo de referentes teóricos, sobre el comportamiento de las ideas previas frente a los contenidos que se van a abordar.

²⁰ A este respecto García Pérez (2006^a, 49) nos dice: *“(...) a diferencia de otros sistemas de ideas (como, por ejemplo, los propios de las disciplinas científicas), aquí la diversidad interna es muy grande, tanto en el grado de coherencia como en el de generalidad, de forma que en un mismo sistema de ideas podemos encontrar tanto subsistemas muy coherentes y jerarquizados (que se refieren a un campo experiencial muy amplio) como subsistemas muy poco organizados (referidos a aspectos muy concretos de la realidad).”*

A partir de los datos suministrados por investigaciones sobre las representaciones del alumnado acerca del mundo social; García Pérez (2006b, 58, 59) elabora cuatro conclusiones: 1. En términos generales los conceptos físicos y sociales infantiles expresan diversas experiencias, emociones y relaciones. 2. La construcción de los conocimientos sociales se va produciendo al compás del desarrollo de las experiencias del niño, dinámica de construcción que es progresiva y compleja. 3. El conocimiento progresivo que el niño/a va realizando de su mundo es producto del conocimiento directo de las cosas y de su interacción con conocimientos indirectos (mundialización de la información). 4. Las representaciones que tienen los niños sobre normas, valores, informaciones, conceptos y explicaciones es distinta según sea la influencia del contexto social.

Las ideas o concepciones de los alumnos se manifiestan en dos formas diferentes, como “modelos culturales” y como “creencias personales”. Los modelos culturales se refieren a los sistemas de ideas más organizados presentes en nuestra cultura y tienen gran funcionalidad como modelos interpretativos de la realidad social, mientras las creencias personales se refieren a las ideas que tienen las personas concretas, que no se identifican mecánicamente con dichos modelos. Lo anterior tiene un gran potencial didáctico, *“puede ayudar a orientar el trabajo de aula, teniendo como referencia los modelos culturales para un planteamiento común de enseñanza y las creencias personales para la atención a la diversidad”* (García Pérez, 2006^a, 49)

Para IRES la dimensión social del conocimiento cotidiano es de interés didáctico especial, *“en cuanto que la experiencia compartida, el diálogo, la reflexión colectiva, la proximidad cultural, el nivel de edad, etc. son factores que favorecen la construcción de sistemas de concepciones libremente compartidos”* (García Pérez, 2006^a, 50). Así se constituye en una alternativa democrática para descolonizar los sesgos, imposiciones, dominaciones y

alienaciones que frecuentemente presentan los modelos culturales en la mente de los estudiantes como producto de la ideología dominante.

El conocimiento personal del alumnado se manifiesta en dos dimensiones relativamente interrelacionadas, implícita y explícita. La dimensión implícita es más intuitiva, hace parte de un nivel de abstracción primario vinculado directamente a la experiencia. La dimensión explícita es parte de un plano más fundado racionalmente, *“es un nivel de abstracción secundario y vinculado a la capacidad lingüístico-verbal de los seres humanos (que organiza, interpreta y explicita simbólicamente la experiencia)”*. (García Pérez, 2006^a, 50). Estos planos están relacionados con la maduración biológica del estudiante, cada vez se presenta una desvinculación progresiva del plano implícito hacia el explícito. De ello se desprende la preocupación de IRES y de otros modelos didácticos por encaminar a los estudiantes hacia el logro de formas de pensamiento cada vez más explícitas.

En la exploración, desarrollo de la enseñanza y seguimiento de las concepciones de los alumnos, García Pérez (2006^a) señala la conveniencia de tener como referencia prioritaria los modelos generales (las construcciones globales), más que las ideas o informaciones concretas, al respecto el autor español dice: *“En ese sentido, resulta más adecuado desde el punto de vista didáctico llegar a conocer, por ejemplo, las concepciones de los alumnos acerca de la calidad de la vida urbana o de la desigualdad en la ciudad que acerca de qué servicios de transporte hay en su barrio o de la distancia desde su barrio al centro urbano.”* (García Pérez, 2006^a, 51)

El Grupo IRES asocia la estabilidad de las ideas previas en el tiempo y su resistencia al cambio, con momentos de reorganización fuerte; para lo cual propone un estilo de trabajo didáctico que atienda prioritariamente a las problemas centrales de aprendizaje que bloquean la incorporación de nuevos conocimientos. En ese sentido, exhorta a la detección, clasificación y conocimiento en profundidad de esas dificultades y bloqueos de aprendizaje,

con el fin de diseñar actividades y didácticas para dar respuestas a dichas dificultades. A este respecto se sugiere el uso de la metacognición (reflexión de los estudiantes sobre sus propias dificultades de aprendizaje) para luego con la utilización del enfoque de “*estrategias cognitivas*”, vayan los alumnos encontrando salidas a problemas de aprendizaje adquiridos y a los nuevos que se les presenten. En este sentido las dificultades distan mucho de considerarse “errores conceptuales” y por el contrario se convierten en insumos claves de enseñanza-aprendizaje. García Díaz (1998) y García Pérez (2006^a).

Dimensión espacial y temporal, concepciones del estudiantado y construcción del conocimiento escolar.

En una visión integradora como la que propone IRES, no tendría sentido didáctico trabajar separadamente la dimensión espacial de otras dimensiones de la vida social (la dimensión social, temporal, etc.), haciendo esa salvedad y en relación con la dimensión espacial, ella constituye un elemento clave al momento de explorar las concepciones del estudiantado y a la hora de diseñar y aplicar estrategias adecuadas para la construcción del conocimiento. El conocimiento espacial²¹ es por excelencia un elemento integrador y se constituye en elemento básico en la comprensión del medio geográfico, en lo educativo las ideas del estudiantado sobre el espacio nos aportan caminos para enseñarlos a pensar espacialmente, es decir “*utilizar el espacio como un vehículo para estructurar el conocimiento y para solucionar problemas*” (García Pérez, 2006b, 60). Sobre el pensamiento espacial en general, estamos de acuerdo con Herrero (1992) y García Pérez (2006b), en que son ineludibles para la enseñanza, los siguientes aportes centrales de la teoría piagetiana:

²¹ García Pérez (2006) apoyado en otros autores sostiene “*que el conocimiento espacial en los niños y jóvenes podemos estudiarlo atendiendo a cómo conocen las “relaciones espaciales fundamentales” o atendiendo a cómo conocen “espacios concretos”*” (p, 61).

- a. La concepción de espacio no viene dada a priori a partir de la mera percepción del niño, ella, se va elaborando poco a poco a través de la actividad que va realizando la persona a lo largo de los diversos “estadios” de su desarrollo.
- En el estadio sensoriomotor (0-2 años aproximadamente) el niño va elaborando un conocimiento práctico del espacio, el logro más importante de este período es la aparición de lo que se denomina “grupo práctico de los desplazamientos”.
 - Durante el estadio preoperatorio y de las operaciones concretas (entre los 2 y los 11 años aproximadamente) el niño/a va reelaborando a nivel de representaciones, todas las adquisiciones que a nivel práctico ya tenía en el estadio anterior, comenzando por las relaciones topológicas y estableciendo posteriormente las relaciones proyectivas y las euclidianas, cuando su pensamiento operatorio le facilite la flexibilización y la reversibilidad del espacio;
 - En el estadio de las operaciones formales (entre los 11 y los 15 años y de ahí en adelante), las operaciones espaciales pueden ya estar totalmente separadas de la acción real, de forma que las personas son capaces de considerar un universo total de posibilidades espaciales y comprender cuestiones como, por ejemplo, la idea de infinito
- b. A partir de esos estadios se desarrollan de forma progresiva tres tipos de relaciones espaciales: 1. Las relaciones topológicas (proximidad, separación, orden, cerramiento, continuidad), 2. Las relaciones proyectivas (consideración del objeto según la perspectiva) y 3. Las relaciones euclidianas (el punto, la línea y el plano; permiten ubicar objetos mediante ejes de coordenadas).

Sobre el conocimiento de los escolares sobre espacios concretos (conocimiento de la casa, el colegio, el barrio, la ciudad) son fecundas las investigaciones de la Psicología ambiental, la Geografía subjetiva y la Geografía de la percepción y del comportamiento. Uno de los puntos de partida de esas investigaciones es que las personas mediante una serie de procesos (en gran parte comunes a todos los individuos), construimos representaciones mentales o mapas de nuestro entorno, los cuales son modelos de nuestra representación de los espacios conocidos, estas representaciones al igual que las ideas, están sujetas a procesos de evolución y reestructuración a lo largo de la vida y de la escuela.

Kevin Lynch (1984) realizó una de las investigaciones más influyentes acerca de los mapas cognitivos, en ella estableció como conclusiones centrales:

- Existe una “imagen pública” de cada ciudad, como resultado de la superposición de muchas imágenes individuales.
- Estas imágenes colectivas resultan necesarias para que el individuo actúe en su medio ambiente y para que pueda cooperar con sus conciudadanos.
- Las imágenes de la ciudad en cuanto a sus formas físicas están constituidas por cinco tipos o elementos: “sendas” o caminos, “bordes” o límites, “barrios” o distritos, “nodos” y “mojones” o hitos.

Kevin Lynch (1984 citado en Herrero, 1992, 59, 60).

Posteriormente Siegel redujo a tres, los cinco elementos de Lynch: mojones o hitos, rutas y configuraciones, los cuales se caracterizan así:

- **“Mojones** son aquellos elementos que llaman especialmente la atención o aquellos puntos de decisión del entorno que se perciben y recuerdan y alrededor de los cuales se coordinan las acciones y decisiones del niño. Tres rasgos pueden convertir a un

elemento del entorno en mojón: su significación simbólica, su gran tamaño y los contornos o formas singulares y superficies brillantes.

- **Las rutas** que permiten la conexión entre los mojones. Una persona posee una si tiene un mojón específico al comienzo y sabe que encontrará una serie de mojones en un orden determinado si sigue una dirección concreta. El conocimiento de las rutas es, por lo tanto, un tipo de conocimiento secuencial. Si la secuencia de mojones que percibimos al recorrer un itinerario determinado no coincide con nuestras expectativas sobre ese recorrido, tenemos la sensación de que nos hemos perdido.
- **Las configuraciones** son los medios por los cuales podemos almacenar toda la información que nos permite la localización dentro de un entorno en una sola estructura cognitiva. Se trataría de representaciones que abarcarían simultánea y coordinadamente una gran cantidad de información espacial del entorno. La mayoría de los autores distinguen dos tipos de mapas: los mapas de rutas y los mapas de conjunto (Survey maps). Los mapas de rutas estarían formados por mojones conectados por rutas sin incluir información acerca de las interrelaciones. Los mapas de conjunto serían evolutivamente más avanzados y en ellos las rutas estarían integradas.”

Herrero (1992, 62)

Por otra parte Stanley Milgram y sus colaboradores, aportaron una perspectiva complementaria a la de Lynch, enfatizaron la importancia de los componentes “sociales” en la configuración personal de las imágenes urbanas, para ellos *“la concepción de la ciudad es un hecho social, “una representación colectiva”*. Es así como ponen *“el centro de atención no en el mapa cognitivo como un producto de cada individuo sino como un producto social.”* (García Pérez, 2006b, 62).

En la didáctica de las Ciencias Sociales, García Pérez (2006b, 62) relaciona los sistemas de referencia con la evolución y complejidad en la construcción del conocimiento espacial, los niños simultáneamente a la generación de los elementos en sus mapas cognitivos, van construyendo un marco de referencia²² y van organizando y estructurando el conocimiento

²² García Pérez (2006b, 62), precisa tres sistemas claves de referencia: 1. Sistema de referencia egocéntrico, 2. Sistema de referencia con grupos de elementos diversos y poco coordinados, y 3. Sistema de referencia complejo, integrado, coordinado y abstracto

espacial. Para el autor español: *“(...) primero el niño tiene un sistema de referencia egocéntrico, centrado en sí mismo; posteriormente va tomando referencias externas a él (como su casa, la escuela, los lugares conocidos, con las distancias que separan a unos de otros, etc.), pero estas referencias son aún dispersas y poco conectadas entre ellas; por fin, se va elaborando un sistema de referencia más complejo, más integrado, con mayor coordinación de todos los elementos y más abstracto (es decir, que puede ser utilizado sin tener que estar en contacto directo con espacios concretos).”*

También es importante didácticamente la familiaridad con el entorno y la vinculación afectiva con el mismo, *“mientras mayor familiaridad con el entorno existe, más rica es la imagen de dicho entorno que llegan a elaborar las personas”* (García Pérez, 2006b, 62). Diferentes estudios han demostrado que los sentimientos hacia el entorno evolucionan con la edad y varían según el medio en que se desenvuelven los individuos, es así como los desplazamientos cotidianos son mecanismos que consolidan la idea de ciudad, por lo menos de la ciudad vivida.

tro aspecto a considerar, es el significado que tienen los niños sobre el espacio construido, las investigaciones de sociólogos, antropólogos y semiólogos *“destacan que las formas no sólo poseen “funciones”, sino que son al mismo tiempo “sistemas de signos”, que resultan indispensables para comprender globalmente la ciudad”* (García Pérez (2006b, 63). De esa manera las significaciones varían de una persona a otra, de una categoría social a otra, debido al condicionamiento de lo cultural. García Pérez (2006b, 63) afirma que: *“(...) al estudiar la percepción del espacio urbano, lo pertinente sería analizar las connotaciones sociales de sus elementos, es decir los significados que colectivamente se les ha asignado, lo que los sociólogos llaman el “imaginario urbano”; de otra forma, no se entenderla realmente lo que perciben los ciudadanos, ni, por ello, las concepciones de los alumnos al respecto”.*

En estos estudios se pueden encontrar pistas para entender los sistemas de valores implícitos y explícitos que los alumnos utilizan en la comprensión de ciudad y con base en ellos, establecer los mensajes de poder y de ideología dominante a través de los signos y expresiones urbanas.

Para los profesores conocer esos aspectos facilita la selección y adecuación de contenidos de enseñanza con el trabajo didáctico. Tal como dice García Pérez (2006b, 63): *“(...) dada la importancia que tiene la experiencia cotidiana en el entorno en la formación de una imagen rica y compleja del mismo en las personas, parece evidente que deberíamos proporcionar a los alumnos posibilidades de tener experiencias interesantes y sistemáticas en su entorno, vinculadas a la enseñanza escolar.”*

La otra dimensión clave en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales es la **dimensión temporal**. La dimensión temporal es un componente fundamental de los fenómenos sociales e históricos, no podemos entender esos fenómenos sin el componente temporal que los define.

Pagés (1998) con base en la investigación de numerosos autores²³ concluye que en la escuela obligatoria uno de los principales problemas de los estudiantes, es la dificultad para ubicarse y comprender el tiempo histórico; de esa manera, considera que un primer problema es la indefinición del propio concepto de tiempo histórico en la enseñanza o su identificación exclusivamente con la cronología. A juicio de este autor, el problema de la enseñanza del tiempo se puede abordar en tres frentes: 1. Desde su naturaleza epistemológica, *¿Qué entendemos por tiempo en la enseñanza de la historia* ». 2. Desde su naturaleza axiológica-sociológica, *¿Para qué hemos de enseñar el tiempo histórico* y *¿Para qué han de aprender los alumnos a situarse en el tiempo* » y 3. Desde su naturaleza psicodidáctica, *«¿Cómo construyen los*

²³ Clary y Genin (1991), en Francia, de Proenca (1990), en Portugal, o de Asensio, Pozo y Carretero (1989), Trepát (1995) en España, etc.

niños y los adolescentes la temporalidad y qué papel tiene en esta construcción la enseñanza y el aprendizaje de la historia .

Thornton y Vukelich (1990) proponen cuatro fases en la enseñanza de la comprensión temporal:

- entre los tres y cinco años los niños pueden realizar secuencias de acontecimientos intra e interpersonales,
- entre los seis y ocho pueden utilizar la numeración histórica para representar el pasado,
- entre los nueve y los once identifican períodos de tiempo (por ejemplo, el periodo colonial, la revolución, la Guerra Civil, etc.), y
- entre los doce y los catorce pueden elaborar períodos temporales utilizando términos como década y siglo, y relacionando años con sus siglos respectivos.

Thornton y Vukelich (citados en Pagés, 1998, 196)

Para Pagés (1998, 196) las investigaciones relacionadas con la «revolución cognitiva», se traducen en una nueva manera de conceptualizar la adquisición de la conciencia de temporalidad: *“(...) hoy nadie discute que la experiencia de tiempo se adquiere desde el nacimiento, en el interior del grupo y de la colectividad, en contacto con las personas y las cosas. De esta experiencia emana una cierta conciencia de temporalidad —de percepción mental del tiempo, el tiempo psicológico— que cambia y se modifica con la edad y con nuevas experiencias. Lo habitual es que esta conciencia se vaya adquiriendo de forma espontánea e intuitiva aunque esté inmersa dentro de un tiempo social que la enmarca, la contextualiza y la explica”.*

Para Pagés (1998) aceptada la relación directa entre *conciencia de temporalidad y contextos sociales*, este último, se convierte en referente obligado para saber cómo el alumno en su entorno, *“ha construido su*

temporalidad y cómo puede pasar de esta representación del tiempo vivido a la comprensión del tiempo social y del tiempo histórico". Así mismo este autor con base en Pozo (1985) hace el llamado establecer semejanzas y diferencias entre las representaciones del tiempo vivido y del tiempo histórico:

"Para Pozo, entre el tiempo vivido y el tiempo histórico existen, al menos, dos diferencias importantes. El tiempo vivido se construye a través de nuestras vivencias, mientras que el tiempo histórico se construye a través de referencias distantes, a las que no hemos asistido personalmente. El tiempo vivido es siempre una construcción subjetiva, «cargada de significado emocional», mientras que el tiempo histórico es de carácter colectivo y se ocupa de «duraciones, sucesiones y cambios en hechos sociales» Entre el tiempo vivido y el tiempo histórico existen también notables coincidencias, (...) ambos se dividen en pasado, presente y futuro, recurren a unidades matemáticas de medida y en ambos se producen cambios." (Pagés, 1998, 197).

Sin embargo, Pagés (1998) se pregunta: *"¿Dónde está, pues, la dificultad para comprender el tiempo histórico, para aprender historia?"*, frente a dicha pregunta elabora tres precisiones:

1. Definir con precisión qué entendemos por tiempo histórico en el currículo escolar y en la práctica.
2. Qué variables priorizamos, cuándo y cómo las enseñamos.
3. Cómo pretendemos que aprendan los alumnos a partir de la constatación de que ya poseen una conciencia de temporalidad.

Con relación a la primera precisión el autor español, propone adoptar en una primera aproximación la definición de Arosteguí (1995), quien piensa que *"tiempo es la denotación del cambio con arreglo a una cadencia de lo anterior y lo posterior, que en principio es posible medir y que en las realidades sociohistóricas es un ingrediente esencial de su identidad, pues tales realidades no quedan enteramente determinadas en su materialidad si no son remitidas a una posición temporal"*. (p, 198)

Con respecto al tiempo social e histórico, Pagés (1998) considera que son “dos constructos culturales creados para explicar y comprender los cambios y las permanencias en el devenir humano. Son conceptos sinónimos aunque tienen aplicaciones diferentes según los utilicen los historiadores u otros científicos sociales (antropólogos, sociólogos, economistas, etc.)”, (p 198). En lo educativo cree en la posibilidad de “enseñarlos y aprenderlos como partes de un todo, pues ambos constituyen el eje vertebrador de la educación de la temporalidad”. (p, 198). Mas adelante dice: “la interrelación entre tiempo vivido y tiempo social en su triple dimensión de futuro, presente y pasado, es clave para conceptualizar correctamente el tiempo histórico en sociedades desarrolladas como la nuestra, donde el tiempo se ha convertido en un valor al alza” (p, 200). En la *Figura 2.3.* se presentan los principales conceptos y variables asociados a la comprensión de tiempo histórico en el currículo escolar.

Con relación a la segunda precisión Pagés (1998), incluye las principales variables de lo que cree constituye la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico y de la historia: a) Pasado, presente y futuro²⁴, b) Cambio y permanencia²⁵, c) La explicación y la comprensión de los cambios y de las permanencias²⁶: la duración y d) Mediciones y clasificaciones: la cronología y la periodización²⁷.

²⁴ “El tiempo social es por definición histórico, ya que se conforma a través de la relación dialéctica entre lo que ya ha sido —el pasado—, lo que es —el presente— como resultado de lo que ha sido, y lo que será —el futuro— como consecuencia de lo que somos y estamos haciendo. Este tiempo social condiciona el tiempo vivido y su representación mental a través de las experiencias a las que nos sometemos como consecuencia de vivir en una sociedad organizada a través de pautas temporales: naturales y sociales. Sin embargo, a la vez que estamos condicionados por el tiempo social, somos también agentes constructores de tiempo (...).” (Pagés, 1998, 200).

²⁵ “El tiempo histórico ordena y explica el conjunto de cambios que se produjeron en el seno de una sociedad, y la modificaron, la hicieron evolucionar. Pero también da sentido a las permanencias, a aquellos fenómenos más irreductibles al cambio que actúan como constantes inalterables a las transformaciones que se producen a su alrededor.” (Pagés, 1998, 201).

²⁶ “Siguiendo las aportaciones de Raudel (1968) se pueden establecer tres tipos de duraciones cuyas diferencias no son de tipo cuantitativo, cronológico, sino cualitativas, aunque tienen representaciones cronológicas distintas. Las que corresponden a hechos y fenómenos de corta

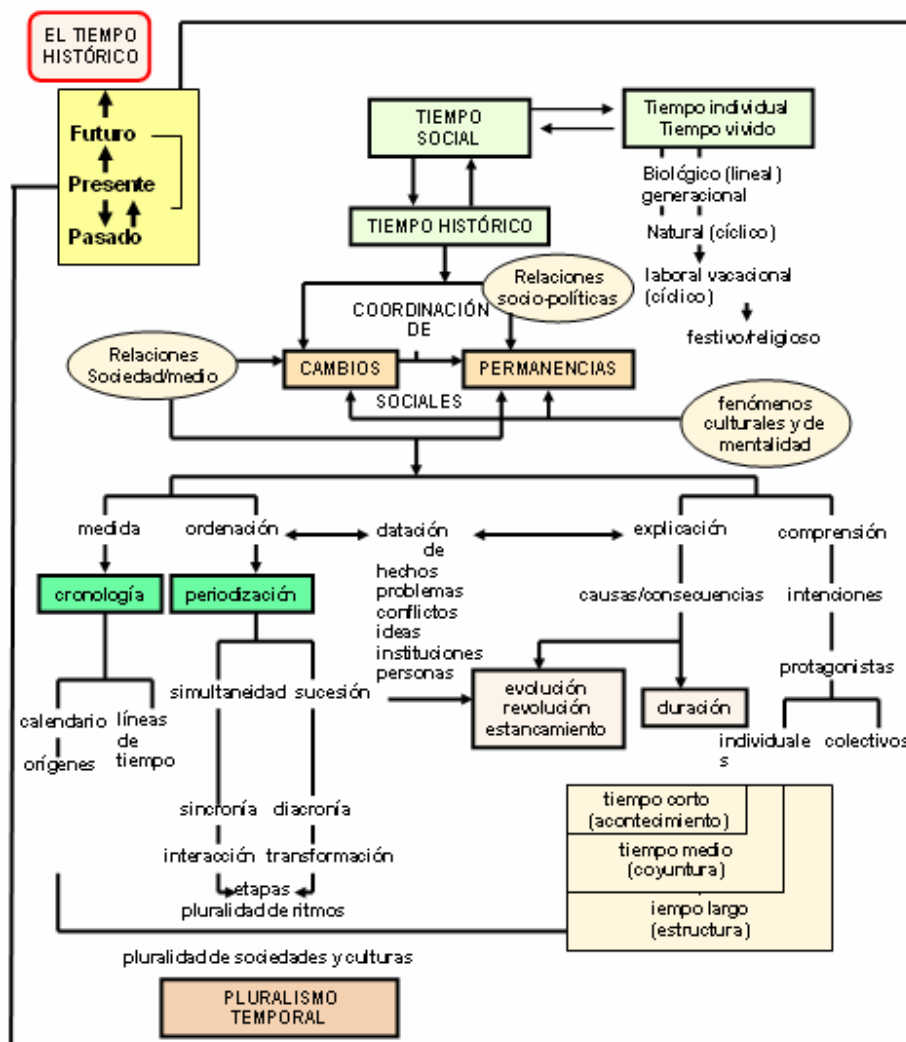


Figura 2.3. La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico. Fuente: Pagés (1998, 199).

duración, a los acontecimientos, al tiempo corto de la vida de las personas. Las que corresponden a la larga duración, al tiempo largo de las sociedades, a sus estructuras, que se escapan de la percepción de los contemporáneos. Y, finalmente, y entre las dos, las que corresponden al tiempo medio de las coyunturas, unos tiempos más largos que los tiempos de los acontecimientos, a los que incluyen y explican, pero mucho más cortos que los tiempos de las estructuras.” (Pagés, 1998, 202).

²⁷ “Una condición fundamental para comprender el tiempo histórico y el cambio social es el dominio de los mecanismos temporales con los que cada sociedad se ha dotado. Estos instrumentos —la cronología y la periodización— permiten ordenar la secuencia de acontecimientos y procesos, y clasificarlos en etapas. acontecimientos, a los que incluyen y explican, pero mucho más cortos que los tiempos de las estructuras.” (Pagés, 1998, 202).

Con relación a la tercera precisión Pagés (1998), considera necesario conocer las ideas y representaciones espaciales previas de los estudiantes, así como las dificultades que los alumnos tienen en su construcción; pero una vez conocidas éstas, deben dar paso a procesos de transposición didáctica según los parámetros señalados en las precisiones 1 y 2.

Como no compartimos la sustitución de las ideas previas por las científicas, en coherencia con la teoría del conocimiento escolar del Grupo IRES y más propiamente de García Pérez (2006b, 64), queremos precisar desde esta óptica, una serie de rasgos propios del proceso de construcción del tiempo en los alumnos:

- La construcción de la concepción del tiempo es “progresiva”; el tiempo no se domina de pronto, sino que se va construyendo, en los individuos, poco a poco, al compás de las experiencias vitales en el contexto social.
- Como abstracción, el tiempo no puede experimentarse de forma directa sino subjetiva (y discontinua), lo que dificulta su construcción.
- Tenemos que diferenciar entre la idea de “tiempo personal” —vinculada a la experiencia vital de cada individuo—, la de “tiempo social” —la idea de tiempo construido y compartido por una colectividad— y la idea de “tiempo histórico”, como el tiempo de las sociedades en su evolución desde el pasado. Es evidente que estas tres ideas de tiempo, interaccionan entre sí, en sus procesos de construcción.
- La comprensión del “tiempo histórico” supone sobre todo el dominio del concepto causalidad²⁸, existe una estrecha relación entre la comprensión de la causalidad de los fenómenos sociales en el tiempo y la propia comprensión del tiempo histórico.

²⁸ “(...) los hechos históricos suelen tener más de una causa y más de una consecuencia (carácter complejo) y que en el tiempo histórico hay un gran intervalo entre causas y efectos, lo que dificulta la comprensión de la evolución de las sociedades históricas.” (García Pérez, 2006, 64).

- Se puede favorecer la construcción de una concepción continua y rigurosa del tiempo, empleando bien los sistemas convencionales de medida del tiempo (que son un bien de tipo “cultural”). De ahí el interés del manejo adecuado, por ejemplo, de la cronología

d. El conocimiento metadisciplinar en las Ciencias Sociales.

Como hemos dicho la fuente disciplinar ha sido por excelencia, criterio exclusivo en la selección, organización y secuenciación de los contenidos escolares (modelo didáctico tecnológico), sin embargo en desarrollos recientes de la didáctica, esta situación empezó a ser cuestionada y alternativo a los conceptos disciplinares, como ejes articuladores de los contenidos escolares.

Se inició así la búsqueda de conceptos estructurantes-interdisciplinares, que tipificaran y organizaran amplios campos del saber didáctico. En la organización de los contenidos escolares empezaron a utilizarse constructos semejantes como: “*enfoque metadisciplinar, perspectiva transdisciplinar, y conocimiento metadisciplinar*”. (García Díaz, 1998).

Para Zabala (1993) el “*enfoque metadisciplinar*” es la organización de los contenidos escolares según una lógica no disciplinar, en la que lo disciplinar se emplea como un medio más para conocer una realidad global.

Para Torres Santomé (1994) la “*perspectiva transdisciplinar*” es una cosmovisión que comprende unas categorías generales para entender el mundo y que supone un marco teórico general que posibilita la relectura de las aportaciones de las diferentes disciplinas desde una perspectiva común y unificada.

Para García Díaz (1998), el “*conocimiento metadisciplinar*” tiende a que las aportaciones del conocimiento científico y del cotidiano, relativas a un cierto

problema o tópico, sean interpretadas en función un marco de referencia más general, este conocimiento ha de ser e útil para dar un cierto sentido (cosmovisión) al tratamiento de los objetos de estudio y para establecer el grado de complejidad en el que deben ser formulados los contenidos para que puedan ser aprendidos -las hipótesis que permiten manejar distintos niveles de complejidad-.

En la construcción de la acepción conceptos estructurantes existen diversos significados similares. Para Gagliardi (1988) son aquellos conceptos que al construirse organizan el sistema cognitivo permitiendo tratar los datos de otra manera, adquirir nuevos conocimientos y cambiar los conocimientos anteriores. Para Taba (1974) son un conjunto de principios que constituyen el núcleo básico²⁹ de la materia que se va a enseñar.

Según García Díaz (1998, 73) es bien importante dentro de cada población conceptual detectar aquellos conceptos estructurantes que actúan como nudos de la trama conceptual y articulan otras nociones, una vez seleccionados los conceptos estructurantes ellos ayudan a construir el conocimiento y facilitan la *“construcción de un modelo teórico útil para generalizar las adquisiciones parciales a otros contextos, para aplicar el saber adquirido a los problemas de la vida cotidiana y para asegurar que la pérdida de determinada información no signifique una pérdida total, pues el disponer de un modelo general permite la reconstrucción de los detalles siempre que se necesite.”*

Aunque existe una estrecha relación entre conceptos estructurantes y conceptos metadisciplinares, los segundos están explícitamente inscritos en el marco del conocimiento metadisciplinar, que a su vez es recurso filosófico y metodológico orientador de la teoría del conocimiento escolar del Proyecto

²⁹ *El conocimiento de este núcleo central equivale a tener un cuadro general en cuyo interior los detalles son más comprensibles y las relaciones entre ellos más claras.* García Díaz (1998, 73)

IRES. Es decir en una perspectiva integradora de los tres campos del saber (remitirse atrás *Figura 2.1.*), busca que la interpretación de la realidad este precedida de una cosmovisión del mundo, capaz de romper con las visiones fragmentarias del paradigma simple y mecánico, legatario de la tradición positivista y neopositivista. Desde esa perspectiva los conceptos metadisciplinares tienen exigencias precisas³⁰, entre las cuales destacamos:

- Los conceptos metadisciplinares estructuran y organizan contenidos en correspondencia con los principios del conocimiento del pensamiento complejo y el evolucionismo.
- Se les atribuye un carácter “dinámico y evolutivo”.
- Se asume que no existen aislados, constituyen *redes* en las que están ligados unos a otros.
- Se adopta la existencia de “jerarquía” entre ellos.
- Actúan como marco de referencia general para la integración didáctica de los contenidos, caminando más allá de lo conceptual, incluyendo metaprocedimientos y meta-actitudes
- Permiten establecer redes de interacciones de los contenidos, como tramas de contenidos para el profesor y como mapas conceptuales para los estudiantes.
- Son referentes de la evolución de los aprendizajes, expresándose primero como hipótesis generales de progresión del conocimiento de los estudiantes y segundo en un sentido más particular, como niveles de formulación de los aprendizajes de un ámbito temático o problemático concreto.
- Deben estar relacionados con problemas comunes de carácter abierto y complejo³¹.

³⁰ Las exigencias precisas de los conceptos metadisciplinares, se han elaborado principalmente con base en los planteamientos de García Díaz (1998) y García Pérez (1999).

³¹ “El trabajo sobre estos conceptos facilita que los individuos puedan resolver mejor los problemas que la realidad les plantea -y hablamos de problemas complejos y abiertos y no de

El conocimiento metadisciplinar, según Travé (2006) es también denominado conocimiento estructurante, básico o clave, es un conocimiento que estructura y orienta la construcción de otros saberes colaterales o de inferior rango, constituye además el primer nivel de análisis en la selección y organización del conocimiento escolar al jerarquizar los conceptos, procedimientos y actitudes en sucesivos niveles de aproximación.

El conocimiento metadisciplinar se constituye desde esta perspectiva, en un referente para la determinación del conocimiento escolar que dota a la intervención educativa de una cierta visión general orientadora, hay que inclinarse así, por un determinado paradigma filosófico (metodológico, ético, metacientífico...) que organice la formulación y evolución del conocimiento escolar y que funcione como eje articulador de las restantes hipótesis curriculares, Ver figura 1.1.

El Proyecto IRES propone, como perspectiva fundamental *“la transición desde formas de pensamiento simples a otras más complejas, dentro del marco del paradigma de la complejidad”*; es decir utilizar el *conocimiento metadisciplinar como un marco de referencia privilegiado para la determinación del conocimiento escolar.*” (García Díaz, 1998, 72).

Rivero (1996), identifica los siguientes componentes del conocimiento metadisciplinar, que deben estar presentes en la formulación del conocimiento escolar:

- El conocimiento sobre la naturaleza de los conocimientos disciplinares y el análisis histórico, sociológico y epistemológico de los contenidos

los problemas que suele resolver el especialista-, en la medida en que dominan sistemas de ideas cada vez más coherentes, más organizados y más potentes para la comprensión e intervención en dicha realidad.” (García Díaz, 1998, 74)

disciplinares (la evolución de los paradigmas científicos y epistemológicos, los obstáculos epistemológicos que han dificultado los cambios, las interacciones entre lo científico, lo ideológico y las demandas sociales, etc.).

- Las cosmovisiones ideológicas que determinan los sistemas de ideas que orientan el para qué y el por qué de las decisiones que se toman tanto en el ámbito científico como en el cotidiano o en el escolar.
- Una cierta ontología, que supone la existencia de entes complejos, que pueden describirse mediante nociones transversales, transdisciplinares o metadisciplinares (utilizaremos indistintamente los tres términos), que son comunes a diversas disciplinas y que poseen un fuerte carácter estructurador de los diferentes campos de conocimiento.

Estamos de acuerdo con García Díaz (1998), en que no se trata de identificar el conocimiento metadisciplinar con el objeto de estudio escolar³², sustituyendo los tradicionales temas académicos por otros como “los sistemas” o “las interacciones”, en definitiva se quiere que el profesorado utilice este instrumento intelectual para el análisis de los contenidos que pretenden enseñar y de las ideas manifestadas por los alumnos y las alumnas en el aula. Ver *Figura 2.4.*

³² Recordemos que los objetos de estudio se seleccionan con base en la fuente problemas socioambientales relevantes.



Figura 2.4. Conocimiento metadisciplinar en el Proyecto IRES. Fuente: García Pérez (1999, 42).

Aún así García Díaz (1998), hace el llamado a reflexionar sobre la naturaleza epistemológica del conocimiento metadisciplinar y se pregunta: “¿podemos hablar de conceptos estructurantes metadisciplinarios?”. A juicio de este autor, esta pregunta nos lleva a plantearnos otros interrogantes desencadenantes:

1. ¿Los conceptos “puente” o “transversales”, son meros artificios metodológicos o instrumentos útiles en el enriquecimiento del conocimiento
2. ¿qué conceptos transversales, son las más relevantes a la hora de organizar el conocimiento escolar y cómo conectarlas e integrarlas con categorías no conceptuales (procedimientos y valores)
3. ¿cómo interpretar las aportaciones del conocimiento científico y del cotidiano, relativas a un cierto problema o tópico, en función de este

marco de referencia no disciplinar, de forma que puedan utilizarse en diferentes dominios experienciales a la hora de determinar y organizar el conocimiento escolar

En relación con el primer interrogante, según García Díaz (1998), existen dos caminos posibles para abordar el problema, por un lado está quienes cuestionan el carácter integrador de los conceptos transversales (Gil, 1994a; Martínez Torregrosa, 1994) y consideran que “los conceptos científicos sólo tienen sentido dentro de la lógica de una determinada estructura de conocimiento disciplinar”; y por el otro quienes consideran que “los conceptos transversales se refieren a entes reales -no serían meros artefactos metodológicos carentes de sentido en sí mismos- que se describen como sistemas, generándose dichos conceptos en la reorganización e interacción continua de los diferentes sistemas de ideas presentes en una nuestra cultura”. (García Díaz, 1998, 74). Para el caso de los estudios sociales de similar manera Travé, (2006) identifica dos grandes enfoques: el conceptual o disciplinar y el alternativo o interdisciplinar³³. En nuestro caso al igual del Proyecto IRES optamos por el segundo camino o perspectiva.

Empieza a existir cierto consenso sobre la potencialidad integradora de los conceptos: espacio, tiempo, sistema, organización, cambio, interacción información, etc., se reconoce su poder transversal e interdisciplinar en el trabajo con contenidos escolares. Según García Pérez (1999), de entrada estos conceptos *“juegan un papel central en la epistemología de muchas disciplinas y se les empieza a reconocer, asimismo, una potente función organizadora desde el punto de vista de la reflexión didáctica y del diseño curricular.”* (p, 41)

³³ *“A través de la historia reciente de los Estudios Sociales se han generado dos grandes corrientes de análisis. Por una parte, el enfoque conceptual o disciplinar, propone una definición parcelada de los conceptos básicos de cada ciencia social (Morrissett, 1967; Michaelis, 1976), y por otra, el enfoque alternativo o interdisciplinar, propugna la integración de disciplinas sintetizando los conceptos más característicos de los estudios sociales.”* (Travé, 2006, parra, 15)

Los conceptos “puente” no son tan nuevos como se cree, ellos han jugado un papel relevante en la historia de la ciencia integrando diferentes campos del saber. Al respecto García Pérez (1999) señala a la Ecología como un caso de emergencia interdisciplinar de las Ciencias Ambientales y la Educación Ambiental, la Psicología Ambiental, y la Geografía de la Percepción y el Comportamiento.

Así mismo García Díaz (1998), sostiene que estos acercamientos entre disciplinas y campos del saber se han presentado históricamente como:

- Trasvases y recombinación de ideas de distintos campos del saber.
- Aparición de campos disciplinares intermedios surgidos entre los interfases de las disciplinas (bioquímica, psicología social...)
- aparición de enfoques más interdisciplinares (las ciencias ambientales, las ciencias de la salud...)³⁴.

Respecto al segundo interrogante García Pérez (1999), piensa que existen mayores discrepancias para establecer metaconceptos y metavalores, mientras son mayores los acuerdos en la aceptación de procedimientos comunes de carácter metadisciplinar.

Según Travé (2006) en la Didáctica de las Ciencias Sociales no se ha consensuado hasta el momento los conceptos necesarios para el aprendizaje, la razón es que su selección, organización y secuenciación, depende en gran medida del paradigma de referencia de los investigadores y profesores en cuestión.

Price, Hickman y Smith, (1965 citados en Travé, 2006) dentro de una propuesta integral, definieron y calificaron tres grupos de conceptos

³⁴ “Todo ello supone un continuo trasiego de ideas de unas disciplinas a otras, así como la generación de conceptos que son utilizados indistintamente -aunque con matices diferentes- en diversos campos del saber.” (García Pérez, 1999, 43).

estructurantes a enseñar: 1. **Conceptos sustantivos:** *soberanía, poder, hábitat, conflicto, moralidad y elección, cultura, industrialización, urbanización, escasez, institución, entrada y salida, control social, secularización, ahorro, cambio social, compromiso, y adaptación, economía de mercado, modificada, interacción, ventajas comparativas.* 2. **Valores conceptuales:** *dignidad del hombre, lealtad, libertad empatía, gobierno por consenso, igualdad.* 3. **Conceptos metodológicos:** *método histórico, análisis y síntesis, interpretación, enfoque geográfico, preguntas y respuestas, evaluación, causalidad, objetividad, evidencia, observación, clasificación, medición y escepticismo* (parra 17, 18, 19).

Por otra parte Taba y otros (1971 citados en Travé, 2006), pretenden construir unas Ciencias Sociales unificadas y no una simple adición disciplinar³⁵, en su propuesta, señalan los siguientes conceptos: *“causalidad, cambio cultural, instituciones, modificaciones, control social, valores, conflicto, diferencias, interdependencia, poder y tradición”* (parra, 20).

El grupo Cronos (1992) recoge como nociones sociales básicas: *desigualdad, conflicto-cambio, diversidad-identidad e interdependencia.* Con esas nociones organizan los contenidos sobre problemas socialmente relevantes, estos últimos a su vez, son cruzados por las tareas básicas (trabajar, habitar, comunicarse, tener normas y producir ideas). (Travé, 2006, parra 21).

Desde la perspectiva crítico-social y específicamente desde la Geografía Crítica, Ascón (1994) propone conceptos clave transversales para las Ciencias Sociales: *“dominación-dependencia, igualdad-desigualdad, conflicto- consenso,*

³⁵ “De esta forma consideran los metaconceptos como generalizaciones abstractas que nos permiten organizar las relaciones, datos e ideas que serán la base de un buen aprendizaje, teniendo en cuenta que dichos conceptos clave deben ser elegidos en función de los criterios de validez, significación, conveniencia y durabilidad.” (Travé, 2006, parra19).

continuidad-cambio, interacción-interdependencia, unidad-diversidad.” (Travé, 2006, parra 22).

En la metaperspectiva del Proyecto IRES, García Pérez (1999) en cuanto a metaconceptos, otorga un papel estructurador a conceptos metadisciplinarios como: *“unidad-diversidad (vinculado a la descripción de la realidad y ligado, asimismo, a un concepto tan básico en Ciencias Sociales como el de distribución); interacción (dimensión compleja de la causalidad, relacionada con la organización de la realidad); sistema (como visión integradora de esa realidad) y cambio (ligado a la categorización del espacio y del tiempo y a la concepción dinámica de la realidad).”* García Pérez (1999, 41).

En lo **procedimental** García Pérez (1999), considera importantes los metaprocedimientos relacionados con la interacción de fuentes de información, el debate y la toma de decisiones. Así mismo el planteamiento de problemas, la planificación de la investigación y los relacionados con la acción investigativa.

Los metavalores, son para García Pérez (1999, 43), *“objeto de debate habitual -y más en el campo de las Ciencias Sociales, dadas las características de su contenido -por el fuerte componente ideológico presente en los mismos.”* Aún así en cuanto a valores básicos y comunes, identifica tres grandes ámbitos de trabajo en metavalores³⁶: reconocimiento y respeto a la diversidad; la negociación y comunicación crítica; y el desarrollo de la autonomía. Asumiendo actitudes y valores de *“relativismo, tolerancia, autonomía, negociación, solidaridad y policentrismo”*, estos metavalores, han de constituirse en un potente *“instrumento para el cambio social”* (Travé, 2006, parra, 23)

³⁶ *“Desde la perspectiva del Proyecto IRES nos interesa resaltar el carácter de compromiso crítico que tiene la asunción de un sistema básico de valores de referencia. Tenemos, como referencia un sistema de valores basado en el desarrollo de una conciencia autónoma, en la negociación conflictiva (que contempla el conflicto) y crítica de intereses y valores diversos y en el desarrollo y reconocimiento de la diversidad (social, cultural y antropológica). Y ello en interacción con una determinada concepción epistemológica.”* García Pérez (1999, 43)

En una mirada transdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Restrepo G. (2003) toma como referencia para la organización integrada del conocimiento escolar, tres fuentes o perspectivas de referencia: “*las teorías del sistema de la acción de Talcott Parsons, el modelo teórico implícito en la antropología estructural y el modelo teórico del marxismo*”. (p.130). Para el autor colombiano el punto de partida es la relación más inmediata de tiempo y lugar con el mundo y con el sujeto, relacionando la historia, geografía y psicología), “*estos tres ingredientes componen las condiciones de la acción del sujeto en el mundo*”. (Restrepo, 2003, 131). De esa manera tiempo, espacio y sujeto junto a población, producción, poder, sociedad, familia-comunidad, códigos científicos-técnicos; códigos estéticos-expresivos; códigos ideológicos y códigos trascendentes se convierten en tópicos a ámbitos temáticos dominantes nucleadores de los contenidos. (Ver Cuadro 2.8.)

<i>Temas o ámbitos dominantes</i>	<i>Disciplinas</i>
1. <i>Espacio</i>	<i>Geografía</i>
2. <i>Tiempo</i>	<i>Historia</i>
3. <i>Sujeto</i>	<i>Psicología</i>
4. <i>Población</i>	<i>Demografía</i>
5. <i>Producción</i>	<i>Economía</i>
6. <i>Poder</i>	<i>Ciencia Política</i>
7. <i>Sociedad</i>	<i>Sociología / antropología</i>
8. <i>Familia y Comunidad</i>	<i>Trabajo Social</i>
9. <i>Códigos científico y técnicos</i>	<i>Ciencias de la cultura</i>
10. <i>Códigos estéticos y expresivos</i>	<i>Ciencias de la cultura: lingüística, semiología, literatura</i>
11. <i>Códigos integradores: éticos, morales, ideológicos, jurídicos, de comportamiento</i>	<i>Filosofía y ciencias de la cultura: sociología, filosofía, antropología y derecho</i>
12. <i>Códigos trascendentes: filosóficos y religiosos</i>	<i>Filosofía, teología y ciencias de la cultura</i>

Cuadro 2.8. Ámbitos temáticos articuladores de los contenidos y su relación interdisciplinar. Fuente: Restrepo G. (2003, 132).

Frente al tercer interrogante, desde la visión ideológica crítica no tiene sentido identificar la distribución desigual y compartimentada del saber, propia de nuestra sociedad, con el estado “natural” de la cognición humana, “si a los individuos no se les educa en la generalización, en la transferencia de conceptos de unos dominios a otros, en la construcción de nociones metadisciplinarias, útiles para tratar problemas muy diversos, es normal que los sujetos de nuestras investigaciones muestren una clara dependencia del contenido y de la situación.” (García Díaz, 1998, 77).

Desde la perspectiva compleja, García Díaz (1998) propone una visión generalista complementaria³⁷ de la especialización de los campos del saber y compatible con la diversidad del conocimiento. Es así como junto a la especialización se presentan cualidades no especializadas, elementos y herramientas más generales que permitan al sujeto resolver problemas abiertos y poco delimitados, asistimos a la *“emergencia de un nuevo paradigma sistémico-complejo, en el que se buscan las articulaciones e interdependencias entre conocimientos hasta ahora divididos y compartimentados, así como una manera de ver el mundo basada en el principio de la complementariedad.”* (p, 76)

La diversidad del conocimiento, junto a la variedad de especializaciones, ha de conllevar a *“polivalencia y desarrollo de competencias generales”*, es decir, a la formación de generalistas que tienen conocimientos básicos de lo propio y de lo ajeno. *“La polivalencia es un seguro ante lo incierto y lo nuevo, se trata de la posibilidad de encontrar unas características comunes a los diferentes tipos de interacciones: la reciprocidad de la influencia, la causalidad recursiva, el carácter organizador del sistema que tiene la interacción.”* (García

³⁷ *“La existencia de estructuras generales metadisciplinarias tiene más sentido si se adopta la lógica de los sistemas complejos (una célula, un ser humano, un sistema social), que mantienen su estabilidad mediante un proceso de reorganización permanente que afecta a la totalidad del sistema y que requieren, para su perpetuación, tanto especialización como no especialización.”* (García Díaz, 1998, 77).

Díaz, 1998, 77). En definitiva y para no caer en posturas reduccionistas, es conveniente:

“(...) adoptar un enfoque de complementariedad: reconocer la existencia tanto de estructuras conceptuales propias de cada ámbito como de estructuras generales comunes, que dan coherencia a la visión del mundo que tiene cada sujeto y cada comunidad de práctica. De ahí, que tenga sentido que se proponga, en el medio escolar, y como un referente fundamental para la determinación de los contenidos, una visión general del mundo, unas categorías de conocimiento generales que se basan en un criterio de homología fundamental, en el sentido de que los sistemas, sean físicos, biológicos o sociales, comparten unas dimensiones y categorías que son comunes a todos ellos” (García Díaz, 1998, 78).

Para finalizar este apartado, es conveniente subrayar que los conceptos metadisciplinarios y la problemática socioambiental son fuentes potencialmente ricas para construir currículos integrados, siempre y cuando ellos estén precedidos de un marco general constituido por una concepción integral y sistémica del conocimiento escolar, en la que las grandes opciones relativas a valores se hallen garantizadas a través del papel estructurador que juega el conocimiento metadisciplinar. Dicha aclaración es necesaria porque sin esa cosmovisión, como afirma García Pérez (1999) *“la articulación de los temas transversales en el currículum corre el riesgo de convertirse en un añadido más junto a los temas “verticales”, que son las Áreas.”*

2.4.3. Organización y secuenciación del conocimiento escolar, las tramas conceptuales y la jerarquización de los contenidos.

La visión del mundo presente en las intenciones educativas, imprime de lógica la organización de los contenidos y da coherencia a las decisiones curriculares, en nuestro caso, tal visión coincide con la perspectiva metadisciplinar compleja y crítica del Proyecto IRES, que caracteriza al *“conocimiento como sistemas de ideas en continua interacción, reorganización*

y evolución; al mundo como un sistema de sistemas y al aula como un sistema social complejo y singular.” (García Díaz, 1998, 139).

Lejos de un planteamiento reduccionista del conocimiento escolar, esta propuesta tiende a cruzar y armonizar las perspectivas epistemológica, psicológica y sociológica. Desde esa orientación, la organización del conocimiento escolar asume dos principios básicos que definen las disposiciones curriculares: 1. Es caracterizado como un sistema de ideas, es decir, se trata de un “*conocimiento organizado y jerarquizado*”. 2. Tiene un carácter dinámico, es “*procesual y relativo*”³⁸.

García Díaz (1998) en coherencia con la aproximación gradual del conocimiento escolar deseable y el conocimiento escolar de hecho, acoge tres niveles de organización o concreción: a. Metaconceptos, metaprocedimientos y metavalores visionarios. b. Tramas de contenidos y mapas conceptuales y c. Hipótesis de progresión de las ideas de los alumnos. (Ver Figura 2.5.)

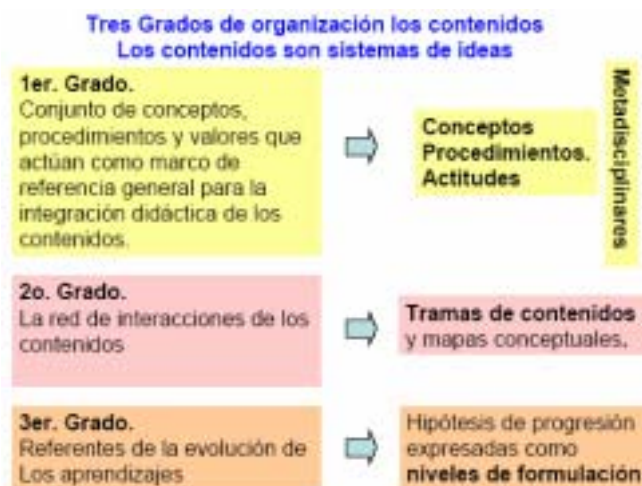


Figura 2.5. Tres grados o niveles de organización de los contenidos. Fuente: Elaboración a partir de (García Díaz, 1998, 141-179).

³⁸ “Los sistemas de ideas participan así de las mismas características que los sistemas complejos las ideas interactúan entre sí, generando una organización; al ser sistemas abiertos, interactúan con otros sistemas de ideas, lo que determina su reorganización permanente y su evolución”. Morín (1986, citado en García Díaz, 1998, 142).

a. *Metaconceptos, metaprocedimientos y metavalores visionarios.*

En el primer nivel al conocimiento escolar le incumbe establecer un “conjunto de conceptos, procedimientos y valores que actúan como marco de referencia general para la integración didáctica de los contenidos científicos, los problemas socioambientales y las ideas de los alumnos.” (García Díaz, 1998, 142). En IRES son cinco los metaconceptos que de acuerdo al pensamiento complejo de Morín (1977) cumplen esta función. Ver. Figura 2.6.

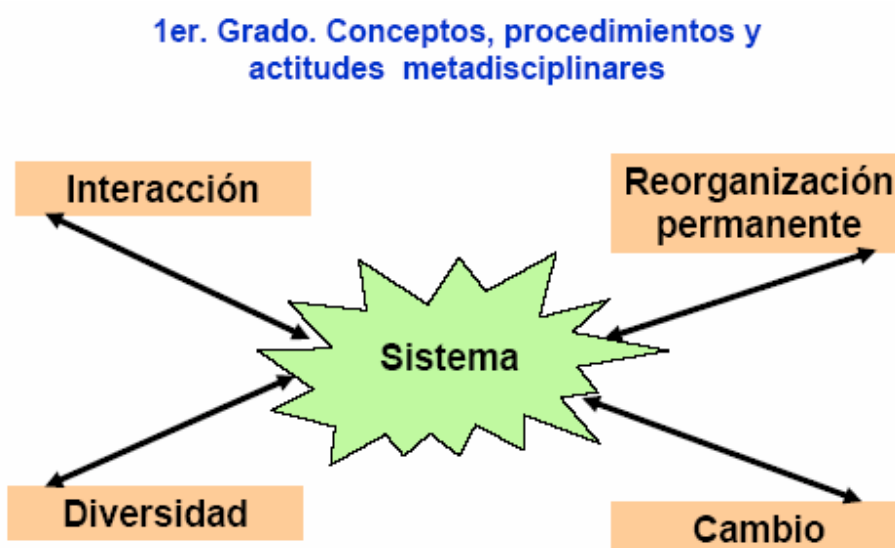


Figura 2.6. Cinco conceptos metadisciplinarios claves para la organización de los contenidos en el Proyecto IRES. Fuente: Elaboración propia a partir de (García Díaz, 1998, 107).

En otras propuestas más desde un enfoque interdisciplinar que metadisciplinar³⁹, se observa el trabajo con conceptos interdisciplinarios, es así como Benejam y el Grupo de la Universidad Autónoma de Barcelona postula los conceptos de: Identidad-alteridad, Racionalidad-irracionalidad, Continuidad-cambio, Diferenciación: diversidad y desigualdad, Conflicto, Interrelación y

³⁹ Hacemos esta claridad, ya que estos enfoques parecieran preocuparse más por integrar las disciplinas científicas, que por la integración didáctica de los saberes (problemas socioambientales y las ideas de los alumnos); además en este aspecto, su referente principal no lo constituye la perspectiva compleja o sistémica.

rganización social. Por otra parte el Proyecto Bitácora insta a trabajar con los conceptos: Unidad-diversidad, Igualdad-desigualdad, Cooperación-competitividad, Consenso-conflicto, Interacción-interdependencia y Continuidad y cambio. En el caso colombiano, el MEN (2002) llama a trabajar con los conceptos: Similitud-diferencia, Conflicto de valores y creencias, Conflicto-acuerdo Continuidad-cambio, Identidad-alteridad e Interrelación-comunicación.

Volviendo a la propuesta IRES, allí los "metaconceptos" actúan como nudos básicos o ejes de referencia de la red de conocimientos y orientan la construcción de cualquier conocimiento dentro de esa red.

b. Tramas de contenidos y mapas conceptuales

En el segundo nivel se concreta en lo didáctico el hecho de que las ideas interactúan entre sí, de esa manera en la propuesta de IRES los profesores debemos dar cuenta de esa red de interacciones del sistema, elaborando tramas de contenidos conceptuales⁴⁰. La delimitación del tópico a tratar, no implica que un concepto en particular como advierte Giordan y De Vecchi (1987) se pueda definir independientemente de otros conceptos con los que está relacionado, los contenidos específicos siempre estarán integrados dentro de un vasto campo conceptual que superan en gran medida la disciplina o disciplinas consideradas. (García Díaz, 1998). Para IRES la idea de trabajar con sistemas, implica considerar e integrar como mínimo seis grupos de conceptos: biológicos, físicos, químicos, sociales, ecológicos y metadisciplinarios⁴¹ (Ver Cuadro 2.9). Así mismo, los conceptos que se desprenden de estos grupos deben estar integrados y jerarquizados.

⁴⁰ IRES, trabaja la idea de tramas de contenidos de referencia, con base en autores como Host, (1976); Giordan, (1983); Giordan y De Vecchi (1987); Astolfi y Develay, (1989).

⁴¹ Según García Díaz (1998, 144), los cuatro primeros pueden tener una connotación disciplinar, sin perder de vista la integración; los conceptos ecológicos son coherentes con una de las problemáticas centrales del mundo actual, en lo socioambiental la degradación del medio ambiente y los metadisciplinarios ayudan a construir una cosmovisión del mundo.

Tópico en cuestión: La alimentación humana	
Conceptos biológicos	Órgano, función, medio interno, excreción, asimilación, adaptación, digestión, uso estructural, energético y regulador de los nutrientes, coordinación entre sistemas de órganos, etc.,
Conceptos físico-químicos	Cambios de estado, procesos termodinámicos y reacciones químicas presentes en las transformaciones de los alimentos al elaborarlos industrialmente, al cocinarlos al digerirlos, etc.
Conceptos sociales	Producción, transporte, consumo, comercialización, publicidad, normas y hábitos presentes en la determinación de dieta, en la higiene y en el tratamiento de los alimentos, distribución desigual de los alimentos, etc.),
Conceptos ecológicos	Red trófica, ciclos de la materia, flujo de energía, nicho ecológico humano, agotamiento de los suelos, etc.)
Conceptos metadisciplinarios	Diversidad, cambio, interacción, reorganización permanente y sistema.

Cuadro 2. . Seis grupos de conceptos: biológicos, físicos, químicos, sociales, ecológicos y metadisciplinarios, para trabajar con la idea de sistemas. Fuente: Elaboración propia con base en García Díaz (1998, 144).

Giordan y De Vecchi (1987 citados en García Díaz, 1998) ven la necesidad de elaborar las tramas de contenido de acuerdo con las dimensiones horizontal (amplitud de la trama o del contenido) y vertical (jerarquía de los conceptos). Es así como los contenidos escolares deben focalizarse en aquellos conceptos estructurantes, que una vez que han sido construidos por el alumno determinan una transformación más general de su sistema conceptual. *Ver Figura 2.7.* Siguiendo a los autores anteriores, García Díaz (1998) ve como ventajas de la trama de contenidos:

- Su capacidad de integrar la diversidad de saberes desde una epistemología o cosmovisión global más que con la lógica de una determinada disciplina.
- Su capacidad de favorecer la programación de posibles itinerarios didácticos con el estudiantado, rompiendo con la lógica de una determinada disciplina.
- Su capacidad de la posibilidad de integrar diferentes contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales), procedentes de diversas fuentes y referentes del conocimiento.

Con base en los fundamentos teóricos de IRES y en la propuesta de ejemplificaciones de unidades didácticas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria (Padilla y otros 2000, 21-33), a continuación presentamos algunos criterios y ejemplos sobre los que se construyen las tramas de contenidos en Ciencias Sociales:

- Se delimitan los "grandes núcleos de conocimiento" en los que se recogen las "aportaciones de las disciplinas científicas y de otras formas de conocimiento, éticas, políticas, sociales etc. relevantes. Partir del problema socioambiental relevante escogido. Ejemplo: ¿La calidad de las viviendas en la localidad Definir el tópico central de la trama. Ejemplo: *Casa digna*.
- Se precisan los conceptos estructurantes del tópico a trabajar. Ejemplo: Vivienda, familia, medio urbano, ciudad, equipamiento urbano, calidad de vida y cultura de masas.
- Se relacionan los conceptos estructurantes de la noción "Casa digna" en la amplitud de la trama.
- Se relacionan y jerarquizan los conceptos estructurantes de la noción "Casa digna"
- Se relacionan y jerarquizan los conceptos estructurantes del tópico (Vivienda, familia, medio urbano, ciudad, equipamiento urbano, calidad de vida y cultura de masas) con los macroconceptos estructurantes (diversidad, cambio, interacción, reorganización permanente y sistema). Ver Figura 2.7.

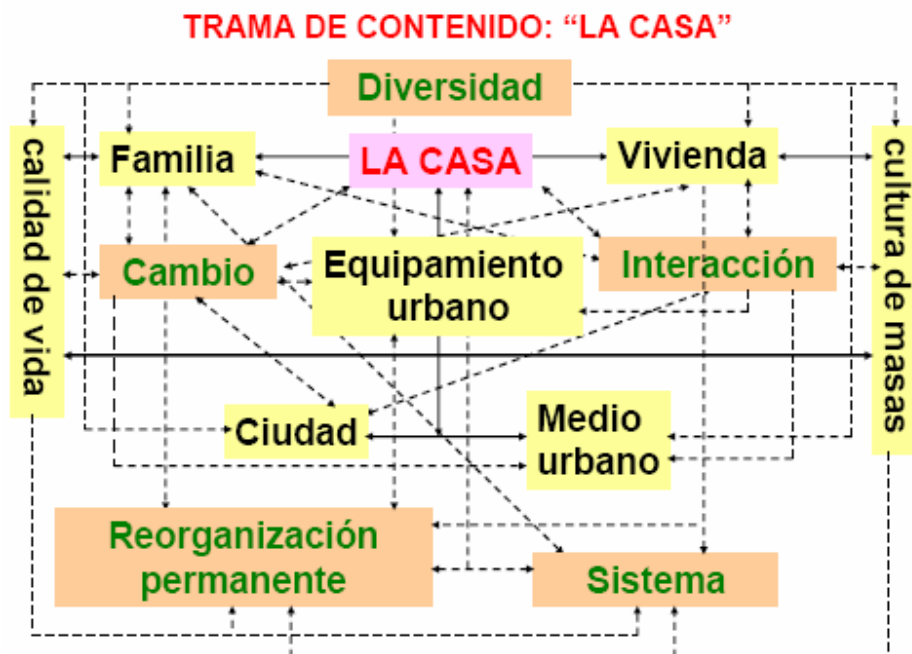


Figura 2.7. Trama de contenidos que relaciona los conceptos particulares de la noción de casa digna y los conceptos metadisciplinarios del Proyecto IRES. Fuente: Elaboración propia a partir de Padilla y otros (2000, 21-33).

Para Astolfi y Develay (1989) las tramas de contenidos en si mismas no determinan definitivamente el qué o el cómo enseñar, en la medida en que no recogen aún la perspectiva de los estudiantes (García Díaz, 1998), ya que sería otra forma de reduccionismo aceptar que los contenidos sólo se organizan desde la perspectiva del profesor. En lo que respecta a los estudiantes, es conveniente establecer como ellos, organizan, estructuran y jerarquizan los conceptos y contenidos implicados; se trata de que el alumno empiece a explicitar "sus concepciones en forma de mapas conceptuales", García Díaz (1998). Dicha explicitación favorece el conocimiento por parte del profesor, de las ideas previas (conocimiento cotidiano y académico de sus estudiantes), lo cual contribuye notoriamente para detectar los obstáculos y dificultades de aprendizaje y así proponer distintos itinerarios didácticos que atiendan la diversidad de situaciones de aprendizaje tendientes a la construcción gradual, lenta y progresiva de conocimientos previos cada vez más enriquecidos y complejos.

La dirección de la evolución de las ideas o concepciones por parte de los niños en su comprensión del mundo, va a depender de manera significativa de cómo la escuela asume didácticamente dicha evolución. García Pérez (2006b, 56) plantea nos encontramos que *“la concepción infantil del mundo está sometida a continua reestructuración, debido a las interacciones que se dan entre dichas ideas y las nuevas informaciones (experiencias sociales, aportaciones de diversas fuentes, etc.) con las que los sujetos entran en contacto.”*

Coherente con lo anterior, la respuesta del Grupo IRES a esta situación, es la formulación de hipótesis generales que se constituyan en guía general orientadora de progresión en la construcción del conocimiento, estas hipótesis consideran *“que en los humanos, desde edades muy tempranas, se va dando una “construcción progresiva de modelos interpretativos del mundo” (cosmovisiones) con un gradiente de creciente complejidad y abstracción.”* (García Pérez, 2006b, 56).

c. Hipótesis de progresión de las ideas de los alumnos.

Los mapas conceptuales y la utilización de cualquier procedimiento que implique el conocimiento por parte del profesor de las ideas previas de los estudiantes, según el tópico o problema en cuestión, son condición esencial para que la organización de los contenidos se aproxime a la perspectiva de los alumnos, por ello hay que definir como afirma García Díaz (1998) un tercer nivel o grado, se trata de concretar unas determinadas hipótesis de secuenciación (*“niveles de formulación o hipótesis de progresión”⁴²*) que doten de una dimensión dinámica la construcción del conocimiento escolar. Esta dimensión dinámica como ya lo habíamos dicho, *“se refiere a la idea de que dicho conocimiento está sometido a un proceso de reorganización continua y de*

⁴² Los niveles de formulación se corresponden con las hipótesis de progresión, en el lenguaje del Proyecto IRES.

evolución, proceso abierto e irreversible, en el que lo nuevo se elabora a partir de lo viejo, bien mediante pequeños ajustes del sistema de ideas (asimilación, reestructuración débil) bien por una reorganización más amplia del mismo (acomodación, reestructuración fuerte).⁴³ (García Díaz, 1998, 148).

Según García Díaz (1998), en la caracterización de la noción “niveles de formulación”, se puede apreciar un doble uso del término que no implica la exclusión de las partes sino el complemento, “*como niveles propuestos por el profesor para orientar la elaboración de los contenidos en el aula o como los niveles que manifiestan los alumnos al explicitar sus ideas*” (p, 149). Ver cuadro 2.10.

Develay y Vogel (1986)	Enunciado que pretende materializar una etapa en el proceso de construcción de un concepto, el saber no es el resultado de una adición sino de una reorganización continua.
Giordan y De Vecchi (1987)	se refieren a los sucesivos estados por los que pasa un individuo en la evolución de un determinado conocimiento, a los umbrales alcanzados, a un cierto grado de abstracción; no se trata de un nivel lingüístico, sino de un momento en el desarrollo de determinadas estructuras cognitivas
Astolfi (1988)	Son una red de aproximaciones sucesivas, en la que hay que distinguir un plano lingüístico, un plano lógico y un plano epistemológico

Cuadro 2.10. Caracterización de la noción de niveles de formulación. Fuente: García Díaz, (1998, 149, 150).

Para García Díaz (1998, 149) la precisión de las fuentes de datos necesarias en la definición de los niveles de formulación, contribuye notoriamente en el esclarecimiento de este constructo teórico, de esa manera señala como referentes:

- Los datos procedentes del análisis científico-epistemológico de las nociones científicas implicadas.

⁴³ “Este principio de cambio tiene se traduce curricularmente en la elaboración de “hipótesis referidas a la posible progresión de las ideas de los alumnos en la construcción del conocimiento escolar, progresión que supone una visión relativa del conocimiento, en la que, para cada contenido concreto se reconocen diversos niveles de formulación posibles” (García Díaz, 1998, 148).

- Los datos procedentes de la investigación didáctica sobre las ideas de los alumnos y sobre las dificultades de aprendizaje que presentan éstos.
- Los datos concretos referidos a cómo evolucionan las ideas de determinados alumnos, obtenidos en el desarrollo de lo programado en el aula.

Aunque autores de tradición piagetiana como Shayer y Adey (1981), ya habían trabajado sobre la definición de diferentes niveles de formulación para los contenidos escolares, son decisivamente los estudios sobre las ideas previas de los alumnos los que provocan su estado de desarrollo actual.

Es así como se acepta que el estudiante a partir de sus concepciones iniciales, construye paulatinamente mediante un proceso de aproximaciones sucesivas (fases o pasos) un nuevo conocimiento el escolar deseado, el estudio de esas fases son las fuentes por excelencia de los niveles de formulación. (García Díaz, 1998).

En el trabajo didáctico con niveles de formulación, las fases previas a la fase deseada, no se consideran conocimientos erróneos, tal como lo plantea el modelo de sustitución, es más se cree que el “error” es un paso obligado y necesario en la construcción del saber, Giordan (1985). El error más que un defecto del pensamiento es un proceso de búsqueda del nuevo conocimiento, Martinand (1981).

Cañal (1986) destaca que la construcción del conocimiento debe hacerse “mediante constructos intermedios, cada uno de los cuales, independientemente de su nivel de corrección científica, podrá ser válido para el alumno en el momento de su formulación y en el contexto en que se haya elaborado” (García Díaz, 1998, 149).

La elaboración de tramas y de niveles de formulación no puede prescindir del “error” visto como obstáculo de aprendizaje, más aún estos

errores formulados como objetivos-obstáculos⁴⁴, deben poner el acento en las condiciones que permiten su superación.

La introducción del lenguaje “*obstáculos de aprendizaje*”, asume que se trata de impedimentos de carácter general (centramiento en lo perceptivo, sustancialismo, razonamiento lineal causal, etc.). Al respecto se plantea un motivo de debate, trabajar estos obstáculos de forma puntual o concreta, a partir de contenidos específicos de una determinada disciplina u ocuparse de ellos mediante un abordaje más global. Parece existir cierto consenso en dar una respuesta dialéctica al problema, es decir trabajando el obstáculo general tanto desde lo global como desde lo particular, Astolfi (1993a), Pozo, (1992,1997), Gagliardi (1988), García Díaz (1998).

La dificultad consiste en que la gestación del constructo niveles de formulación apareció asociada a conceptos concretos en el seno de una visión estructurante o integradora, es por ello que “*Giordan y De Vecchi (1987) proponen la noción de estadio de integración, que se refiere a un cierto tópico y a su aura conceptual correspondiente*”. (García Díaz, 1998, 152).

De lo anterior se deduce la simbiosis, tramas conceptuales y niveles de formulación. En esa dirección IRES, coherente con el lenguaje metadisciplinar propone que el tratamiento de las dificultades generales de aprendizaje se haga en el “*marco de la transición desde un pensamiento simple a otro complejo, siendo, por tanto, los conceptos metadisciplinares un referente esencial en la definición de los niveles de formulación*”⁴⁵. (p, 152).

⁴⁴ Martinand, (1986); Develay y Vogel, (1986); Astolfi, (1988); citados en García Díaz, (1998)

⁴⁵ En sentido semejante Gagliardi (1988), dice que “*los conceptos estructurantes de un nivel alto de generalidad facilita la superación de los obstáculos epistemológicos y brinda una base adecuada para continuar aprendiendo*.” (García Díaz, 1998, 151).

“(...) Desde este enfoque, el conocimiento escolar se entiende como un conocimiento organizado y jerarquizado, procesual y relativo, como un sistema de ideas que se reorganiza continuamente en la interacción con otros sistemas de ideas -referidos a otras formas de conocimiento-, y que se concreta, curricularmente, en hipótesis de progresión que se refieren tanto a un contenido concreto (la construcción gradual y progresiva de una determinada idea) como a un conjunto de contenidos conectados entre sí en una trama (representación curricular del cambio en la organización de un sistema de ideas). Por tanto, aunque una hipótesis de progresión puede referirse únicamente a la posible evolución de un determinado contenido, hay que tener presente que los contenidos sólo adquieren significado si se consideran en relación con otros, como nudos en una red del saber (Giordan y Souchon, 1991a), por lo que es más coherente que se elaboren hipótesis de progresión referidas a cambios más generales de los sistemas de ideas, que afecten a diversos contenidos organizados en tramas y jerarquizados, o a conceptos metadisciplinarios (...).” (García Díaz, 1998, 151).

De esa manera en la construcción de un pensamiento complejo desde la plataforma de pensamiento del Proyecto IRES, se emplea el término macrohipótesis de progresión e hipótesis de progresión, para referirse a la gradualidad y reciprocidad entre los tratamientos didácticos generales y particulares. Las macrohipótesis de progresión orientadoras de la construcción del conocimiento escolar se pueden observar en la *figura 2.8*.

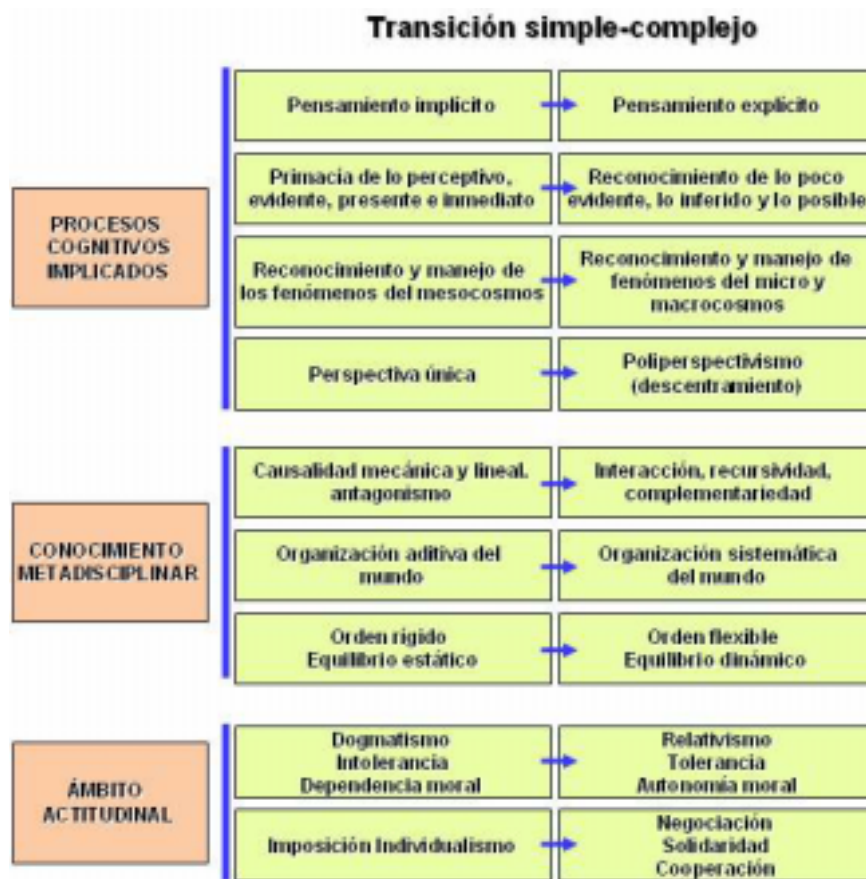


Figura 2.8. Algunas dimensiones y transiciones considerables en la construcción del pensamiento complejo. Fuente: (García Díaz, 1998, 153).

De esas macrohipótesis de progresión se propone la construcción de por lo menos tres hipótesis de progresión o niveles de formulación que expresen los avances de concepción aditivas a principios organizadores del sistema hasta el trabajo competente con macroconceptos sistémicos, en la *Figura 2.9*. García Pérez (2006b) subraya que estas hipótesis de progresión no sólo se refieren al conocimiento conceptual, se parte de la idea de que cualquier cosmovisión integra componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

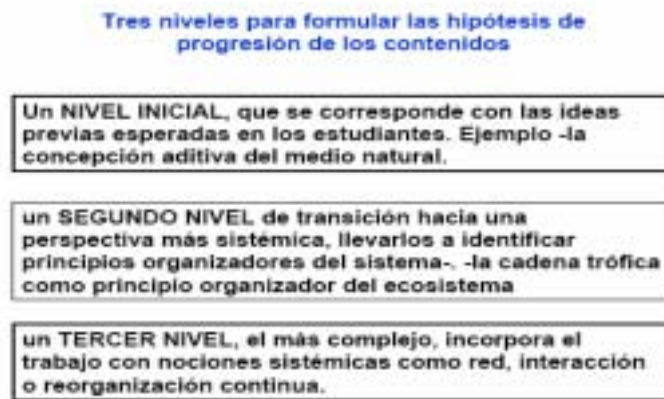


Figura 2. . Niveles de formulación de los contenidos de aprendizaje en torno a la noción de ecosistema. Fuente: elaboración propia con base en García Díaz, (1998, 155).

Para García Pérez (2006b, 57), acoger hipótesis como guía general “no está reñido con el reconocimiento de la pluralidad de enfoques y de la relativización, según los casos y circunstancias en que se plantee el diseño y la intervención, ofreciendo diversidad de itinerarios posibles; es decir, cada equipo docente y cada profesor o profesora tendrá que adecuar la propuesta a sus propias concepciones y al contexto escolar correspondiente.”

Con base en la diversidad de obstáculos y dificultades propias de la construcción de los nuevos aprendizajes en el aula, se asume que los niveles de formulación deben corresponderse con procesos de reestructuración débil o fuerte según el caso. Ver figura 2.10.

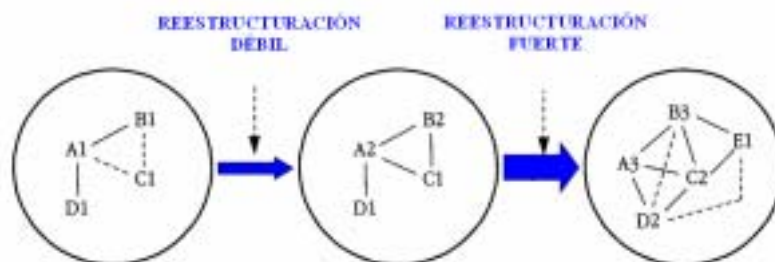


Figura 2.10. Propuesta del Proyecto IRES, para la progresión en la construcción del conocimiento escolar, referida a la evolución de un sistema de ideas. Fuente: García Díaz (1998, 151).

En esta propuesta “A, B, C, D, y E son diferentes contenidos del sistema, en la reestructuración débil se aprecia el paso, en algunos contenidos, de un nivel de formulación a otro, así como el cambio de algunas relaciones. En la fuente se aprecia un cambio generalizado en el nivel de formulación, una reorganización de las relaciones y una ampliación del sistema.” (García Díaz, 1998, 151, 152).

En las investigaciones de las ideas de los alumnos realizado por García Díaz (1998) y sus colaboradores, se encuentra que las dificultades y obstáculos de aprendizaje, se encuentran altamente asociadas a diversas características propias de la perspectiva simplificadora del mundo. *Ver cuadro 2.11.*

▪ Apreciación compartimentada de la realidad socrionatural ⁴⁶ ,
▪ En las concepciones prima lo perceptivo, lo evidente y lo inmediato ⁴⁷ .
▪ Predomina una causalidad muy simple, así, las causas de la contaminación, suele considerarse un único factor y no la interacción entre diferentes factores.
▪ Existe resistencia a reconocer la interacción entre los elementos y procesos implicados.

Cuadro 2.11. Síntesis de los datos obtenidos de las ideas de los alumnos sobre la noción de contaminación. Fuente: (García Díaz, 1998, 177, 178).

Para efectos ilustrativos en el *cuadro 2.12.* y producto de investigaciones sobre ideas previas, presentamos los niveles de formulación elaborados por Ávila (2000), correspondientes a las concepciones de los alumnos sobre historia del arte.

⁴⁶ “Así, la problemática ambiental se identifica, bien con la problemática de la naturaleza (extinción de especies, desaparición de los bosques, etc.), bien con problemas sociales muy concretos (agotamiento de recursos como el agua, mala calidad del aire que se respira, etc.). Predomina entonces, la identificación del medio con lo “verde”, quedando lo “social” un tanto al margen.” (García Díaz, 1998, 177, 178)

⁴⁷ “No entienden en qué medida están siendo afectados por procesos ajenos a sus problemas cotidianos, ya que el efecto invernadero por ejemplo, es un considerado un evento lejano que puede afectar más a otros que a sí mismo; identifican la contaminación con lo que se percibe por los sentidos, algo que pueda verse, olerse o sentirse, como por ejemplo, el agua que huele mal.” (García Díaz, 1998, 177, 178)

	SINCRÉTICO	ADITIVO SIMPLE	ADITIVO COMPLEJO	SISTÉMICO
ORGANIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> -Obra de Ate como hecho sin más (juego, entretenimiento) se funde realismo y fantasía -Percepción de lo muy inmediato (esto es un caballo) 	<ul style="list-style-type: none"> -Yuxtaposición de elementos -Pocas relaciones -Predominio de elementos figurativos sobre formales -Predominio del asunto sobre el estilo o la técnica (es decir lo evidente) 	<ul style="list-style-type: none"> -Visión analítica -Se reconoce gran diversidad de elementos y relaciones sencillas, ya reconocen estilos que subyacen a los asuntos. -Reconocimiento diversidad y unidad de estilos. -Cierta reconocimiento de la organización interna de la obra. -Incremento de la relevancia de lo técnico 	<ul style="list-style-type: none"> -Se reconoce la organización interna de la obra y su interacción con la organización del contexto. -Se reconoce la dialéctica artista-contexto (recursividad) y la interacción entre lo formal y lo figurativo.
CAUSALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> -Obra de Ate como objeto (viene de una fábrica o de la tienda) -no se reconocen relaciones 	<ul style="list-style-type: none"> -Causalidad simple -Autor – obra (tema) -Causalidad intencional 	<ul style="list-style-type: none"> -Autor – obra (estilo) -Se reconoce la autoría aunque varían los temas (estilo) -Social – autor (causalidad lineal)(se comienza a reconocer la influencia del contexto social) 	<ul style="list-style-type: none"> -Se reconocen interacciones en la obra y entre esta y su contexto y el espectador
CAMBIO	<ul style="list-style-type: none"> -Mundo estático (no se pregunta sobre la génesis o el cambio de las cosas) 	<ul style="list-style-type: none"> -Estático 	<ul style="list-style-type: none"> -Cambio lineal -No hay simultaneidad de estilos sino mera sustitución 	<ul style="list-style-type: none"> -Los estilos se solapan, entrecruzan y reorganizan -Evolución conjunta arte-sociedad -Reconocimiento del ciclo vital de los estilos
VALORES	<ul style="list-style-type: none"> -Autonomía egocéntrica ("me gusta") -Heteronomía (autoridad, norma externa) -Poca tolerancia y relatividad (no se comprende que los otros tengan gustos diferentes a los de uno) -Egocentrismo dogmático 		<ul style="list-style-type: none"> -Ya se sitúa en la perspectiva del autor o en la social -Superación progresiva del dogmatismo 	<ul style="list-style-type: none"> -Autonomía -Relativismo cultural -Tolerancia -Poliperspectivismo -Obra desde todas las perspectivas: social, autor, espectador, etc.

Cuadro 2.12. Niveles de formulación correspondientes a las concepciones de los alumnos sobre historia del arte. Fuente: (Ávila, 2000, 84).

En el campo de las Ciencias Sociales y para ejemplificar la idea que se viene desarrollando, García Pérez (1999) se sirve de investigaciones realizadas por Delval (1994) relativas a los niveles de formulación o de comprensión sobre el concepto movilidad social, como insumo para el trabajo didáctico sobre el medio urbano, *Ver cuadro 2.13.*

NIVELES DE EVOLUCIÓN	Características de cada nivel
<p>NIVEL I: Cambios súbitos y poco realistas [6-10 años]</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explicaciones basadas en aspectos aparentes y fácilmente observables, sin que existan referencias a procesos internos u ocultos. La causa principal de los cambios se debe a la acción libre e individual del sujeto, a su deseo o al azar. - El trabajo aparece de una manera incipiente, sin diferenciar unos trabajos de otros sólo se diferencia la cantidad de trabajo. - Los estratos económicos son poco permanentes y pueden convivir en las explicaciones del sujeto dos ideas aparentemente opuestas y contradictorias: no hay cambios y, al mismo tiempo, los cambios son fáciles y se producen de una manera súbita, frecuentemente por azar. - Ausencia de comprensión de las limitaciones externas, como la escasez de trabajo o la escasez de bienes.
<p>NIVEL II: Cambios naturales [10-13 años]</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se empieza a tener en cuenta la escasez y la competencia ligada a ella. - Se empiezan a comprender los procesos temporales que constan de varias etapas. - Los sujetos comienzan a concebir relaciones sociales que no son relaciones entre individuos sino que están institucionalizadas, como la relación entre comprador y vendedor, o entre jefe y empleado, es decir, relaciones entre tipos de funciones y no entre personas. - El trabajo se convierte en la forma principal de cambio y los trabajos se diferencian de acuerdo con su calidad. - Hay un proceso todavía incipiente y una de sus principales características es que parece que una vez que se ha iniciado ese proceso ya sigue necesariamente.
<p>NIVEL III: Cambios posibles [13-16 años]</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de concebir un mundo de posibilidades hipotéticas y comprensión de la existencia de intereses comunes a grupos de individuos. El proceso no es natural, sino que presenta muchos obstáculos que hay que vencer. - Habilidad para entender las relaciones entre sistemas distintos. Así, lo sujetos son capaces de comprender las relaciones entre la fabricación, la distribución y la demanda de mercancías, o entre la preparación para el trabajo de un individuo y la creación de nuevos puestos de trabajo por instancias sociales. - Los factores individuales siguen teniendo un peso considerable y se consideran las diferencias de capacidad entre los individuos y el tesón. La voluntad que aparece ahora es distinta de la que aparecía en la primera etapa, que era más bien simplemente un deseo que no tenía en cuenta los obstáculos que tenía que superar. Se habla también de diferencias de oportunidades entre ricos y pobres, que implican factores sociales.

Cuadro 2.13. Niveles de formulación sobre movilidad social. Fuente: (García Pérez, 1999, 452)

Según García Díaz (1998) el planteamiento evolutivo del conocimiento que se ha venido exponiendo, presenta fortalezas esperanzadoras contra formulaciones cerradas y terminales de los contenidos escolares, presentes aún en otros modelos didácticos, entre sus ventajas podemos destacar:

- Materializa una visión relativa del saber.
- Constituye un marco orientador reformulable, que nos permite tanto interpretar la realidad educativa como intervenir en ella en un determinado sentido.
- Concede mayor relevancia al proceso en sí (niveles de formulación intermedios) que al producto final del mismo (nivel de formulación propuesto como meta),
- Confiere importancia superior a lo dinámico (cambio en los sistemas de ideas de los alumnos.) que a lo estático (densidad de contenidos y tramas estáticas de contenidos).
- Posibilita posibles itinerarios que se reformulan en función de lo que ocurre en el aula, las hipótesis de progresión no son itinerarios ineludibles, mecánicos, lineales y ascendentes, todo lo contrario tienen un carácter abierto y flexible que admite diversidad de recorridos formativos.

2.5. CONOCIMIENTO ESCOLAR Y METODOLOGÍA DIDÁCTICA BASADA EN LA INVESTIGACIÓN DEL ALUMNO/A

Desde sus primeras publicaciones institucionales en la década del 90, el Proyecto IRES consecuente con un enfoque sistémico concibió la construcción del conocimiento escolar y el diseño curricular como un modelo de síntesis *“en el que se integra el proceso de enseñanza con el de aprendizaje, los aspectos de contenido con los aspectos metodológicos y con la evaluación.”* (García Díaz, 1994, 72). Desde esa orientación la utilización de tramas e hipótesis de progresión en el curriculum tiene que ver además del qué enseñar, con el para qué enseñar, el cómo enseñar y la evaluación. Son todos ellos elementos considerados en interacción permanente dentro de un mismo sistema curricular. Para García Díaz (1994) *“la manera en que se organiza el conocimiento escolar interactúa con la manera en que se construye y, por tanto, con las estrategias metodológicas y con la evaluación.”* (p, 71).

En este apartado nos vamos a referir a una metodología didáctica capaz de interactuar con el resto de elementos y componentes del sistema curricular, es así como García Díaz y García Pérez (1989) entienden por metodología didáctica: *“El conjunto de prescripciones y normas que organizan y regulan, de manera global, el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, en relación con los papeles que desempeñarían profesores y alumnos, las decisiones referidas a la organización y secuenciación de las actividades y la creación de un determinado ambiente de aprendizaje en el aula.”* (García Díaz, 1998, 186). Es decir una metodología idónea para plasmar propuestas de cómo hacer las cosas en la enseñanza, de generar una serie de pautas sobre cómo utilizar didácticamente las ideas de los alumnos, de cómo organizar las interacciones comunicativas en el aula, de qué recursos utilizar y cómo utilizarlos.

Desde la concepción precedente *“la metodología didáctica se refiere más a un marco de referencia para el diseño y desarrollo curricular de las actividades que al uso de unas determinadas técnicas de intervención o de unos ciertos recursos didácticos; se requiere una metodología que permita abordar, de manera no forzada ni artificiosa, el estudio de las problemáticas socioambientales, que tenga suficiente potencialidad integradora para poder trabajar contenidos de carácter científico y contenidos procedentes del ámbito de lo cotidiano”* (García Díaz, 1998, 187). En fin se trata de una metodología didáctica capaz de propiciar la transición de lo simple a lo complejo, enriqueciendo el conocimiento cotidiano.

De esta forma en coherencia con lo dicho, IRES adopta la *“metodología didáctica basada en la investigación del alumno”*⁴⁸ como la más pertinente dentro de una concepción sistémica del conocimiento escolar, esta metodología parte *“del supuesto de que la investigación no está sólo en la base de la construcción del conocimiento científico, sino que es una forma natural de trabajar problemas que puede emplear cualquier persona y no sólo el experto que realiza su actividad profesional”*. (García Díaz, 1994, 72). Para Cañal, Pozuelos y Travé (2006) la metodología de investigación del alumno en ningún caso, puede ser un *“proyecto cerrado y empaquetado para que los maestros se limiten a aplicarlo, sino un instrumento para la investigación curricular y el desarrollo profesional”* (parra, 14).

El centro de gravedad de la metodología didáctica basada en la investigación del alumno son los ámbitos de investigación. Estos ámbitos se definen hoy *“como un conjunto de problemas socioambientales relacionados entre sí, y que, desde la perspectiva del alumno, son relevantes para la*

⁴⁸ *“La investigación del alumno no se identifica, necesariamente, con la investigación científica propia de “investigadores noveles”, sino con una noción de investigación más común a las diversas formas de conocimiento presentes en la actividad humana. Hace referencia a la “investigación de situaciones problemáticas” que tienen que ver con nosotros mismos, con las personas y los grupos sociales próximos, con los productos tecnológicos, con los seres vivos y, en general, con el medio circundante.”* (García Díaz, 1998, 188).

*comprensión de un determinado aspecto del mundo*⁴⁹ (García Díaz, 1998, 174, 175).

En Cañal (1994, 91) los ámbitos de investigación del alumno son estructuras de organización e integración del conocimiento escolar de más alto nivel que las unidades didácticas y las actividades de clase, hacen de *“subsistemas del medio especialmente seleccionados por su validez para generar líneas de investigación escolar”*.

Pozuelos (2003) entre las características centrales de los ámbitos de investigación identifica su capacidad para establecer interconexiones entre los distintos contenidos tratados en las aulas escolares, la manera como hacen converger las distintas materias escolares organizando y englobando múltiples conocimientos, promoviendo así una visión relacionada y abierta de los distintos saberes y contenidos

Para García Díaz (1998), el papel didáctico que desempeñan los ámbitos de investigación, se puede concretar en los siguientes aspectos:

- Son organizadores curriculares, pues permiten articular, en torno a un conjunto de problemas, las tramas de contenidos que programa el profesor y los datos procedentes de la exploración de las concepciones de los alumnos.
- Son unidades de programación, más amplias que las actividades o las unidades didácticas, que pueden disponerse de diferentes maneras para configurar programaciones de curso, ciclo o nivel educativo.
- Son propuestas curriculares flexibles, con unas hipótesis de progresión adaptables a diferentes contextos y niveles.

⁴⁹ La idea de ámbitos de investigación viene siendo desarrollada por el Proyecto IRES desde 1991, en el documento Marco Curricular, se plantea la existencia de unos ámbitos de investigación del alumno que articulan las tramas de contenidos y las hipótesis de progresión en torno a problemas que son a la vez significativos para los alumnos y funcionales desde el punto de vista de su aplicación social. (García Díaz, 1998, 174)

- Son fuente de contenido del conocimiento profesional, ya que posibilitan una formación del profesorado ligada a la experimentación curricular.

Así mismo García Díaz (1998) establece algunos criterios a tener en cuenta, para la escogencia y elaboración de ámbitos de investigación:

- Debe hacer referencia a una problemática socioambiental muy relevante, que permita plantear unas reflexiones referidas a la comprensión del medio socio-natural, como también aspectos éticos, políticos, afectivos, etc., relacionados con la interacción humanidad-biosfera.
- Debe tener altas posibilidades para enriquecer el conocimiento cotidiano, significa ofrecer un objeto de estudio idóneo para enfrentar la transición desde un pensamiento simple a otro complejo.
- Debe trabajar con todos los conceptos metadisciplinarios.
- Debe relacionarse con formas de conocimiento cotidianas.
- Debe relacionarse con formas de conocimiento que se desprendan de determinadas prácticas sociales.
- Debe relacionarse con aspectos actitudinales y afectivos.
- Debe ser un tópico en sí mismo interdisciplinario, no se puede identificar con una disciplina concreta; es decir, que se refiera a un problema socioambiental que tenga que ver con diferentes disciplinas científicas.
- Debe ser un tópico de actualidad y potencialmente muy motivador para el alumno, es decir, que tenga presencia en los medios de comunicación y en las actividades cotidianas.

Como expresión metodológica, la formulación de problemas en los ámbitos de investigación debe ser conectada con las tramas de contenido y consecuentemente con las ideas previas de los estudiantes. ¿Cómo hacerlo? La enunciación del problema ha de partir de formulaciones simples, próximas a la percepción y comprensión de los alumnos (ideas previas), que se correspondan con las vivencias y experiencias de los estudiantes e integren los

componentes afectivos e ideológicos, se trata de identificar como problemas, *“procesos o sistemas presentes en la realidad, relativos a la propia persona, a los grupos sociales próximos, a los seres vivos, a los materiales y artefactos o al medio socio-natural en general”* (García Díaz, 1998, 175).

A manera de ilustración y con relación a la noción de contaminación, presentamos algunos problemas de investigación en el aula:

- *¿qué significa que el aire o el agua están contaminados?*
- *¿qué es lo que contamina el aire o el agua?*
- *¿está contaminado el aire en tu ciudad?, ¿en qué se nota?*
- *¿se puede contaminar el aire de distintas maneras?*
- *¿cómo se podría saber si hay mucha o poca contaminación?*
- *¿están más contaminados unos lugares que otros?*
- *¿de dónde proviene la contaminación?, ¿qué la produce?,*
- *¿con qué actividades humanas tiene relación?,*
- *¿por qué hay más contaminación en unos sitios que en otros?,*
- *¿es perjudicial la contaminación?, ¿qué efectos tiene en los seres humanos?, ¿puede perjudicar a los animales?, ¿y a las plantas?, ¿y a los edificios?, ¿podría provocar una catástrofe planetaria?,*
- *¿quiénes son los responsables del problema?*
- *¿quiénes deben intervenir en su solución?, ¿qué soluciones existen?, ¿podrías tú hacer algo para colaborar en su solución?, etc.*

(García Díaz, 1998, 179)

Así mismo para el área de Ciencias Sociales, en el ámbito de investigación *“las sociedades actuales e históricas”* (Ver Figura 2.11), Estepa (2003, 80) establece un conjunto de problemas susceptibles de generar un proceso de investigación escolar, entre otros señala los siguientes:

- *“¿qué normas tenemos para relacionarnos?”*
- *“¿por qué hay conflictos entre las personas y entre los países?”*
- *“¿qué diferencias existen entre las personas por razón de etnia, género, riqueza. ...?”*

- “¿cómo se organiza el gobierno de nuestra localidad, Comunidad Autónoma, España, UE?”
- “¿siempre se han gobernado los países de la misma manera?”
- “¿las normas y valores se pueden cambiar?”
- “¿por qué emigran las personas y qué problemas tienen en los países que los acogen?”
- “¿cómo se vivía en la época en que nuestros abuelos eran pequeños?, etc.”

Con estas y otras problemáticas Estepa, Travé, Wamba (1995) han elaborado una trama de problemas, estructurada alrededor de los metaconceptos del Proyecto IRES, “los cuales tienen la virtualidad de facilitar a profesores y alumnos la elección de diferentes itinerarios didácticos, para la investigación continuada y coherente de los problemas propuestos y de otros que resulten de interés para los alumnos.” (Estepa, 2003, 80).



Figura 2.11. Campos de integración de las sociedades actuales e históricas. Fuente: Estepa (2003, 79),

Estos problemas se van complejizando de manera gradual y progresiva, desde definiciones próximas al mesocosmos hasta definiciones propias del micro o macrocosmos. Se propone así el diseño y desarrollo de diferentes unidades didácticas, no a partir de temas académicos o disciplinares como se hacía en otrora, sino de problemas sociales y ambientales relevantes relacionados directamente con un itinerario didáctico, los cuales se desprenden a su vez de las tramas de contenidos y las hipótesis de progresión (niveles de formulación) para la construcción del conocimiento escolar.

Los ámbitos de investigación no son portadores de la investigación experta al contrario agencian la investigación formativa, según (García Díaz, 1998, 189) para el ámbito educativo se *“propone una investigación “no estrictamente científica”, que se focalice “en el tratamiento de problemas abiertos y complejos, de problemas “escolares”, su formulación ha de ser próxima al mundo en el que viven y se mueve el estudiantado. Lo central es el papel didáctico que cumplen, es decir deben actuar como “ejes de organización y tratamiento de los contenidos “escolares, que tengan una clara dimensión ambiental y una imbricación en lo social”.* Merchán y García Pérez (1997, 9) precisan una triple relación de los problemas de investigación en el aula, estos han de ser problemas de conocimiento escolar, *“problemas sociales (en cuanto sentidos como tales por la sociedad, o desde determinadas sensibilidades sociales)”* y problemas investigados desde las Ciencias Sociales.

En una opción de metodología investigativa diferente a la lineal⁵⁰ (la más frecuente), IRES propone una propuesta de secuencia “no lineal” en la cual se concibe la investigación del alumno como un proceso en espiral, allí se armoniza el *“componente irreversible”,* rediseño (reformulación progresiva de problemas y aparición de problemas nuevos) y el *“componente reversible”*

⁵⁰ *“Primero se realizan actividades en las que se propone el problema que hay que investigar y en las que se exploran las ideas que tienen los alumnos, luego se llevan a cabo diversas actividades en las que se pretende el contraste de las ideas explicitadas por los alumnos con otras fuentes de información (sobre todo referentes empíricos), por último, se realizan actividades de generalización de lo aprendido y de evaluación.”* (García Díaz, 1998,190, 191).

(fases o momentos en el tratamiento de los problemas). El componente irreversible interactúa con la propia secuenciación y organización de los contenidos, así el derrotero de tratamiento problemas se va ajustando a la evolución del conocimiento escolar presente en las tramas y en los niveles de formulación programados. Ver Figura 2.12.

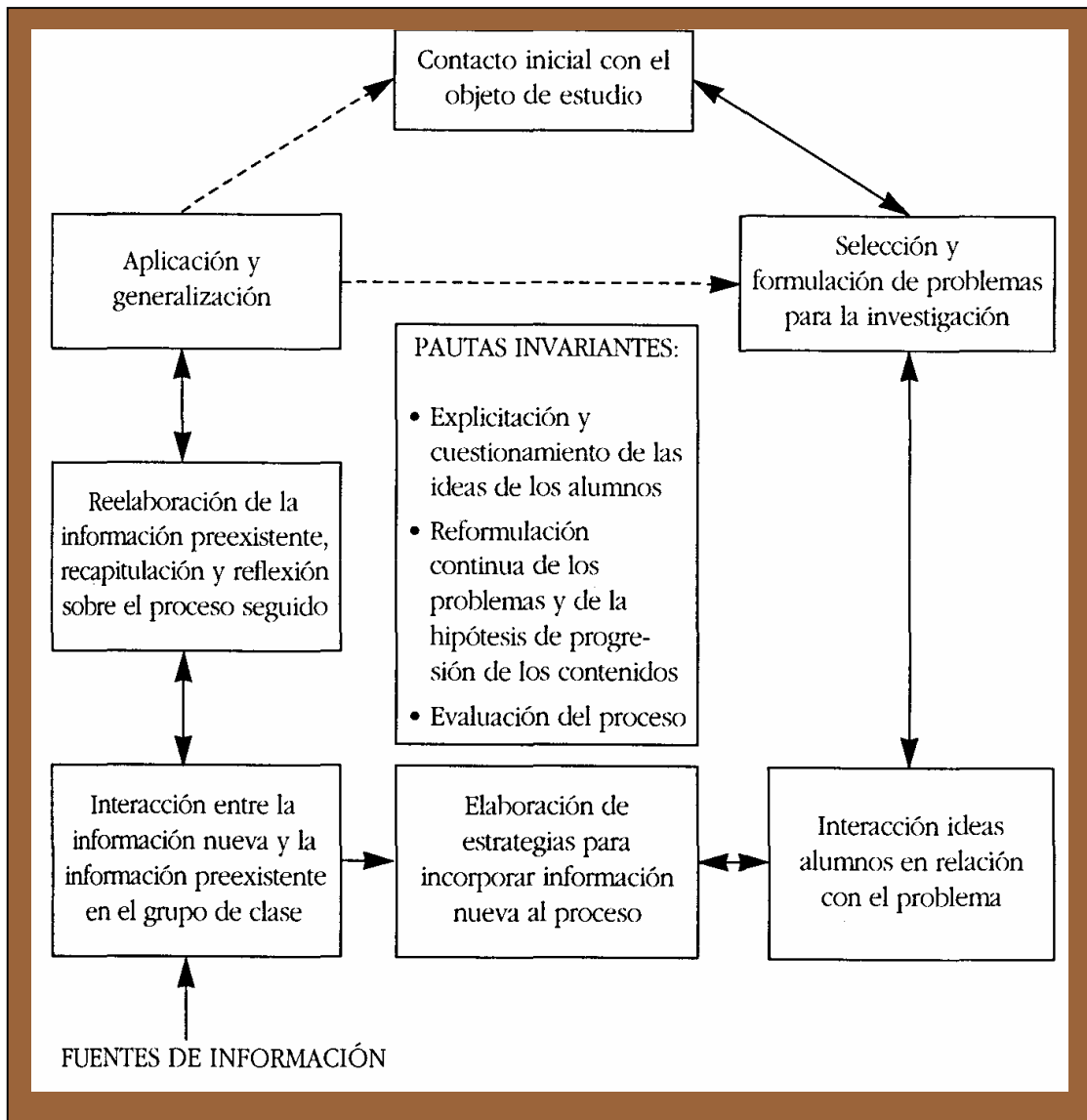


Figura 2.12. Secuencia didáctica característica de una metodología basada en la investigación del alumno. Fuente: (García Díaz, 1998, 191).

La secuencia de momentos de la investigación debe ser cíclica, relativa y flexible, por tanto, sin un orden rígido en su aplicación, en ese proceso tres

pautas son permanentes en la investigación: 1. La explicitación y cuestionamiento de las ideas de los alumnos, 2. La reformulación continua del problema y de las hipótesis de progresión implicadas y 3. Aprender progresivamente a generalizar. (García Díaz, 1998, ,192-201).

La primera pauta la caracteriza García Díaz (1998) así:

- las ideas y experiencias de los estudiantes obligatoriamente hay que explicitarlas para debate en el aula.
- las ideas y experiencias de los estudiantes deben estar presentes de manera permanente en todo el proceso, el estudiante pone todo el tiempo a interactuar sus ideas y capacidades con las actividades que se proponen.
- la explicitación de las concepciones debe servir como fuente de información para el profesor y para el propio alumno⁵¹.
- las ideas de los alumnos son siempre bases o puntos de enganche sobre los que se irán construyendo los nuevos conocimientos y comportamientos (conceptos, procedimientos, actitudes)
- el protagonismo del alumno debe ser una constante en todo el proceso de investigación⁵².
- en todas las actividades hay procesos metacognitivos y de evaluación.
- la explicitación y el cambio de las ideas de los alumnos además de ser un acto individual. se lleva a cabo en el contexto social (interacción e intercambio), se insiste en la relevancia del tiempo dedicado a la argumentación y a la negociación-construcción colectiva del conocimiento.

La segunda pauta la describe García Díaz (1998) así:

⁵¹ *“El hecho de que el profesor tenga en cuenta las ideas de sus alumnos para la delimitación de los objetivos que quiere conseguir, la organización de los contenidos que pretende trabajar, el diseño metodológico, etc., es esencial para la enseñanza; el hecho de que, además, el alumno “tome conciencia”, discuta y reflexione sobre sus propias ideas es esencial para el aprendizaje.”* García y Cubero, (1993) en García Díaz (1998).

⁵² Los estudiantes son actores de primer orden en todas las etapas del proceso de investigación: (selección, formulación y delimitación de los problemas; búsqueda de estrategias para su resolución; elaboración individual y colectiva de respuestas a los problemas; experiencias diversas que aportan nueva información; elaboración de conclusiones y en la evaluación de lo realizado). (García Díaz, 1998).

- Las problemáticas han de ser asumidas como “verdaderos problemas”, como algo que interesa y estimula actitudes de curiosidad, para llevar a feliz término la construcción de nuevos conocimientos.
- El origen del problema, puede venir de la propuesta del profesor, de los estudiantes, en conjunto; lo importante es que tenga interés didáctico y sea realmente asumido por los alumnos.
- Las actividades de exploración del entorno o de resolución de problemas prácticos son una fuente fecunda para la investigación⁵³; con ellas se debe buscar la conexión entre el aprendizaje espontáneo y el dirigido.
- Adecuar los problemas a las características psicosociales de los alumnos, planteando situaciones potencialmente significativas.
- Plantearse problemas abiertos y complejos, delimitados provisionalmente para ser sometidos a un proceso de reformulación y redefinición
- Tratar el problema de investigación y buscar soluciones desde pluriperspectivas epistemológicas y metodológicas; es así como, la secuencia metodológica debe ser flexible, los distintos “ciclos metodológicos” deben alternar los problemas más concretos y contextualizados con los más generales y descontextualizados.
- Implicar, en su resolución a todas las esferas de la persona (conceptual, procedimental, actitudinal y afectivo).
- Han de trabajarse problemáticas relevantes de nuestro entorno (calidad de vida, relaciones interpersonales, degradación del medio natural y social, opciones ideológicas y políticas, etc.).
- El proceso de reformulación-diversificación de la problemática que se investiga, debe estar unido al desarrollo de la hipótesis curricular sobre la posible evolución del conocimiento.
- Es conveniente distinguir entre estrategias a seguir en la resolución y estrategias de contraste del problema.
- Incorporar en el tratamiento de problemas variedad de recursos como el trabajo de laboratorio, de campo, material audiovisual, construcción y discusión de modelos, los juegos de simulación, etc.

La tercera pauta la refiere García Díaz (1998) así:

⁵³ “Una actividad de exploración del entorno en la que no hay, en principio, un objetivo bien delimitado, puede evolucionar hacia la investigación de unos problemas concretos.” (García Díaz, 1998, 196).

- ✓ Superar el dilema deductivismo-inductivismo, manteniendo una dialéctica entre ambos mediante un proceso de ida y vuelta continua entre lo particular y lo general, lo contextualizado y lo descontextualizado (reformulación progresiva de problemas, aprender progresivamente, a generalizar alternando “ciclos metodológicos” focalizados en problemas concretos con ciclos focalizados en la generalización)⁵⁴.
- ✓ El proceso de transferencia de unos dominios a otros y de unas situaciones a otras debe ser una característica peculiar de la investigación en la escuela y, por tanto, de la construcción del conocimiento escolar.
- ✓ Consolidar lo aprendido y vincularlo a la intervención en la realidad, es decir poner en práctica los nuevos aprendizajes (transferir unos conocimientos de unas situaciones a otras), de forma que se pueda comprobar el interés y la utilidad de los mismos en la acción.⁵⁵

Para finalizar este capítulo nos vamos a referir a la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación no puede estar separada de la metodología de investigación en el aula como tampoco de los procesos de investigación del profesorado. La metodología de investigación en el aula en todas sus fases y momentos es un proceso metacognitivo que implica la reflexión del alumnado sobre sus propios procesos de aprendizaje, el profesorado debe acompañar esta reflexión del alumno/a con su propios procesos de reflexión integrándolas con el proceso de seguimiento del aprendizaje.

El Proyecto IRES interpreta la evaluación desde una óptica sistémica, es decir como regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje, del sistema-aula. La evaluación es así un componente esencial en la reformulación de las hipótesis curriculares y en el cambio de las ideas de los alumno/as, la evolución

⁵⁴ “(...) en el estudio de la contaminación, si se ha dedicado un primer ciclo a investigar lo que ocurre en un río próximo, luego podemos investigar, en un segundo ciclo, lo que ocurre en otros ríos, o en lagos o en el mar, mediante materiales audiovisuales y/o documentos escritos. En un tercer ciclo, podemos intentar el estudio del problema del medio acuático formulándolo en general, para luego, en ciclos sucesivos, aplicar los conocimientos generales adquiridos a la contaminación del aire o al suelo.” (García Díaz, 1998, 200).

⁵⁵ “Mediante el proceso de investigación por ejemplo un problema de calidad de vida, debería revertir en una mejora de la calidad de vida del centro escolar o del entorno familiar y vecinal) sin que ello signifique divorciar estas aplicaciones concretas de una perspectiva más general de comprensión global del tema.” (García Díaz, 1998, 201).

de las ideas del estudiantado interactúa con la “espiral” de investigación del alumno (ciclos metodológicos sucesivos) y con la hipótesis de progresión programada por el profesorado.

Para el Proyecto IRES la evaluación está caracterizada por los siguientes principios:

- *“Carácter procesual y continuo, estando presente en todas las actividades de la investigación”.*
- *“Carácter “democrático”, al estar basada en la negociación y el diálogo entre todas las personas que intervienen en el hecho educativo”.*
- *“Centramiento en el ajuste entre el proceso de enseñanza (hipótesis sobre el itinerario a seguir en la construcción del conocimiento, sobre los problemas, sobre las actividades, etc.) y el de aprendizaje (la evolución de las ideas de los alumnos), con reformulación del primer proceso en función del segundo”.*
- *“Utilización, como fuente de información básica, del seguimiento y la exploración permanente de las ideas de los estudiantes y de la dinámica psico-social del aula”.*
- *“Identificación con los procesos metacognitivos”.*
- *“Carácter fundamentalmente cualitativo”.*

(García Díaz, 1998, 201-204).

**SEGUNDA
PARTE**

CAPÍTULO 3.

EL ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LOS TEXTOS ESCOLARES

Introducción

Los textos escolares se configuran en virtud de múltiples factores, contienen y expresan los elementos básicos de un proyecto curricular el cual se concreta en el tipo de discurso que manejan sobre el conocimiento escolar, son portadores de ideas y propuestas curriculares continuistas o alternativas reflejadas en la corriente epistemológica y didáctica que adopten. De acuerdo con Merchán J. (2002), los textos escolares pueden verse como artefactos que se modelan en virtud de la evolución de los modos de educación, ellos son un producto coherente con la forma en que se configura la educación, esta *“coherencia vendrá dada por su capacidad para responder a las demandas y requerimientos de un modo de educación y de un tipo de escuela”*.¹ (p, 82).

¹ Son elementos decisivos en la configuración de los manuales escolares, los cambios en los usos, destinatarios y rutinas de la enseñanza. *“Lo cual se verifica, desde luego, en el campo de la transmisión ideológica a través de sus contenidos pero también en el campo más amplio de la producción de sujetos en virtud de su utilidad en la gestión de las interacciones en la clase, y*

La configuración de los textos escolares puede estar más o menos próxima a las directrices curriculares que definen las reformas educativas. En Colombia la reforma educativa definida en la Ley General de Educación (1994) y consecuentemente en los Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales (2002), entre otras novedades ha significado el establecimiento de un nuevo marco curricular, que quiérase o no, define nuevos criterios sobre los contenidos y la didáctica de libros de texto. Las editoriales de textos escolares empiezan a sacar al mercado materiales curriculares que buscan consonancia con las disposiciones ministeriales y los fines establecidos por la reforma.

La concreción curricular finalmente descansa sobre el profesorado, en tanto la Ley General de Educación (1994) le asigna la elaboración de los programas de aula, los cuales deben estar articulados con las programaciones de la institución educativa y los lineamientos curriculares.

Sin embargo la capacidad de decisión en la planificación y organización del curriculum puede verse afectada por el valor que el profesorado le conceda a los libros de texto y/o a los lineamientos curriculares oficiales. En muchos casos el libro de texto por encima de las directrices oficiales, termina decidiendo el quehacer del profesorado y del estudiantado. Al respecto el Grupo Eleuterio Quintanilla (1998, 9) dice: *“la costumbre introduce en este proceso de concreción curricular un intruso poco dado a ajustarse a las especificidades: el libro de texto. Salta a la vista su implacable capacidad de penetración en la práctica educativa y de uniformización a la fuerza de contextos escolares cultural y socialmente dispares; de modo que podría afirmarse que es el principal responsable de la planificación y organización del curriculum.”*

Últimamente se cree que una de las vías para mejorar la calidad de la enseñanza, son las reformas educativas que apunten a un currículo flexible que

de su uso en el modo de transmisión del conocimiento entre profesores y alumnos en el contexto escolar.” (Merchán, 2002, 81)

les permita a los profesores planificar, aplicar y evaluar con base en la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de todo el alumnado. Este es un principio que como puntualizó Arnay (199 , 49) para la reforma educativa española (LOGSE), conlleva a una serie de preguntas que involucran a los textos escolares y nos sirven de referentes para esta investigación:

- ¿Dominan los profesores la estructura epistemológica y didáctica del nuevo currículo?
- ¿Los textos escolares siguen siendo el soporte básico y fundamental para organizar los aprendizajes?
- ¿Están los profesores en condiciones de independizarse de la subordinación al libro de texto a la hora de planificar, organizar y evaluar los contenidos que demanda la reforma curricular?
- ¿Se puede compatibilizar un proyecto de cambio cualitativo apoyado en libros de texto remozados, que mantienen baja calidad didáctica, son escasamente informativos y dudosamente actuales?
- ¿Es posible transformar las prácticas de organización secuencial de los contenidos con base en los libros de texto?
- ¿Cómo compatibilizar acercamientos a la realidad cotidiana desde la transversalidad con unos libros de texto que rechazan algo distinto que no sea la visión tradicional de las materias y contenidos académicos saturados?
- ¿Es posible transformar la formación del profesorado con libros de texto que siguen transmitiendo una rancia visión disciplinar y una limitada capacidad interdisciplinar?

Los planteamientos anteriores justifican a nuestro favor la necesidad de esta investigación, es por ello que consideramos un privilegiado campo de análisis, la trascendencia en la práctica educativa de los propios Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales y su incidencia en los textos escolares. En esa dirección esta investigación esta orientada a identificar y caracterizar el impacto de la reforma en las perspectivas epistemológicas y didácticas del

conocimiento escolar de los textos escolares de Ciencias Sociales en la educación secundaria colombiana. Es urgente emprender investigaciones teórico-prácticas que ofrezcan alternativas serias para participar en la evaluación y construcción de políticas curriculares oficiales y de textos escolares.

Por otra parte es necesario precisar que no son abundantes las investigaciones sobre las perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar en los textos escolares de Ciencias Sociales. Uno de los campos temáticos más trabajados es el relativo al examen del contenido ideológico del currículum oculto y la transmisión de estereotipos en los textos escolares de Ciencias Sociales. Dicha situación nos obliga a buscar puntos de referencia en investigaciones ejecutadas en otras líneas y áreas del conocimiento que de alguna manera aporten luces a nuestro campo de investigación.

Hecha esta salvedad este capítulo comienza presentando un estudio panorámico del valor pedagógico, dificultades y peligros que encierra el uso acrítico de los textos escolares, luego tras una síntesis histórica de lo que ha significado la investigación del libro de texto en Europa y América buscamos precisar sus ejes centrales. Posteriormente y para el caso de la investigación del texto escolar en Colombia exponemos lo relativo a la legislación de los textos escolares, pasando luego a registrar las características esenciales de las principales investigaciones sobre textos escolares realizadas en nuestro país. En la parte final del capítulo se establecen los referentes teóricos (alcances y perspectivas) que aportan para este trabajo, las investigaciones sobre textos escolares de Ciencias Sociales.

3.1. VALOR PEDAGÓGICO Y DIFICULTADES DEL USO DE TEXTOS ESCOLARES.

Los textos escolares en general se mueven en la dialéctica de las posibilidades, pueden ser un poderoso recurso para la calidad de la enseñanza y al mismo tiempo constituirse en un recurso limitado, ineficaz y restringido. En consonancia con la afirmación anterior en este apartado presentamos el valor pedagógico y dificultades que encierra el uso de textos escolares para el estudiantado, el profesorado, las políticas educativas, el currículo y la sociedad.

3.1.1. Valor pedagógico del uso de textos escolares.

En la revolución del libro, Robert Escarpit afirmaba que el texto escolar era una especie en vías de extinción. Han pasado más de treinta años desde este vaticinio y el texto escolar no sólo no ha desaparecido, sino que continúa siendo el medio más intensivamente utilizado en todos los niveles de la educación (Peña L. 1991). A pesar del advenimiento de los medios electrónicos y del auge de la comunicación a través del sonido y de la imagen, el texto escolar sigue siendo el instrumento de aprendizaje más utilizado en el aula. Es tal su utilización que los libros de texto son vendidos en decenas de miles de escuelas y usados en las aulas por millones de profesores y por decenas de millones de estudiantes. Chall y Conard, (1991, citados en Cantanero, 2001, 19)

Para Merchán J. (2002), la importancia del libro de texto radica en que su uso se convierte en el eje articulador de casi todo lo que ocurre en el aula y fuera de ella en relación con la enseñanza, es pieza singular, *“en la producción de sujetos y de una determinada concepción del conocimiento y de su adquisición”*. (p, 88).

La importancia del texto escolar para el aprendizaje es reconocida a nivel mundial; varias investigaciones han demostrado que el uso del texto escolar, es

un factor que está relacionado positivamente con el rendimiento académico del alumnado. Como sostienen Chall y Conard, (1991) los estudiantes al completar la secundaria, han estado expuestos aproximadamente ante 32.000 páginas de libros de texto, de tal manera que tres cuartos de su tiempo en las clases lo han utilizado con un libro de texto.

Generalmente no se habla de la desaparición o sustitución de los textos escolares por otros medios didácticos, a lo sumo se habla su mejoramiento y se va más allá son relacionados con la calidad de la educación y el éxito de los planes de desarrollo educativo. Peña (1991).

El texto escolar es un soporte fundamental del proceso educativo, su importancia didáctica es tal que numerosas gobiernos se han visto en la necesidad de formular directrices concretas sobre textos escolares, como parte integrante de sus políticas educativas. En Colombia el Ministerio de Educación Nacional, en su Plan de Universalización de la Educación Básica Primaria, adelanta un plan de dotación de textos de grandes proporciones, el cual incluye, su adquisición mediante licitación pública y su reparto en aulas y bibliotecas a nivel nacional.

Entre las características que señalan la importancia de los textos escolares el estudiantado tenemos:

- Permiten aprender aún cuando el maestro no esté enseñando. (Merchán, 2002).
- Materializan y determinan los objetivos, los contenidos, las actividades y hasta la evaluación de lo que aprende el estudiante. (Peña, 1991).
- Determinan más del 90% de las tareas de clase. (Peña, 1991).
- Facilitan y hacen más eficiente su trabajo. (Peña, 1991).
- Son un punto de referencia regular y explícito en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. (Argibay, Celorio G. y Celorio J, 1991)

- Afectan positivamente el rendimiento académico de los alumnos. (Peña, 1991).

Entre las características que señalan la importancia de los textos escolares para el profesorado tenemos:

- Constituyen un método pedagógico con características y procedimientos pedagógicos propios, como herramientas pedagógicas, facilitan y hacen más eficiente el trabajo, un solo maestro puede trabajar simultáneamente con varios niños en el aula. (Peña, 1991).
- Proporcionan mejores resultados cuando profesores muy hábiles disponen de ellos. (Monroy, 1995).
- Son agendas instruccionales o guías para la práctica pedagógica. (Peña, 1991).
- Configuran el discurso docente y las estrategias didácticas. (Vasco, 1991).
- Permiten asignar tareas para el estudio independiente, aún cuando los estudiantes no estén en la escuela. (Monroy, 1995) y (Peña, 1991).
- Prescriben las tareas, la mayor parte del trabajo en el aula de clase gira en torno a ellos. (Peña, 1991).
- Compensa deficiencias en la formación profesional. (Peña, 1991).
- Aumentan la efectividad de los maestros mejor capacitados. (Peña, 1991).
- Facilita la organización del curso y permite hacer un mejor uso del tiempo de clase. (Peña, 1991).

Entre las características que señalan la importancia de los textos escolares en política educativa y currículo tenemos:

- Son percibidos por distintos autores como la esencia de la escolarización (Cantanero, 2001)

- Convierten la relación escuela-texto en un matrimonio aparentemente indisoluble (primero fue el texto y luego la escuela), constituyen un legado que se asume por tradición. (Barrantes, 1993)
- Son instrumentos masivos por excelencia de educación pública, desde los siglos XV y X X, representan algo así como “libro sagrado” de la cultura educativa. (Peña, 1991).
- Son aspecto central de políticas educativas (dotación) de gran parte de los países latinoamericanos. . (Peña, 1991).
- Son los libros de texto y no los programas oficiales de los Ministerios de Educación (por lo menos en secundaria) los que conforman el verdadero currículo. (Vasco,1991)
- Son una pequeña pero poderosa máquina de enseñanza—aprendizaje, sumamente eficiente por su bajo costo en comparación con otros medios, por la facilidad de transportarlos hacen fácil y rápida la búsqueda de información. (Peña, 1991).
- Desempeñan un papel primordial en los procesos de enseñanza y aprendizaje: definen el curriculum; seleccionan lo que se considera digno de enseñar y de aprender en la sociedad. (Grupo Eleuterio Quintanilla, 1998).
- Son el recurso principal y más usado en las aulas, su recepción y uso es muy diferente en función de las distintas representaciones presentes en los docentes sobre las características y finalidades básicas de cada una de las disciplinas escolares, permiten adentrarse de forma no simplista en la densa red de representaciones, convenciones establecidas y prácticas escolares más o menos rutinarias que son las que realmente condicionan lo que acontece dentro de las aulas. (Valls, 2001)
- Disponen para su uso en el aula de las prescripciones curriculares oficiales, al traducirse a un formato práctico. (Cantanero, 2001)
- Representan la versión o expresión visible del currículo aprobada y autorizada oficialmente, hace explícitos públicamente, los fines, los contenidos y los métodos educativos. (Peña, 1991).

- Establecen algún consenso social sobre los objetivos básicos que debe cumplir la escuela y desarrollar en ella unos programas mínimos comunes en todo un país. (Peña, 1991).
- Son organizadores de la práctica educativa. (Cutrera, Dell'oro, 2001)
- Son uno de los pocos instrumentos diseñados como de uso mixto para profesor y estudiante. (Argibay, Celorio G. y Celorio J, 1991)
- Son una guía de propuesta curricular concreta, fácil de estructurar en el tiempo, que incluso presenta un orden cómodo para el desarrollo de la enseñanza. (Argibay, Celorio G. y Celorio J, 1991).
- nyectan y difunden nuevas propuestas innovadoras (aparición de nuevas editoriales en el mercado). (Grinberg, 2003)

Entre las características que señalan la importancia de los textos escolares para la sociedad en general, tenemos:

- Son documentos históricos, productos socioculturales, capaces de reflejar y/o configurar imágenes potentes, que contribuyen a formar la memoria colectiva. (Maestro, 2003)
- Actúan como una caja de resonancia en dos aspectos dentro de una cultura específica, expresa los valores sociales vigentes y el estado del desarrollo de las ciencias. (Barrantes, 1995)
- Son difusores sociales de los conocimientos. (Souto, 1999)

3.1.2. Dificultades, obstáculos y peligros que encierra el uso de textos escolares

“La Institución se propone, ante todo, educar a sus alumnos.... La Institución aspira a que sus alumnos puedan servirse pronto y ampliamente de los libros como fuente capital de cultura; pero no emplea los llamados “de texto”, ni las “lecciones de memoria” al uso, por creer que todo ello contribuye a petrificar el espíritu y a mecanizar el trabajo de clase, donde la función del maestro ha de consistir en despertar y mantener vivo el interés del niño, excitando su pensamiento, sugiriendo cuestiones y nuevos puntos de vista, enseñando a razonar con rigor y a resumir con claridad y precisión los resultados.” Giner de los Ríos²(citado en Maestro, 2002, 39, 40)

Según Maestro (2002), la petrificación del pensamiento esbozada en la cita anterior ha sido especialmente favorecida por los libros de texto convencionales, *“los libros de texto han reforzado y mantenido muchas ideas que afectan a la enseñanza y que podemos calificar de muy negativas”* (p, 40). Como dice Peña (1991) la utilización indiscriminada y acrítica de los textos escolares encierra peligros, así como puede ser uno de los recursos más efectivos para la enseñanza, también, puede convertirse en recurso inefectivo y restrictivo.

Desde principios del siglo XX, Altamira se quejaba de lo pernicioso de los textos escolares y de sus muchos inconvenientes, entre otros precisaba su carácter dogmático, cerrado y hegemónico de la enseñanza (Maestro, 2002)

En el marco español, Maestro (2002) señala al libro de texto como uno de los grandes responsables de la configuración y mantenimiento de propuestas curriculares caracterizadas por programas elementales de contenidos, *“que se limitaron a ofrecer un **resumen caricaturesco de la ciencia conocida,***

² Francisco Giner de los Ríos, es a finales del siglo X X uno de los impulsores de la institución Libre de Enseñanza en España.

*llevando sin embargo en su vientre un **mensaje profundamente ideologizado** y toda una serie de concepciones científicas y educativas implícitas.” (p, 26).*

Entre las características que señalan las dificultades de los textos escolares para el estudiantado tenemos:

- Pueden generar esclavitud hacia el texto, desde el señalamiento de lecciones de memoria con marcas de lo que “toca” y de lo que “no toca”, hasta el dictado y copiado en los cuadernos de frases y párrafos tomados al pie de la letra del texto respectivo. (Vasco, 1991).
- Promueven la pasividad, tienen una función uniformizadora y memorística, generando poco estímulo para el aprendizaje del alumnado, son otra (Cantanero, 2001)
- Tienden a uniformar a los alumnos, resulta sospechoso que un mismo texto conduzca a estudiantes distintos (a los cuales desconoce) a una misma interpretación de la realidad. (Barrantes, 1995)
- Potencialmente son referente único de credulidad. (Vasco, 1991). La escuela puede dar por cierto que en los textos escolares está la verdad, de este modo no queda más que difundirla, es decir repetirla para que los alumnos la memoricen. (Barrantes,1995)
- Pueden eliminar o limitar la confrontación y extensión con otros textos, enciclopedias, libros y personas eruditas. (Vasco, 1991)
- Pueden crear sumisión a las preguntas y ejercicios del libro que “van a salir” en el examen, cerrando la mente del alumno. (Vasco, 1991).

Entre las características que señalan las dificultades de los textos escolares para el profesorado tenemos:

- Subordinan las tareas docentes cuando no se tiene clara la intención de satisfacer las necesidades, expectativas, capacidades y ritmos de los estudiantes. (Barrantes, 1995)

- Crean dependencia excesiva hacia los contenidos y las actividades propuestas en el texto escolar (textocentrismo y servilismo) en aquellos profesores con un bajo nivel de capacitación. Los maestros quieren que en los libros, o al menos en las guías para el maestro, aparezcan preguntas para exámenes, evaluaciones o repasos en clase. (Peña, 1991), (Estebaranz, 1994), (Vasco, 1991).
- Se pueden convertir en el único referente del conocimiento científico de los docentes. (Cutrera, Dell'Oro, 2001). Los profesores pueden convertir el texto en el criterio último de verdad y en el fin mismo de la enseñanza. (Peña, 1991). El texto uniforma a los profesores. (Barrantes, 1995)
- Cuando la organización didáctica de las clases es replica de la organización didáctica del texto pueden reemplazar a los docentes, el libro de texto parece hecho más a propósito del maestro que del estudiante. (Monroy, 1995).
- Pueden confundir los fines de la educación, con los objetivos del texto. (Peña, 1991)
- Fomentan el facilismo, cuando los profesores apoyados en él asignan tareas de muy poco valor generativo. (Peña, 1991)
- Pueden despersonalizar al maestro, es sospechoso que un mismo texto interprete maestros distintos,
- Ponen en entredicho la convergencia entre texto, contexto y maestro. La construcción de esta convergencia es competencia del maestro innovador y por tanto, le resultan incómodas las propuestas preestablecidas. (Barrantes, 1995)
- Limitan el trabajo fuera del aula, las actividades con material concreto, en ámbitos externos al aula, o las investigaciones serias y prolongadas, parecen contradictorias con el estereotipo mismo del texto escolar. (Vasco, 1991).

- Conllevan al control y uso unipersonal, cuando la selección, adopción y utilización de los textos depende exclusivamente de la voluntad de un solo maestro. (Peña, 1991).
- Pueden potenciar la descualificación y desprofesionalización del profesorado que los aplica con el planteamiento de un diseño curricular cerrado -completamente definido y secuenciado- (Cantanero, 2001)

Entre las características que señalan las dificultades de los textos escolares para el currículo oficial y las políticas educativas, tenemos:

- Se les imputa su desfase con la actualidad, su falta de conexión con la realidad y la distorsión que efectúan del conocimiento científico, por su afán simplificador. (Cantanero, 2001)
- Tienen una naturaleza autoritaria, al querer reflejar verdades indiscutibles. (Cantanero, 2001).
- Los puede convertir en “*bastón, o muleta, corrector de defectos*”, compensador de las deficiencias crónicas de saber de maestros y estudiantes. Por lo cual ellos deben contener toda la información, presentar conceptos científicos simplificados y accesibles al lenguaje del alumno, “parcelar” la materia en unidades, incluir muchas actividades acompañadas de instrucciones para el profesor, ejercicios con respuestas y hasta modelos de cómo debe hacerse la evaluación. (Peña, 1991)
- Los puede convertir en informadores y definidores de conocimiento fríos y simples, es claro que para entrar en la ciencia se necesita más análisis que información. (Barrantes, 1995)
- Los puede convertir en deformadores y trivializadores de los principios de las ciencias, presentando contenidos científicos con sesgos sociales y culturales. (Peña, 1991).

- En algunos casos generan saber simplificado y recortado (facilismo de los maestros). Terminan produciendo “*textos cerrados y banales*” que continúan propiciando el aprendizaje memorístico reproductivo, las habilidades más elementales de pensamiento (preguntas, actividades muy simples y rutinarias) y la pereza intelectual. (Peña, 1991), (Vasco, 1991)
- Se le ha imputado ser los auténticos programadores del proceso docente hasta cumplir una función desestructuradora del proceso de aprendizaje. (Argibay, Celorio G, Celorio J, 1991)

Entre las características que señalan las dificultades de los textos escolares para las editoriales tenemos:

- Conlleva a muchos a plagios mutuos, a cadena de copias a través de las distintas ediciones presentando ligeros cambios para ocultar los calcos. (Vasco, 1991)
- Pueden ser enemigos soterrados de las renovaciones curriculares en su afán por proteger los mercados y las regalías, ya que no se atreven a implementar aspectos que ellos mismos reconocen como positivos y progresistas en las reformas. (Vasco, 1991)
- Pueden fomentar el facilismo de los agentes y vendedores de textos, a ellos les queda más fácil seguir vendiendo los textos escolares tradicionales o los que se apartan muy poco de los esquemas acostumbrados. Los vendedores habitualmente reciben gratificación sólo por el número de ejemplares vendidos, más no por la venta de textos innovadores, lo cual explica porque no promocionen los textos innovadores. (Vasco, 1991)
- Los criterios de mercadeo no son siempre de tipo científico, pedagógico y de calidad de los libros de texto. Las empresas editoriales tienen como objetivo principal el beneficio económico, esta situación genera tensiones permanentes entre los fines mercantiles y

los fines educativos, al mismo tiempo, plantea graves interrogantes sobre cómo se resuelve en la práctica esta tensión y hasta qué punto se negocian principios y valores en esta relación dialéctica entre los intereses económicos y las necesidades educativas. (Peña, 1991)

- En la medida en que los padres de familia son los compradores de los textos, pueden imponer a las editoriales, estereotipos, seudovalores, temores y tabúes propios de su posición social (generalmente media y alta). (Vasco, 1991).

En las universidades, centros de investigación e instituciones formadoras de maestros los textos escolares:

- Son rechazados por varios científicos, por su falta de rigor, deformación y lo superficial del conocimiento científico subyacente. (Vasco, 1991).
- No son tenidos en cuenta como objeto de estudio en las normales y las facultades de educación, estas, no se han caracterizado por formar a los estudiantes en la selección, escogencia y evaluación de textos escolares ofertados para la educación básica. (Vasco, 1991)
- No aceptan su producción como publicaciones válidas para la promoción académica de los profesores en las universidades. (Vasco, 1991)

A pesar de este inventario de dificultades lo cierto es que los textos escolares no sólo perduran sino que mantienen su hegemonía en el ámbito escolar. Frente al libro de texto convencional, Maestro (2002) llama la atención sobre la tenacidad con que los libros de texto más o menos remozados se mantienen con su vieja estructura y cómo siguen siendo el soporte de un pensamiento social sobre el conocimiento, la educación y el aprendizaje. De similar manera Rodríguez Dieguez (1998) sostiene que los textos escolares sobreviven incluso a todas las reformas y cambios educativos y cita el caso de

la reforma educativa española de la década del 90, *“pese a las actitudes que se levantaron (al inicio de la Reforma) contra el libro de texto, su aceptación global, la toma de conciencia de que es un instrumento, hoy por hoy, insustituible, aparece frecuentemente expresa, con todos los matices críticos y relativos que se quiera”*. (Cantanero, 2001, 20).

Maestro (2002, 41) buscando explicaciones sobre el reinado de los textos escolares señala entre otras, ausencia de alternativas rigurosas, falta de investigaciones adecuadas, inexistencia de políticas consecuentes, excesiva dependencia en el uso por parte del estudiantado y el profesorado, y la defensa de los intereses editoriales. Como salida a lo anterior la autora española dice: *“(...) todo ello nos induce a pensar que es necesario plantear alternativas, libros escolares que favorezcan realmente los procesos educativos. No se trata sólo de poner al día ciertos contenidos, o de aumentar el aparato formal. Se trata de recrear el libro escolar en función de las nuevas concepciones, a fin de que sirva de vehículo a una renovación del currículum.”*

3.2. LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL TEXTO ESCOLAR

En esta parte del presente capítulo realizamos un recorrido histórico de las investigaciones del texto escolar en Europa, América y Colombia, con el fin de precisar las principales líneas temáticas de investigación, aterrizando al final de algunos subapartados los alcances y perspectivas de la investigación de los textos escolares en Ciencias Sociales. El foco temático sobre el que más abundan referencias bibliográficas sobre textos escolares en Ciencias Sociales, es el relativo al examen del contenido ideológico del currículum oculto, entre otros mencionamos: la concepción deformada de la democracia, la escasa sensibilidad hacia la diversidad cultural, la transmisión de estereotipos racistas o sexistas, etc. (Cantanero, 2001, 60).

A objeto del desarrollo de esta tesis doctoral, es indispensable realizar una revisión bibliográfica de trabajos que nos aporten luces a las siguientes preguntas:

- ⇒ ¿Qué perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar presentan diferentes políticas educativas sobre los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales?
- ⇒ ¿Qué perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar comparten los textos escolares de Ciencias Sociales?
- ⇒ ¿Qué correspondencias y relaciones existen entre las perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar en los lineamientos curriculares y textos escolares de Ciencias Sociales?
- ⇒ ¿Incorporan los lineamientos curriculares y los textos escolares de Ciencias Sociales, concepciones epistemológicas y didácticas alternativas sobre el conocimiento escolar?
- ⇒ ¿Los textos escolares de Ciencias Sociales definen el ámbito de trabajo epistemológico y didáctico de profesores y estudiantes?
- ⇒ ¿Los textos de Ciencias Sociales son la fuente de contenido o material instruccional principal de profesores y estudiantes?

3.2.1. Panorámica general de la investigación de textos escolares en el ámbito no hispano.

Trabajamos aquí el ámbito no hispano, destacando los trabajos de Thompson (1982) relacionado con el megasistema en la producción de textos, Zuev (198) y las relaciones texto escolar, sociedad y sistema educativo, Borre (1993) y su preocupación para que la investigación de los libros de texto conduzca a la mejora del proceso educativo. Realizada esta breve caracterización de la investigación de los textos escolares hasta la década del 90, presentamos posteriormente los nuevos rumbos y orientaciones que toma la investigación del texto escolar a finales del siglo pasado, trabajos tendientes a dar presencia y fortalecer los estudios e investigaciones de los textos escolares, mediante la indagación de la naturaleza, problemática propia, efectos e impacto del texto escolar, recalcando de manera especial los aportes del proyecto MANES.

En el ámbito no hispano, cabe mencionar las investigaciones sobre los textos escolares de: Bierstedt (1955), Banks (1969), Fitzgerald (199), Hicks (1981), Gill (1982), Thompson (1982), Goolnick y Chinn (1983); Zuev (198); Sleeter y Grant (1991), Harvey (1991) y Johnsen (1993), Anyon (1999), etc. De estos trabajos, algunos construyen una importante línea de investigación, referida a la Historiografía escolar y a la potencia de los libros de texto como portadores de mensajes ideológicos estereotipados.

Para Cantanero (2001, 60) en términos generales las primeras investigaciones sobre textos escolares, se inclinaron *“preferentemente por aspectos de naturaleza formal y pretendían esclarecer la incidencia de alguna variable determinada de los manuales escolares (tipografía, estrategias informacionales, imágenes...) en la consecución de un aprendizaje más eficaz por parte del alumnado.”*

En 1982 y como producto de su tesis doctoral en la Universidad de Columbia, Patricia Thompson creó el concepto “*megasistema en la producción de textos*”, la autora señala seis sistemas que intervienen en el entramado de la producción, selección, uso y evaluación de textos escolares, Ver Cuadro 3.1

<i>Sistema familias</i> de los usuarios potenciales, con sus tradiciones, preocupaciones, recursos y pautas de socialización.
<i>Sistema gubernamental</i> , con sus leyes y decretos, decisiones judiciales, políticas, partidas presupuestales, compromisos entre los distintos grupos de presión, partidos y gremios, así como los modos peculiares de proteger, fomentar o recortar los derechos civiles y en particular los derechos de autor.
<i>Sistema de producción de conocimientos</i> , como las universidades y centros de investigación y desarrollo oficiales y privados, las academias y las sociedades científicas.
<i>Sistema de distribución de conocimientos</i> , son los que producen libros y, en particular textos escolares, materiales, guías, revistas, periódicos, programas de radio y televisión, y cualquier otro medio de difusión del conocimiento.
<i>Sistema de entrega de conocimientos</i> , son las escuelas, colegios y universidades, y otros institutos o academias en las que se reúnen las personas que van a aprender esos conocimientos.
<i>Sistema satélite</i> , como los grupos religiosos, las asociaciones de padres de familia, las organizaciones del magisterio, los críticos de los textos —individuales o asociados en academias o sociedades científicas—, o simplemente los grupos de intereses especiales o grupos de presión que se preocupan específicamente de los libros de texto, entre los cuales se encuentran también los grupos de editoriales y los grupos de autores de textos.

Cuadro 3.1. Megasistema en la producción de textos. Fuente: Elaborado a partir de. (Vasco E, 1991, 21, 22)

Por su parte Zuev (198), con una orientación claramente tecnológica en su obra “El libro de texto escolar (La Habana: Pueblo y Educación)”, plantea una exhaustiva revisión acerca de las relaciones texto escolar, sociedad y sistema educativo. (Cantanero, 2001)

La obra de Borre (1993) “*Libros de texto en el calidoscopio*”, es quizás la que mejor recoge la tradición no hispana sobre la literatura e investigación acerca de los textos escolares. Este autor realiza un estudio nada despreciable (600 títulos), en el cual aborda aspectos como las investigaciones históricas³ (las tradiciones de la investigación ideológica en los países nórdicos, Alemania,

³ Según el autor son investigaciones históricas sobre libros de texto, aquellas que no han expresado propósitos ideológicos y “*que aplican explícitamente puntos de vista históricos de naturaleza fundamentalmente diferente.*” (Borre, 1993, 31)

Reino Unido, Estados Unidos y el Tercer Mundo), el uso de los libros de texto (control, autoridad, accesibilidad, discurso, estilo, estructura, efectos, efectividad, ilustraciones, efectividad, trabajo y lectura de los alumnos, etc.) y el desarrollo de los libros de texto (autores y editores, aprobación, el concepto de currículo y de enseñanza, producción y mercado).

Como consecuencia de sus investigaciones, Borre (1993) precisa dos ideas principales sobre el mundo de los libros de texto:

1. *“El estudio revela que la llamada investigación del libro de texto ha formado parte en buena medida de otras disciplinas. Profesores y maestros de educación, sociología, lingüística, literatura, antropología, ciencia política e historia, han utilizado libros o partes de libros seleccionados para examinar temas relacionados con sus campos respectivos. La investigación del libro de texto no se ha establecido todavía como una disciplina autónoma.”*

2. *“Son raros los libros de texto radicalmente nuevos, con conceptos que representen objetivos nuevos en los currículos educativos, y aquellos que llegan a ser publicados raras veces consiguen éxito en el mercado. Se pueden encontrar equipos de profesores, autores y editores que han intentado desarrollar sistemáticamente materiales de texto fundamentalmente nuevos. A pesar de todo, resulta evidente que esa clase de iniciativas no garantizan satisfacción en sí mismas.”*

El pensador noruego examina los diferentes trabajos sobre el uso del libro de texto enfocándose en su relación con otras facetas de la enseñanza, es así como establece la multitud de usos a los que se dedican, entre otros menciona: como herramienta de referencia para maestros y estudiantes, *“como desafío para el maestro, como arcilla en sus manos, etc.* (Borre, 1993, 21)

Entre los aportes más destacados del trabajo de Borre, cabe mencionar el llamado a realizar investigaciones sobre textos escolares con métodos amplios, flexibles, relativos e integrales.

“Los libros de texto son, efectivamente, un calidoscopio, y no deberíamos considerarlos como una sola imagen, o incluso como un solo reflejo de la luz de la enseñanza. La forma de considerarlos depende de lo que somos, de cuál pueda ser nuestro punto de vista sobre el currículum y la enseñanza, del conocimiento y del aprendizaje. (...) nos induce a repensar y revisar nuestra percepción de una faceta del mundo que nos rodea.” (Purves, 1993, 21).

En ese espíritu Borre sostiene que la planificación y ejecución de todo proyecto de investigación debe ir acompañada por un trabajo de desarrollo e información, que implique a todas las partes afectadas en una forma más abierta de cultura educativa, esta es a juicio de este autor, la condición para que la investigación conduzca a la mejora del proceso educativo. En consecuencia, las diferentes investigaciones sobre libros de texto deben contemplar como mínimo cuatro aspectos:

- *“Aquellos que determinan el mensaje y el contenido: comunidades profesionales y de investigación en los colegios universitarios y las universidades, cuerpos políticos, legislación relacionada con la escuela y currículos.”*
- *‘Aquellos que producen y distribuyen los libros: autores, editores, diseñadores, asesores y expertos en marketing.’*
- *“Aquellos que evalúan y seleccionan los libros: consejos escolares y de maestros, así como maestros individuales.”*
- *‘Aquellos que utilizan los libros: alumnos, maestros, padres.’*

(Borre, 1993, 295)

3.2.2. Nuevos rumbos y orientaciones en las investigaciones de los textos escolares.

En términos generales, pese a las contribuciones de las investigaciones mencionadas los estudios de textos escolares frente a otros campos de investigación no han tenido la envergadura que se merecen, los análisis más frecuentes han tenido que ver con el protagonismo asignado a los libros de texto en las reformas educativas y curriculares de las décadas de 1960 a 1990

(cuestiones metodológicas y didácticas, criterios para la elaboración y evaluación de los textos, entre otras cuestiones), como también con cuestiones políticas e ideológicas de relevancia actual. Sin embargo ha sido poca la preocupación de los investigadores educativos por estudiar la naturaleza, problemática propia, efectos e impacto del texto escolar.

Compartiendo la apreciación realizada en el párrafo anterior, Estebaranz (1994) considera que las investigaciones sobre textos escolares en Europa y particularmente en España (por lo menos hasta inicios de la década del 90 del siglo XX) arrojan poca comprensión sobre las siguientes problemáticas:

- ¿Cómo los estudiantes y los profesores se las arreglan con los textos escolares en clase?
- ¿Porqué se usan comúnmente los textos escolares?
- ¿Quién controla el contenido de los textos escolares? ¿Que contenido constituye a los textos escolares?.
- ¿Hasta qué punto los libros de texto son coherentes con las ideas y concepciones didácticas de los profesores?.
- ¿Existe suficiente instrucción sobre cómo usar los libros de texto?
- ¿Qué incidencia tiene para los profesores noveles el uso del libro de texto?

Siguiendo similar orientación, Valls (2001) afirma que la investigación y estudio sobre los textos escolares no puede quedar limitada *“a los contenidos de los propios textos, sino que tales investigaciones deben ampliarse necesariamente a su uso en el contexto de las aulas.”* (p, 32). En tal sentido para este autor, es importante el reconocimiento explícito que al respecto hace la comisión de la UNESCO en 1981, dicho reconocimiento favoreció la formación de *“un consenso cada vez más amplio entre la comunidad científica dedicada al análisis, a la revisión y, en suma, a la mejora de los textos escolares”* (p, 32), lo anterior, contribuyó a que eventos e investigaciones

dedicadas a los textos escolares buscaran la mejora concreta de los currículos oficiales.

Maestro P. (2002) en procura de abrir el abanico de la investigación sobre el texto escolar, considera *“preciso contar con investigaciones que muestren lo que han significado los libros de texto en la formación de un currículum escolar específico y su cosificación, e incluso en la formación de la conciencia colectiva sobre asuntos capitales.”* (p, 42)⁴.

La urgencia de nuevos rumbos y orientaciones de la investigación sobre los textos escolares en América Latina, fue puesta de manifiesto en los dos encuentros científicos auspiciados por el Proyecto MANES en 1996 y 1997. En dichos encuentros como aspectos que merecen mayor atención de los investigadores se concretaron:

- Las cuestiones metodológicas relativas al uso de los textos escolares como fuente histórica.
- El análisis de la presencia de las diversas corrientes pedagógicas en la configuración de los textos escolares o las problemáticas del género y del mundo aborígen en los libros.
- Delimitar claramente el campo de estudio de los textos escolares respecto de otro tipo de materiales impresos de uso escolar y extraescolar.

A partir de la década del 90 aparecen investigaciones que van más allá de los textos escolares, se busca en ellos relaciones directas e integrales con los contextos y procesos de enseñanza-aprendizaje. igualmente se emprende

⁴ Para esta autora se trata de una línea de investigación reciente que se ensancha cada vez más, así *“lo utilizan ya algunos trabajos historiográficos sobre la memoria colectiva, como son los realizados alrededor del Proyecto de P. Nora y su equipo sobre los “lieux de mémoire”, o los trabajos de S. Citron, M. Ozouf, Choppin, o Ch., Amalvi, por citar sólo algunos de ellos.”* (p, 42).

la caracterización de los efectos de las nuevas tecnologías de las comunicaciones y de la informática en educación y en los textos escolares.

En la década del 90 del siglo pasado, en el propósito de robustecer las líneas de investigación sobre los textos escolares se inició en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) el proyecto interuniversitario de investigación MANES, a este proyecto se incorporaron luego universidades portuguesas y latinoamericanas (Ossenbach G. 2000). El objetivo principal del Proyecto MANES es la investigación histórica de los manuales escolares producidos en España, Portugal y América Latina durante el período 1808-1990, MANES para el cumplimiento de dicho objetivo definió las siguientes tareas:

- Elaborar un censo lo más completo posible de los libros de texto publicados en el periodo indicado.
- Recoger y analizar toda la legislación producida acerca de los libros escolares.
- Reconstruir la historia de las principales editoriales escolares.
- Realizar el estudio bibliométrico de la producción editorial.
- Examinar las características pedagógicas, políticas e ideológicas de dichos manuales, de acuerdo con diversos cortes temáticos y cronológicos.

El proyecto MANES tiene dos vertientes, una de carácter instrumental (histórico-documental) y otra propiamente investigadora. En su vertiente instrumental desarrolla el trabajo en una triple orientación:

1. Búsqueda y localización de las principales bibliotecas, públicas y privadas, y los centros de documentación que cuentan con fondos valiosos de libros escolares publicados en los siglos X X y XX.

2. Realización del censo de los manuales escolares publicados entre 1808 y 1990, elaborando sus correspondientes fichas bibliográficas e incorporándolas a la base de datos.
3. Recopilación de todos los textos legales relativos a los manuales escolares, los planes de estudio, los programas y los cuestionarios de la primera y segunda enseñanza a partir de 1808.

En su vertiente investigadora este proyecto realiza un conjunto de investigaciones y análisis historiográficos en torno a las características bibliométricas, editoriales, político-pedagógicas y curriculares de los libros escolares.

Es así como se siguen varias líneas de investigación ligadas fundamentalmente a la historia de la educación, la historia cultural y la historia del currículo, de esta forma desarrolla su trabajo en varias direcciones complementarias tales como:

- Estudio de las relaciones existentes entre las orientaciones pedagógicas de los diferentes planes de estudio, programas y cuestionarios y los correspondientes manuales escolares.
- Selección de los libros de texto más significativos o arquetípicos de las diversas materias y análisis de sus contenidos curriculares.
- Estudio de la evolución de las tendencias didácticas y científicas de las diferentes áreas y materias vehiculadas mediante los correspondientes libros de texto.
- Estudio de las correspondencias entre los contenidos curriculares de los libros de texto y las diferentes líneas de política educativa y política general del período estudiado.
- Estudio de los condicionamientos que operan en los manuales escolares desde las diversas perspectivas (política, sociológica, religiosa, cultural, etc.).

Desde su creación el proyecto MANES fue promotor y organizador de varios Seminarios y Congresos internacionales sobre manuales escolares e Historia de la Educación (Madrid 1996, Argentina 1997, Chile 1998, y Alcalá de Henares (España) 2000).

Estos eventos promovieron la publicación de ponencias y han contribuido notablemente a establecer un balance de la investigación realizada hasta ese momento, a este tenor con dichos eventos se pretende posibilitar el intercambio de información entre los investigadores y muy especialmente mostrar las cuestiones o líneas de investigación pendientes de analizar y profundizar. Ossenbach (2000).

En el ámbito luso e hispano hablante es posible afirmar que el proyecto MANES le dio carta de ciudadanía a la investigación sobre textos y manuales escolares, vale la pena mencionar las iniciativas y líneas de investigación surgidas dentro del proyecto en las Universidades latinoamericanas:

- Censo o catalogación de los textos escolares de los Archivos o Museos Pedagógicos
- Estado de la investigación sobre libros de texto: enseñanza de la Educación Moral y Cívica, Francés, Historia, Filosofía.
- Historia de la enseñanza de la Lectura y la Escritura.
- La incidencia de los libros de texto en las representaciones sobre el mundo aborígen
- La enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales y la construcción de la modernidad escolar
- Contribución de los manuales escolares a la cultura política y los procesos de identidad nacional
- Historia de las más importantes casas editoriales de libros de texto
- Transposición didáctica de los avances de las Ciencias Exactas y Naturales en los textos escolares,

- Presencia de libros franceses en la educación argentina
- Las cuestiones de género en los textos escolares,
- El análisis de algunos manuales para la formación de los maestros, el estudio de manuales de Higiene y de Educación Física,
- Algunos problemas metodológicos del análisis de los textos escolares.

3.2.3. Alcances y perspectivas de la investigación de los textos escolares de Ciencias Sociales en el ámbito no hispano.

En la línea de investigación que nos convoca, Cantanero (2001, 60) reseña las conocidas obras de Stodolsky (1991) y Ballester S. (2000). La primera (*“La importancia del contenido en la enseñanza: Actividades en las clases de matemáticas y Ciencias Sociales”*), es un estudio preocupado por precisar como se reflejan en los textos escolares algunos temas o contenidos científicos, identificando errores o deficiencias significativas en la forma en que se presenta la información. La segunda (*“Aprenentatge significatiu i recursos didàctics a les Illes Balears”*), se preocupa por la didáctica de la Geografía y la utilización de recursos educativos desde el aprendizaje significativo.

En el ámbito de habla inglesa en la óptica relativa al examen del contenido ideológico del currículum oculto, destacamos los trabajos de Hicks (1981), Gill (1982), Harvey (1991), Sleeter y Grant (1991).

Hicks ha estudiado *“manuales utilizados para la enseñanza de la Geografía bajo una doble vertiente: aquéllos que se referían al «Tercer Mundo» (20 textos) y aquéllos relativos al estudio de la geografía de las Islas Británicas (14 textos)”*. (Grupo Eleuterio Quintanilla, 1998, 43). Este autor afirma que *“debido al etnocentrismo, algunos textos ofrecen una imagen distorsionada de la realidad; en ocasiones esa imagen es simplemente racista y prejuiciada ya que, y limitándonos a las referencias a la diversidad interna al propio Reino Unido, los grupos minoritarios son ignorados y cuando aparecen se les presenta*

de manera estereotipada: atrasados, necesitados de ayuda, etc.” (Grupo Eleuterio Quintanilla, 1998, 44).

Por su parte, Gill *“examina las ideas centrales que seleccionan el contenido de los libros de texto de Geografía establecidos por el «School Council Geography for the Young School Leaver Course»”. Gill concentra “su análisis en: a) Visión de la ciudad y su desarrollo; b) Estructura interna de las ciudades; c) Empleo; d) Procesos sociales: inmigración, y d) Tercer Mundo.”* (Grupo Eleuterio Quintanilla, 1998, 44). Para nuestro autor el éxodo a la ciudades es percibida emotivamente en términos de invasión, *“la inmigración puede conducir a una fuerte presión sobre los recursos, lo cual, puede traducirse en desempleo, escasez de vivienda, transporte, y en un general deterioro de la vida urbana. La lucha por unos recursos escasos tiene como culpables a los inmigrantes mediante una vieja distorsión que culpabiliza a las víctimas manteniendo oculto el papel de las políticas económicas de los gobiernos y de las grandes corporaciones financieras e industriales.”* (Grupo Eleuterio Quintanilla, 1998, 44).

Sleeter y Grant (1991) concluyen que por lo general el curriculum de los textos escolares legitima las relaciones de poder existentes y la verdad es vista desde la óptica de los grupos dominantes: *“« e este modo, el curriculum generalmente sirve como un medio de control social. Ello legitima las relaciones sociales existentes y el estatus de aquéllos que dominan, y haciéndolo de un modo que implica que no hay versiones alternativas del mundo, y que la interpretación que está siendo enseñada en la escuela es, evidentemente, un hecho indiscutible».”* (Grupo Eleuterio Quintanilla, 1998, 44).

En la misma dirección Harvey (1991) dice que los libros de texto presentan a la población nativa americana y canadiense *“de manera incorrecta, insensible, racista y basada en inaceptables presunciones”*. Desde posiciones alternativas este autor afirma: *“«...las escuelas tienen la obligación moral de*

enseñar sobre los prejuicios históricos, el impacto de una única perspectiva personal y cultural, y cómo analizar las asunciones que son aparentemente pacíficas pero muy insidiosas”. (Grupo Eleuterio Quintanilla, 1998, 44). Así mismo Harvey presenta una serie de críticas frecuentes que se suelen hacer al curriculum en los textos escolares, las cuales recogemos en el Cuadro 3.2.

Crítica general	Con respecto a los grupos minoritarios
<ul style="list-style-type: none"> ▪ inadecuados contenidos. ▪ Perspectiva etnocéntrica. ▪ Perpetuación de estereotipos y racismo. ▪ No aborda los temas controvertidos y/o actuales. ▪ Evita el análisis desde una perspectiva moral y ética. ▪ Recompensa el estilo de aprendizaje mayoritario. ▪ Fomenta el aprendizaje pasivo, ausente de crítica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enseña una historia de deshonor y defectos. ▪ Fuerza la asimilación. ▪ Impide la autosatisfacción. ▪ Promociona la pasividad, apatía y marginación. ▪ Oculta su cultura, historia, logros, etc. ▪ Penaliza estilos divergentes de aprendizaje.

Cuadro 3.2. Críticas más frecuentes que se suelen hacer al curriculum en los libros de texto. Fuente: Elaborado a partir de Harvey (1991, citado por el Grupo Eleuterio Quintanilla 199 , 46, 4)

3.2. . Panorámica general de la investigación de textos escolares en el ámbito español.

En España son de obligada referencia las investigaciones de Calvo Buezas (1989), Alegret (1991), Grupo Hegoa (1991), Caramés y Garriga (1995); Minguez y Beas (1995), Mainer (1995), Cantanero (199), Escolano (199); Galindo (199); Grupo Eleuterio Quintanilla⁵ (1998), Rodríguez Dieguez (1998),

⁵ El Grupo Eleuterio Quintanilla es un colectivo de docentes que ejercen su labor profesional en los niveles de la Educación Primaria y Secundaria. Forma parte de la Plataforma Asturiana de Educación Crítica, una organización que propugna el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje que capaciten al alumnado para la comprensión de los principales dilemas que la humanidad tiene planteados en el momento presente. La Plataforma Asturiana de Educación Crítica intenta vertebrar a aquellos docentes con ansias transformadoras, defensores de un sistema de enseñanza democrático, solidario e igualitario.

Como grupo, han desarrollado su trabajo en una doble vertiente: por un lado, acercándose a los aspectos teóricos relevantes para el desarrollo de una acción docente inscrita en lo que se ha venido a llamar Educación intercultural. Así su primer trabajo abordaba: a) un acercamiento a la educación intercultural; b) su importancia dentro de la crítica a los modelos escolares

García Puchol, Peiró, Pasamar, Valls, López Facal (199), Cuesta (199), Ferrer A. (2000), Martínez Bonafé (2001), Area (2001), Parcerisa (2001) Blanco N. (2001), Santolaria (2001), Antón J. (2001), Merchán (2002), Maestro P. (2002) y muchos otros que han hecho excelentes aportaciones.

Cantanero (2001, 61) reseña tres obras que aunque publicadas en otras lenguas ejercieron gran influencia en el país ibérico: 1. "Textbooks and Schooling in the United States" de Elliott D. L. y Woodward A. (1990). 2. "Les Manuels Scolaires" de Choppin A. (1992) y 3. The Teacher-Curriculum Encounter de Ben-Peretz M. (1990).

En el año 1988 algunas universidades españolas publicaron varios volúmenes que recogen las comunicaciones presentadas en los diversos encuentros celebrados sobre el libro escolar y es en septiembre del año 2000 cuando la *"International Standing Conference for the History of Education ISCHE, dedica una atención específica al estudio de los manuales escolares, a los que dedicó su último congreso en Alcalá de Henares"*. (Cantanero, 2001, 60)

Según Cantanero (2001, 61), en el escenario hispano-ibérico existen tres obras que aunque tratan de cuestiones educativas más generales son de obligado tratamiento en el estudio de los textos escolares: 1. "El currículum: una reflexión sobre la práctica", de Gimeno Sacristán (1988); 2. "Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado, de Torres Santomé ((1994, Madrid: Morata); y 3. "Trabajar en la escuela: Profesorado y reformas en el umbral del siglo XX", de Martínez Bonafé, J. (1998).

Las principales dificultades y obstáculos puestos de manifiesto en el uso de textos escolares, ha dado pie a que se construyan propuestas innovadoras y

asimiladores y homogéneos propuestos por la modernidad; c) la diferenciación y los campos de entendimiento entre la educación intercultural y la educación antirracista; y d) las tareas del movimiento intercultural en relación con las diversidades culturales más relevantes que existen en el Estado español. P 6.

alternativas al libro de texto, relacionadas todas ellas con planteamientos transformadores sobre unidades didácticas y recursos educativos. Al respecto Cantanero (2001, 61) señala las obras de Tann (1988): “ *iseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria*”, Fernández González y otros (1999): “ *¿Cómo hacer unidades didácticas innovadoras?* ”, Tonucci F. (1988): “ *Els materials*” y Flor J . (1992): “ *Recursos para la investigación en el aula*”. En similar dirección se mueve la propuesta “ *La organización del currículum por proyectos de trabajo*” de Hernández F. y Ventura M. (1992), dicho trabajo está orientado a articular estrategias y procesos de enseñanza alrededor de proyectos de trabajo al interior del aula.

Para finalizar este apartado nos vamos a proveer de los referentes teóricos de Parcerisa (2001), éstos han sido de gran utilidad para la construcción de las categorías metodológicas de nuestra investigación como podrá observarse en el capítulo . El profesor de la Universidad de Barcelona invita a contemplar las intenciones de cualquier material curricular y los elementos facilitadores del aprendizaje que incluye, en otras palabras se trata de evaluar los materiales curriculares en tres frentes selección, elaboración y uso adecuado en el aula.

Sobre el uso de los textos escolares, Parcerisa A. (2001) considera la pertinencia de hacernos dos preguntas: 1. “ *¿cómo usarlos de manera más adecuada?*” 2. “ *¿Cómo conseguir que los materiales curriculares se conviertan en un buen recurso para ayudar a desarrollar un proceso educativo de calidad y en sintonía con una visión de la educación basada en valores de autonomía personal, de inserción social crítica y de convivencia?*” (p, 4). Para este autor el uso adecuado de los materiales curriculares exige del profesorado su evaluación⁶. La evaluación de los materiales curriculares y mas concretamente

⁶ “ *Evaluar materiales, como cualquier otra tarea docente, requiere una concienciación sobre la importancia de esta tarea pero también un aprendizaje sobre como realizarla. Analizar y evaluar materiales es, en definitiva, un procedimiento y, como tal, sólo se aprende a hacerlo, haciéndolo en diversas ocasiones hasta que se termina dominando.*” (Parcerisa, 2001, 4)

de los textos escolares, es pensada por Parcerisa (2001) como una situación compleja, acto seguido dice: *“esta complejidad es la propia del hecho educativo y afrontar la complejidad requiere necesariamente de procesos de análisis y de reflexión.”*

Parcerisa (2001) entiende la evaluación de materiales curriculares como un proceso de recogida y análisis de información, para tomar decisiones sobre:

- Cuáles manuales escolares son más adecuados que otros
- De qué manera serán usados los manuales en el aula.
- Qué coherencia tiene el manual con el proyecto curricular institucional.
- Qué adaptación tiene el manual al contexto,
- El rigor científico que tiene el manual.
- Qué valores —explícitos e implícitos—vehicula el manual.

Recogiendo una propuesta de trabajos anteriores aplicada en diversos centros, Parcerisa (2001) creó un modelo de *“ámbitos para el análisis y la evaluación* de materiales curriculares, dichos ámbitos contemplan los siguientes aspectos:

- Concebir el proceso de aprendizaje como un proceso de construcción personal
 - Incorporar la influencia de los modelos y del currículo oculto.
 - El profesorado debe ser el propio responsable de evaluarlos. Los objetivos de la evaluación han de servir para seleccionar o elaborar los materiales más adecuados y ayudar a establecer los criterios de su uso en el aula.
-

Partiendo de estos criterios el autor español, propone cuatro grandes ámbitos de análisis y evaluación de los materiales curriculares: 1. Las intenciones educativas (qué pretende enseñar el material). 2. Elementos favorecedores del proceso de construcción del aprendizaje. 3. La atención a la diversidad y 4. Sus características o aspectos formales. Veamos brevemente que dice Parcerisa (2001) de algunos aspectos claves a considerar en cada ámbito.

-Ámbito de análisis en función de las intenciones educativas

Para Parcerisa (2001) en la actualidad los materiales curriculares tienen básicamente dos funciones: a. para la transmisión de cultura y conocimientos, b. Para la educación y formación integral de la persona.

En el primer caso *“los libros de texto, han respondido tradicionalmente a una concepción de educación homogénea, centrada en los conocimientos y en la memorización, donde se esperaba que el profesorado cumpliera prioritariamente funciones transmisivas.”* (p, 45).

El segundo caso demanda tratamientos diferentes a los tradicionales, supone prestar atención al desarrollo de todo tipo de capacidades y a la asimilación de contenidos de distinto tipo (conceptuales, procedimentales y actitudinales). *“Por lo tanto, enseñar distintos tipos de contenidos demanda distintas estrategias y el uso de materiales adecuados a lo que se pretende enseñar”* (p, 46). El concepto de formación integral según Parcerisa (2001) *“va más lejos, y lleva también a plantear la necesidad de tener en cuenta el papel de los valores transversales: se necesitan materiales que ayuden a desarrollar los denominados temas transversales del currículum pero, además, hay que tener en cuenta que cualquier material puede jugar un papel de modelo, ayudando a crear o a desarrollar determinadas actitudes en el alumnado, vehiculando un determinado currículum oculto.”* (p, 46).

Las definiciones curriculares que se reflejan en el material curricular tienen que estar debidamente fundamentadas y justificadas: *“hay que analizar la coherencia de los materiales con relación a los acuerdos recogidos en el Proyecto del Centro”*; este examen nos debe proporcionar información sobre la adecuación de los contenidos desarrollados en el material, *“de manera que podamos decidir si se requiere efectuar cambios, añadiendo y/o suprimiendo y/o adaptando contenidos, etc.”* (p, 48).

También es importante estudiar si en el material curricular se desarrollan objetivos relacionados con temas transversales, analizando los valores y actitudes que se fomentan implícitamente en los contenidos (ilustraciones, texto expositivo, ejercicios, etc.).

-Ámbito de análisis en función de los elementos favorecedores del aprendizaje

Observar la coherencia de las propuestas del material curricular con relación a los elementos que favorecen un proceso de aprendizaje de construcción personal y funcional. *“Para hacer más sencillo el análisis se pueden contemplar aspectos específicos, según si se analiza un material o una parte de un material de tipo informativo, un material o una parte con propuestas de actividades o un material o una parte específicamente pensado para el aprendizaje de la comprensión lectora”* (p, 49).

Las actividades ofrecidas en el material curricular, se organizan en secuencias o series, su análisis sirve *“para conocer que aspectos están bien*

⁷ *“Este análisis es particularmente interesante ya que uno de los mecanismos básicos de aprendizaje de actitudes y valores es el aprendizaje vicario o de imitación de modelos, y el material curricular vehicula determinados modelos. Es necesario examinar, por ejemplo, la amplitud que se da al concepto de familia; el papel que se otorga a personas de distinto sexo, raza o edad; la presencia y el tratamiento que se da a ámbitos geográficos diferentes, etc.”* (Parcerisa, 2001, 48)

resueltos y que tipo de actividades se tendrían que añadir o complementar —o suprimir de entre las propuestas— (p, 49), para favorecer el aprendizaje del alumnado. Ver cuadro 3.3.

Elementos para el análisis de materiales informativos o de consulta	Elementos para el análisis de materiales con propuestas de actividades
a) Adecuación del nivel lingüístico	a) Actividades que tienen como fin el conocimiento de los aprendizajes previos realizados por el alumnado
b) Densidad informativa	b) Actividades para ayudar a la motivación y de relación con la realidad
c) Carácter dogmático o abierto (según sí se ofrecen o no distintos puntos de vista, por ejemplo)	c) Actividades fomentadoras de la interrogación y el cuestionamiento
d) Secuencias de lectura de la información ⁸ .	d) Actividades de elaboración y de construcción de significados
	e) Actividades de descontextualización y de aplicación
	f) Actividades de ejercitación
	g) Actividades de síntesis
	h) Actividades de evaluación (inicial, formativa y formadora, sumativa)
i) Actividades de trabajo en grupo	

Cuadro 3.3. Elementos para el análisis de material curriculares en su componente informativo o de consulta y de propuestas de actividades. Fuente: Elaborado a partir de Parcerisa (2001, 49).

-Ámbito de análisis en función de la atención a la diversidad

La atención a la diversidad del alumnado constituye una cuestión de primerísima importancia, ciertamente los materiales estandarizados tienen dificultades para constituir medios especialmente facilitadores de la atención a la diversidad. Hay que analizar si estos materiales permiten y sugieren posibilidades de atención a la diversidad, se contemplan aspectos como:

⁸ Comprenden:

- Existencia de introducciones y de organizadores previos que facilitan la conexión de nuevos contenidos y los aprendizajes previos de cada alumno/a
- Elementos facilitadores de la motivación (referencias directas a personas del contexto del alumnado, ejemplos de la vida cotidiana, preguntas, bromas, etc.)
- Posibilidad de diferentes grados de lectura, diferenciando entre informaciones esenciales, complementarias y anecdóticas, entre contenido central y ejemplificaciones, etc.
- Existencia de síntesis y resúmenes que faciliten la comprensión del texto

“propuesta de distintos niveles de objetivos y contenidos; de actividades complementarias, de ampliación y de refuerzo; de distintas posibilidades de actividades para el aprendizaje de un mismo contenido; de diferentes posibilidades de evaluación” (p, 49).⁹

-Ámbito de análisis en función de los aspectos formales

Este ámbito se refiere a aquellos aspectos como diseño, maquetación, precio, etc. y aquellas cuestiones formales que no se hayan contemplado con anterioridad al analizar los ámbitos anteriores.

“Que un material curricular sea un recurso al servicio de nuestro proyecto docente o que se convierta él mismo en el propio proyecto (al servicio del cuál nos ponemos nosotros) no es una cuestión de blanco o negro, sino de grados, ya que como sucede en la mayor parte de cuestiones educativas se trata de algo complejo: desde la total dependencia a la total autonomía de los materiales editados se da un continuum en el cual el profesor o la profesora (o el equipo, a ser posible) tiene que ubicarse en cada momento” (Parcerisa, 2001, 49).

Parcerisa (2001, 49) se pregunta: ¿Después de la evaluación del material curricular que hacemos?, a lo cual responde, lo que se vaya a decidir no debe *“(...) pensarse tanto en el sentido de la adecuación o inadecuación del material analizado como en el sentido de plantearse para qué es adecuado el material, para qué no lo es, y para qué lo puede ser siempre que se use de determinada manera.”* Para nuestro autor la evaluación fundamentada de materiales curriculares es de entrada una tarea algo laboriosa, *planteársela significa que decidimos profundizar en la reflexión sobre el sentido de nuestra acción educativa y sobre como entendemos nuestra profesionalidad. Y el análisis y la reflexión sobre nuestra práctica son el mejor camino para mejorarla, día a día.”*

⁹ Algunos materiales curriculares *“incluyen propuestas que sólo formalmente responden a algunas de las cuestiones señaladas pero que, en realidad, no aportan nada nuevo a un enfoque bastante homogéneo que suele caracterizar a la mayoría de libros de texto.”* (Parcerisa, 2001, 49)

Convencidos de que una sólida fundamentación epistemológica y didáctica de los textos escolares influye notoriamente en la calidad de la enseñanza aprendizaje en el corto y mediano plazo, creemos que la actual investigación de alguna manera contribuirá a mejorar las políticas curriculares oficiales, los propios textos escolares y a estimular las intenciones renovadoras de maestros y maestras. Coherente con lo anterior con la siguiente cita cerramos esta parte del capítulo: *“(...) no se pueden cambiar de la noche a la mañana las actitudes y formas de hacer las cosas de cien maestros. Lo que sí se puede hacer, sin embargo, es cambiar un millón de libros de texto.”* Bamberger (1990, citado en Johnsen, 199 :14).

3.2.5. Alcances y perspectivas de la investigación de los textos escolares de Ciencias Sociales en España

Este apartado será tratado en cinco subepígrafos: a. Contenido ideológico, diversidad cultural y transmisión de estereotipos en los textos escolares, aquí son referidos los trabajos de Calvo Buezas (1989), Alegret y otros (1991), Grupo Hegoa, Caramés y Garriga (1995), Grupo Eleuterio Quintanilla (1998), Blanco (2001) y Bejarano (2001). b. Los cambios en los textos escolares mantienen una concepción tradicional, obsoleta y cerrada del currículum, aquí son referidos los trabajos de Maestro (1996 y 2002), Cuesta (1998), Blanco, (2001), Valls (2002) y Merchán (2002). c. La contextualización de los manuales escolares, aquí es referido el trabajo de Valls (2001). d. Los procesos independistas iberoamericanos en los manuales de Historia Valls, aquí es referido el trabajo de Valls (2005) y e. Visiones alternativas en la elaboración de textos escolares, aquí son referidos los trabajos de Maestro P. (2002) y Valls (2002).

a. Contenido ideológico, diversidad cultural y transmisión de estereotipos en los textos escolares

En el examen del contenido ideológico, la diversidad cultural y la transmisión de estereotipos de los textos escolares, en España son representativos los trabajos de Calvo Buezas (1989), Alegret y otros (1991) y el Grupo Eleuterio Quintanilla (1998)

Calvo Buezas (1989) después de analizar una copiosa documentación de 218 manuales ha prestado particular atención:

- Al papel y posición de los textos escolares en la creación de actitudes y valores con respecto a las minorías étnicas en España.
- Al racismo y minorías étnicas en otros países.
- A la igualdad y derechos humanos, solidaridad y justicia con marginados y pobres, y
- A la comparación de pueblos y culturas de España

(Grupo Eleuterio Quintanilla 1998, 4 , 48).

En sus investigaciones son representativos los siguientes hallazgos:

“«...los gitanos no existen en los textos escolares españoles... Unas marginales citas en tantos miles de hojas e ilustraciones es como si no existieran»” 8 (pág. 63).

“«...la diversidad de España se presenta más como una distribución territorial/geográfica/espacial... que como una pluralidad y diversidad cultural con historias, intereses, proyectos, lenguas e identidades diferenciadas»” (pág. 93).

“«... se habla más de las minorías étnicas del pasado que del presente» Sobre los trabajadores extranjeros residentes en España como portugueses, marroquíes, filipinos, etc. se han encontrado sólo cuatro citas.” (pág. 70).

Por otra parte Alegret y su equipo (1991), han analizado 162 manuales escolares de EGB, BUP y FP de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Historia

y Geografía publicados a partir de 1980. Sus objetivos de investigación pretenden *“descubrir la visión racialista de la humanidad que es transmitida y que sirve de fundamento cognitivo del etnocentrismo, el racismo y la xenofobia.”* (Grupo Eleuterio Quintanilla 1998, 48). Sobre las investigaciones del racismo estos autores, recomiendan realizar una exhaustiva revisión de los libros de texto, estudiando cómo se transmite y se reformula en cada uno de los contextos en los que se hace presente. Entre otros se busca combatir el racismo a partir del análisis socioeconómico y político, como también mostrar el racismo no solo desde posiciones racionalistas, científicas o moralistas. (Grupo Eleuterio Quintanilla 1998, 48).

El Grupo español Hegoa (conformado por Argibay, Celorio G., y Celorio J.), trabaja en la línea de educación para el desarrollo y la consideran prometedora como *“plataforma de convergencia entre las diversas líneas de la educación en valores y es fuente de innovación curricular en consonancia con la filosofía planteada por los retos de la educación.”* Argibay, Celorio y Celorio (1991, citado en el Grupo Eleuterio Quintanilla, 1998, 11). La diversidad cultural como objeto de estudio en los textos escolares de Ciencias Sociales, tiene para el Grupo Hegoa mayor amplitud si se incorporen tópicos como desarrollo y subdesarrollo, mujer y sociedad, guerra y violencia. El proyecto global de este Grupo tiene doble tarea: 1. Valorar la presencia de la Educación para el Desarrollo en los manuales escolares y 2. incidir en el desarrollo de las nuevas orientaciones propuestas en los Diseños Curriculares de la Reforma Educativa.

A juicio de su par el Colectivo Eleuterio Quintanilla (1998), el Grupo Hegoa hace una crítica global y contundente a los textos escolares, entre esas críticas acentúan: *“Resumiendo en rasgos generales, la estructura y los contenidos de los manuales escolares son explícita o tácitamente tendenciosos. Los métodos de investigación científica son obsoletos. La construcción y el lenguaje son antipedagógicos y sus estrategias didácticas poco eficaces y poco renovadoras”*. Argibay, Celorio y Celorio (1991, citado en el Grupo Eleuterio

Quintanilla, 1998, 48). Como conclusión de sus investigaciones este grupo realiza tres tipos de recomendaciones para los libros de texto, las cuales se pueden observar en el Cuadro 3.4.

Lo que se debe reducir	Lo que debe evitarse:	Lo que se debe potenciar:
El volumen.	El vocabulario abstracto que genera falta de comprensión.	Las explicaciones globalizadoras.
-La cantidad de datos puramente informativos.	-La tendencia al economicismo y la cuantificación.	El razonamiento deductivo/inductivo, lógico y analógico.
El material de apoyo, para aumentar la comprensión del tema y hacerlo realmente operativo.	Las actividades exclusivamente memorísticas y enumerativas.	La narrativa consecuente y entretenida.
El número de conceptos y/o definiciones, que deben ser enunciados después de que su significado haya sido explicado, debatido y comprendido.	-La desconexión de mapas y gráficos con temas y conceptos interrelacionados pero diferentes del tema del trabajo en que se ubican.	La adecuación a la edad del adolescente: psicología, intereses, necesidades y ambiente.
	Las afirmaciones que encubren minimizan o perdonan el dominio violento de unos pueblos sobre otros.	La descripción, explicación y comprensión de los fenómenos.
	La transmisión de curriculum oculto en el material de apoyo: citas escasas o parciales cifras sin interpretación o falseables, imágenes tendenciosas.	Las interpretaciones múltiples.
	La justificación de la violencia bajo el pretexto de imponer una cultura superior.	Las soluciones variadas.
	El recreo de las artes militares tanto en el texto como en las actividades.	Los puntos de vista diversos.
	Las frases sueltas y los párrafos farragosos e inconexos.	El trabajo sobre el tiempo y el espacio.
	Las explicaciones mecánicas.	La interdisciplinariedad.
	Las explicaciones únicas y el determinismo tácito o implícito.	El entusiasmo, la curiosidad y el hedonismo cognitivo.
	El tono neutro desligado de lo cotidiano.	La exposición de diversidad de métodos de trabajo.
	El eurocentrismo, los sentimientos de superioridad, el racismo, el maniqueísmo, el sexismo.	La capacidad analítica y la capacidad de expresión oral y escrita.
	La creación de prejuicios.	Manipulación de construcciones teóricas.
	La repetición de tópicos.	El conocimiento de técnicas de trabajo intelectual.
		La autoestima, la solidaridad y el respeto a sí mismo y a los demás.

Cuadro 3.4. Tres tipos de recomendaciones del Grupo Hegoa para la elaboración de textos escolares. Fuente: Elaborado a partir de Argibay, Celorio G, Celorio J. (1991, 194).

Complementario a lo anterior y simultáneo al trabajo con textos escolares, Argibay, Celorio y Celorio (1991,195) sugieren actividades didácticas como las siguientes:

- Fomentar debates
- Reflexionar individualmente o en grupos sobre sucesos lejanos en tiempo y espacio
- Potenciar actividades lúdicas mediante inmersión (simular protagonismo en los hechos)
- Comparar analógica (cómo somos y cómo son otros)
- Invertir los roles (si yo fuera el otro, si el otro fuera yo)
- Trabajar sobre el pasado utópico (lo que hubiera sido deseable, posible y real)
- Lograr empatía y trabajar como fuente la literatura
- Comparar mitologías realizando relatos de aventuras y viajeros (trabajo interdisciplinar geografía, arqueología, antropología, historia)
- Incitar a la búsqueda de lecturas y utilizar temas monográficos enfocados desde distintos ángulos (desertización, la música, esclavitud...)
- Extrapolar a otras sociedades a partir de elementos o sucesos cotidianos (falta de lluvia, catástrofes naturales, inundaciones...)
- Utilizar productivamente diversos materiales de apoyo mapas, gráficos, ilustraciones, la prensa y material audiovisual

En orientación similar al Grupo Hegoa, Caramés y Garriga (1995) realizaron un minucioso estudio de cómo en los textos escolares de las escuelas de Cataluña, se presenta al mundo árabe y específicamente a la cultura musulmana.

Estos autores tratan de establecer qué tan favorables son las representaciones creadas para la comprensión, la integración y la comunicación

mutua, de ello destacan como se cae una y otra vez en los estereotipos de siempre presentando concepciones eurocentristas de la Historia e igualmente el desconocimiento de la reciprocidad y la complejidad intercultural de influencia entre Europa y el mundo islámico. Al respecto dicen: *“Se insiste mucho la apreciación que ‘no son como nosotros’. Y por lo tanto la convivencia con ellos no es posible, son una gente que sólo presenta conflictividad y problemas de adaptación, y como son extraños, se los tiene que expulsar. e aquí que moleste la cuantiosa presencia de inmigrantes en Europa, responsables directos de las actitudes racistas y xenófobas que se están dando entre nosotros”* (Grupo Eleuterio Quintanilla, 1998, 48,49)

En Asturias, el Grupo Eleuterio Quintanilla (1998, 9) publica su obra cumbre: *“Libros de texto y diversidad cultural”*, en ella recogen gran parte de los aportes de las investigaciones mencionadas en el año 1998, dando a conocer cómo se conciben y presentan los contenidos de diversidad cultural en los Currículos Oficiales y cómo se plasma todo ello en el *“currículum editado”*. (Grupo Eleuterio Quintanilla,

El Grupo asturiano reconoce la presencia de contenidos de educación intercultural en los nuevos currículos, sin embargo precisan que estos contenidos se muestran demasiado amplios, ante lo cual aducen orientarlos al *“tratamiento de manifestaciones más frecuentes en nuestra sociedad: la diversidad pluricultural y plurinacional del Estado español, la minoría étnico cultural gitana y las migraciones.”* (Grupo Eleuterio Quintanilla, 1998, 9).

Éste grupo como resultado de sus investigaciones concluye:

- *“El pueblo gitano no existe en los libros de texto.”*
- *“Los inmigrantes no existen o cuando existen son culpabilizados de generar el racismo y la xenofobia.”*

- *“La diversidad cultural en el interior del Estado español, cuya importancia política ha trascendido a la organización territorial del propio Estado y provoca numerosas controversias culturales, económicas y sociales, es presentada por los manuales escolares como una diversidad espacial, geográfica, de gentes y paisajes.”*
- *“Las personas refugiadas, generalmente, están ausentes de los textos.”*
- *“Hay estereotipos etnocéntricos. Suele hacerse el análisis desde la perspectiva de Occidente, que es quien «aporta» a las demás culturas.”*
- *“No faltan los estereotipos sexistas. El mayor número de fotografías en los temas de inmigración corresponde a varones, en contraste con el fenómeno novedoso de la alta presencia de mujeres inmigrantes, mayoritarias en el contingente que procede de América y de Asia, y minoritarias en el procedente de África.”*
- *“No suele hacerse mención a las organizaciones o actividad ciudadana en apoyo a la igualdad de derechos. Ni a la propia actividad reivindicativa de los/as inmigrantes.”*
- *“No suelen cumplir las recomendaciones del «código de imágenes y mensajes»: incitan más a la caridad que a la reflexión, generalizan, no suelen dejar clara la interdependencia mundial, los testimonios de los protagonistas están ausentes.”*
- *“Las imágenes suelen ser un elemento decorativo y no un documento de trabajo que sirva para analizar o aportar información al tema tratado. A veces, incluso hay gráficos superpuestos a lo que es la imagen fotográfica. En los libros de Primaria, en ocasiones, sí es la imagen el centro de atención, pero no se dan claves interpretativas.”*

(Grupo Eleuterio Quintanilla, 1998, 9, 126, 12).

El Grupo Eleuterio Quintanilla (1998) tiene una contundente, explícita y radical posición de condena al racismo en todas las áreas, disciplinas y

escalones del programa curricular: “(...). La forma en que se presenta el paradigma «maldito» del racismo, y en consecuencia la imagen escolar resultante, está focalizada en determinados espacios y pueblos del mundo (Estados Unidos de Norteamérica, Sudáfrica, la Alemania nazi), y contra determinadas razas-etnias (negros/judíos), quedando excluidos de ese campo histórico del racismo España y los españoles»” (págs. 198 y 199).

Continuando con la línea de trabajo de los estereotipos en los libros de texto, el Grupo Eleuterio Quintanilla (1998) construye seis estrategias para detectar los prejuicios sociales en los textos¹⁰, tal como se puede observar en el Cuadro 3.5.

▪ <i>Invisibilidad: cuando las culturas minoritarias no aparecen o están poco representadas.</i>
▪ <i>Estereotipo: cuando se presentan grupos sin diversidad interna y con roles fijos y características asignadas automáticamente.</i>
▪ <i>Selectividad y falta de equilibrio: cuando los hechos analizados se interpretan desde la cultura mayoritaria.</i>
▪ <i>Irrealidad: cuando se produce una inadecuada representación, ya sea histórica o actual.</i>
▪ <i>Fragmentación y aislamiento: cuando la experiencia del grupo o grupos minoritarios no es considerada como parte de la historia o cultura del país.</i>
▪ <i>Amoralidad: cuando se tratan temas como el esclavismo, la colonización, la explotación o la discriminación sin condenarlos bajo un punto de vista ético.</i>

Cuadro 3.5. Estrategias para detectar los prejuicios sociales en los textos escolares. Fuente: Elaborado a partir del Grupo Eleuterio Quintanilla (1998,45)

Una vez planteadas las conclusiones de su investigación, el Grupo asturiano dirige sus recomendaciones a los profesores, a las autoridades del Ministerio de Educación y Cultura de España y a las empresas editoriales. En esencia puntualizan cuatro compromisos:

- Al Ministerio le presentan dos líneas de trabajo: la primera, “*tomar en consideración las reflexiones de la educación intercultural y*

¹⁰ Esta adaptación la realizan siguiendo los trabajos de Goolnick y Chinn (1983), Bierstedt (1955), Banks (1969) y Fitzgerald (1999)

transformarlas en apoyo efectivo a aquellos centros educativos y grupos de docentes que han hecho esfuerzos por trasladar a la acción educativa las recomendaciones derivadas de dichos enfoques”; la segunda, clarificar “ante el mundo editorial la trascendencia de este ámbito del conocimiento”.

- A las empresas editoriales les piden un cambio en la línea de actuación: *“que los equipos redactores de los manuales se familiaricen con los aspectos más relevantes de la educación intercultural”,* señalados en estas y otras investigaciones.
- *“Acercarse al tema de la educación intercultural en los aspectos de migraciones, diversidad cultural y colectivo gitano.”*
- *“Insistir en que el tratamiento de tales asuntos no puede hacerse únicamente desde la óptica del desarrollo de las capacidades cognitivas ofreciendo conocimientos relevantes y desprejuiciados-, haciendo caso omiso de aspectos tan esenciales como la creación de actitudes y valores, trascendentes para el asunto que estamos tratando.”*

(Grupo Eleuterio Quintanilla, 1998, 12).

Por otro lado, Blanco N. (2001) toma partido por una concepción de ideología entendida como algo que *“se asocia a un modo determinado de mirar la realidad, disponer de una particular “visión” mundo”* (p, 51). Desde ese marco de referencia plantea como énfasis de investigación el contenido ideológico de las representaciones los textos escolares, de esa manera lo que interesa desvelar no es tanto la presencia o ausencia de lo ideológico, sino, sobre todo el contenido de las representaciones en los textos escolares. Al respecto afirma:

“Los análisis existentes son absolutamente explícitos en el sentido de indicar y documentar la dimensión ideológica de los libros de texto. Contienen visiones del mundo, de la sociedad, de los diferentes grupos sociales dentro de ella, del mundo del ocio, del mundo del trabajo, de los papeles adecuados que representan

diversos grupos en función de su sexo/género, su edad, su raza, su cultura...; en definitiva, de cómo son y deben ser las cosas, de quiénes somos, de donde venimos y hacia dónde deberíamos ir. Pero no es esto, en sí mismo, lo que interesa desvelar; es decir, no es su presencia lo que genera interés sino cuál es el contenido de esas representaciones, en qué medida reflejan el conocimiento existente, hasta qué punto incorporan distintas perspectivas, si existen prejuicios o estereotipos...” Blanco N. (2001, 52)

Para Blanco (2001, 50) los libros de texto presentan y organizan pedagógicamente una cultura elegida apta para que el profesorado la enseñe y el alumnado la aprenda, se trata pues de una *“tradicón selectiva”*¹¹. Dicha tradición, selecciona, representa y materializa la cultura y el conocimiento¹² considerado como real y verdadero, *“la selección hecha por alguien, la visión de alguien respecto a lo que cabe considerar legítimo en materia de conocimiento y de cultura”*.

De manera magistral, Blanco (2001, 50) expresa el papel ideológico que cumplen los libros de texto en la reproducción social de la cultura. Al respecto dice, el texto escolar posiblemente no sea como indica M. Apple *“el artefacto que juega el papel más importante en la definición del sujeto social cuya cultura se enseñó”, pero desde luego es una de las claves para entender la naturaleza y el sentido de la socialización en un momento histórico dado. ”*

Para la autora española, los textos escolares ofrecen a los jóvenes *“una versión uniforme, aprobada y hasta oficial de lo que deben creer”* Hutton y Mehlinger (198 , citados en Blanco, 2001, 50). Los textos muestran así la estrecha conexión entre conocimiento y poder, reflejando presencia, rechazo y ausencia de las perspectivas de determinados grupos sociales. Esta autora

¹¹ Este término fue utilizado por R. Williams. (Apple 1996, p.66).

¹² Blanco (2001), concibe el conocimiento como una construcción social e histórica, de esa manera el conocimiento no es la realidad en sí misma, sino, una visión para comprenderla; es una *“herramienta construida y manejada por y para seres humanos, con sus teorías, sus intereses, sus prejuicios, sus limitaciones y sus posibilidades* (p, 50); son también personas reales quienes seleccionan qué partes, qué aspectos de ese conocimiento se enseñarán en las escuelas; igual de reales que las que conciben y escriben los libros de texto.” (p, 50).

citando a Westbury (1991) dice, “(...) se denuncia un sesgo cuando los valores que reflejan las escuelas no coinciden con los valores que grupos o individuos consideran importantes o críticos para su futuro.” (Blanco, 2001, 51)

Según Blanco N., (2001, 51) no pierde sentido la siguiente metáfora de Olson J. (1989), “los libros de texto, como la religión, son mecanismos para poner las ideas y las creencias por encima de toda crítica” (p, 50, 51); de esa manera, los textos escolares tendrían siempre dimensión ideológica porque reflejan una concepción del mundo, unos valores y unas prioridades.”

Como sostiene Blanco (2001), los libros de texto constituyen “un objeto empírico ideal” para el estudio de las ideologías, por tres argumentos fundamentales:

1. Suelen ser vistos como productos anónimos que existen con independencia de quienes los han elaborado y de sus concepciones particulares de la realidad y del conocimiento. Este “aparente” anonimato es tan importante como para considerarlo un prerrequisito de su función ideológica, porque refuerza su autoridad al atribuirle a la institución en la que los libros de texto van a ser utilizados en lugar de atribuirle a quienes los han elaborado.
2. Pueden analizarse como “construcciones simbólicas utilizadas en el marco de las relaciones entre la generación dominante (los mayores) y la subordinada (los jóvenes). Como instrumentos de socialización, introducen a las nuevas generaciones en el orden social existente y en sus relaciones de poder, en este sentido legitiman el status quo” y representan la visión de la realidad de un grupo social que pretende ofrecerla como única e imponerla al conjunto de la sociedad.
3. La influencia que tienen en los cambios políticos e ideológicos que se producen en la sociedad pueden analizarse en las modificaciones que sufre su contenido.

De acuerdo con Blanco (2001, 53), uno de los aspectos centrales que ha arrojado la investigación del contenido ideológico sobre textos escolares, es su incidencia en *“la construcción de la identidad colectiva e individual de las personas”*, es así como hace presencia en lo que visibiliza y oculta, poder que radica más en su capacidad de persuasión (lo oculto) que en lo razonable (lo reflejado).

Los textos de Lengua y de Ciencias Sociales, preferencialmente representan un campo especialmente abonado para analizar las visiones del pasado y del futuro de la humanidad, en palabras de Le Goff (1991) son documentos de primer orden para indagar en la mentalidad histórica de un pueblo. (Blanco, 2001).

De diversas investigaciones realizadas en España y Europa sobre los contenidos ideológicos estereotipados existentes en los libros escolares, Blanco (2001) realiza una importante descripción en la cual destacamos los siguientes aspectos:

- Encubrimiento de aquellos aspectos que resultan poco halagüeños para la historia de un país
- Dilución de aspectos controvertidos con otros países
- Concepciones de historia de los países exacerbadamente nacionalista; que producen imágenes negativas y agresivas.
- Concesión del beneficio de la duda a los dirigentes de un país, y atribución de motivaciones más bajas o despreciables a otras naciones y/o sus dirigentes.
- Legitimación del sistema capitalista (democracia, la economía de mercado y el individualismo) como garantía de convivencia democrática, en donde se oculta la existencia de relaciones sociales jerarquizadas y se silencian los antagonismos y conflictos sociales, generalmente

vinculados a la “corrupción” moral y no a las estructuras sociales y económicas.

- Ópticas europeísta y eurocéntrica, apoyadas en la existencia de una cultura común.
- La imagen de familia con clara división de roles, la familia es tratada como “una organización ideal carente de situaciones conflictivas o problemáticas.
- Presentan las relaciones entre Europa y el islam en clave de antagonismo enfrentamiento”, considerando el islam siempre desde las relaciones con Occidente -enfaticando los elementos belicistas- y de deslegitimación cultural, donde todo queda atribuido a elementos religiosos.
- Estereotipos ligados al sexo/género a la religión, a la etnia y a la clase social invisibilizan u ocultan la presencia y la cultura de las mujeres, expresiones o imágenes que incitan al odio y generan actitudes racistas, al menosprecio y el odio hacia los extranjeros.

Producto de lo anterior, la autora española cree *“en la necesidad de considerar como parte fundamental del análisis de los libros de texto, aquellos aspectos que tienen que ver con esa función ideológica que cumplen y con la presencia de sesgos, estereotipos e incluso prejuicios que tienen una influencia sobre el alumnado y que pueden estar trabajando en una dirección opuesta a los valores sobre los que pretendemos sustentar nuestra enseñanza.”* (Blanco, 2001, 53),

Por otro lado, la autora española Bejarano (2001) incorpora en sus estudios los parámetros de Blanco Nieves y concreta una serie de pautas para elaborar textos con un lenguaje no sexista¹³, de las cuales mencionamos:

¹³ Esta autora ha llevado a cabo el proceso innovador de elaboración de un libro de texto, el contenido principal versa sobre la comarca castellano-manchega de Cabañeros y su título es: Cabañeros: Conoce tú Comarca

- *“Utilización de genéricos que representan al conjunto de hombres y mujeres: alumnado, ciudadanía, entre otros.”*
- *“Emplear femeninos/masculinos cuando la palabra no admite genéricos: padre/madre, abuela/abuelo.”*
- *“No nombrar nunca a las mujeres como dependientes, sumisas en inferioridad de condiciones a los hombres.”*
- *“No aparecen adjetivos, verbos o adverbios estereotipados para hombres y mujeres...”*

Bejarano (2001, 5, 6).

b. Los cambios en los textos escolares mantienen una concepción tradicional, obsoleta y cerrada del currículum.

En los últimos diez años en el campo de las ciencias sociales y específicamente de la historia, han sido muy ricas esclarecedoras las investigaciones desprendidas de la tesis doctoral de Pilar Maestro (1996)¹⁴. Frente a libros de textos que ofrecen resúmenes caricaturescos del conocimiento científico y que reproducen concepciones científicas y educativas implícitas e ideologizadas, esta autora, plantea *“la necesidad de ofrecer alternativas rigurosas a ese tipo de manuales a partir de investigaciones teórico-prácticas que permitan construir libros y materiales, concebidos de tal manera que sean capaces de servir de vehículos a una renovación del currículum, desde nuevas concepciones del conocimiento, el aprendizaje y las finalidades educativas ”* (Maestro, 2002, 26).

Desde esa concepción la autora española subraya su preocupación por desentrañar *“el origen y permanencia de la concepción tradicional del currículum escolar de Historia, sus bases teóricas y su plasmación en*

¹⁴ Tesis doctoral titulada: Historiografía y enseñanza de la Historia.

programas y manuales a través del s. XIX y gran parte del XX.” (Maestro, 2002, 43).

Maestro P. (2002) ve a los libros de texto de Ciencias Sociales y más concretamente los de Historia, *“como un instrumento omnipresente en la práctica docente y mantenedor de una concepción obsoleta del currículum”* (p, 35), los textos escolares ejercen su reinado desde su aparición hasta nuestros días. Es así como *“cuando los conocimientos y los valores que lo habían producido, dejaron de tener credibilidad, y aún después de que la comunidad científica desestimara aquellas teorías y sus prácticas. Su difusión fue inmensa y le permitió convertirse en el auxiliar más emblemático del aula y perdurar largo tiempo en ella,... hasta nuestros días podríamos decir sin miedo a equivocarnos, manteniendo, a pesar de los cambios en sus contenidos, la estructura inicial.”* (p, 36).

Para la profesora Pilar Maestro, los textos escolares de Ciencias Sociales son como una especie de camaleón, cambian de colores (formas) pero su esencia (el fondo) sigue siendo la misma.

“Incluso, cuando los manuales aceptaron una renovación de contenidos y una puesta al día más rigurosa de los mismos, mantuvieron en su interior las concepciones teóricas y la idea del currículum que había presidido su nacimiento, bajo la suposición de que el remozamiento de esos contenidos era suficiente para servir a una nueva idea de la enseñanza. La notable mejoría que algunos de estos textos han conseguido en lo que respecta a la puesta al día de sus contenidos científicos, su cada vez más sorprendente aparato gráfico, o el acompañamiento de actividades y ejercicios que quieren conseguir una imagen de “renovación metodológica”, no han cambiado el fondo de su mensaje científico y educativo, pero les ha permitido, sin embargo, mantenerse como elementos básicos del currículum en su forma más tradicional.” (Maestro, 2002, 36).

Siguiendo la línea anterior, Cuesta (1998) reconoce una serie de cambios en los textos escolares que inicia desde 1900, sin embargo estos cambios no

son de fondo¹⁵. En cuanto al contenido científico e ideológico de los libros de texto (1965-19 5), es manifiesta una cierta transición de los textos en la enseñanza de la Historia. En la enseñanza primaria “se aprecia una ligera apertura temática, aunque persiste el esquema interpretativo nacional-católico.” (p, 103). En la enseñanza en el Bachillerato, “es patente alejamiento de las interpretaciones de la mitología nacional-católica y expresan ya una ruptura ideológica (superación del nacionalismo fascistizante y el reaccionarismo ultracatólico) y científica (incorporación de la nueva historiografía renovadora).” (p, 103)¹⁶.

Las nuevas propuestas en los textos escolares, significaron para Cuesta (1998, 112): “(...) una prolongación de la tradición de la «Historia sin pedagogía»: se sitúa la interpelación al alumno al final de la lección, es decir, se conciben las actividades como mero complemento o refuerzo del discurso del profesor, de sus explicaciones o, lo que es lo mismo, del texto escrito que figura con trama narrativa central de las lecciones.”

Cuesta (1998) realiza un estudio de casos de los libros de texto en el período de la “transición pedagógica”, comprendido entre las dos últimas reformas educativas en España en el siglo XX (Ley general de 19 0 y LOGTSE de la década del 90), en ese estudio precisa dos tendencias en los textos escolares: 1. Libros de texto de Historia sin pedagogía y 2. Libros de texto de Historia con pedagogía. Las características de la “transición pedagógica” en los textos escolares se ve reflejada en la siguiente cita:

“Los nuevos libros de la «transición pedagógica» representan el fin de la «Historia sin pedagogía» característico de viejo Bachillerato y anuncian las formas visibles

¹⁵ Esta revolución pedagógica encarnada en los nuevos libros de texto “no puso en peligro el antiguo régimen de la enseñanza de la Historia, por que su ánimo culturalista y académico enlaza perfectamente con la vetusta tradición de la «Historia sin pedagogía» del código disciplinar.” Cuesta (1998, 110)

¹⁶ “Ello no quiere decir que ciertos estereotipos ideológicos (europeocentristas, sexistas, etc.) no hayan pervivido.” Cuesta (1998, 104)

que va adquiriendo la enseñanza de la Historia en el modo de educación tecnocrático de masas. En todos ellos habita ya el afán pedagógico y el recurso a diferentes artilugios pedagógicos modernos. desde sus páginas nos llega la negación de una historia memorística, y la reclamación de una enseñanza «activa» de la Historia. e esta forma, el énfasis declarativo de los libros de texto se desplaza cada vez más hacia los objetivos educativos, como si ya la simple enumeración de contenidos históricos no valiera. Esta cuestión no deja de ser muy ilustrativa, ya que pone de manifiesto una cierta penetración de las ideologías pedagógicas dentro de la profesión docente. Significa que, a un cierto nivel discursivo, se están replanteando algunos de los supuestos del código disciplinar de la Historia, (...).” (Cuesta, 1998, 116)

Para este autor los libros de texto traducen una cierta renovación historiográfica y termina concluyendo que, el *“libro de texto, componente inseparable del código disciplinar, se ha con solidado como instrumento de transmisión del conocimiento histórico en el medio escolar”* (p. 115), sus contenidos sometidos a los programas de 19 5, han *“reiterado la vieja tradición de una historia universal de carácter diacrónico, teleológica y europeocéntrica”* (p. 115), así como la *“pervivencia de estereotipos sexistas y una agradecida y autocomplaciente visión del proceso histórico se han combinado con una revisión profunda de los presupuestos científicos e ideológicos tradicionales.”* (p. 115).

Estos cambios de una u otra manera se van a ver reflejados en la edición de los textos escolares tras la Reforma de 1990. No obstante, Cuesta (1998, 116) sostiene que *“el libro de texto, aun en sus versiones más avanzadas, sigue siendo el exponente de un saber fosilizado y de una determinada manera de aprender.”*

En lo que se refiere al remozamiento de los textos escolares, Blanco (2001, 52) apunta, *“resulta poco probable que encontremos expresiones ideológicas tan evidentes y explícitas como las que aparecían en textos de hace 30 ó 40 años, lo cual no significa que hayan desaparecido sino que su*

contenido, en unos casos, y la forma de expresarlos —casi siempre— han cambiado". Antes el papel ideológico y político era abierto y explícito, hoy se representa proclamando "*neutralidad y objetividad*"; la neutralidad política se concibe pues como "*la presentación —o exclusiva mención— de ideas o aspectos contrapuestos que pretenden "equilibrar" la información ofrecida y eliminar así sus posibles sesgos ideológicos*".

Maestro P. (2002), señala cómo los elementos formales del texto están al servicio de la concepción más conservadora del aprendizaje y de la concepción más tradicional del currículum, es así como, los "textos-resumen" de los textos escolares, son usados de forma generalizada como: "*cuadros-resumen cronológico, epítome, resumen, síntesis, compendio, etc.*" (p, 31). Para Maestro (2002), los libros de texto que se mueven en esta línea, tienen como características principales:

- Comprimen como resumen y de forma exagerada la ciencia conocida, cuya pretensión central es "informar" del conjunto de lo ya sabido por la comunidad científica. El manual como resumen de esos conocimientos, no pretendía formar a los alumnos en nada que no fuera recibir el legado ya producido y paralelo al crecimiento de la ciencia que resumían. Incluyen así diferentes estratagemas para favorecer el aprendizaje memorístico: resúmenes, guiones, síntesis, cuadros sinópticos, ejercicios repetidos, fórmulas, preguntas con sus respuestas inequívocas, solucionarios para el profesor, incluso textos en verso para facilitar el aprendizaje... cualquiera de los elementos formales que adoptaron tenía la finalidad de facilitar su reproducción.
- La enseñanza se limita a transmitir lo ya conocido en su totalidad, pero presentado en forma elemental (algo simple y sin razonamiento), valorando más la cantidad que la profundidad. Plantea pues un tipo de

educación reproductora que invita al alumno a una actitud dócil y pasiva, ausente de una formación crítica o creativa.

- Implican no sólo una idea de la educación como reproductora de los valores y concepciones de la clase dominante, sino también una idea específica y errónea del proceso de aprendizaje y de su misma evaluación. La gran mayoría de las lecciones y ejercicios del profesor se reducen a repetir el texto, a ayudar a memorizarlo, a preguntar y corregir respuestas, a repetir retahílas de ejercicios iguales,
- Se esconde en ellos, una idea de la ciencia como acumulación lineal y en progreso creciente de saberes ciertos, obtenidos por la comunidad científica considerada como un grupo homogéneo, sin fisuras, todo lo cual confiere a ese conocimiento la calidad de único verdadero y objetivo en un grado universal, es evidente que ofrece también visiones del mundo y de la ciencia, y objetivos educativos concretos, implícitos en contenidos aparentemente neutrales.
- La figura del científico aparece como un individuo respetuoso con un conocimiento totalmente independiente de él, cuya misión es simplemente recibirlo y atraparlo en fórmulas y aseveraciones concluyentes. Concepción que despoja al científico de todo su poder creativo en la construcción de dicho conocimiento.
- Sostienen una idea específica del currículum, como por ejemplo la existencia de preguntas a las que sólo cabe una respuesta, la cual debe ser repetida textualmente para que el alumno no tenga ni la necesidad, ni la tentación de recurrir a ninguna otra fórmula o respuesta. Así también el ritual escolar del aprendizaje no tiene matices, explicaciones, dudas o aportaciones personales, se trata de responder si o no. En esas

condiciones el aprendizaje no se produce desde el sujeto, sino desde el exterior, ósea la lección profesoral o el texto.

- Desarrollan una idea del aprendizaje, que permite asumir el legado científico-social a partir de la simple transmisión del mismo, vía dos canales clave la lección del profesor y el mensaje del libro de texto.
- El recurso más sofisticado es la escritura en verso de manuales completos que naturalmente los alumnos memorizan mejor, aunque entendían peor.
- Los contenidos se refieren exclusivamente a los de la ciencia correspondiente, adquieren así un protagonismo especial, los planteamientos didácticos se entienden como más referidos a la “práctica” y subordinados a los contenidos científicos. Se establece así una perniciosa y equívoca división entre teoría y práctica, y una cierta independencia entre contenidos científicos y orientaciones didácticas¹.
- Cumplen una función clave como elemento de evaluación, su asimilación sirve para medir y evaluar, el éxito del proceso de aprendizaje a través de exámenes en los que se debía regurgitar los contenidos del texto de la manera más exacta posible.
- En muchos casos se convierten en la fuente fundamental del conocimiento de los maestros, la mayoría de las veces, la lección del profesor se limita a la reproducción, más o menos comentada, de los contenidos de los manuales.

¹⁷ “(...) esgraciadamente la disociación entre contenidos científicos y didáctica ha permanecido casi intacta, con las evidentes dificultades que eso significa para construir un currículum y una práctica desde nuevas posiciones.”

- Son a la vez un reflejo-resumen, más o menos caricaturesco o desfasado, de los manuales universitarios.

(Maestro, 2002, 2 -35)

Por otro lado, Valls (2002, 69) considera que los libros de texto parten corrientemente *“de una concepción muy cerrada, objetiva y definitivista de la ciencia (la historiográfica), sin apenas dar entrada a formulaciones divergentes o contrapuestas, sea de los documentos utilizados, sea en el texto escrito por los autores de los manuales.”*

Los manuales de secundaria según el autor español, han priorizado los contenidos académicos respecto de los tratamientos didácticos y son en gran parte fruto de la descompensada preparación del profesorado de secundaria.¹⁸

Para Valls (2002), la narración de los manuales de historia se presenta de manera impersonal y muy alejada de las subjetividades de los estudiantes, en esas condiciones, *“es muy difícil que las ideas de los alumnos, sus representaciones, así como sus estereotipos y sus vivencias o emociones puedan tener entrada en las aulas. e esta manera, la formación en valores y actitudes, de forma razonada o argumentada, tiene muy escasas posibilidades de ser desarrollada”* (p, 69). Otro problema de los textos escolares es su vida media, a este respecto el profesor español nos dice:

“La reciente rapidez con que hay que diseñar y producir los manuales escolares: si anteriormente a 1970 la vida media de un manual podía alargarse durante varios decenios, ésta se redujo, en la década de los ochenta, a poco más de diez años y actualmente, por los indicios que tenemos, aún se ha acortado más,

¹⁸ *“En el ámbito español nos encontramos con un profesorado más preparado historiográfica que didácticamente, fruto obvio de la distinta preparación que en ambos campos ha recibido tanto en su formación inicial como en la posterior, Esta situación, distinta según el nivel educativo al que nos refiramos, ha sido descrita, de manera concisa pero contundente, como una enseñanza pedagógica, pero sin historia (para el caso de la educación primaria) y como una enseñanza de historia, pero sin pedagogía (para el caso de la secundaria).”* (Valls, 2002, 69)

independientemente de las decisiones administrativas de cambiar los currículos, lo que no deja de ser un nuevo y muy delicado problema tanto para los autores de los manuales como para el conjunto de las editoriales.” (Valls, 2002, 0).

Valls (2002) da cuenta de los cambios sufridos últimamente por los textos escolares de historia en su diseño y producción, sin que estas modificaciones rompan del todo con el carácter tradicional y enciclopédico de los mismos. Entre otros mencionamos los siguientes cambios:

- Los manuales escolares de hoy son escritos por dos más autores (p, 68).
- Ha disminuido el trecho existente entre la investigación histórica más avanzada y la historia contada en los manuales. *“El aspecto más novedoso desde esta perspectiva es, sin duda, el de la incorporación de la historia regional a la hora de tratar los temas relacionados con la historia general de España, aunque esta historia local no suponga sino una parte muy reducida del total (en los manuales más usados en los centros escolares de las distintas comunidades autónomas españolas el porcentaje dedicado a las peculiaridades geográficas e históricas de las mismas apenas llega al diez por ciento del total de los contenidos temáticos).” (p, 68).*
- Existe una tendencia dominante en las grandes editoriales *“de incluir el mayor número posible de temas, aunque esto sea a costa de una visión más simplificada de los mismos y un tratamiento didáctico más superficial.” (p, 0).*
- Las grandes editoriales han optado, *“por la creación de un manual básicamente homogéneo para todo el Estado al que se le añaden pequeñas variantes regionales” (p, 0).*
- Aceptada la potencia del código disciplinar en el pensamiento de los profesores¹⁹, las editoriales a pesar de introducir variaciones

¹⁹ *“Por código disciplinar entendemos el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas, de carácter expreso o tácito, que orientan la práctica profesional de los docentes y que, si no están suficientemente cuestionadas y repensadas*

fundamentalmente externas (ilustraciones, preguntas, resúmenes, vocabularios, etc.), mantienen esa tradición escolar, *“conservando contenidos culturalistas y omnicomprensivos, en perjuicio de una orientación más selectiva, contrastada y razonadora de los mismos, que, sin dejar de ser interesantes e importantes, no llegan a modificar tal carácter tradicional.”* (p, 1).

Como consecuencia de los nuevos enfoques legislativos de la educación histórica, Valls (2002) sostiene que los cambios en las unidades didácticas de los textos escolares se presentan frecuentemente de forma simplificadora. Estos cambios, *“se ven reflejados de manera bastante parcial en los nuevos manuales, pues las preguntas, cuestiones, pequeñas investigaciones e introducciones a las técnicas de trabajo, que suelen acompañar a las distintas partes de cada unidad didáctica, están planteadas habitualmente de una forma excesivamente simplista en cuanto que son factibles mediante la selección de una parte del propio texto del manual, lo que no posibilita un trabajo más creativo por parte de los alumnos ni el que ellos puedan llegar a interrogarse y razonar realmente sobre las cuestiones tratadas. Bien es verdad que este problema se agrava cuando las actividades más complejas y creativas planteadas ocasionalmente en algunos manuales no son utilizadas por algunos docentes por razones de muy distinta índole.”* (p, 69).

Siguiendo orientaciones similares a los autores mencionados, Merchán J. (2002) en sus investigaciones relativas al uso del libro de texto de Historia y apoyado en los estudios genealógicos del conocimiento escolar de Cuesta (199) afirma, el libro de texto fue un firme aliado en el marco de la construcción del Estado nacional, favoreció la legitimación de un acervo cultural común en el conjunto de la nación (uniformidad ideológica), hizo extensiva una misma visión del pasado para la enseñanza de la Historia.

desde una didáctica crítica, se inspiran básicamente en la tradición establecida.” (Valls, 2002, 0, 1)

Para Merchán (2002, 89) en las clases de Historia, la principal actividad tradicional que desarrollan los profesores consiste en la explicación del contenido de los diversos temas que componen el programa de la asignatura, así el libro se convierte en fuente de información básica. De esa manera la explicación tiende a adaptarse a un formato apropiado que sea comprensible para los alumnos y adecuado para resolver eficazmente el expediente examinadorio. *“(...) requerimientos que no sólo son solicitados por los estudiantes sino que terminan siendo asumidos por los propios profesores; de esa manera, la explicación se acerca cada vez más al estilo que es característico de la información que se contiene en los libros de texto: simple, compartimentada, enunciativa, cerrada, etc., pues de esa forma resulta más útil para la función que se le termina atribuyendo en la clase: decirle a los alumnos lo que tienen que decir.”*

Según lo anterior, el profesor se convierte en un gestor de la información contenida en el libro de texto, de esa manera mientras más se parece la explicación del profesor al contenido del libro de texto, más discutible se hace su actuación didáctica²⁰.

c. La contextualización de los manuales escolares

En Valls (2001) existe gran inquietud porque las investigaciones sobre los textos escolares se muevan alrededor de los contextos en los que se inscriben los libros de texto. En el resumen de su artículo titulado “Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos”, este autor sostiene: *“research on text-books must center not only on their content, but also on the socio-educational environment where they are*

²⁰ En esas condiciones *“la actividad docente se desprofesionaliza al pasar de transmisor del conocimiento que posee a administrador del que tiene el libro de texto, ocurriendo entonces que no es el profesor el que utiliza el libro de texto sino el texto el que utiliza al profesor como intermediario.”* (Merchán, 2002, 80).

used. Specifically, the intention of improving history text-books implies an appraisal of conditions in the teaching-learning process and theoretical and practical guidelines in a conceptually diverse and complex context.” Es decir, dichas investigaciones en un marco de complejidad y diversidad conceptual, deben incorporar, relacionar e integrar; revisiones de contenidos, el entorno social y educativo, y los propios contextos de enseñanza-aprendizaje.

Rafael Valls, enfoca sus investigaciones a los textos escolares de Historia y dice, *“la necesaria mejora de los manuales debería ir acompañada de la correspondiente mayor calidad en la enseñanza de la historia y de lo que es prioritario, de un superior aprendizaje por parte de los alumnos.”* (Valls, 2001, 32)

Según Valls (2001) *“el que alguna cuestión esté presente en los manuales no garantiza en absoluto que ésta sea tratada en el aula o, lo que es prácticamente lo mismo, que lo que enseñan los profesores suele estar en los libros, pero que éstos no enseñan todo lo que está en los mismos.”* (p, 33).

De las investigaciones de Valls y sus colaboradores, una de las conclusiones más importantes es la contextualización de los manuales escolares, *“ya no es suficiente abordar el estudio de los manuales escolares desde una concepción restrictiva de los mismos, como si fuesen objetos autónomos o cuasi independientes ellos, exigen ser considerados necesariamente en su relación tanto con los alumnos como con los docentes y que ambas relaciones son profundamente complejas y que son diversas en función de la disciplina escolar de la que se trate”* (Valls 2001, 34).

Frente a la contextualización de los manuales, Valls considera que esta *“debe ser entendida en un sentido amplio, no solo conectada con las necesidades y urgencias del presente sino también con el pasado, con las experiencias y prácticas que, proviniendo de tiempos pretéritos, perduran a*

través de las tradiciones y de las inercias que caracterizan al conjunto del mundo escolar y que, en nuestro caso, configuran de manera muy potente la representación predominante que tanto los docentes como los alumnos tienen respecto de las características y funciones de los manuales escolares.” (Valls 2001, 34)

Según Valls (2001) las nuevas orientaciones de la investigación de los textos escolares exige:

- El conocimiento del grado de aceptación de los manuales investigados, estableciendo su uso extendido o restrictivo en los centros escolares. Se intenta conocer el contexto que hizo posible su mayor o menor difusión y grado de repercusión en las aulas, como mínimo deberíamos tener un cierto conocimiento del consumo presentado por los diferentes manuales en cada época.
- Explicar las razones de su grado de aceptación desde diversas perspectivas, prestigio profesional de sus autores, su ubicación dentro de las redes de poder académico y administrativo, el carácter más tradicional o innovador de las propuestas contenidas, el grado de accesibilidad y la presencia de las editoriales (publicidad realizada). (Valls 2001, 36)
- Explicar la utilización que se hace de los principales componentes paratextuales (imágenes, fuentes documentales escritas y cuestiones planteadas a los alumnos). Se ha pasado de unos manuales fundamentalmente basados en el texto escrito de sus autores a otros en los que las imágenes icónicas, la inclusión de documentos (fuentes escritas) y la presencia de numerosas preguntas o propuestas de investigación dirigidas a los alumnos es cada vez mayor.
- Trabajar el grado de eficacia alcanzado por los contenidos de los manuales (relacionándolos obviamente con el conjunto de la praxis

escolar) respecto de las preconcepciones, estereotipos o convenciones presentes en los alumnos.

- Acercarnos y centrar un poco más el contexto de uso de los manuales a través de la historia regulada, historia deseada, historia enseñada e historia aprendida.

(Valls 2001, 36, 3 , 38)

“Entre los aspectos que más han variado hay que destacar, en primer lugar, la muy abundante presencia de imágenes, que cubren más de la mitad del conjunto de sus páginas. Otro tanto ocurre, aunque en menor escala, en relación con la incrementada presencia de documentos escritos coetáneos de las diversas épocas históricas abordadas en tales manuales. También es importante el espacio dedicado a formular preguntas, ejercicios, actividades o interrogantes al alumnado, así como a adiestrarlo en la utilización de distintas técnicas historiográficas relacionadas con el uso adecuado de la documentación, su manipulación, su organización, su representación gráfica o su comunicación, a la vez que se le plantean pequeñas investigaciones de mayor o menor consistencia y dificultad.”

(Valls 2001, 38)

Para este autor, un buen manual de historia debe disponer de una estructura formal y didáctica clara y aceptable, establecer una relación activa y crítico-creativa con el alumnado e incitar al desarrollo de sus capacidades de argumentación, comparación o razonamiento histórico (Valls 2001, 33).

d. Los procesos independistas iberoamericanos en los manuales de Historia

El trabajo investigativo de Valls (2001) no se queda sólo en el contexto español, en la actualidad coordina y dirige el Proyecto internacional: “Los

procesos independistas iberoamericanos en los manuales de Historia”²¹. Este proyecto está enmarcado “dentro de las actividades desarrolladas por la Cátedra de Historia de Iberoamérica, que pretende poner a disposición de los ministerios y secretarías de educación pública de todos los países iberoamericanos los instrumentos necesarios para facilitar la incorporación del estudio de los procesos históricos de los países Iberoamericanos en los currículos de la enseñanza media o secundaria, proponiendo conceptos innovadores en el proceso de formación del profesorado activo y formulando representaciones de alta calidad histórica que puedan ser incorporadas a la enseñanza.” Valls R. (2005).

El equipo que dirige Valls (2005), está formado por los profesores de los países andinos: Magdalena Cajías (Universidad Católica de la Paz), Jairo Gutiérrez (Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga), Rosemari Terán (Universidad de Los Andes, Quito), Cristóbal Aljovín (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima) y Ligia Berbesí (Universidad de Zulia, Maracaibo). Las acciones de dicho equipo están centradas en los siguientes tópicos:

- La catalogación y análisis cuantitativo de los manuales considerados²². Se “resalta la presencia y atención dedicada al tema de las independencias de los países iberoamericanos en cifras absolutas y porcentuales respecto del conjunto del manual. Cada investigador ha elaborado una ficha bibliográfica de los manuales analizados y ha presentado su estructura, señalando la relación existente entre los textos del autor o autores del manual, los documentos históricos (textuales e icónicos) incorporados y las actividades propuestas al alumnado.” (p, 14).

²¹ Aspiración que hace parte del Proyecto de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), iniciado en el año 1993.

²² “Se analizaron un mínimo de cinco textos por país, seleccionados teniendo en cuenta su mayor presencia en las aulas y en función de las características del mercado editorial de cada país. Basándose en los mismos.” (Valls y Del Moral, 2006).

- El tratamiento temático en los manuales de las independencias iberoamericanas y su contexto histórico, el cual aborda aspectos como la interrelación entre la historia nacional del país, los países iberoamericanos y la internacional de la época, causas y características del proceso independentista, situación y problemas existentes en las nuevas repúblicas tras los procesos de independencia, hitos y líderes históricos, tratamiento de imágenes y estereotipos, cambios en el tratamiento temático observados a lo largo de los dos últimos decenios. (p, 14, 15)
- La orientación didáctica del contenido las independencias iberoamericanas en los manuales: autor/es, fuentes documentales, actividades propuestas, enfoque o tipo de planteamiento predominante por temas analizado, la tipología de las actividades-preguntas planteadas al alumnado y de su resolución y estrategias de actuación en las aulas sugeridas(p, 15)

e. Visiones alternativas en la elaboración de textos escolares

Maestro (2002) es enfática en señalar que los cambios en los textos escolares significan una salida por la tangente, ya que en la mayoría de los casos se trata de remozar el libro de texto.

*“(...) los primeros intentos de remozar el libro de texto, ante las muchas críticas, se han traducido generalmente en la **aparición de recursos nuevos que se incrustaban dentro de la antigua estructura**. Así han aparecido ejercicios y actividades, un mayor aporte de documentos gráficos, la inclusión de textos para comentar, etc., etc. Pero, como es sabido, introducir algún procedimiento o técnica, algún recurso o actividad, dentro de una estructura antigua, no supone que esos recursos se vayan a usar con el espíritu nuevo, sino que más bien vienen a enmascarar la presencia inamovible del antiguo. **Lo importante es la concepción curricular en su conjunto**. Y el libro escolar la refleja siempre. Los procedimientos y las técnicas, los materiales y recursos se usan de muy distinta manera, según la*

concepción de fondo. Cuando las actividades, recursos, aparato gráfico, etc., se convierten en una comparsa, en una renovación más aparente que real, sólo contribuyen al aumento del volumen y al costo del libro escolar y, las más de las veces, son ignorados en la práctica.” (Maestro, 2002, 38, 39).

La esperanza que se cierne sobre los grupos de vanguardia, para cambiar el reinado de la versión tradicional de los textos escolares, según Maestro (2002) sufre de limitaciones, “(...) *desgraciadamente, en los primeros cambios protagonizados por grupos de vanguardia deseosos de protagonizar una auténtica renovación, sólo algunos materiales de aula han intentado salirse del rígido corsé del libro de texto, desde nuevas concepciones del currículum, pero con una difusión mínima y en condiciones precarias (multi o fotocopiados, en blanco y negro, difundidas por y entre amigos, etc. etc.), manteniendo un especial prurito en diferenciarse del libro de texto, alejándose de cualquier formato que lo recordara.*” Maestro (2002, 39).

Ante esa situación, Maestro (2002, 43-49) plantea una serie de propuestas para la elaboración de los libros escolares, dentro de una visión alternativa²³:

- Pensarlos al servicio de una propuesta completa de la enseñanza de una materia, a lo largo de las diferentes etapas educativas, dirigida tanto al alumno como al profesor, y que deben tener una cierta armonía de mínimos con el proyecto educativo más amplio, que abarque el conjunto de las materias de estudio a que sometemos a los alumnos.
- Crear un nuevo tipo de libro escolar, el libro del profesor²⁴. No se trata del “solucionario” que ofrece las respuestas correctas desde una

²³ “Los libros escolares se convierten así en una palanca, en un auxiliar poderoso, para activar la mirada crítica del profesor sobre su práctica, en buena conexión con el trabajo del alumno. La diferencia entre las “ideologías prestadas” de los libros de texto, que están implícitas en cualquier modesto manual, se convierten así en una toma de posiciones que es posible analizar y criticar, aceptar o rechazar, en función de los criterios del profesor y del equipo educativo correspondiente, y que facilitan de la misma manera la progresiva creación de un trabajo cada vez más autónomo, creativo y crítico por parte del alumno.” (Maestro, 2002, 4).

concepción tradicional, sino de algo bastante más complejo que tiene su fundamento en la nueva forma de concebir la enseñanza.

- Cambiar completamente la noción de “contenidos” tal como se han venido entendiendo. No se trata de ofrecer un resumen estereotipado e incomprensible, sino de hacer que el alumno se adentre en los problemas que cada tipo de conocimiento demanda (social, físico, matemático). Así mismo plantear posibilidades de razonamiento sobre los contenidos, favoreciendo además de su asimilación, la formación intelectual y social del alumno. Es decir un aprendizaje en que el alumno pueda colaborar en la construcción de su propio conocimiento para llegar a pensar de una forma crítica y creativa.
- Procurar que el conocimiento se convierta en saber, es decir “*construcciones propias de la comprensión histórica*”. Hay que pensar los conocimientos girando alrededor de conceptos estructurantes y acercarse a las características del conocimiento científico, a fin de que el alumno reciba los conocimientos sobre el mundo en una perspectiva actual.
- Deben reflejar formas de adquisición de conceptos y categorías propias de cada ciencia, los cuales se completan con los datos o la información estrictamente necesaria para favorecer la comprensión activa del objeto de estudio.
- La metodología, los procedimientos, las técnicas y los valores no deben estar fuera del texto central, se deben incluir como contenidos explícitos e integrados.
- Es capital que la estructura del manual escolar abandone la idea rectora de manual-resumen del conocimiento académico, es preciso realizar una

²⁴ “El libro del profesor es una necesidad absoluta, para hacer explícita y argumentada, la propuesta educativa. e no contar con ese nuevo tipo de libro escolar combinado, para el profesor y para el alumno, ninguna renovación curricular será fácil, el libro escolar, en su versión del profesor ha de reflejar claramente los criterios que se hayan adoptado, y las propuestas ideológicas, debe concebirse como la explicación de las concepciones que han llevado por fin a la confección de una propuesta educativa concreta.” (Maestro, 2002, 4).

selección rigurosa del tipo y la cantidad de conocimientos, establecer su secuencia y explicitar el valor atribuido a los mismos, que ha de ser a la vez intelectual y social. La selección y secuencia de los contenidos debe ser argumentada en función de las concepciones explícitas de la ciencia, del conocimiento, del valor atribuido a la enseñanza en general y de cada materia en particular de la evaluación, así como de los valores propuestos como esenciales.

- El libro del alumno debe permitir que éste vaya descubriendo poco a poco lo que se demanda de él, la importancia de su participación y la forma de llevarla a cabo.
- Concretar claramente en un texto amplio y explícito, las posiciones del proyecto respecto de la ciencia, el conocimiento específico de que se trate, las corrientes de investigación preferidas, las posiciones educativas, los valores que intenta promover, las teorías del aprendizaje, el papel atribuido a la evaluación.... Y todo ello, no en forma teórica simplemente sino relacionado estrechamente con la materia elegida, su selección y secuencia, los contenidos y actividades que se proponen en el libro escolar del alumno, la forma de evaluar en cada caso, etc.
- El proyecto de aula y el libro escolar deben ser flexibles, en el sentido de que en sus últimas concreciones, pueda ser reorganizado por el profesor en orden a las necesidades específicas de su aula. Será la reflexión sobre el proceso del aula y los criterios explícitos del profesor y del centro educativo los que vayan diseñando la secuencia.
- Generalizar por parte del profesorado la costumbre de utilizar los textos escolares de forma reflexiva, discutiéndolos en los seminarios o departamentos, o en grupos de trabajo o cursos de formación inicial o permanente.

Estas nuevas características en la elaboración de textos escolares (libro escolar del profesor y del alumno), crea las condiciones para que en definitiva, *“(...) se conviertan en un espejo desde el que contemplar críticamente la*

práctica, lo cual no significa ni mucho menos que no deba auxiliarse de lecturas y estudios más complejos. Se trata de organizarlos desde el punto de partida esencial que es la práctica. Y ello sirve no sólo para cambiar la enseñanza, sino también para facilitar una formación permanente y crítica del profesor, lejos de la rutina y la “seguridad” que le ofrece el texto tradicional.” Maestro (2002, 4 ,48).

Por otra parte, Valls (2002, 69) considera que ante todas las dificultades que presentadas por los textos escolares, no se hicieron esperar propuestas alternativas de algunos grupos didácticos, *“vinculados directamente a la docencia, que pueden considerarse como los frutos más innovadores de la propuesta programática de 1991.”*

“Tales materiales han intentado explotar convenientemente las posibilidades ofrecidas por las actuales características abiertas y flexibles de los currículos vigentes en beneficio de una enseñanza más reflexiva y crítica, que sobrepasase el enfoque prioritariamente informativo, enunciativo o transmisivo de la enseñanza de la historia y de la geografía (o de las Ciencias Sociales, como ellos prefieren denominarlas), todavía muy marcado por el modelo de las geografías y las historias generales de épocas pasadas, tendentes a sobreestimar las continuidades histórico-cronológicas y a presentar el devenir histórico como algo natural, indiscutible y sin lagunas, fomentando una percepción legitimadora de lo existente, de lo finalmente triunfante.” (Valls, 2002, 2)

Así mismo, el autor de la Universidad de Valencia subraya que las opciones alternativas tienen en común la apuesta por una enseñanza reflexiva y crítica²⁵, en esa dirección propone dos premisas alternativas para abordar la elaboración de unidades didácticas en los textos escolares:

²⁵ Frente a la pregunta ¿Qué historia enseñar?, Valls (2002, 4) piensa que *“una forma de iluminar este terreno es la de acudir a la génesis histórica de tal disciplina escolar para poder entender mejor sus funciones y los cambios y permanencias, adecuaciones o rutinas que en ella se han dado en función de las cambiantes circunstancias, de diverso tipo, que la han podido influir en los ya más de 150 años de vigencia de la enseñanza preuniversitaria reglada en nuestro país.”*

1. “ (...) el establecimiento de una secuencia temporal que partiendo del presente (planteamiento de un problema relevante, del que los alumnos necesariamente tienen alguna experiencia previa), aborda el pasado, más o menos remoto (en función de obtener nuevas informaciones significativas, de ampliar la experiencia histórica y de intentar que los alumnos vayan generando un conocimiento más complejo del problema estudiado). La parte última de cada tema o unidad didáctica vuelve al presente mediante una recapitulación final abierta también a las perspectivas más posibles del futuro inmediato. El hecho de proponer tal secuencia temporal no es algo anodino, sino todo lo contrario, pues comporta la necesidad de seleccionar, repensar y reorganizar los contenidos escolares desde una definición comprometida con los problemas del presente y de superar, en lo posible, los usos eruditos o marcadamente culturalistas de los mismos.”

2. “ (...) la continua interpelación a los alumnos para que muestren y sean conscientes de sus ideas o concepciones respecto de las distintas facetas del tema-problema propuesto. Este tipo de actividades está presente a lo largo de todas y cada una de las partes de cada unidad didáctica, concluyendo en la síntesis final en la que los alumnos deben contrastar sus ideas iniciales con las adquiridas mediante las actividades realizadas.”

(Valls, 2002, 2)

En contraste con los manuales tradicionales y para elaborar manuales escolares alternativos, Valls (2002, 2, 3) sugiere los siguientes requerimientos:

- “Un tratamiento más cohesionado y contextualizado de la problemática abordada: los aspectos históricos y los geoeconómicos están interrelacionados, no separados en distintos manuales y cursos.”
- “Se aprecia una continua atención a las ideas previas de los alumnos y alumnas, y no sólo al inicio de la unidad.”
- “La frecuente presencia de ejemplos y contraejemplos, lo cual obliga a generar un pensamiento más matizado y complejo, menos simplificado.”

- *“Fueron objeto de una cuidada experimentación y evaluación previas, van acompañados de unas guías didácticas en las que se razona los puntos de partida de los mismos, su plataforma de pensamiento, así como sus principales ejes vertebradores y la secuenciación de los mismos en lo que podría definirse como su diseño de instrucción o guía de uso en las aulas.”*

Sin embargo, el autor advierte que la elección de vías alternativas (tratamiento de problemas relevantes del presente, su dimensión histórica, etc.) comporta algunos problemas, *“es muy posible que una parte importante del profesorado no encuentre en estos materiales, de manera inmediata, su o sus asignaturas ni la organización habitual de sus contenidos o que considere que son materiales excesivamente comprometidos con el presente y con el deseo de transformarlo.”* (Valls, 2002, 2). Como salida a lo anterior, el autor ibérico ve la necesidad de impulsar un trabajo conjunto de formación permanente del profesorado (análisis y reflexión de las concepciones y prácticas educativas, de los problemas compartidos, de los nuevos discursos y materiales curriculares); *“es este un camino laborioso y de lenta difusión, pero es tal vez el único posible en las actuales circunstancias, poco o nada propensas a la innovación educativa.”* (p, 3).

“El hecho de aceptar que la enseñanza en su conjunto, y la de la historia de manera muy significativa, se encuentra en una compleja encrucijada, que afecta al conjunto de la comunidad educativa, parece ser una de las condiciones básicas para poder sentirse atraídos por las propuestas y respuestas, matizadamente diversas entre sí, ofrecidas por el conjunto de estos materiales curriculares. A la contra de estas pretensiones juegan muchos otros factores institucionales, profesionales, y también personales, que hemos intentado enumerar previamente, pero el esfuerzo requerido para adentrarse en tales materiales curriculares, como todo intento de escapar de las concepciones y de las prácticas establecidas, bien vale la pena por las nuevas dimensiones educativas que en ellos se pueden descubrir.” (Valls, 2002, 3).

3.2.6. Panorámica general de la investigación de textos escolares en América Latina.

En este apartado presentamos los estudios de: Bini y otros autores (1970), el Instituto alemán Georg-Eckert, la UNED y de manera especial los trabajos del Proyecto MANES que se allegan a nuestro objeto de estudio.

Un hito clásico de la investigación sobre libros de texto en América Latina, lo constituye la obra de Bini y otros autores editada en 1970 (*Los libros de texto en América Latina, México: Nueva Imagen*), allí *“desde una perspectiva sociopolítica, se enmarca la función de los libros de texto dentro de los mecanismos de reproducción del sistema social capitalista.”* (Cantanero, 2001, 60).

El Instituto alemán Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, también ha promovido y editado cuestiones relativas a la creación de imaginarios e identidades a través de los textos escolares en América Latina.

Asimismo, los estudiantes latinoamericanos del programa de Doctorado del Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la UNED en Madrid, han contribuido mediante trabajos monográficos y tesis doctorales al estudio histórico de los manuales escolares. Ossenbach (2000). Estos aspectos muestran claramente el lugar que este campo de indagación, viene adquiriendo dentro de la investigación educativa latinoamericana.

En la Universidad de Buenos Aires (Argentina) y como producto del Proyecto MANES, existen trabajos como: a) La enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales y la construcción de la modernidad escolar en Argentina y b) Transposición didáctica de los avances de las Ciencias Exactas y Naturales en los textos escolares.

3.2.7. Alcances y perspectivas de la investigación de los textos escolares de Ciencias Sociales en América Latina.

Sobre nuestro frente específico de trabajo (los enfoques epistemológicos y didácticos presentes en los textos escolares de Ciencias Sociales) en realidad no existen muchas investigaciones, se ha avanzado un poco más en la enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales. Buscando niveles de aproximación con nuestro objeto de estudio, en la revisión bibliográfica de investigaciones en curso del Proyecto Manes encontramos tópicos como:

- Estudio de las relaciones existentes entre las orientaciones pedagógicas de los diferentes planes de estudio, programas y cuestionarios y los correspondientes manuales escolares.
- Estudio de la evolución de las tendencias didácticas y científicas de las diferentes áreas y materias vehiculadas mediante los correspondientes libros de texto.
- Estudio de las correspondencias entre los contenidos curriculares de los libros de texto y las diferentes líneas de política educativa y política general del período estudiado.
- Estudio de los condicionamientos que operan en los manuales escolares desde las diversas perspectivas (política, sociológica, religiosa, cultural, etc.).

3.2.8. Panorámica general de la investigación de textos escolares en Colombia.

En este apartado Campo (1991) define diez temáticas de investigación entre 1960 y 1989, señalando como las más destacadas las políticas estatales y la evaluación de textos escolares. Presentamos igualmente el impacto que significó para la investigación de textos escolares en Colombia, el Encuentro sobre la calidad del texto escolar en 1989, orientado desde la Cerlalc. Luego mostramos cómo Vasco E. (1991) orienta la investigación del texto escolar

hacia el sistema paratextual, sugiriendo diez ámbitos de investigación. Más adelante precisamos la relación de las universidades colombianas con el Proyecto MANES y finalmente presentamos las investigaciones de Vasco (1991), Rincón (1995), González (1995), Peña (1991) y Barrantes R. (1995), dirigidas a los que debe ser el libro de texto.

En Colombia, Campo R. (1991) realiza una valiosa recopilación y análisis de los documentos sobre el texto escolar producidos y publicados entre 1960 y 1989, para esta fase el autor mencionado maneja tres variables: a) Tipos de documento, b) Autores, y 3) Temática de los documentos. A partir de lo anterior, se aporta una panorámica lo mas completa y objetiva posible de lo que ha sido el camino recorrido por múltiples instituciones y personas interesadas en mejorar la calidad de la educación a través de la concepción, elaboración, producción, distribución, empleo y evaluación del texto escolar.

Campo R. (1991) subraya como en nuestro país, en términos absolutos la producción de documentos de investigación sobre el texto escolar no ha sido muy voluminosa, sin embargo este autor reconoce su aumento creciente entre los años 1980 y 1989 y clasifica las investigaciones en diez temáticas:

1. Políticas estatales, selección, producción, distribución.
2. Aspectos legales del texto.
3. El texto y los factores de calidad.
4. Criterios pedagógicos para su producción.
5. Aspectos físicos para su producción.
6. Acceso del texto escolar.
 - . Uso del texto escolar.
8. Evaluación de textos escolares.
9. Texto y procesos de lectoescritura.
10. Relaciones entre instituciones que intervienen en producción, distribución y uso de textos.

Entre las temáticas mencionadas en las tres últimas décadas, no existe una de ellas que tenga un carácter dominante, ello nos proporciona una idea de falta de continuidad en las líneas de investigación del texto escolar en el país. Aún así existen unas temáticas más destacadas que otras, en primer lugar las investigaciones relacionadas con *“aspectos de políticas estatales”* y en segundo lugar *“la evaluación de textos escolares”*. Así mismo Campo R. (1991) precisa como temáticas de investigación muy poco trabajadas, el libro de texto y los factores de calidad, criterios pedagógicos de producción del texto escolar, usos del libro de texto, texto escolar y procesos de lectoescritura.

Entre 1980 y 1989, son las instituciones gubernamentales la vanguardia en la producción de documentos de investigación sobre el texto escolar, estas instituciones no sólo produjeron la mayoría de los escritos encontrados, sino que tienen la autoría de casi la mitad del total de ellos (Campo, 1991). Lo afirmado evidencia la limitada participación de instituciones académicas, la industria privada y los gremios de autores y maestros en la investigación sobre textos escolares. En este panorama el autor colombiano realiza las siguientes sugerencias:

- Debemos preocuparnos seriamente porque aumente la reflexión sistemática sobre el texto escolar y ampliar los esfuerzos y recursos disponibles para apoyar la investigación en pro del mejoramiento cualitativo de los textos y de la mayor disponibilidad de ellos en el país.
- Dar continuidad en el tratamiento de los problemas cruciales del texto escolar en el país, sería conveniente determinar con mayor claridad algunas prioridades de trabajo y de ser posible alguna división de éste, para cooperar interinstitucionalmente.
- Pasar de investigaciones provisionales (documentos de trabajo) a investigaciones que se concreten en productos o decisiones finales.

- Desarrollar suficiente producción investigativa, por parte de las instituciones académicas.
- La relación entre el texto escolar y factores de la calidad de la educación, debe ser una preocupación generalizada de todas las instituciones y personas involucradas y no la exclusividad de especialistas.
- El texto escolar y la calidad de la educación debe ser un propósito común de padres de familia, educadores, investigadores, universidades, editores, funcionarios de entidades oficiales y organizaciones internacionales. En ese sentido es conveniente apoyar acciones conducentes a mejorar el uso de los libros de texto.

Hay que recalcar que las normales y las facultades de educación no se han caracterizado precisamente por formar a sus estudiantes en la selección, escogencia y evaluación de textos escolares ofertados para la educación básica (Peña, 1991). Según Vasco (1991) y Campo (1991) en las normales y universidades colombianas son pocos los maestros y profesores preparados adecuada y suficientemente para una seria y ponderada evaluación y selección de textos escolares.

Concientes de estos vacíos y con el objetivo de contribuir al mejoramiento de la calidad del texto escolar, organismos como la Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello, Secab y el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc), han apoyado la realización de eventos que contribuyan a socializar y buscar salidas a dichas problemáticas, por tal motivo y con la colaboración de la Pontificia Universidad Javeriana se organizó en Bogotá en 1989, el *Encuentro sobre la calidad del texto escolar*. Este evento contribuyó de manera valiosa en el estudio e investigación sobre los textos escolares, con ponencias como:

- Significado educativo del libro de texto.
- Texto escolar y calidad de la educación. Aportes de la investigación.
- El libro de texto como problema de calidad educativa.
- Evaluación de la calidad de los textos escolares.
- Los valores implícitos en los libros de texto.
- Análisis de los documentos sobre el texto escolar producidos en Colombia de 1960 a 1989.

Según Vasco (1991) en la investigación sobre el texto escolar, hay que incorporar nuevas formas y criterios para la producción de textos escolares, en tal sentido, es necesario disolver la imagen simplificada de que escribir un texto es asunto de unos autores que entregan un manuscrito a una editorial. Para este autor es tal el laberinto de factores de índole diversa que intervienen alrededor de la producción, selección, uso y evaluación de textos escolares, que no abordarlos nos daría una visión simplificada, reduccionista e incompleta²⁶. En este pensador la investigación del texto escolar como producto multideterminado, ha de contemplar tres aspectos que intervienen en su producción, selección, uso y evaluación: 1. La diversidad de factores humanos (con distintos intereses), 2. Los componentes o soportes (sistema paratextual) que lo integran y 3, La intertextualidad.

El texto escolar no es solamente un libro, alrededor de él se articulan y complementan cantidad de soportes (catálogos), los cuales constituyen lo que Vasco (1991, 25, 26) llama el “*sistema paratextual*”²⁷, el cual esta conformado por diez componentes básicos, Ver Cuadro 3.6.

²⁶ “Basta leer con atención el catálogo de una buena editorial del ramo para apreciar la complejidad y magnitud de esos otros productos que se articulan con el libro de texto para conformar el potente sistema paratextual.” (Vasco, 1991, 25)

² También para Valentino A. (1993), uno de los rasgos privativos de los libros de texto es su carácter intertextual, la intertextualidad está formada a partir de numerosos textos fuentes que han sufrido un proceso de reformulación.

1. Los libros de lecturas o Readers (con selecciones de artículos, capítulos de revistas y libros, provistos de introducciones, notas y glosarios).
2. Las ediciones paralelas de libros de bolsillo (en particular los que están escritos en lenguaje simplificado para los niños que están en un nivel de lectura inferior a su grado).
3. Los libros de fuentes, o documentadores de fuentes primarias.
4. Los atlas geográficos e históricos.
5. Actividades previas de formación e instrucción del profesorado (manejo del paquete paratextual, folletos, prospectos, guías y revistas para el profesor, talleres de entrenamiento, reuniones, simposios y eventos en general).
6. Los libros de actividades (con diversidad de materiales, guías, fichas, juegos de tablero o de simulación, instrucciones para adecuar rincones científicos, clubes, exposiciones)
. La utilería de computador, el Software (con juegos, simulaciones, programas de autoinstrucción, tutoriales y pruebas de evaluación).
8. Los materiales audiovisuales.
9. Los materiales, impresos (como mapas, láminas, carteles, transparencias para retroproyector, tarjetas de repaso y materiales reproducibles para fotocopiar)
10. Los materiales sólidos tridimensionales (como globos terráqueos, modelos moleculares, aparatos de medición, fichas, cubos, juegos, muestras de materiales geológicos, metales, plásticos; juguetes educativos, lupas, microscopios y laboratorios de física, en particular de electricidad y electrónica, de química y biología, desde los estuches individuales –kits- hasta los laboratorios escolares más completos).

Cuadro 3.6. Componentes básicos de sistema paratextual de los textos escolares. Fuente: Elaborado a partir de Vasco (1991, 25-2)

La primera entidad educativa colombiana inscrita al Proyecto MANES, fue la Universidad de Antioquia, ella desde la década del 90 del siglo XX se encuentra trabajando sobre el “Censo de los textos escolares del Archivo Pedagógico Colombiano del Siglo XIX”. Posteriormente adhirió la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, en ella actualmente se proyectan dos líneas de acción: 1. Catalogación de los manuales escolares de la época colonial y catalogación de otras colecciones de textos de los siglos XX y XX. 2. Contribución de los manuales escolares a la cultura política y los procesos de identidad nacional en Colombia.

Como parte del Proyecto MANES, hoy en día la Red PATRE-MANES viene trabajando en un Proyecto de investigación internacional, esta entidad capacita personal y elabora los instrumentos necesarios para el relevamiento documental y la catalogación de manuales escolares en Colombia y otros

países (España, Portugal, Bélgica, Argentina, México), así mismo otras tareas de este proyecto son: la historia de la lectoescritura y del proceso de escolarización de la cultura occidental en los libros de texto.

En nuestro contexto es mucho lo que hay que investigar alrededor de los textos escolares, para tal efecto podríamos tomar como referente las líneas de investigación del proyecto MANES y realizar nuestro propio inventario de prioridades y necesidades investigativas sobre libros de texto, en esa dirección nos podemos servir de los siguientes ámbitos de investigación sugeridos por Vasco (1991):

- La composición y articulación del megasistema de producción de materiales didácticos en Colombia;
- La posible configuración óptima del sistema paratextual en las condiciones concretas del país y su industria editorial.
- Los usos reales del texto y su relación con otros materiales del sistema paratextual y con otras prácticas pedagógicas.
- Los problemas y las estrategias de la transposición didáctica;
- La presencia de sesgos y la transmisión implícita de valores y antivalores a través de los textos y materiales educativos
- Los sistemas de evaluación formativa y sumativa internos al texto y su relación con los sistemas externos de evaluación
- La incorporación de habilidades cognitivas dentro de los textos en las diferentes áreas
- La introducción de actividades alternativas y de estrategias didácticas innovadoras a través del texto
- Las posibilidades de lograr integración con otras áreas
- Cómo estimular y a los vendedores y promotores de textos, para aceptar y promover la innovación, y cómo formarlos como agentes educativos, consultores y capacitadores de los docentes en ejercicio.

Las investigaciones más destacadas sobre textos escolares en nuestro país, nos arrojan una serie de luces sobre lo que debe ser el libro de texto, entre otras mencionamos:

- Concebir la producción, selección y utilización de textos como un megasistema complejo y dinámico que implique la iniciativa colaborativa de muchos individuos, autores, asesores maestros y grupos sociales catalizadores de las tareas y las tensiones del grupo total. Igual que actué como antena receptora y coordinadora de las tensiones externas del megasistema y de los múltiples diálogos que se requieren para lograr un texto de calidad. (Vasco, 1991)
- Ampliar la mirada no sólo de la producción del texto al megasistema de producción, sino del libro de texto al sistema paratextual que lo complementa y enriquece. Como dicen ahora los fabricantes de juguetes, un juguete exitoso no es un muñequito sino una red compleja de conceptos. Debemos decir lo mismo, y mucho más, de un buen libro de texto. Complementar siempre los textos escolares, los folletos, las guías y las revistas de maestros con audio casetes, programas de radio y televisión, seminarios, congresos y talleres presenciales. (Vasco 1991)
- El texto escolar de hoy no puede partir de la idea de enseñanza como un proceso fundamentalmente gestado por el adulto, donde el niño se limita a cumplir roles repetitivos de supuesta ejercitación o refuerzo de los aprendizajes. (Rincón, 1995).
- El mejor texto escolar no es el que pretende presentar todos los conocimientos o información, que se supone debe aprender el estudiante. El texto escolar no debe ser el punto de llegada sino el punto de partida, no debe terminar con unos datos sino empezar o continuar la construcción de un conocimiento, la generación de dudas de

conocimiento y la pluralidad de planteamientos. Así ha de tener una estructura que ayude a los maestros y maestras a elaborar sus propias situaciones de aprendizaje, que los oriente para encontrar caminos, métodos y técnicas y sobre todo que les muestre que hay muchas posibilidades de ampliar los conocimientos y experiencias tanto en la vida misma, como en otros libros y vehículos de información y expresión. (González, 1995).

- Concebir y diseñar textos escolares abiertos, con espacios para la motivación, la creatividad, y el pensamiento independiente, textos que produzcan la formulación de nuevas preguntas, la revelación de incertidumbres y oscuridades que hay en las ciencias. (Peña, 1991)
- Debe diferenciarse su uso como instrumento contingente de consulta y como instrumento permanente de clase. (Barrantes, 1995)

3.2.9. Alcances y perspectivas de la investigación de los textos escolares de Ciencias Sociales en Colombia.

En este apartado mostramos los tópicos de investigación de entidades y universidades nacionales, así mismo damos cuenta del trabajo de Gutiérrez (2006) sobre los manuales escolares que más han influido en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales, pasamos luego al tratamiento de la integración de las Ciencias Sociales en los textos escolares, tomando como referentes los estudios de Sáenz (1995), Betancourt y otros (1999), Flórez (1999) y Gutiérrez (2005). Finalizamos este apartado, con las investigaciones de Gutiérrez (2005) sobre las perspectivas epistemológicas, pedagógicas y didácticas en los textos escolares de Ciencias Sociales y las representaciones de la independencia en los manuales escolares.

En los últimos años, se ha desarrollado en nuestro país una progresiva investigación sobre los textos escolares en Ciencias Sociales, las investigaciones giran alrededor de tópicos como: formación de democracia y ciudadanía, ideología y representaciones sociales, iconografía, la enseñanza de la geografía e historia de Colombia. En estas líneas de investigación reconocemos los siguientes autores: Alarcón L. A., Conde J., Álvarez A., Álvarez J., Álzate M., Gómez, M., Romero F., Cardoso E., Herrera M. C.; Pinilla A., Suaza L., Infante R., León A., Prieto V., Quiceno C., Velásquez, R., Chamorro D., Ayala C., Gutiérrez, etc.²⁸. Entre otras entidades y universidades nacionales que han contribuido notablemente al reciente avance de la investigación sobre textos escolares, mencionamos: Universidad del Atlántico, Universidad de Antioquia, Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Caldas, Universidad del Norte, Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior (ICFES) y Colciencias.

El trabajo de Gutiérrez (2006) sobre *“Los procesos independentistas en los manuales de Historia de Colombia”*²⁹, es una de las investigaciones más relacionadas con nuestro problema de investigación, este es un estudio de las representaciones de la independencia en la enseñanza media colombiana en el cual se analizaron los 10 manuales (grados séptimo y octavo de la educación básica) de mayor uso en el último decenio en Colombia.

Gutiérrez (2005) inicia su trabajo realizando una breve caracterización del tipo de manuales escolares que más han influido en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales, descripción que matizamos así:

²⁸ Para ampliar información sobre autores y títulos de las investigaciones ver archivo MANES de la UNED

²⁹ Recordemos que Gutiérrez Jairo es uno de los miembros del equipo investigativo de Rafael Valls sobre *“Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia”*

- Henao y Arrubla³⁰ con los manuales *“Compendio de la historia de Colombia”* (enseñanza primaria) e *“Historia de Colombia”* (enseñanza secundaria), iniciaron en Colombia una hegemonía historiográfica (aproximadamente de 1910 a 1960). En ellos se plantearon educar en el amor a la Patria, el sentido de pertenencia y la identidad nacional. Herrera, Pinilla y Suaza (2003 citados en Gutiérrez, 2005, 4)
- ndalecio Liévano Aguirre, en 1960 presenta *“Los grandes conflictos económicos y sociales de nuestra historia”*, esta es una obra innovadora frente a los manuales de Henao y Arrubla, es una especie de historiografía revisionista *“alejada de la visión oficial y llegó a convertirse en una especie de manual alternativo para la enseñanza de la historia en algunos colegios y universidades”*. Ayala (citado en Gutiérrez, 2005, 48).
- En la década del 0, se publicó *“La nueva historia de Colombia”* de Jaramillo Agudelo, este es un libro de enorme influencia intelectual, más inclinado hacia los aspectos económicos, sociales y regionales. A mediados de los años setenta *“comenzaron a aparecer manuales “no autorizados” que, pese a desarrollar el programa oficial, lo hacían desde un enfoque abiertamente contestatario”* (p, 48), los nuevos enfoques históricos y pedagógicos terminaron por permear los programas oficiales y, en consecuencia los manuales.
- Los textos escolares de Ciencias Sociales casi en su totalidad, acogieron las directrices de la enseñanza integrada de las Ciencias Sociales de la Reforma Curricular de 1984, así se marco un notable enfoque histórico hasta el año 2002, *“bajo los rubros: ubicación espacio-temporal, estructura socio-cultural y repercusiones históricas”* (p. 52)”

³⁰ *“Los manuales de Henao y Arrubla no son, a la luz de los cánones contemporáneos, un despliegue de habilidad pedagógica, pues su estrategia implícita de enseñanza- aprendizaje se fundamenta en la descripción ordenada de los acontecimientos históricos que los autores juzgan dignos de conocimiento y emulación, con el objeto de que éstos fueran memorizados, recitados, y, en el mejor de los casos, imitados por los estudiantes. No obstante, por su carácter erudito, su buen estilo literario, y “el santo amor a la Patria” que pretendieron inculcar en sus usuarios, ocuparon un lugar de indisputada preponderancia por más de medio siglo”* (Gutiérrez., 2005, 48).

- Tras la publicación de los Lineamientos (2002) y Estándares (2004)³¹ de Ciencias Sociales, los manuales colombianos han cambiado positivamente correlacionando los textos de los autores, los documentos y las actividades dirigidas al alumnado. La transformación más notoria es la mayor participación de las imágenes, la transcripción de documentos y las actividades didácticas, lo cual ha significado la consecuente reducción del texto escrito. igualmente ratifican el enfoque histórico (identidad nacional, diversidad cultural y la pluralidad de ideas) y el papel de guía para el aprendizaje activo de los alumnos.

Sobre el papel de los libros de texto en la enseñanza de la Geografía en Colombia, el estudio de Sáenz (1995) constituye un buen referente bibliográfico, para este autor los primeros manuales escolares de Geografía en el siglo XX, fueron elaborados en su mayoría por geógrafos militares, quienes a partir del recorrido por las diferentes provincias y regiones, confeccionaron textos y materiales básicos sobre los que se inició el aprendizaje escolarizado de la geografía.

De esta manera se publicaron textos como: *“Geografía física y política de los Estados Unidos de Colombia”* en 1862, *“Compendio de Geografía”* en 1862 y escrito por Gabriel Cubides, *“Geografía general de Colombia”* en 1866, *“Compendio de Geografía general, física y especial de los Estados Unidos de Colombia”* en 1866 y escrito Tomás Cipriano de Mosquera y el *“Compendio de Geografía Universal”* en 1861 y escrito por Felipe Pérez. Sáenz (1995, 4)

Sáenz (1995) sostiene que los textos escolares de Geografía de la segunda mitad del siglo XX y primeras décadas del siglo XX, presentaban

³¹ Los estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales (2004) *“enfatan en el aprendizaje de los estudiantes sobre su identidad como colombianos, sobre su país en el pasado, el presente y el futuro y sobre la riqueza de la diversidad cultural y la pluralidad de ideas de la que hacen parte y en la que pueden participar”*. (Gutiérrez, 2006, 52).

básicamente contenidos curriculares de geografía descriptiva, tal como se puede apreciar en el Cuadro 3.7.

a) División temática en: geografía descriptiva (pormenores relativos a cada provincia), geografía política (divisiones territoriales, gobiernos, religiones, lenguas), geografía matemática (relaciones de la tierra con el universo, líneas imaginarias, espacio y tiempo), geografía física (tierra, agua y atmósfera).
b) Notable preponderancia de los temas de orden físico-natural.
c) Predominio evidente del modelo institucionalizado por Ritter hacia finales del siglo XV , a partir de las grandes divisiones continentales, de los estados y de las fronteras, así como de los océanos y mayores cuencas fluviales y marítimas del planeta.
d) Metodología fundamentada sobre la descripción minuciosa, la nemotecnia verbal y localización sobre el mapa.
e) Abierta repetición de lo escrito por otros autores.
f) Ausencia de orientación teórica o de reconocimiento de alguna corriente o escuela de pensamiento específica.

Cuadro 3.7. Algunas características curriculares en los textos escolares de Geografía a fines del siglo X X y principios del siglo XX. Fuente: Elaboración propia a partir de Sáenz (1995, 4).

En las primeras décadas del siglo XX, sobresale la figura de Francisco Javier Vergara y Velasco, quien *“desarrollo un compendio suficientemente acorde con el avance de la frontera agrícola y con la naciente política exportadora, así como también con el progresivo dominio terrateniente al interior de las áreas rurales”*. (Sáenz, 1995, 48). Las obras geográficas de Vergara y Velasco introducen *“el modelo regional para el estudio sistemático de nuestro territorio”* (p, 48) e influyen sustancialmente en la configuración de los textos escolares de geografía que escribieron los Hermanos Cristianos, con un claro enfoque regional determinista. Entre los libros de texto de este corte mencionamos: *“Geografía de Colombia por regiones naturales”*, de los Hermanos Cristianos en 1928, *“Geografía de Colombia”* del Hermano Justo Ramón en 1956), *“Colombia nuestra patria”* de los Hermanos Maristas en 19 3, Espacio y Sociedad de Salguero y otros en 1992. En unos y otros *“se repite el modelo de grandes regiones naturales como herramienta metodológica fundamental para la desagregación espacial del territorio”* (p, 48).

“Vergara y Velasco constituyó un hito indiscutible en la historia de la educación geográfica en Colombia; el modelo regional que introdujera para el estudio sistemático de nuestro territorio, y que fuera una verdadera novedad metodológica en su momento, ha perdurado -quizás excesivamente- en las propuestas curriculares para la enseñanza de la geografía en Colombia, al demostrar así la naturaleza progresista de sus inquietudes académicas y evidenciar, igualmente, la ausencia casi total de alternativas curriculares innovadoras durante el presente siglo.” (Sáenz, 1995, 48)

Ante el largo período de influencia del enfoque regional en la enseñanza de la geografía y en los textos escolares, Sáenz (1995) es definitivo al afirmar que, *“el esquema de las grandes regiones naturales se perpetuó mecánicamente, impidiendo otras posibles lecturas sobre la naturaleza y perspectivas de la geografía como materia escolar y como alternativa de interpretación y transformación del espacio geográfico”* (p, 49).

“Si tenemos en cuenta que los textos escolares generalmente reflejan los contenidos oficiales aceptados y transmitidos por los profesores es fácil concluir que, con muy contadas excepciones, la geografía escolar colombiana ha ignorado históricamente la evolución teórica de la ciencia geográfica.” (Sáenz, 1995, 48)

Con base en las consideraciones anteriores, Sáenz (1995) sostiene que la geografía escolar continuó girando *“alrededor del estudio físico de las regiones naturales, complementado con los consabidos aspectos humanos y económicos presentados en una estática descripción de las unidades político-administrativas e incluyendo indefectiblemente listados de productos, ríos, ciudades, límites y demás informaciones presentadas tradicionalmente como el objeto de estudio de nuestra disciplina”* (p, 50, 51).

Para Sáenz (1995) en la segunda mitad del siglo XX, los profesores formados por la Escuela Normal Superior (Blanco, Pérez, Guhl, Rucinke, Duque y otros), cuestionaban el enfoque regional y procuraban una geografía verdaderamente científica, muchos de sus discípulos impulsaron otros enfoques como la geografía de la percepción, el cuantitativismo, la tradición ecológica, la localización industrial, la geografía urbana, la teoría de juegos y simulaciones,

los modelos de ordenamiento territorial, los procesos de difusión y la geografía radical. A pesar de su interés renovador maestros y discípulos no lograron influir decisivamente sobre la configuración tradicional de los textos escolares de geografía, tal como lo ratifica la siguiente cita:

“... la enseñanza de la geografía en Colombia ha permanecido estancada y por lo menos en los últimos treinta años el enfoque determinista se repite de texto en texto sin que se asuma una reformulación crítica acorde con el desarrollo de la ciencia geográfica”. Delgado (1988, citado en Sáenz, 1995, 52).

En la misma dirección anterior, Sáenz (1995) finaliza diciendo, *“se carece hoy de textos y materiales escolares acordes con el estado actual de la teoría geográfica, puesto que las casas editoriales, los profesores y los diseñadores curriculares desconocen u omiten la evolución y el estado actual de los principales paradigmas geográficos.”*

Por otra parte, extrapolar algunas características de estudios de política curricular en Ciencias Sociales realizados en Colombia antes de la reforma de la década del 80³², nos atrevemos a afirmar que los textos escolares de Ciencias Sociales anteriores a 1984, se caracterizaron por los siguientes rasgos:

1. Reprodujeron currículos prescriptivos, descriptivos, enciclopédicos, y memorísticos.
2. Reproducían un saber hegemónico, el disciplinar de la historia y la geografía, con ausencia de contenidos de la cotidianidad y de la cultura. Las fuentes de organización de los contenidos eran las disciplinas y los puntos de vista de expertos disciplinares, historiadores y geógrafos.
3. Los fines de enseñanza más que buscar el interés científico propio de cada disciplina, se orientaron a reproducir aspectos de la cultura

³² Entre otros podemos mencionar, Sáenz (1995); Betancourt, Gómez, Vega, y otros; (1999).

dominante, como la identidad nacional, formar en valores patrios y la enseñanza de la historia patria.

4. El conocimiento se consagró como verdad única y definitiva.
5. Los contenidos se correspondían casi exclusivamente con temas de la Historia y la Geografía, los contenidos de otras Ciencias Sociales tenían escasa o ninguna presencia
6. La enseñanza de la historia se basaba en fechas y la enseñanza geografía se limitaba a la descripción física de los lugares.

La Reforma Curricular de 1984 supuso en el nivel declarativo, la integración de los contenidos de Geografía e Historia y de otras Ciencias Sociales. Así se integraron y ordenaron los contenidos siguiendo las indicaciones que se señalaba el Decreto 1002, sin embargo no sucedió lo mismo con su nivel de aplicación y ejecución, como dicen Betancourt, Gómez, Vega y otros (1999), *“una mirada a las ediciones de los textos escolares que se publicaron permite ver cómo las nuevas orientaciones no alcanzaron mayores efectos en la enseñanza. La integración de estas dos disciplinas se hizo intercalando temas históricos y geográficos, dejando a un lado los aportes de otras disciplinas, como la antropología, la sociología, la etnografía, etc., en el tratamiento de los temas. e manera que la integración no fue comprendida por las editoriales, por el contrario, lo que se puede evidenciar comparando los índices de los textos escolares, es que la presentación de los contenidos no mostró mayores cambios con respecto a la orientación que ofrecían en los programas anteriores a la reforma.”* (p, 9).

Tras la reforma del 84 la Geografía es la gran damnificada en la integración de las Ciencias Sociales, como afirma Flórez (1999) esta área es *“considerada únicamente como el escenario estático de los hechos históricos, dando un tratamiento estéril al espacio”* (p, 23). Dicha situación se extendió rápidamente a los textos escolares.

Volviendo a Gutiérrez (2005), él considera que la reforma curricular del 84 tuvo como eje la integración de la enseñanza de las Ciencias Sociales, esto implicó, abordar simultáneamente las relaciones y la evolución del medio ambiente, la sociedad, la economía, la cultura y las instituciones políticas. Ante esto consecuentemente se subsumieron los contenidos propios de la Historia y el énfasis en la independencia nacional fue *“desplazado por una visión más general de los procesos económicos, sociales, políticos y culturales que antecedieron y enmarcaron los procesos emancipatorios americanos”* (p, 49).

Gutiérrez (2005) también se refiere al aspecto formal y estructura de los manuales de Ciencias Sociales, ante lo cual precisa:

- No existe en la actualidad un manual de Historia propiamente dicho. *“ e hecho, sólo se ha dado hasta la fecha una yuxtaposición de los contenidos propios de la Historia con los de la Geografía, conservando cada disciplina su espacio y contenido propios, sólo que en un mismo manual.”* (p, 51, 52).
- La integración de las Ciencias Sociales *“ha implicado una ostensible disminución del tiempo y el espacio dedicado al estudio de la historia, en general y, por ende, de las independencias de Iberoamérica, en particular.”* (p, 51).
- En cuanto a su presentación formal los manuales colombianos de Ciencias Sociales *“son bastante buenos gracias, sobre todo, a la feroz competencia entre unas empresas editoriales cada vez más sofisticadas, lo que ha permitido no solo la proliferación de autores y títulos, sino un generoso despliegue de ilustraciones, policromías y ayudas pedagógicas inimaginables en los textos escolares de mediados del siglo XX”* (p, 52).

- El discurso escrito es cada vez más esquemático y casi acorralado por el despliegue de ilustraciones, gráficos, recuadros, mapas, resúmenes, preguntas, ejercicios didácticos, etc. En la estructura de los manuales se constata un proceso evolutivo que ha consistido *“en una presencia cada vez más reducida del texto en beneficio de las imágenes, la transcripción de documentos y la multiplicación de las actividades”* (p, 50).

En cuanto a las perspectivas epistemológicas, pedagógicas y didácticas de los textos escolares de Ciencias Sociales en los últimos diez años, el autor colombiano sostiene:

- La pretensión de integrar en los textos escolares, el estudio de la historia al de las Ciencias Sociales, *“no ha alcanzado todavía el nivel esperado en la educación colombiana”* (p, 52). Pese al perfil de sus autores historiadores profesionales sin formación pedagógica, se nota un esfuerzo creciente por incorporar innovaciones didácticas y metodológicas orientadas hacia *“un enfoque problematizador, abierto, flexible, integrado y en espiral”*³³. De esa manera *“el esfuerzo realizado es notable, así los resultados parezcan todavía frágiles y precarios”* (p, 60).
- En ninguno de los manuales analizados, se refleja *“la sana aspiración del Ministerio de Educación Nacional de formar estudiantes con un espíritu crítico nacido de la confrontación de las diversas interpretaciones “científicas” de los eventos considerados”* (p, 55).
- La enseñanza de la Historia de Colombia en los textos escolares, se ha pretendido enmarcar en un *“enfoque pedagógico que propende por una*

³³ Los textos escolares intentan incorporar la interiorización progresiva del ethos científico-investigativo emanado de los lineamientos curriculares, ligado a lo anterior, el maestro y el manual empiezan a ser tratados como *“guías para el aprendizaje activo de los alumnos”*. (Gutiérrez, 2006, 50).

mirada al individuo en la sociedad y a su relación con el medio ambiente a lo largo del tiempo, teniendo en cuenta las diferentes disciplinas que hacen parte de las Ciencias Sociales” (p, 52).

- Las orientaciones curriculares oficiales, *“están explícitamente comprometidas con la interiorización progresiva de un ethos científico-investigativo en los estudiantes del nivel secundario” (p, 50).* Sin embargo, estas disposiciones son interpretadas por los textos escolares introduciendo gran cantidad de imágenes policromas y de actividades heterogéneas, lo cual conduce más a acciones de tipo lúdico que de tipo didáctico e investigativo.
- En lo cognitivo los textos escolares se suponen autosuficientes, pues remiten a su propio contenido las actividades pedagógicas propuestas. *“Salta a la vista la creciente subordinación de los contenidos a los dispositivos pedagógicos: imágenes, guías de actividades de aprendizaje, talleres, propuestas de “apropiación” o “recreación” del tema por la vía de la literatura o del teatro o —de una manera más convencional, pero aparentemente más coherente con los lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias— incitaciones a la “investigación” o profundización de los temas o problemas planteados por el manual.” (p, 60).*
- Los manuales de Ciencias Sociales, *“siguiendo el derrotero trazado por los programas oficiales, desarrollan un temario muy similar, en el cual, sin embargo, no dejan de notarse las preferencias ideológicas, “científicas” o pedagógicas de los autores (p, 52); los autores, más que preocuparse por presentar y discutir los diferentes puntos de vista sobre el evento considerado, tienden más bien a imponer el suyo propio al inmaduro lector, que utiliza uno u otro manual casi siempre como*

resultado de la decisión unilateral y autoritaria del colegio o el profesor.” (p, 55).

- El contenido de los manuales, *“está menos alejado de los debates contemporáneos de las “escuelas historiográficas” en boga”* (p, 55). La gran mayoría de quienes escriben hoy los manuales escolares, ya sea de *Historia o de Ciencias Sociales, son historiadores profesionales dedicados a la docencia universitaria”* (p, 54). Ello implica mayores acercamientos entre las investigaciones más recientes y relevantes en el campo de la historiografía y el contenido de los manuales escolares.
- Aunque cada vez y con mayor frecuencia los manuales coinciden en seguir resaltando nombres, imágenes de los más destacados dirigentes, instituciones sobresalientes, *“retratos idealizados de proclamaciones de independencia, es evidente su interés por dejar de lado la “historia nacionalista oficial, tan dada a exaltar a los generales, héroes y mártires de las guerras emancipadoras.”* (p, 5).
- Se hacen más usuales las imágenes de la vida cotidiana y de las diversas manifestaciones sociales, sin embargo, *“ni las mujeres, ni los indios, ni los negros ocupan un lugar destacado en las ilustraciones gráficas; a excepción de cuando aparecen formando parte de los cuadros de costumbres”* (p, 59).

El objetivo central del trabajo de Gutiérrez (2005), son las representaciones recientes de “la independencia” en los manuales escolares, a este respecto nos dice:

- El proceso de la independencia *“se percibe como un episodio de escaso relieve en medio de un apabullante volumen de información diversa* (p,

53). Este de ser el tema predominante en los manuales del siglo XX, *“ha pasado a ser un asunto más entre los muchos que se deben tratar en la formación “científico-social” de los estudiantes colombianos.”* (p, 53).

- Las etapas de las guerras de independencia son tratadas de un modo bastante superficial, a los apretados resúmenes, *“suele seguir en los manuales una descripción, igualmente sucinta, de algunos de los acontecimientos más relevantes del periodo”* (p, 56).
- El proceso de la independencia de la Nueva Granada ya no se ve como un fenómeno aislado, se han incorporado en su análisis procesos coetáneos más generales³⁴, ya sean éstos las independencias americanas o más pretenciosamente las revoluciones burguesas.
- La independencia no se limita a las colonias de las metrópolis ibéricas, sino que se suele incorporar en el desarrollo del tema a las Trece Colonias inglesas de Norteamérica y a la francesa de Haití.
- Se quiere mostrar la emancipación de los países americanos *“como un proceso complejo y multicausal, dado que los motivos económicos, sociales y culturales de inconformidad colonial requirieron de una situación de crisis política en las metrópolis para desencadenar la resistencia abierta a la dominación europea”* (p, 54).
- Se transparentan las disputas propias de las diferentes escuelas historiográficas, *“desde los que asumen como explicación de la independencia la exacerbación de los conflictos sociales propios de las sociedades coloniales, hasta los que la atribuyen a las fuerzas incontenibles de la expansión capitalista y la dominación burguesa,*

³⁴ Entre otros Gutiérrez (2006) menciona: la ilustración, la independencia de los Estados Unidos, la Revolución Francesa, las reformas borbónicas, el imperio napoleónico, la Guerra de independencia y las juntas españolas.

pasando por los que les asignan a las ideas y los ideales una fuerte incidencia en las transformaciones políticas de comienzos del XIX” (p, 54).

- La independencia se sigue tratando de acuerdo con el esquema convencional que plantea *“la enumeración de sus principales “causas” o antecedentes; el desarrollo político-militar del proceso, resaltando sus etapas fundamentales y los principales protagonistas de las mismas, y, una enumeración sucinta de sus “consecuencias”³⁵ (p, 52).* En cuanto a la interpretación de la independencia las diferencias entre uno y otro manual, son más bien de énfasis o de matices (políticos, económicos y culturales).
- Los manuales ya no atribuyen la independencia de la Nueva Granada, *“únicamente al efecto en “el pueblo” de “los tres siglos de opresión colonial española”, denunciados y combatidos con generosidad y valentía sin par por una pléyade de próceres, héroes y mártires que con el precio de su sangre pagaron la libertad de la nueva república” (p, 53).*
- En los manuales estudiados se viene creando consenso sobre los resultados inmediatos de la independencia, *“todos los autores que se ocupan del tema coinciden en afirmar que los años que siguieron a las guerras de emancipación fueron sumamente difíciles y en buena medida frustrantes, no solo para las masas comprometidas grado o por fuerza en las guerras, sino incluso para algunos de sus más con notados dirigentes como Bolívar y San Martín, quienes vieron fracasar sus ambiciosos proyectos políticos iniciales una vez se consolidó la independencia.” (p, 5).*

³⁵ Gutiérrez (2006), afirma que en este sentido la situación resulta muy parecida a la descrita por el profesor Rafael Valls para el caso de los manuales españoles.

Gutiérrez (2005) presenta finalmente algunas conclusiones y recomendaciones generales, aludimos aquí algunas de ellas:

- Lo innovador de los textos escolares estudiados con respecto a los manuales tradicionales, *“radica principalmente en la disminución del énfasis en el tema de la independencia de Colombia, su incorporación a procesos más generales, la inclusión en los nuevos manuales de ejercicios de “investigación” o “apropiación” del tema, y, sobre todo, el innegable mejoramiento en la presentación formal, adornada ahora con innumerables y atractivas ilustraciones a todo color, resúmenes, tablas y “líneas de tiempo” (p, 53).*
- Desde los últimos años del siglo pasado, los enfoques curriculares en la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia en Colombia, han sufrido cambios muy profundos, *“los programas de estudio tradicionales, rígidos, memorísticos y recargados de información episódica y onomástica fueron sustituidos por nuevas orientaciones dirigidas a promover un nuevo ethos pedagógico que propende, ante todo, al desarrollo de competencias, al tiempo que procura una mayor apertura, flexibilidad, integración y complejidad curricular.” (p, 62).*
- Se podría lograr un mayor y mejor acercamiento al loable propósito de la formación “integrada” y por competencias *“si se pudiese acceder con más facilidad a los recursos que nos proporciona la moderna tecnología multimedia (p. 60).* El “manual ideal” tendría que ser un dispositivo multimedia que ciertamente *“pudiera integrar en un mismo soporte informático textos, documentos, discursos, imágenes fijas, vídeos y actividades interactivas enseñanza y aprendizaje, al tiempo que desarrollara, también de manera integrada, los contenidos pertinentes de*

ecología, geografía, historia militar, política, economía y cultura de la emancipación.” (p. 63).

“Con lo dicho no se pretende disminuir el esfuerzo, el mérito y el valor de los autores y editores de los manuales tomados como ejemplo, sino más bien ilustrar cuán lejos nos encontramos todavía de diseñar y publicar un dispositivo pedagógico apto para satisfacer las muy ambiciosas metas propuestas por los estándares básicos de competencias y los lineamientos curriculares propuestos por el Ministerio de Educación de Colombia a los maestros, autores y editores de textos escolares.” (Gutiérrez, 2005, 63)

3.2.10. Legislación, evaluación y selección de los textos escolares en Colombia.

En este apartado se hace un breve recorrido histórico sobre la política oficial de los textos escolares, en ese camino se muestran las características esenciales de la legislación de los textos escolares en tres momentos: a) 1959 a 1965, b) 1961 a 1983 y c) 1995 a 2003, finalizamos con la construcción del primer catálogo de libros de texto para la educación básica y media.

En Colombia la historia reciente sobre política oficial de los textos escolares, tiene tres momentos de gran interés del Ministerio de Educación: a) 1959 a 1965, b) 1961 a 1983 y c) 1995 a 2003

El Ministerio de Educación de Colombia en 1959, organizó el “*Concurso anual del texto colombiano*”, él tenía como fin estimular a los profesores a escribir textos. Luego en 1963, se llevó a cabo en el Museo Nacional la “*Primera Exposición Internacional de Materiales y Textos de enseñanza*”, en el mismo año la OAPEC inició un programa de producción y distribución de textos, materiales y ayudas audiovisuales para todas las escuelas del país. Peña (1991). Como resultado de lo anterior, en 1965 el Decreto 59 crea la comisión de textos escolares y materiales y el Fondo Rotatorio Nacional del Texto

Escolar Gratuito, este decreto no tuvo los alcances esperados ya que tuvo fallo de nulidad por parte del Consejo de Estado, al imponer un modelo de texto escolar único para la educación en el país, sin embargo, se constituyó en antecedente importante en las políticas estatales para evaluar textos escolares.

En 19 1 aparece el documento del COLPE “*Aspectos generales de la evaluación del texto escolar*”, con este documento se pretendió crear escalas para evaluar textos escolares en educación primaria y secundaria. Cabe decir que estos documentos, ante la urgencia de la reforma curricular de 1984 asumieron un carácter propositivo y episódico.

En el año 19 6 mediante el Decreto No. 088, se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. De esa manera se diseñan y elaboran textos y materiales educativos coherentes con la programación curricular, también empieza a evaluarse los textos y materiales educativos que produce el sector privado con la creación de la División de Materiales Impresos y Audiovisuales (Artículo 35).

Posteriormente en el año 1982, se realizó el Seminario sobre Evaluación de Textos, dicho evento quería instaurar una política que definiera un programa nacional de libros de texto. Así en 1983, el MEN de Colombia acreditó la publicación de los “*Criterios para la elaboración de textos por áreas y grados*” de Bodnar. Todos estos esfuerzos generaron expectativas de que la reforma curricular de 1984, por fin iba a implementar y reglamentar una política coherente de textos escolares, algo así como una “*ley del texto escolar*” que especificara su función educativa.

El MEN de Colombia editó los “*Fundamentos generales y los Marcos generales del currículo*” de 1984, allí se enfatizó la posibilidad que tenían los docentes del área de hacer los ajustes que consideraran convenientes para adecuar los planes de estudio a las condiciones particulares de las instituciones

educativas y/o de sus regiones. Sin embargo, el artículo 20 del decreto 1002 de 1984, *“implícita y tímidamente habla de la importancia del texto”*, sobre la base que la disponibilidad de textos es un requerimiento más de la reglamentación gradual de la renovación curricular (Peña, 1991, 59). Finalmente tras la Reforma Curricular de 1984, la producción, evaluación, selección y uso de textos, siguió en una especie de limbo legislativo.

Por su parte las empresas editoriales, adecuaron a su manera las nuevas disposiciones oficiales, materializando en los textos escolares las políticas curriculares en lo relativo a objetivos, contenidos, metodologías y actividades.

“La geografía y la historia se integraron, y se ordenaron los contenidos siguiendo las indicaciones que se señalaban en el decreto 1002 ... Una mirada a las ediciones de los textos escolares que se publicaron permite ver cómo las nuevas orientaciones no alcanzaron mayores efectos en la enseñanza. La integración de estas dos disciplinas se hizo intercalando temas históricos y geográficos, dejando a un lado los aportes de otras disciplinas, como la antropología, la sociología, la etnografía, etc., en el tratamiento de los temas. De manera que la integración no fue comprendida por las editoriales, por el contrario, lo que se puede evidenciar comparando los índices de los textos escolares, es que la presentación de los contenidos no mostró mayores cambios con respecto a la orientación que ofrecían en los programas anteriores a la reforma.” Betancourt, Gómez, Vega y otros, 1999, 9)³⁶

La promulgación de la Constitución colombiana de 1991, cambio el panorama en materia educativa y en política de producción, selección y evaluación de textos escolares, en este sentido la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) definió un conjunto de áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y dejó abierta la posibilidad de introducir asignaturas optativas, pertinentes y necesarias de acuerdo con las características locales donde se

³⁶ El Equipo del postgrado en enseñanza de la Historia del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, está conformado por los profesores mencionados y Torres J., Rodríguez M., Prieto V. y, Ortiz L.

desarrolla la acción escolar. La ley al mismo tiempo reconoce la autonomía escolar y le asigna a la comunidad educativa el diseño, ejecución y evaluación de su proyecto educativo institucional. Este nuevo ordenamiento genera entre otras cosas que la comunidad educativa sea la responsable de seleccionar los materiales y medios necesarios para el desarrollo de su proyecto educativo.

A este propósito en 1995, siendo Ministra de Educación María Emma Mejía, salió a la luz pública el documento “*Orientaciones para la evaluación y selección de textos escolares*”, la intención del documento era que los educadores y la comunidad educativa, participarán activa y colectivamente en la evaluación y selección de los textos escolares que mejor respondieran a las necesidades e intereses de los estudiantes y de la institución. Para cada área académica el documento consta de tres hojas que contienen fichas de evaluación y selección en las que aparecen aspectos de forma, estéticos, de redacción, de estructura del contenido, factores científicos generales, factores científicos específicos, factores didácticos generales y factores didácticos específicos.

Sobre los alcances de las fichas de evaluación, no se conocen estudios o investigaciones estimativas que nos permitan formarnos una visión aproximada de su impacto en la práctica escolar, máxime que estos documentos no tuvieron suficiente difusión y socialización en el medio educativo.

En el año 2002, siendo Ministro de Educación Francisco Lloreda, se dio a conocer oficialmente el *Catálogo de Libros de Texto Escolar para la educación básica y media* (1º. – 11º. grados) en las áreas de Lengua Castellana, Inglés, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. El documento precisa cinco etapas para la construcción del catálogo: 1. Identificación de la oferta, 2. Organización y Sistematización, 3. Análisis de la oferta, 4. Divulgación y 5. Actualización e ingreso de nuevos títulos; como también tres objetivos formales, Ver Cuadro 3.8.

1. Poner a disposición de la comunidad educativa (padres y madres de familia, estudiantes, profesores, directivos) un mecanismo de información periódico, objetivo, actualizable y de divulgación masiva que aporte nuevos elementos de juicio en el proceso de selección y adopción de los textos.
2. Hacer más transparente el proceso de mercadeo, selección, adopción y compra, evitando que los aspectos puramente comerciales tengan más incidencia que los educativos.
3. Incidir, a mediano plazo, en los costos de distribución y comercialización.

Cuadro 3.8. Objetivos formales del Catálogo de Libros de Texto Escolar (2002). Fuente: Elaboración propia a partir de Documento MEN Catálogo de Libros de Texto Escolar para la educación básica y media. (2002, 2)

El Catálogo de Libros de Texto Escolar, tiene como marco de referencia tres parámetros de análisis:

1. La normatividad nacional vigente (la Constitución Nacional, la Ley General de Educación 115/94, los lineamientos generales de los procesos curriculares expresados en resolución 2343/96. MEN).
2. Los desarrollos disciplinares contemporáneos.
3. La experiencia resultante de la práctica docente y del conocimiento de la realidad nacional y universal.

Así mismo el documento en mención, presenta cuatro tópicos a examinar:

1. Como elemento de acercamiento a una determinada área del conocimiento (contenidos, conceptos y relaciones).
2. Como herramienta facilitadora del proceso enseñanza-aprendizaje (propuesta pedagógica, organización y dosificación contenido).
3. Como elemento comunicativo (lenguajes claros y organizados, comprensibles y adecuados).
4. Como un objeto tangible (impresión, resistencia, tamaño y tipo de letra).

En la oferta editorial se presentaron 1891 textos escolares, de los cuales se preseleccionaron 181 y se reseñaron 1321. En este trabajo participaron 232

docentes. El Catálogo de Libros de Texto Escolar tiene como función central orientar a de los padres de familia en la selección y adquisición de textos escolares, en tal sentido, no se realizan reflexiones y análisis profundos de los múltiples y complejos aspectos que intervienen en la producción, selección y uso de los textos escolares.

A nuestro modo de ver las cosas, la tarea de seleccionar, evaluar y elaborar textos escolares debe corresponder prioritariamente al profesorado. Sin embargo, esta labor requiere de un profesor preparado epistemológica y didácticamente en la teoría del conocimiento escolar aplicada a libros de texto y a los materiales curriculares. Se requiere pues de un profesor que tenga una visión integral de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje (para qué, qué, cómo y evaluación), es decir de un profesor dispuesto a trabajar en equipo, a iniciar otras actividades de desarrollo profesional, a desplegar y probar nuevas ideas, a innovar actividades y prácticas de investigación en el aula, a elaborar materiales curriculares innovadores de clase.

El recorrido caminado sobre el estado de la investigación de los textos escolares, admite concluir la existencia de muchos vacíos en esta línea de investigación educativa, la anterior afirmación se ve reflejada por lo menos parcialmente, en los siguientes aspectos:

- El MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL de Colombia, FES, las universidades con licenciaturas en educación y las escuelas normales, no han asumido el papel que les corresponde en cuanto a formación de profesores en el campo de selección, uso y evaluación de textos escolares.
- Las investigaciones realizadas sobre textos escolares en Colombia, son más el producto de la iniciativa personal de profesores y de equipos de trabajo de algunas universidades, que de las políticas oficiales. En ese

sentido es muy débil la presencia de investigaciones sobre textos escolares en COLC ENC AS

- Después del ENCUENTRO SOBRE LA CALIDAD DEL TEXTO ESCOLAR en 1989, no se volvieron a organizar eventos nacionales e internacionales de esta envergadura.

TERCERA PARTE

CAPÍTULO 3
METODOLOGÍA
DE LA
INVESTIGACIÓN

Introducción

La investigación que presentamos se sitúa en la línea de la epistemología y didáctica de las Ciencias Sociales interesada en caracterizar y analizar las perspectivas epistemológicas y didácticas subyacentes en los lineamientos curriculares y en los textos Escolares de Ciencias Sociales en Colombia.

Tomando como base los capítulos precedentes, este capítulo se ha elaborado y dividido en dos apartados: 1. El diseño de la investigación, objetivos, problemas e hipótesis y 2. Planteamiento del estudio, principios y metodología de la investigación.

En el primero presentamos los antecedentes y estudios preparatorios de esta investigación, los objetivos, problemas que se investigan e hipótesis y su contextualización en el medio colombiano.

En el segundo argumentamos la decisión de optar por una

investigación de carácter cualitativo, presentando la base metodológica seguida e los componentes del diseño metodológico y la manera cómo se procedió en este estudio a construir las categorías de investigación.

4.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS, PROBLEMAS E HIPÓTESIS.

En cuanto al diseño de esta investigación, aquí se describe como se fueron desarrollando las ideas de trabajar en la línea de investigación sobre políticas curriculares y textos escolares. Al mismo tiempo presentamos cómo estas ideas se fueron precisando y cualificando en la formulación del problema, hasta concretar la problemática general de la investigación expresada en los objetivos e hipótesis de investigación.

En la parte final contextualizamos la problemática de investigación en el entorno colombiano, indicando los referentes históricos educativos más representativos, entre otros mencionamos la reforma de 1984, el Movimiento Pedagógico, la Ley General de Educación de 1994, el Plan Decenal de Educación (1996 -200) los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales 2002 y los Estándares de Competencia (2004).

4.1.1. Antecedentes y estudios preparatorios de esta investigación.

La idea de trabajar en la línea de investigación sobre textos escolares surge de varios aspectos que describo a continuación:

1. Mi vinculación como profesor de metodología de investigación en la especialización de la enseñanza de las Ciencias Sociales de la Universidad Santiago de Cali, en esta especialización el estudiantado presentaba trabajos de grado alrededor de dos ejes de investigación: 1. elaboración de módulos para la enseñanza de las Ciencias Sociales y 2. Obstáculos de enseñanza-aprendizaje en las Ciencias Sociales.

En principio el eje de elaboración de módulos se movía en el terreno de lo técnico-formal-instrumental, sobre la creencia de que era más

importante la forma que el fondo, la producción de módulos se dirigía a aplicar una serie de pasos o “recetas” prescritas sobre los componentes que debería tener un material educativo y se dedicaba muy poco tiempo a reflexionar sobre la fundamentación epistemológica y pedagógica de estos materiales educativos, hoy puedo parafrasear metafóricamente al cantautor Ricardo Arjona quien sostiene en la letra de una canción que “Jesús es verbo y no sustantivo” aplicado esto a la situación descrita podría decir que concebía la investigación más como sustantivo que como verbo. Las reflexiones sobre la práctica en un tanteo de ir y venir, fueron decantando y mostrando la importancia de reflexionar e investigar sobre todos aquellos elementos que intervienen en la selección, evaluación y producción de textos escolares, para lo cual se empezó a trabajar sobre lecturas de documentos y materiales que tuviesen que ver con la materia en cuestión.

2. Hacia 1998 la universidad para efectos de acreditación de los programas en educación por parte del Consejo Nacional de Acreditación del ICFES se vio obligada a presentar proyectos de investigación en esa materia, la trayectoria investigativa de la universidad era escasa, por lo que muchos ejercíamos el papel maestros-docentes divorciados del rol maestro-investigador, en ese ir y venir se me asignó la tarea de formular un proyecto de investigación para el postgrado de Ciencias Sociales, con base en las experiencias y lecturas del trabajo realizado en la especialización sobre selección, evaluación y producción de textos escolares, como iniciado en la investigación más que un proyecto específico de investigación se elaboraron unas líneas muy generales de investigación alrededor de los múltiples aspectos que se pueden investigar en la selección, evaluación y producción de materiales educativos.

3. Un tercer elemento lo constituye mi incorporación en el doctorado de Investigación Educativa en convenio de la Universidad Santiago de Cali con la Universidad de Sevilla. En esta experiencia además del enriquecimiento teórico sobre investigación educativa se hacía necesario formular un proyecto de tesis doctoral, en este terreno y logrado unos procesos importantes de mejoramiento en investigación se fue cualificando y

precisando la formulación del problema de investigación, como se puede observar en las siguientes formulaciones:

- a. Identificar y caracterizar los principales elementos, que determinan la evaluación, selección, y uso que dan estudiantes y profesores a los textos escolares de Ciencias Sociales y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación básica.
- b. ¿Que incidencia paradigmática tienen y han tenido en la enseñanza, los enfoques epistemológicos y pedagógicos subyacentes en los textos escolares de las Ciencias Sociales, de la educación básica de 6° a 9° grado, en el municipio de Santiago de Cali, desde 1984?
- c. ¿Que perspectivas, contenidos epistemológicos y didácticos subyacen en los documentos de las diferentes líneas de política curricular del estado Colombiano y de los textos escolares de Ciencias Sociales de 9° grado, desde 1984 hasta nuestros días?
- d. ¿Que perspectivas epistemológicas, pedagógicas y didácticas subyacen en los Lineamientos Curriculares del estado Colombiano y en los textos escolares de Ciencias Sociales de 9° desde 2002?
- e. ¿Que perspectivas epistemológicas, pedagógicas y didácticas subyacen en los Lineamientos Curriculares del estado Colombiano y en los textos escolares de Ciencias Sociales de 9° grado EGB desde 2002?

4. El cuarto elemento lo constituye en el año 2002 la creación del grupo de investigación COMPLEXUS, adscrito al Centro de Investigaciones pedagógicas CIPESA de la universidad Santiago de Cali, cuya línea de investigación gira en torno al análisis crítico de las perspectivas epistemológicas y didácticas de las políticas curriculares recientes y de los textos escolares de Ciencias Sociales. Este grupo se nutre de la lectura y discusión de los materiales que se estudian y de los progresos que se obtienen en el desarrollo de la tesis doctoral, el autor de la tesis es el coordinador del grupo y trabaja con cuatro profesores del programa de la licenciatura de Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Santiago de Cali.

4.1.2. Objetivos de la investigación, problemas que se investigan e hipótesis.

El campo de conocimiento de la didáctica de las Ciencias Sociales pasa por un momento de redefinición encaminado hacia la consolidación de su estatus disciplinar, en la medida en que desde planteamientos epistemológicos hermenéuticos, críticos y de la teoría de la complejidad se están desarrollando nuevas líneas de investigación que consideran planteamientos intersubjetivos, relativistas, metadisciplinarios y comprometidos con el cambio social. Nos estamos situando, por tanto, en el marco de una disciplina emergente ávida de nuevas construcciones teóricas.

Para el caso colombiano debemos decir que las líneas de investigación y aportes teóricos de la Teoría Crítico Social en educación, de la didáctica Crítica y del pensamiento complejo han sido más bien escasas y de poca significación, comparado con el desarrollo que ha tenido la influencia de este pensamiento en otras latitudes, España, Alemania, Inglaterra y Estados Unidos entre otros. De ahí que cualquier propuesta curricular en Ciencias Sociales desde la teoría Crítico Social y desde el pensamiento complejo es una tarea seria y novedosa que puede dar sustento teórico, pedagógico y didáctico a propuestas alternativas de diseño, e implementación curricular en las aulas.

Un factor importante en la calidad de la educación es la consistencia epistemológica, didáctica y pedagógica de los lineamientos curriculares y de los textos escolares, ellos como tales, deben corresponder a las tendencias del pensamiento educativo del siglo XXI y contribuir a la satisfacción futura de las necesidades educativas, sociales, económicas y culturales del país, las apreciaciones anteriores ratifican la urgencia de evaluar el impacto que tiene la reformulación curricular sobre la educación colombiana y su influencia sobre los textos escolares. Los lineamientos son una especie de carta de navegación de la educación, es a través de su reflexión, investigación y evaluación como podemos establecer si el rumbo

epistemológico y didáctico que han tomado es viable. La reciente publicación de los Lineamientos Curriculares en el año 2002 y de los Estándares curriculares en el año 2004, del Ministerio de Educación de Colombia y la necesidad que tienen los libros de texto de incorporar y adecuar las propuestas del MEN, en materia curricular abrió inmensas posibilidades para que estos materiales se conviertan en objeto de estudio, reflexión e investigación. Es tarea central de esta investigación identificar las orientaciones epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar en Ciencias Sociales manifiestos en los lineamientos curriculares y en los libros de texto. De esa manera esta investigación pretende convertirse en un aporte alternativo de reflexión y análisis de las políticas curriculares oficiales y de los libros de texto, con el fin de que sus conclusiones contribuyan a mejorar la calidad de los diseños curriculares, de los libros de texto y de la educación en el país, tomaremos como referentes teóricos los planteamientos de la teoría Crítico-social, las didácticas y pedagogías críticas y el pensamiento complejo.

Las diferentes investigaciones sobre documentos curriculares oficiales y de libros de texto deben proporcionar a la comunidad educativa, herramientas epistemológicas, pedagógicas y didácticas, para abordarlos con el rigor necesario y entre otros:

1. Tomarlos en serio por las propias comunidades académicas y científicas.
2. Tenerlos en cuenta como objetos centrales de estudio en las Escuelas Normales Superiores y en las Facultades de Educación.
3. Privilegiar las necesidades educativas, los criterios de tipo científico, pedagógico y didáctico por encima de los criterios de mercadeo.
4. Convertirlos a su vez en objeto de futuras líneas de investigación.

Teniendo en cuenta los argumentos epistemológicos y pedagógicos sobre el conocimiento escolar que sirven de soporte teórico a este trabajo, desarrollados en los capítulos precedentes formulo los siguientes objetivos de investigación.

a. Como **objetivo de carácter general**

1. Caracterizar y analizar críticamente las perspectivas epistemológica y didáctica del conocimiento escolar subyacente en los lineamientos curriculares y en los textos escolares de Ciencias Sociales de 9º grado, desde 2002.

b. Como **objetivos específicos**

1. Examinar y caracterizar las perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar subyacentes en los Lineamientos curriculares del año 2002.
2. Examinar y caracterizar las perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar presentes en los textos escolares de Ciencias Sociales en 9º grado, desde 2002.
3. Establecer y caracterizar las relaciones existentes entre las perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar presentes en los lineamientos curriculares y en los textos escolares desde 2002.
4. Evaluar a la luz de las didácticas críticas y alternativas, las perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar existentes en los lineamientos curriculares y en los libros de texto.

La **problemática general de la investigación**

Esta tesis doctoral tiene como problema central conocer las perspectivas epistemológicas, pedagógicas y didácticas del conocimiento escolar de las Ciencias Sociales que sirvieron de soporte a la construcción

de los lineamientos curriculares del MEN del año 2002 y cómo se incorporaron en los textos escolares de Ciencias Sociales en Colombia, procura por tanto, caracterizar las consistencias e inconsistencias que tienen a la luz de los desarrollos teóricos contemporáneos y especialmente de las pedagogías y didácticas críticas y alternativas.

Una vez caracterizadas las perspectivas epistemológicas y pedagógicas se procede a realizar comparaciones entre las propuestas del MEN y de los textos escolares, con el fin de establecer niveles de correspondencia entre unos y otros. Los niveles de problematización de la investigación se dividen en cuatro grandes grupos:

1. ¿Qué intencionalidades, referentes y fuentes del conocimiento escolar están presentes en los documentos objetos de investigación?
2. ¿Sobre que criterios se formula, organiza y secuencia el conocimiento escolar?
3. ¿Qué modelo didáctico se propone para trabajar el conocimiento escolar y cuáles son los niveles de articulación entre los elementos didácticos propuestos: modelo didáctico, principio didáctico y metodología?
4. ¿Qué modelo de evaluación del conocimiento escolar se propone y cuál es su relación y articulación con las perspectivas epistemológicas y pedagógicas de partida?

De lo anterior se derivan los siguientes cuestionamientos:

1. ¿Que concepción de ciencia subyace en los mismos?
2. ¿Cómo los planteamientos epistemológicos recientes de las Ciencias Sociales influyen en los contenidos y desarrollos curriculares?
3. ¿Que perspectivas epistemológicas de las Ciencias Sociales están contenidas en el documento oficial y en los textos escolares?
4. ¿Que perspectivas didácticas de las Ciencias Sociales están contenidas en el documento oficial y en los textos escolares?

- . ¿Hasta que punto los textos escolares reflejan las orientaciones epistemológicas y didácticas de los Lineamientos Curriculares?
6. ¿Qué acercamientos y/o distanciamientos existen entre las perspectivas epistemológicas de las didácticas críticas y alternativas, y las perspectivas epistemológicas de las didácticas de los lineamientos curriculares y de los libros de texto?

Este primer grupo central de problemas se divide a su vez en una serie de subproblemas como se explica más adelante en el apartado (4.2) referido al proceso de categorización.

Las hipótesis de investigación

Como todo proceso de investigación y con mayor énfasis en las investigaciones de carácter cualitativo las hipótesis relativas a los problemas atrás mencionados, han ido decantándose a la par con la evolución del proceso de definición de los propios problemas, es por eso que en el avance de la investigación encontramos las primeras formulaciones de las hipótesis con un carácter difuso, haciéndose necesaria su refinación y precisión hasta lograr las enunciaciones actuales.

Entre los factores que mas contribuyeron a la depuración de las hipótesis podemos mencionar:

1. La necesidad de soportarse permanentemente en una cosmovisión epistemológica y pedagógica creíble que actué como referente sólido para la construcción de las categorías y sea capaz de articularse con todos los componentes de investigación, sobre todo de los objetivos y de las hipótesis, para nuestro caso ese referente lo constituye las construcciones teóricas que caracterizan al conocimiento escolar desde miradas críticas, alternativas y complejas.

2. La propia construcción de categorías que en una especie simbiosis pone a prueba todo el tiempo la solidez, coherencia y articulación entre ellas, la hipótesis y el referente escogido.
3. La reflexión y socialización en las tutorías de los diferentes documentos que dan razón de la evolución y alcance de las propuestas curriculares del Grupo IRES, de ellos se establecieron como hilos conductores de esta investigación la hipótesis expresada por García Díaz, (1998, 11) “(...) *el conocimiento escolar es un conocimiento con sus propias características epistemológicas, que supone una mejora del conocimiento cotidiano, y que integra las aportaciones de muy distintas formas de conocimiento*” y en consonancia con lo anterior, el potencial reflexivo y práctico que tiene la concepción de la investigación como eje articulador de propuestas didácticas.

Hipótesis de partida

Los textos escolares como instrumento masivo de enseñanza, se han convertido en portadores acríticos de las tendencias y desarrollos epistemológico-pedagógicos dominantes en los documentos oficiales de los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Hipótesis actuales

Hipótesis 1

Aunque en los Lineamientos curriculares se reconoce la existencia en el aula de saberes diferentes a los científico-disciplinares, no hay la fundamentación epistemológica y didáctica necesaria que permita vislumbrar de manera concreta las relaciones existentes entre el conocimiento científico, el cotidiano y el escolar; consecuentemente no se halla suficiente claridad sobre el manejo de las hipótesis, perspectivas y criterios a tener en cuenta para la construcción e implementación de propuestas didácticas que

indiquen el lugar, función e integración del conocimiento científico y el cotidiano en la construcción del conocimiento escolar, como tampoco hay suficiente fundamentación teórica del papel que cumple la investigación dentro de una propuesta didáctica que contemple la construcción progresiva del conocimiento escolar.

Hipótesis 2

En ausencia de referentes concretos orientadores de la integración didáctica del conocimiento científico, cotidiano y escolar, y del papel de la investigación en una propuesta didáctica que contemple la construcción progresiva del conocimiento escolar, los textos escolares editados después de los Lineamientos Curriculares incorporarán de manera simplista, esquemática, deformada y trivial, las nuevas tendencias y desarrollos epistemológico-pedagógicos de las Ciencias Sociales sugeridos por el propio MEN de Colombia, lejos de romper con modelos tradicionales, conservarán tratamientos didácticos yuxtapuestos, enciclopedistas y repetitivos de los contenidos heredados de la reforma del 84, manteniendo así la hegemonía del conocimiento científico sobre otro tipos de conocimiento, dejando latente el papel didáctico de la investigación como un activismo insustancial que se va soportar en obsesivas competencias procedimentales, sin superar de fondo la concepción culturalista de la formación del estudiantado.

4.1.3. Contextualización de la investigación.

“La investigación de los libros de texto ha de orientarse no sólo a la revisión de su contenido, sino al ámbito socioeducativo donde se inscriben. En sentido puntual, la idea de mejorar los manuales de historia, implica plantearse las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus referentes teórico-prácticos en un marco de complejidad y diversidad conceptual” (Valls, 2001,1)

Aunque la presente investigación va dirigida al análisis de contenido, en ningún caso vamos a prescindir del contexto, al contrario, en adelante y siguiendo la orientación anterior nos proponemos situar el contexto histórico que antecedió a los Lineamientos Curriculares de 2002 en Colombia.

Antes de 1984 no existe como tal en Colombia una política curricular estatal, preexisten tres programas diferentes: en 1963 el Programa Tradicional de Educación Primaria, decreto 1710, en 1967 el Programa Escuela Unitaria de Antioquia o Método Sucre y el Programa de Experimentación Curricular Básica Primaria, constituido este último, como programa piloto que es nacionalizado y legitimado por el MEN en la Reforma de 1984, la principal contribución de esta reforma, fue concebir la enseñanza de las Ciencias Sociales de manera integrada alrededor de la Historia y la Geografía. Las dificultades que han afectado la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia, previos a 1984 son:

1. Los currículos correspondían a una programación prescriptiva, descriptiva, enciclopédica, memorística, académica y disciplinar.
2. Los objetivos de enseñanza no definían el interés científico propio de cada disciplina
3. El conocimiento en las aulas se consagraba como verdad definitiva y absoluta mediada por un saber académico, enciclopédico y memorístico
4. Los currículos de Ciencias Sociales se presentaban como currículos por disciplinas, centrados en los contenidos de la Historia y la Geografía por separado, las otras Ciencias Sociales tenían escasa o ninguna presencia. La enseñanza de la historia se basaba en fechas, y la geografía se limitaba a la descripción física de los lugares, los cuales eran tratados como mapas exentos de contextos.
- . Las finalidades señaladas para la enseñanza de las Ciencias Sociales giraban en torno a: identidad nacional, formar en valores patrios, enseñanza de la historia patria, adquirir conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para llegar a ser trabajadores

capaces y competentes.

6. Se hacía notorio la ausencia de contenidos de la vida (cotidianeidad), de la cultura y de los problemas locales, nacionales e internacionales.
7. Los currículos desconocían el contexto individual, social y cultural de maestros, estudiantes y de la escuela.
8. Lo usual del trabajo pedagógico era el divorcio entre teoría y práctica
9. La función de la enseñanza se traducían a la recepción, transmisión y adquisición memorizada del conocimiento acumulado.
10. No existía ningún tipo de control sobre textos y materiales educativos, como no existía un currículo oficial las fuentes de organización de los contenidos eran las disciplinas y los puntos de vista de expertos disciplinares, historiadores y geógrafos.
11. No existían programas nacionales dirigidos por el estado para la capacitación de docentes, salvo algunos casos dirigidos al manejo de guías didácticas

La reforma de 1984 se propone la enseñanza integrada de las Ciencias Sociales alrededor de disciplinas, como Historia y Geografía, procurando incorporar aunque tímidamente otros estudios sociales.

La reforma del 84 buscó como propósitos principales:

1. Establecer un currículo nacional por áreas
2. Integrar las Ciencias Sociales alrededor de la historia y la Geografía.
3. El currículo nacional es la base reguladora para la producción de materiales educativos
4. El MEN será el encargado de ejercer el control sobre los libros de texto y los materiales educativos.
 - . La capacitación de los docentes ha de estar orientada por el currículo preestablecido
6. El currículo ha de estar centrado en el estudiante, en la búsqueda del desarrollo integral, formación e integración social de la

persona.

7. Las actividades escolares deben buscar equilibrio entre teoría y práctica
8. El área de Ciencias Sociales ha de promover el estudio de problemas nacionales e internacionales

La reforma del 84 en lo psicopedagógico mostraba un panorama opcional entre las teorías de Skinner y Piaget, sin embargo, en esa época en Colombia empezaba a tener gran aceptación y difusión la tendencia pedagógica del conductismo, por lo cual la práctica pedagógica terminó sumida en la tecnología educativa.

Como muchas de las reformas la del 84 no pasó de su carácter declarativo de “buenas intenciones”, en realidad lo que ocurrió con su implementación fue lo siguiente:

1. De currículos por contenidos se pasó a currículos por objetivos.
2. El desarrollo integral sólo fue declarativo, la práctica pedagógica estuvo marcada por un énfasis cognitivo y más tarde, procedimental, se hizo patente la ausencia en formación en valores.
3. En gran número de casos la planeación escolar se redujo exclusivamente a lo instrumental, el profesorado se preocupaba por que verbos a emplear en la redacción de objetivos.
4. No hubo Ciencias Sociales integradas, siguió pesando la tradición disciplinar, si de integración se trata, ella representó un tratamiento preferencial para la historia en detrimento de la geografía.
- . Los estudios sociales transversales (Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Constitución Política y Democracia. Educación Ética y Valores Humanos, Educación Ambiental, etc.) sólo fueron de decreto y de carácter coyuntural con el gobierno de turno.

En 1987 el Congreso Nacional de Pedagogía sobre Ciencias Sociales aportó el análisis y tratamiento interdisciplinario como base de la fundamentación de la enseñanza de las Ciencias Sociales, propuesta que fue rápidamente acogida por el Movimiento Pedagógico. Al Movimiento Pedagógico se le reconoce toda su elaboración teórica y metodológica, alrededor de temas como: innovación educativa, educación alternativa, cambio educativo, sistematización de experiencias educativas. Estas reflexiones y propuestas poco a poco, fueron mostrando sus resultados mediante la configuración de proyectos educativos alternativos, tal vez su mayor merito fue el rescate y la defensa de la pedagogía como campo de conocimiento y de práctica que da sustento a la labor de enseñanza y le da sentido a la educación y a la escuela. Igualmente, la Asamblea Nacional Constituyente y la Constitución Política de 1991, llevaron al centro de la discusión nacional la necesidad de avanzar en la construcción de un nuevo país, entendido este como un Estado Social de Derecho, capaz de trascender la democracia representativa por una democracia participativa, y donde se rescate la educación como un servicio público y de calidad.

Gran parte de las pretensiones del Movimiento Pedagógico se cristalizaron en la Constitución Nacional de 1991 y su ley reglamentaria, Ley General de Educación de 1994, la Ley General sentó las bases para configurar el nuevo marco legal de la educación colombiana, entre otros de sus avances podemos mencionar: la precisión de los fines educativos, la definición de las diversas modalidades de educación (formal, no formal e informal), el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Gobierno Escolar, el reconocimiento de espacios de participación estudiantil (Consejo y Personero).

La Ley general de 1994 sostiene: *“la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos, de sus deberes. Los fines de la educación apuntan al desarrollo dinámico del ser humano, para que pueda insertarse en la sociedad, como un ser*

autónomo, participativo, comprometido, productivo entre otros”.

La Ley General fiel a la Constitución Nacional de Colombia señaló siete fines educativos:

1. Formación integral del ser humano.
2. Formación ético-política del ser humano.
3. Formación en la identidad nacional, solidaridad regional y mundial.
4. Formación científica, técnica, tecnológica y cultural.
 - . Formación para la protección y mejoramiento del medio ambiente.
6. Formación integral física y recreativa.
7. Formación para el trabajo.

Es necesario aclarar que la Ley General de Educación (Ley 11), conserva la enseñanza integrada de las Ciencias Sociales en dos de las áreas (historia y geografía) de mayor peso y tradición de la educación social colombiana, sin embargo y ante la ausencia de ciudadanos críticos y participativos, comprometidos con las instituciones democráticas y con la esencia de la Constitución, en los fines establecidos por la ley para la educación, se amplió considerablemente su radio de acción, de esa manera se legalizó la ampliación temática del área a partir de la enseñanza transversal de tópicos afines: Constitución Política y democracia, educación ambiental, educación ética y valores; aspectos todos requeridos por la sociedad.

En lo relativo a fundamentación curricular de las Ciencias sociales, la estructura curricular conservó la filosofía de la reforma del 84 hasta el año 1998, cuando el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación superior ICFES, en la fundamentación teórica del nuevo examen de Estado para el ingreso a la universidad dio dentro de la evaluación un tratamiento por separado a la historia y la geografía, aún así, el ICFES amplió notablemente la concepción tradicional de la enseñanza de las Ciencias Sociales, ya que incluyó dentro de la evaluación los ámbitos culturales, políticos, económicos y ecológicos, al mismo tiempo se declaró partidario de

concebir las Ciencias Sociales como Ciencias de la Comprensión de carácter hermenéutico, en consecuencia las competencias de aprendizaje a evaluar las dividió en tres grupos, interpretativa, argumentativa y propositiva.

En materia de política curricular oficial reciente los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales 2002 para la educación Básica y Media se constituyen en la segunda gran revolución educativa, esta orientación curricular proyecta a nivel nacional el nuevo tipo de ciudadanas y ciudadanos, consagrados por la Constitución y la Ley General de Educación. Por lo tanto centralizo y puso fin a la diversidad y heterogeneidad de pautas curriculares a nivel nacional (Reforma del 84, directrices del ICFES, inclusión de materias coyunturales asociadas a las Ciencias Sociales: cátedra Bolivariana, cátedra de Ética o cátedra de Democracia).

Otro rasgo importante de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales 2002 es retomar los aportes y criterios elaborados por el Plan Decenal de Educación (1996 -200), el cual establece finalidades pertinentes para el área de Ciencias Sociales, entre los cuales podemos señalar:

1. Lograr que la educación sirva para el establecimiento de la democracia, el fomento de la participación ciudadana y la construcción de la convivencia pacífica.
2. Formar ciudadanos que utilicen el conocimiento científico y tecnológico para contribuir desde su campo de acción, cualquiera que sea, al desarrollo sostenible del país, a la preservación del ambiente y a la promoción e impulso de la ciudad educadora.

En la dirección establecida por el Plan Decenal, los lineamientos tienen claro que se trata de formar a los estudiantes en acciones de pensamiento comprensivo, crítico y propositivo de la realidad social, con capacidad de participar en la solución de problemas que lo afectan a él, a su

entorno social y a la humanidad.

Los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales 2002 proponen una nueva mirada epistemológica y pedagógica de las Ciencias Sociales acordes con las necesidades del siglo XXI y los eventos que están ocurriendo a nivel mundial.

En lo epistemológico plantean:

1. Buscar alternativas globales que, sin desconocer las diferencias entre las ciencias de la naturaleza, las de la sociedad y las humanidades, permitan ofrecer modelos más amplios de comprensión de los fenómenos sociales.
2. Las Ciencias Sociales son pluriparadigmáticas en ellas coexisten diversas corrientes y perspectivas conceptuales, teóricas y metodológicas
3. Identificar la coinvestigación para superar la tensión entre objetividad-subjetividad
4. Ampliar el énfasis tradicional del Estado, para pensar globalmente y actuar localmente.
 - . Construir nuevos paradigmas de interpretación social, que sean más incluyentes y menos hegemónicos, teniendo en cuenta la emergencia y reconocimiento de nuevos actores sociales y nuevas visiones (étnicas y culturales) sobre la forma de abordar y construir la sociedad del presente y el futuro.
6. Replantear discursos, teorías, que impiden la comprensión de la realidad.
7. Ver la cultura (intersubjetividad y simbolismo) como ámbito transversal desde el cual se produce y transforma el sentido de las prácticas sociales.
8. Promover una ciencia que reconozca lo “multicultural” y lo

intercultural, lo multi, inter y transdisciplinar, reafirmando el principio de complementariedad disciplinaria

9. Incorporar el futuro como objeto de las Ciencias Sociales, sin que esto implique que se deje a un lado la comprensión de su evolución histórica o el análisis de la realidad contextual
10. Favorecer los estudios de frontera (estudios de género, culturales, de juventud, de pobreza, etc.).
11. Buscar equilibrio entre la universalidad de las ciencias y el valor de los saberes y culturas populares y locales.
12. Reconocer la pluralidad de saberes, incorporando otros conocimientos del saber social distintos a los científicos (literatura, cine, sabiduría popular, etc.)
13. Articular los conceptos de las distintas disciplinas sociales para estudiar los problemas humanos.
14. Asumir posturas críticas, que faciliten de manera obligatoria y primordial el estudio de los problemas que en la actualidad afectan a la humanidad e impiden lograr una sociedad más justa y una humanización más digna.
1. Establecer relaciones estrechas entre conocimiento, poder y ética, reconociendo los intereses extracognitivos que orientan cada investigación social.

En lo pedagógico defienden:

1. Una estructura curricular abierta, facilitando el análisis serio de la problemática local, nacional y global. Flexible, trabajando sincrónica y diacrónicamente en distintos espacios y sociedades. Integrada, articulando conceptos de distintas disciplinas sociales. En espiral, complejizando los conceptos a medida que se avanza en el proceso educativo relacionando el nivel cognitivo de la/os estudiantes

2. Abordar las Ciencias Sociales desde un enfoque problémico, mediante ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales y competencias, integrando al máximo el conocimiento social disperso y fragmentado.
3. La formulación del conocimiento escolar con base en ocho ejes curriculares generadores, considerados como aspectos críticos y emergentes de la sociedad, permitiendo el ingreso conceptos heterogéneos de las distintas Ciencias Sociales con el fin de lograr explicaciones y comprensiones globales de la realidad.
4. Trabajar las Ciencias Sociales de manera integrada, interdisciplinando la Historia, geografía, Ciencia Política, Economía, Sociología, Antropología, Ética, Ecología, etc.
 - . El desarrollo del trabajo en el aula alrededor de preguntas problematizadoras que promuevan la investigación y la generación de nuevo conocimiento y ayuden a delimitar los ejes generadores
6. La identificación de ámbitos conceptuales que señalen los conceptos básicos de las Ciencias Sociales, requeridos para responder a las preguntas problematizadoras y al desarrollo de los ejes Generadores.
7. La superación del enfoque reproductivo e informativo de la adquisición de datos, promoviendo la apropiación social de viejos y nuevos saberes, mediante el aprender a aprender.
8. La educación para la ciudadanía global, nacional y local, con características de ciudadanía emancipadora, dialogante, solidaria y comprometida con los valores democráticos, formando ciudadana/os que comprendan y participen en su comunidad de manera responsable, justa, solidaria y democrática frente a los problemas y a sus posibles soluciones, mujeres y hombres que se formen para la vida y para vivir en un mundo retador y cambiante.
9. El reconocimiento de la individualidad y los diferentes ritmos de aprendizaje, reflexionando permanentemente sobre lo cotidiano,

experiencias y diversos saberes que tienen y adquieren la/os estudiantes en distintos espacios y momentos.

El MEN propone ocho ejes curriculares generadores, los cuales han sido integrados en el documento de Estándares de Competencia en tres componentes básicos: 1. Relaciones con la historia y las culturas. 2. Relaciones espaciales y ambientales y 3. Relaciones ético – políticas.

Para el caso de la evaluación de los procesos de aprendizaje y en correspondencia con la Ley General se promulgó la Resolución 2343 en el año 1996, está desde la perspectiva cualitativa expresaba la evaluación en logros de aprendizaje e indicadores de logro, los cuales van a servir de base para formular posteriormente los estándares de Competencia. En el año 2004 el MEN publicó los Estándares de Competencia para la evaluación de la enseñanza de las Ciencias Sociales, con ellos se busca establecer una línea de correspondencia con los Lineamientos Curriculares de 2002.

Los Estándares de Competencia procuran un desarrollo integrado y gradual a lo largo de los diversos niveles de la educación, articulándose en una secuencia de complejidad creciente, se agrupan en conjuntos de grados: de primero a tercero, de cuarto a quinto, de sexto a séptimo, de octavo a noveno y de décimo a undécimo, por cada grupo de grados se formulan tres estándares de competencia. (Ver *Cuadro 4.1.*)

✓	Identifico el potencial de diversos legados sociales, políticos, económicos y culturales como fuentes de identidad, promotores del desarrollo y fuentes de cooperación y conflicto en Colombia.
✓	Reconozco y analizo la interacción permanente entre el espacio geográfico y el ser humano y evaluo críticamente los avances y limitaciones de esta relación.
✓	Analizo críticamente los elementos constituyentes de la democracia, los derechos de las personas y la identidad en Colombia.

Cuadro 4.1. Estándares de competencia formulados para 8º y 9º grado. Fuente: Elaboración propia.

Los tres estándares de competencia se desglosan en tres columnas en donde se indican las acciones de pensamiento y de producción concretas que los estudiantes deben realizar, una primera columna procedimental que significa la aproximación al conocimiento como científico social, la segunda columna conceptual cognitiva dirigida al manejo de conocimientos propios de las Ciencias Sociales y la tercera columna actitudinal busca el desarrollo de compromisos personales y sociales. La segunda columna a su vez se divide en tres subcolumnas, que indican tres tipos de relaciones del conocimiento social: 1. Con la historia y las culturas, 2. Espaciales y ambientales y 3. Éticas-políticas. (Ver Cuadro 4.2)

Me aproximo al conocimiento como científico social	Manejo de conocimientos propios de las Ciencias Sociales			Desarrollo compromisos personales y sociales
	Relaciones con la historia y las culturas	Relaciones espaciales y ambientales	Relaciones ético-políticas	
Formulo preguntas acerca de hechos políticos, económicos sociales y culturales.	Explico las principales características de algunas revoluciones de los siglos XVIII y XIX (Revolución	Describo las principales características físicas de los diversos ecosistemas.	Comparo los mecanismos de participación ciudadana contemplados en las constituciones políticas de 1886 y 1991 y evaluo su aplicabilidad.	Respeto diferentes posturas frente a los fenómenos sociales.

Cuadro 4.2. Ejemplo de acciones de pensamiento para desarrollar Estándares de Competencia en 8º y 9º grado. Fuente: Elaborado a partir del MEN, 2004, E.B.C. en C.S. y C. N.

4.2. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO, PRINCIPIOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

Este apartado se presenta en dos secciones: 1. Planteamiento del estudio y 2. El sistema de categorías de análisis e instrumentos. En la primera parte nos referimos al tipo de metodología que orienta este estudio y su relación con los componentes del diseño metodológico. En la segunda parte presentamos las líneas generales del proceso de investigación desarrollado, luego trabajamos los criterios para la construcción de los procedimientos, técnicas de análisis e instrumentos propios de nuestra investigación, presentados estos como categorías, subcategorías y descriptores. Finalizamos con la rejilla del sistema de categorización y la codificación de los documentos oficiales y de los textos escolares.

4.2.1. Planteamiento del estudio

Se va a trabajar con una metodología cualitativa, a través del análisis de contenido de los textos escolares y de los documentos de las diferentes líneas de política educativa, aunque no se descartó el uso de técnicas cuantitativas, hay que recordar que para el análisis del contenido es más importante la interpretación del contenido que la asociación estadística de elementos. La recolección de información, se basa en una lectura del contenido consciente, sistemática, que permita inferir a partir del texto mismo, el contenido y significado de lo que dice. El contenido como tal será analizado a la luz de los postulados de la perspectiva crítico-social, de la didáctica crítica y de la didáctica alternativa del Grupo IRES. El proceso de análisis de contenido procede de forma cíclica y circular y no de forma secuencial lineal, su tratamiento es interactivo, del campo al texto, del texto al lector y viceversa, siguiendo los siguientes pasos: criterios de categorización. Codificación de categorías. Criterios de precisión. Consistencia y validez de las categorías. Codificación del texto completo. Criterios de fiabilidad.

La presente investigación tiene un interés descriptivo e interpretativo, en este sentido las categorías y los códigos incluidos en las rejillas se comportan como identificadores de tópicos específicos y son producto de una minuciosa y colectiva selección previa, por lo cual su función principal es la reducción de datos, la reconstrucción permanente de significados y vínculos tras la búsqueda de regularidades y, la comparación de la información obtenida para inferir resultados que permitan establecer la validez de las hipótesis formuladas Günter H. (2001). Cuando se está trabajando en una investigación de orden cualitativo, la construcción de instrumentos y análisis de los datos va tomando forma a medida que se va trabajando y analizando los datos mismos. Para un apropiado análisis de contenido de cada una de las categorías y sus descriptores correspondientes, se pretende que actúen como *unidades de significación* (Bardín 1986) para la ulterior obtención de resultados y la elaboración de conclusiones y recomendaciones.

La construcción de rejillas estuvo precedida por la revisión del estado del arte de la epistemología y didáctica de las Ciencias Sociales, de la información de investigaciones similares, de la reflexión sobre los contenidos de los documentos oficiales y de los textos escolares, y de la puesta en cuestión de las construcciones provisionales con colegas y con los directores de la investigación. La intención consistía en visualizar horizontes epistemológicos y pedagógicos, los aspectos comunes y las diferencias en cuanto a concepciones sobre el conocimiento escolar, sus fuentes, referentes, aspectos pedagógicos, referentes didácticos y enfoques de evaluación (UNESCO 200), con el fin de disponer de unos criterios básicos que orientaran la investigación. De esa manera se crearon dos grandes tópicos o macrocategorías, la epistemológica y la pedagógica, en suma se trata de reconocer aquello que es objeto de enseñanza, su intencionalidad y su procedencia, ya sea de una disciplina científica o de otro tipo de saberes como el cotidiano por ejemplo y como éstos son recontextualizados en el ámbito escolar; igual se quiere establecer como se organizan y secuencian los contenidos y los modelos y criterios que se utilizan para la evaluación,

para seguirle la pista a todos estos aspectos se crearon cuatro categorías y ocho subcategorías .

4.2.2. El sistema de categorías de análisis e instrumentos del problema de investigación

De manera similar a lo ocurrido con la formulación del problema, los objetivos y las hipótesis las rejillas que dan cuenta de las categorías y de los descriptores han sufrido notorios procesos de transformación, desde sus versiones iniciales hasta las versiones las actuales, como se puede apreciar en los anexos de rejillas al final de esta tesis.

La presente investigación trabaja con **dos unidades de análisis y seis unidades de información**, la primera unidad de análisis la constituyen dos unidades de información (Ver Cuadro 4.3) correspondientes a los documentos oficiales para la educación básica y media del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (en adelante MEN). 1. Lineamientos Curriculares (2002) y 2. Estándares de Competencia (2004). La segunda unidad de análisis contiene cuatro unidades de información correspondiente a cuatro textos escolares de noveno grado de educación básica (Ver Cuadro 4.4), los cuales han incorporado las directrices curriculares oficiales contenidas en los documentos oficiales mencionados, estas unidades de información están repartidas así: 1. Texto escolar “Ciencias Sociales propuesta curricular integrada 9”, (2003), editorial Educar. 2. Texto escolar “Contextos Sociales 9”, (2004), editorial Santillana. 3. Texto escolar “Identidades 9”, (2004), editorial Norma y 4. Texto escolar “Ingenio Social 9”, (2006), editorial Voluntad.

UNIDAD DE INFORMACIÓN	TIPO DE DOCUMENTO OFICIAL	CODIGO
1.	Lineamientos Curriculares (2002)	LIN
2.	Estándares de Competencia (2004)	EST

Cuadro 4.3. Codificación de los documentos oficiales. Códigos LIN Y EST. Fuente: Elaboración propia.

Los Lineamientos Curriculares (2002), como los Estándares de

Competencia (2004), hacen parte de la reglamentación de la Ley general de Educación del año 1994, el primero hace referencia a la versión oficial del diseño curricular de Ciencias Sociales, mientras que el segundo se enfoca en la evaluación como criterio clave para la búsqueda de la calidad de la educación.

UNIDAD DE INFORMACIÓN	DE	TIPO DE DOCUMENTO OFICIAL	CODIGO
1.		Ciencias Sociales propuesta curricular integrada 9, (2003), editorial Educar	EDU
2.		Contextos Sociales 9, (2004), editorial Santillana	SAN
3.		Identidades 9, (2004), editorial Norma	NOR
4.		Ingenio Social 9, (2006), editorial Voluntad	VOL

Cuadro 4.4. Codificación de los textos escolares. Códigos EDU, SAN, NOR y VOL. Fuente: Elaboración propia.

Las seis unidades de información son sometidas al análisis de contenido mediante dos macrocategorías y cuatro categorías. A continuación *en la figura 4.1* son sintetizadas las macrocategorías y categorías de esta investigación.

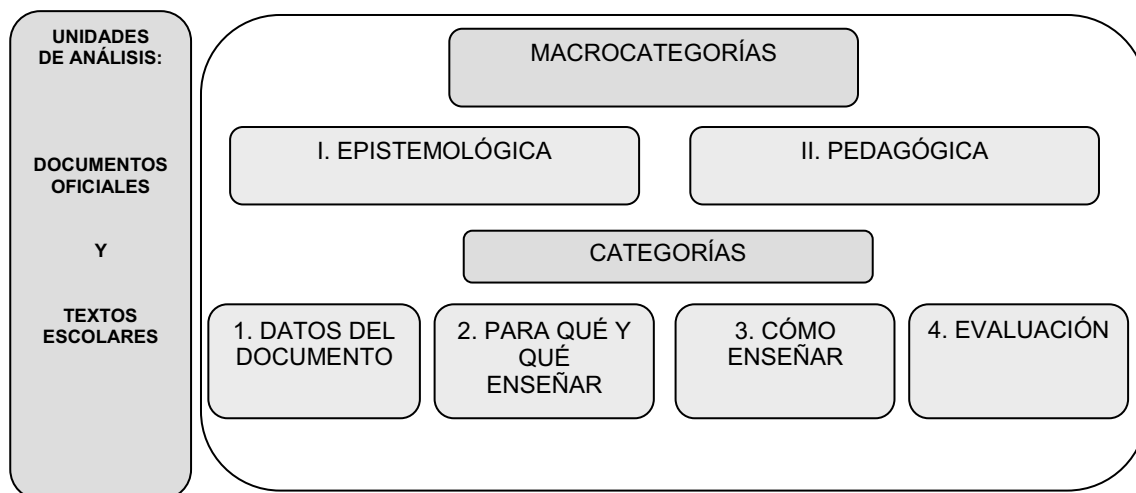


Figura 4.1. Unidades de análisis, macrocategorías y categorías de la investigación. Fuente: Elaboración propia

Las Ciencias de la educación y las Ciencias Sociales no se

caracterizan propiamente por la presencia de un marco teórico y metodológico único, al contrario uno de sus rasgos es su multiperspectividad, la razón anterior le permite a Kuhn calificarlas como ciencias preparadigmáticas, Lakatos por su parte prefiere hablar de programas de investigación. A partir de esas consideraciones esta investigación prefiere no utilizar conceptos como paradigmas, preparadigmas o programas, lo que pretende es conocer las diversas miradas epistemológicas y pedagógicas tácitas en los documentos oficiales y en los textos escolares, miradas que serán tratadas conceptualmente como perspectivas. A través de ellas y tratadas como ejes centrales de la investigación, lo epistemológico y pedagógico constituyen dos macrocategorías que tendrán un tratamiento transversal e interactivo, dadas sus múltiples relaciones, las macrocategorías están explicitadas de manera concreta en el problema de investigación y en el objetivo general.

El conocimiento escolar en sus diferentes formas es el medio por excelencia a través del cual se manifiestan las diferentes perspectivas epistemológicas y pedagógica-didácticas, en esa línea existe cierto consenso alrededor de cuales son los componentes fundamentales del conocimiento escolar, entre ellos se señalan: a. El “para qué y el qué” enseñar, b. El “Cómo” enseñar y c. La “evaluación” de lo enseñado”.

Con base en los componentes de ese consenso y agregando los datos de los documentos analizados, este trabajo define un total de cuatro categorías:

1. Datos del documento.
2. “para qué y el qué” enseñar.
3. El “Cómo” enseñar y
4. La “evaluación” de lo enseñado.

Estas categorías a su vez se descomponen en siete subcategorías
(Ver Cuadro 4.5)

CATEGORIAS	COD.	SUBCATEGORIAS	COD.
DATOS GENERALES	A	DATOS DEL DOCUMENTO	A1
PARA QUÉ Y QUÉ ENSEÑAR	B	INTENCIONALIDAD, REFERENTES Y FUENTES DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR	B1
		FORMULACIÓN, ORGANIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR	B2
CÓMO ENSEÑAR (METODOLOGÍA)	C	INTENCIONALIDAD DE LA METODOLOGÍA Y PAUTAS ORIENTADORAS	C.1.
		ROL DE LOS ACTORES INVOLUCRADOS EN LAS ACTIVIDADES	C.2.
		RECURSOS (O MEDIOS) DIDÁCTICOS QUE SE UTILIZAN.	C.3.
EVALUACIÓN	D	ELEMENTOS, CRITERIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.	D.1

Cuadro 4.5. Categorías y subcategorías de la investigación. Códigos A, B, C Y D. Fuente: Elaboración propia.

a. Construcción de la categoría A: Datos generales.

Con el fin de tener una idea aproximada del tipo de documentos escritos sobre los que se va a trabajar se propone la categoría A referida a los datos de los documentos, en ella se busca información sobre la especialidad, para establecer si su formación profesional se corresponde con la profesionalización en la enseñanza de las Ciencias Sociales, también se identifica el número de páginas como referente de la posible densidad de la información contenida. Asimismo queremos confirmar cual es la posición de las editoriales frente a la enseñanza integrada de las Ciencias Sociales (Ver Cuadro 6.6), pese a que las directrices oficiales de enseñanza integrada existen desde la Reforma Curricular de 1984, muchos textos y maestros prefieren trabajar las disciplinas (Historia y la Geografía) de manera separada; igualmente se quiere identificar la existencia de materiales anexos al texto escolar y su interactividad.

En el cuadro 4.6 se precisan los descriptores datos generales

correspondientes a la categoría A.

DESCRPTORES	COD.
Área de especialidad de los autores del documento	A1a
título,	A1b
editor,	A1c
Lugar y fecha de edición	A1d
Textos integrados o separados	A1e
Tipo de materiales anexos	A1f
Organización de conjunto del material. Unidades curriculares: número, títulos, número de páginas por unidad, tiempos de aprendizaje.	A1g
Experimentaciones previas de la propuesta que presenta el texto escolar	A1h

Cuadro 4.6. Descriptores de la subcategoría datos del documento. Código A1. Fuente: Elaboración propia.

b. Construcción de la categoría B: conocimiento: para qué y que enseñar.

“Lo que la escuela enseña o ha de enseñar, aunque es obvio que no puede ser pensado sin el para qué y el cómo, constituye uno de los territorios de la educación más poblados de opciones diferentes”. (Rozada, 2006, parra 1)

La intencionalidad abarca todos los campos de actividad humana, y más los aspectos educativos que en todas sus fases (inicial, desarrollo y final) están cargados de intencionalidades, no solo existen intenciones desde los propósitos y objetivos educativos, también se hallan en los contenidos, la metodología-actividades y la evaluación. Es necesario precisar que estos componentes actúan de manera interactiva en la práctica pedagógica, por lo cual y para facilitar la metodología de investigación vamos a categorizar de manera conjunta el “para qué” y el “que” del conocimiento escolar, tal como lo desarrolla el Grupo IRES (1991), el “cómo” y la “evaluación” son categorías tratadas separado, las razones son de tratamiento metodológico ya que en la descripción e interpretación y presentación de la información se

establecerán las relaciones y articulaciones a que den lugar.

En este estudio se quiere resolver desde la concepción de las políticas oficiales y de los textos escolares entre otros, interrogantes como los siguientes: ¿Hacia donde va el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿Qué tipo de evolución en el conocimiento es el deseable y posible en el ámbito escolar? García (1998). En armonía con lo anterior se elaboraron dos subcategorías con la suficiente capacidad de reunir los aspectos fundamentales de los fines y contenidos de la educación (Ver Cuadro 4.7).

SUBCATEGORIAS	COD.
INTENCIONALIDAD, REFERENTES Y FUENTES DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR	B1
FORMULACIÓN, ORGANIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR	B2

Cuadro 4.7. Subcategorías de la categoría conocimiento escolar deseable: para qué y que enseñar. Códigos B1 y B2. Fuente: Elaboración propia.

A continuación vamos a proceder a explicar cada subcategoría exponiendo las razones de usar los descriptores que se enuncian.

Subcategoría. B.1. Intencionalidad, referentes y fuentes del conocimiento escolar

Habermas (1968) elabora la teoría de los intereses del conocimiento, como verdaderas fuerzas dinamizadoras y orientadoras del saber, señala además tres grupos de intereses del conocimiento, el técnico, el práctico y el emancipatorio. En reciprocidad con lo anterior el grupo IRES (1991,) señala: *“todas las situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje suponen siempre un propósito, una intencionalidad. En dichas situaciones se pretende influir sobre el aprendizaje de otras personas en un determinado sentido, con unas ciertas metas”*. Con base en las apreciaciones anteriores esta investigación se propone caracterizar los intereses constitutivos del conocimiento escolar materializados como currículos y modelos didácticos en los lineamientos y en los textos escolares.

En Colombia la Constitución nacional de 1991 y la Ley General de

educación de 1994, constituyen la carta de navegación del ciudadano(a) que se pretende formar, siguiendo sus pautas los Lineamientos Curriculares oficiales a su vez, formulan las intencionalidades educativas del sentido de formación humano del que van a ser portadores los textos escolares.

Sobre la base de que los fines educativos formulados por los lineamientos y los textos escolares son coherentes con toda la intervención educativa, estos como tales decantan la cosmovisión o perspectiva ideológico-filosófica que va a orientar la labor educativa y permiten crear aproximaciones acerca del papel o función social de la escuela, es necesario por tanto en este trabajo identificar y caracterizar esa función, el papel reproductivo o transformador que adopta (García 1998)

Las afirmaciones anteriores permiten especificar los siguientes cuestionamientos:

- ¿Cuál es la cosmovisión o visión general orientadora con la que se identifica toda la intervención educativa?
- ¿Cuál es la cosmovisión o visión general orientadora del conocimiento escolar desde los referentes sociológicos, psicológicos, epistemológicos, y didácticos?
- ¿Qué precisiones se elaboran acerca de la función social de la escuela. Reproducción/transformación?
- ¿Qué tipo de desarrollo general humano (fines técnicos, prácticos, emancipadores) se desea para formar a las personas., otros?
- ¿Cuál es el conocimiento escolar deseable expreso en los propósitos y objetivos generales de los instrumentos de información analizados?
- ¿Cómo están fundamentados epistemológica y científicamente los objetivos generales? ¿Desde el alumnado, sobre las estructuras de la ciencia, desde la concepción filosófica del ser

histórico? (Ver Cuadro 4.8)

TIPO	CRITERIO
Didáctico	El conocimiento del alumnado, sus procesos de aprendizaje, desarrollo evolutivo y funcionamiento general de sus estructuras psíquicas.
Saberes propios de las disciplinas	El conocimiento de la sociedad, su dinámica histórica, sus peculiaridades actuales, sus estructuras y los factores que provocan su transformación.
Epistemológico	El conocimiento del contenido, de las estructuras de la ciencia, de las relaciones entre las diversas áreas de conocimiento científico, de la lógica interna de cada disciplina, etc. (Conocimiento disciplinar e interdisciplinar)
Cosmovisivo o filosófico	La concepción filosófica del hombre histórico y de sus condiciones naturales y sociales de existencia.

Cuadro 4.8. Criterios a tener en cuenta en la selección de fines u objetivos educativos. Fuente: Elaborado a partir de Pérez Gómez (1988) citado en el Proyecto IRES (1991-19,20)

De esa manera se quiere contrastar las diversas posturas del sentido de formación que pretenden alcanzar los documentos y textos, tomando como referente la articulación e integración existente entre la formación orientada a lo cognitivo, lo procedimental, lo actitudinal y lo socioafectivo. Al mismo tiempo se aspira a conocer la relación y consistencia entre los saberes en acción y el tipo de formación que se pretende lograr desde los fines inmediatos y los objetivos didácticos, cobra especial importancia en esta investigación el tipo de formulación y manejo que se hace de los objetivos-obstáculo y los criterios para seleccionar e implementar determinados tipos de conocimiento escolar.

“Para la determinación del conocimiento escolar hay que considerar la integración didáctica de diferentes formas de conocimiento y, más concretamente, el conocimiento cotidiano y el científico. Dicha integración supone también la adopción de una determinada cosmovisión”. (García, 1998, p. 17)

Establecer los referentes y fuentes del conocimiento, su lugar y función dentro del diseño curricular, nos permitirá formarnos apreciaciones aproximadas de las diversas posturas epistemológicas en la construcción del conocimiento escolar, el estudio de las fuentes del conocimiento puesta en acción en el aula puede indicarnos:

- La diversidad y tratamiento de los conocimientos cotidiano, científico, cultural, escolar, etc., que intervienen en el quehacer pedagógico.
- Las relaciones de supremacía, equilibrio y/o subordinación, niveles de compatibilidad, continuidad, discontinuidad, diversidad, independencia y coexistencia entre uno y otro tipo de conocimiento, por lo cual es conveniente ocuparnos de la forma en que son tratadas las ideas previas del alumnado, las informaciones del profesorado, la organización del espacio que se ocupa, tipo de materiales que se manejan, el clima afectivo que se genere, etc.
- El procedimiento preferencial de una(s) o fuente(s) de información, sus grados de integración y/o marginación, admitirán visualizar las preferencias por un determinado tipo de saber (generalmente el científico) menospreciando o relegando otro tipo de saberes. Es fundamental por tanto clarificar como se produce la incorporación de los saberes al aula, cómo se implementan esos procesos: cómo transposición o cómo integración y transformación didáctica.
- Qué contenidos y bajo qué criterios se priorizan en el desarrollo temático de las unidades curriculares.

En correspondencia con lo anterior en el *Cuadro 4.9* se señalan los siguientes descriptores.

DESCRIPTORES	COD.
Función social asignada a la escuela. Opción filosófico-ideológica. Reproducción/transformación. Propósitos de formación general del ciudadano.	B1a
Criterios de selección de los fines educativos. Didácticos, saberes propios disciplinares, epistemológicos, filosóficos, otro, etc.	B1b
Tipo de Relaciones existentes entre conocimiento escolar y el científico: de compatibilidad; incompatibilidad, coexistencia, complementariedad.	B1c

Cuadro 4.9. Descriptores de la subcategoría intencionalidad, referentes y fuentes del conocimiento escolar. Código B1. Fuente: Elaboración propia.

Subcategoría B2. Formulación, organización y secuenciación del conocimiento escolar.

La formulación, organización y secuenciación del conocimiento escolar, no es un asunto caprichoso, ni espontáneo, en ello intervienen una serie de factores que permitirán dar una determinada dirección al conocimiento escolar, en función de ello conviene precisar los criterios sociológicos, psicológicos, epistemológicos, y didácticos que se tuvieron en cuenta para la selección de los contenidos, es pues obligatorio establecer con claridad los campos del saber implicados, la adecuación de los contenidos seleccionados a las estructuras cognitivas del alumnado y los contenidos culturales que estos deben incorporar para llegar a ser miembros activos de la sociedad. Las estructuras de pensamiento que construyen el estudiantado están en íntima relación con el de tipo de informaciones que circulan en el ambiente escolar, la selección y organización de un determinado tipo de información estará en condiciones de estimular o desestimular el interés de lo/as estudiantes, de facilitar o dificultar la relación entre aprendizajes significativos y las posibles rupturas de las estructuras conceptuales, de beneficiar o perjudicar la intervención de lo/as estudiantes sobre la realidad, seguirle la huella a estos aspectos decantará el nivel de potencialidad renovadora un diseño curricular.

“Seleccionar y organizar contenidos implica tomar y asumir decisiones sobre los papeles asignados al contexto socio-cultural en la intervención educativa, a como se entienden los procesos de enseñanza-aprendizaje, al modelo didáctico que se adopta, etc.”. (IRES, 1991, p. 2).

El tipo de contenidos y su tratamiento es un buen indicador para esclarecer el tipo de significatividad social y significatividad escolar del conocimiento, los contenidos pueden tener una presentación culturalista enciclopédica, activista, social relevante, es por eso importante indagar cuáles son sus fuentes, la problemática socio-ambiental, de la disciplina, de la cotidianidad, problemas concretos a investigar, etc.)

Al mismo tiempo se quiere identificar como se concreta el conocimiento escolar, desde los objetivos-contenidos (versión tradicional) o desde formas articuladas y complejas, redes, nodos, tramas en sus dimensiones vertical y horizontal, estableciendo los niveles de concreción entre el proyecto de aula y los proyectos de área y de centro. No puede obviarse el manejo de los niveles de profundización (inicial, medio y final) y la relación entre temas y/o problemas del mesocosmos, microcosmos y macrocosmos en la organización de los contenidos

Examinar las modalidades de organización disciplinar o globalizada permitirá:

1. Establecer la postura de los documentos y de los textos escolares frente a la dualidad disciplinariedad e interdisciplinariedad.
2. Ubicar el favoritismo de los conocimientos hacia una determinada ciencia social (Historia, Geografía, Economía, Sociología, Antropología, Ciencia Política, Ciencias Sociales integradas).
3. Conocer los enfoques de organización de los contenidos, simple, complejo, analítico, sistémico.
4. Identificar el tipo de referentes integradores y su función dentro del desarrollo del contenido (Conceptos estructurantes, conceptos interdisciplinarios y saber escolar metadisciplinar)

Declarativamente tanto documentos oficiales como textos escolares se declaran partidarios de una educación integral, el asunto no es tan sencillo, la integralidad de la formación dependerá del punto de equilibrio que se logre entre los tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que participan y su tratamiento, es por tanto nuestra intención seguir este rastro.

Habitualmente los textos escolares en Ciencias Sociales se han caracterizado por el apreciable volumen de los contenidos, a pesar de las voces contrarias, se insiste en la idea de que a más contenidos mayor aprendizaje, queremos confirmar la densidad que tienen los contenidos en

los textos escolares, su papel dentro del aprendizaje y su relación con los tiempos que se le asignan al aprendizaje.

En el *Cuadro 4.10* se exponen los descriptores de esta subcategoría.

DESCRIPTORES	COD.
Enfoques y modalidades de organización de los contenidos: Enfoques: simple, complejo, analítico, sistémico. Referentes integradores: conceptos estructurantes, interdisciplinarios, metadisciplinarios. Organización vertical/horizontal: disciplinar, globalizada.	B2a
Criterios sociológicos, psicológicos, epistemológicos, y didácticos en la selección de contenidos	B2b
Fuentes en la selección de contenidos: Problemas relevantes socio-ambientales, ideas de los sujetos (Conocimiento cotidiano), conocimiento científico-técnico, conocimiento metadisciplinar.	B2c
Grados de concreción de los contenidos. Curso, ciclo, etapa. Niveles de concreción entre el proyecto al interior del aula, y los proyectos de área y de centro.	B2d
Niveles de profundización en la organización de los contenidos, fases y gradiente de complejidad.	B2e
Tipos de contenidos y su valoración: conceptuales, procedimentales, actitudinales.	B2f

Cuadro 4.10. Descriptores de la subcategoría formulación, organización y secuenciación del conocimiento escolar. Código B2. Fuente: Elaboración propia.

c. Construcción de la categoría C: cómo enseñar (Metodología),

Es pertinente situar los modelos didácticos presentes en los documentos oficiales recientes y en los textos escolares para vincularlos con las bases epistemológicas y psicológicas que los sustentaron y contrastarlos con las nuevas tendencias en la enseñanza de las Ciencias Sociales, para lograrlo estipularemos la intencionalidad de la metodología y de las actividades en función del tipo de aprendizaje que se persigue: memorístico, autónomo por descubrimiento, significativo, como cambio conceptual, de procedimientos, de actitudes, integral o globalizador, como investigación. (Nieda y Macedo 1997).

Es común encontrar en los textos convencionales discordancias entre

sus propios componentes metodológicos, por un lado van las pautas orientadoras, por otro los énfasis de aprendizaje, los contenidos, las estrategias y técnicas, y las propias actividades. Por consiguiente se aspira a explorar la trayectoria que siguen textos escolares y documentos en ese sentido.

Uno de los problemas recurrentes en el “cómo” enseñar es lograr la articulación y coherencia entre los elementos didácticos (modelo didáctico, principio didáctico y metodología) que se ponen en juego en la intervención educativa. La presente investigación pretende estudiar los comportamientos y conexiones entre esos elementos didácticos, para lo cual se crearon 3 subcategorías como se muestra en el *Cuadro 4.11*.

SUBCATEGORIAS	
INTENCIONALIDAD DE LA METODOLOGÍA Y PAUTAS ORIENTADORAS	C.1.
ROL DE LOS ACTORES INVOLUCRADOS EN LAS ACTIVIDADES	C.2.
RECURSOS (O MEDIOS) DIDÁCTICOS QUE SE UTILIZAN.	C.3.

Cuadro 4.11. Subcategorías de la categoría cómo enseñar. Código C. Fuente: Elaboración propia.

En seguida procedemos a explicar cada subcategoría haciendo alusión a los motivos de usar los descriptores que se formulan.

Subcategoría. C1. Intencionalidad de la metodología y pautas orientadoras

En esta subcategoría se quiere buscar respuestas a los siguientes interrogantes:

- ¿Qué modelo didáctico está inmerso en la propuesta metodológica de los Lineamientos Curriculares y de cada uno de los textos escolares seleccionados?
- ¿Qué principio didáctico guía u orienta la metodología

sugerida?

- ¿Qué propuesta metodológica concreta se presenta?
- ¿Cómo están articulados el modelo didáctico, el principio didáctico y la metodología?
- ¿Qué estrategias o técnicas pedagógicas se utilizan y que papel juegan frente a los elementos didácticos?
- ¿Qué actividades pedagógicas se manejan y que papel juegan frente a las estrategias y los elementos didácticos?
- ¿Qué estrategias y actividades pedagógicas se manejan para la atención a la diversidad del estudiantado y a las dificultades de aprendizaje?

La presentación y modalidad de las actividades concretan la intencionalidad de una estrategia, de un principio y de un modelo didáctico, análogo a ello, este trabajo se quiere conocer algunas relaciones básicas entre dos grupos: 1. actividades y pedagogía, 2. actividades y epistemología.

Del primer grupo queremos ocuparnos de:

1. ¿Qué función pedagógica cumplen las actividades: movilizar saberes previos, mover a los alumnos, indagación, reflexión, aplicación, compromisos personales y sociales?
2. ¿Se corresponden con el campo de intereses de los estudiantes?
3. ¿Promueven la reflexión del estudiante sobre su propio aprendizaje?
4. ¿Qué tratamiento pedagógico dan a las relaciones de contraste, de causalidad, relaciones espaciales y relaciones temporales?
- . ¿Qué niveles de correspondencia existen con las ilustraciones?

Del segundo grupo queremos ocuparnos de:

1. ¿Qué fuentes de información involucran?
2. ¿cómo relacionan el conocimiento escolar y el científico?
3. ¿Si apuntan a visiones fragmentadas o globalizadas del saber?,
4. ¿Qué prioridad o peso se le concede a una determinada ciencia social?
5. ¿Qué ejes básicos del MEN (histórico-cultural, espacial-ambiental, ético-políticos) se priorizan?
6. ¿Qué prioridad o peso se le concede a los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales)?
7. ¿Qué tratamiento dan a la trayectoria histórico-cultural, reinterpretación y pluralidad de los saberes?
8. ¿A qué criterios de validez inducen, empírico, lógico-analítico, hermenéutico, de acción comunicativa?

En el *Cuadro 4.12* se presentan los descriptores que pretenden encontrar respuestas a las preguntas formuladas.

DESCRPTORES	COD
Metodología inmersa: Tradicional, tecnológico, espontaneísta, constructivista, alternativa	C1a
Tipo de propuesta metodológica presentada.	C1b
Principios didácticos orientadores de la metodología. Niveles de articulación entre los principios didácticos y la metodología	C1c
Estrategias utilizadas y su relación con los elementos didácticos	C1d
Actividades pedagógicas manejadas, secuencia y papel que juegan frente a las estrategias y los elementos didácticos.	C1e
Estrategias y actividades pedagógicas en atención a la diversidad y a las dificultades de aprendizaje.	C1f

Cuadro 4.12. Descriptores de la subcategoría intencionalidad de la metodología y pautas orientadoras. Código C1. Fuente: Elaboración propia.

Subcategoría C2. Rol de los actores involucrados en las actividades.

La construcción de esta subcategoría parte de la base que la metodología y actividades no son independientes del papel o rol que cumplen en ellas profesores y estudiantes, consecuente con un determinado modelo y principio didáctico, una metodología a través de sus actividades permite mayor o menor participación de sus protagonistas, en ello el clima del aula y el contexto en que se produce el proceso, es fundamental. Es favorable entonces señalar y especificar que expectativas, acciones, responsabilidades y tareas tienen docentes y estudiantes, también es importante situar como actúan los flujos y circuitos de comunicación en el aula, en un proceso de construcción de conocimientos, el descriptor 3.2.1., del *Cuadro 4.13* da cuenta de lo anterior.

DESCRIPTORES	COD.
Clima del aula. Expectativas, acciones, responsabilidades, tareas, niveles de participación y acción del profesorado y el estudiantado en el diseño, desarrollo y evaluación de las actividades.	C2a

Cuadro 4.13. Descriptores de la subcategoría rol de los actores involucrados en las actividades. Código C2. Fuente: Elaboración propia.

Subcategoría C3. Recursos o medios didácticos que se utilizan.

Culminamos este segmento preguntándonos por los tipos de recursos y sus relaciones con las actividades, siguiendo la idea de que los recursos no tienen un uso indistinto, sino que por el contrario pueden acomodarse mejor según el modelo y principio didáctico utilizado. En el *Cuadro 4.14* se han ajustado los descriptores necesarios.

DESCRIPTORES	COD.
Tipos de recursos y actividades	C3a
Pertinencia de los recursos utilizados en relación con las actividades	C3b

Cuadro 4.14. Descriptores de la subcategoría recursos o medios didácticos que se utilizan. Código C3. Fuente: Elaboración propia.

d. Construcción de la categoría d: evaluación.

Generalmente los modelos de evaluación en educación se han preocupado más por los resultados que por las valoraciones, es la clásica dualidad entre lo cualitativo y lo cuantitativo. Lo cierto es que este es un proceso muy complejo donde intervienen y se interconectan múltiples variables y lo mejor que puede suceder es no caer en ningún tipo de reduccionismos ni aislamiento de las variables intervinientes. En esta investigación hemos venido reiterando la importancia de las intenciones educativas y su articulación a la cosmovisión, al modelo didáctico y marco curricular del que se parta. Quiere decir que un modelo de evaluación no actúa independientemente de esos referentes, más aún son esos referentes los que van a direccionar el tipo o modelo de evaluación, un cambio de referentes curriculares sobre el qué y cómo enseñar deben tener su correlato en el qué y cómo evaluar. Grupo IRES (1991).

Es de interés en esta investigación, caracterizar los modelos de evaluación inmersos en las políticas educativas y en los textos escolares recientes examinando las correspondencias que tienen con las cosmovisiones, modelos didácticos y marcos curriculares de partida. Dentro de este panorama entre otros, los aspectos a analizar son:

1. ¿Cuáles son los requerimientos básicos de la evaluación en relación con la cosmovisión, el modelo didáctico y marco curricular de partida?
2. ¿Cómo se manejan los modelos cuantitativo y cualitativo en la evaluación?
3. ¿Qué criterios maneja el modelo de evaluación en términos de flexibilidad, holismo y visión sistémica?
4. ¿Qué criterios maneja el modelo de evaluación en términos de proceso y continuidad?
 - . ¿Qué criterios maneja el modelo de evaluación en términos de los aspectos ético- y político?
6. ¿Qué criterios maneja el modelo de evaluación en términos de regulación, investigación y mejoramiento del modelo didáctico en

acción?

7. ¿Qué criterios maneja el modelo de evaluación en términos de contextualización?,
8. ¿Qué criterios maneja el modelo de evaluación en términos de participación y democracia de los implicados?

Frente a la evaluación una de las hipótesis centrales del Grupo IRES (1991), es que ella debe interesarse tanto por los procesos que se desarrollan como por los logros que se van obteniendo para facilitar y promover cambios, en ese sentido entienden la evaluación como una extensión de la investigación educativa, que incorpora explícitamente una dimensión ético-política. Compartiendo las ideas del Grupo IRES, de la evaluación como investigación, Restrepo, Sarmiento y Ramos piensan que la evaluación debe partir de la construcción de problemas en los cuales, manejando las herramientas (conceptos, métodos de investigación) trabajadas en el aula, en la vida cotidiana, los/as estudiantes puedan generar posibilidades de solución, planteen hipótesis, traten de dar explicación rigurosa de los fenómenos, o generen más inquietudes.

A mi manera de ver las cosas, entre los aspectos perentorios de la evaluación estaría las formas como se socializa la evaluación, las relaciones de poder establecidas, quienes toman las decisiones, cuál es la actitud de todos los implicados. Lo común es encontrar relaciones de verticalidad donde unos actúan como jueces omnipotentes de otros, los sometidos, los subyugados, los procesados, si son claras las reglas de juego los actores al interior y exterior de las instituciones educativas no pueden ir en contravía con el modelo político democrático existente, de esta manera una condición sine qua non de la evaluación es su carácter coparticipativo y democrático, donde primen relaciones de horizontalidad.

En la medida en que esto pueda lograrse, el maestro pierde su carácter de juez todopoderoso y recobra su papel de guía, ubicando su autoridad en su

capacidad académica y no en su poder de juzgar a los alumnos". Cajiao (1997 citado por Restrepo, Sarmiento y Ramos, 2004)

Las formas de socialización de la evaluación están directamente relacionadas con el cómo enseñar, es decir las estrategias de socialización empleadas sean estas de tipo individual o colectivas podrán darnos ideas aproximadas de la situación, si no existen espacios de diálogo, discusión y confrontación, la evaluación de aprendizajes se centrará en favorecer actitudes egoístas e individualistas en donde es improbable formar en actitudes democráticas y de consenso. Un campo importante a explorar pedagógicamente y que daría buenos resultados sería la Teoría de la Acción comunicativa como referente socializador de los procesos de evaluación, pero no basta con tener en cuenta los procesos de socialización, los instrumentos de evaluación empleados cobran importancia excepcional y deben ser sometidos a procesos de confrontación cada vez más amplios, de lo contrario restarán el valor formativo de la evaluación.

Un modelo de evaluación se materializa en los mecanismos de socialización (debates, paneles, seminarios, discusiones en grupo, etc) que tienen lugar y en los instrumentos que utilizan (informes escritos, ensayos, informes parciales y finales de investigación, tareas, etc.); ello nos permite aproximarnos a la concepción de evaluación de la cual son portadores, vía su consecución queremos reflexionar sobre:

1. ¿Qué mecanismos de socialización de la evaluación ofrecen los documentos oficiales y los textos escolares y cuáles pueden ser sus alcances?
2. ¿Qué instrumentos de evaluación ofrecen los documentos oficiales y los textos escolares y cuáles pueden ser sus alcances?
3. ¿Qué pretenden evaluar los documentos oficiales y los textos escolares a través de los mecanismos de socialización e instrumentos de evaluación, lo cognitivo, lo procedimental, lo actitudinal, lo socioafectivo, etc.?

A estas alturas de la situación la llave coparticipación-investigación como referente inquebrantable de la evaluación, es la que puede permitirle un carácter de diálogo, de discusión fraterna, de formación permanente, de esta manera podrá ser un espacio de construcción, en el cual se aclaren dudas o se generen otras. Una oportunidad en la cual estudiantes y maestros/as se encuentren con el saber, con la ciencia, con el conocimiento, donde existe la posibilidad de explicar, preguntar, indagar, investigar, interpretar y dar puntos de vista objetivos trabajados con cierta rigurosidad. (Restrepo, Sarmiento y Ramos 2004)

“Es decir, que los/as maestros/as no calificarán el trabajo de los/as estudiantes, sino que entrarán en discusión con ellos/as, analizando los puntos de vista, las fuentes consultadas, el método utilizado, el estilo empleado, con lo cual la evaluación no será una acción impositiva y coercitiva en la cual los/as estudiantes se limitan a obedecer y responder lo que por lo general los/as docentes quieren escuchar, sino que será un acto consciente y voluntario en el cual el/a estudiante pueda analizar su desempeño y la responsabilidad con su quehacer, para que así comience a trasegar el camino de la autonomía, el compromiso consigo mismo”. (Restrepo, Sarmiento y Ramos 2004)

“Pero la evaluación, también tendrá otra connotación... el valor ético. Es decir, la evaluación no sólo posibilitará la formación disciplinar, crítica, analítica, de comprensión e interpretación de la realidad social, etc., de los/as estudiantes, sino que permitirá que se autoevalúen, que sean capaces de reconocer su trabajo constante, sus logros o su facilismo; ellos/as revisarán su compromiso académico, su quehacer; entonces entramos en otro diálogo docente - estudiante, en el cual, la nota no será el medio ni el fin; ni será el elemento motivador o señalador (castigador). Tampoco el instrumento dominador con el cual el/la profesor/a ejercía autoridad o chantaje; ahora el debate se centrará en los logros hechos por los/as estudiantes, y la colaboración y participación de los/as docentes en los alcances de tales logros. Los/as estudiantes tendrán la oportunidad de analizar las orientaciones y comentarios hechos a sus trabajos para ver sus posibilidades, y corregir los desaciertos o superar las deficiencias”. (Restrepo, Sarmiento y Ramos 2004)

En consonancia con lo anterior en el Cuadro 4.15 se concretan los siguientes descriptores:

DESCRIPTORES	COD.
Modelo general de evaluación. Cuantitativo, cualitativo, integrador, otro. Criterios e instrumentos utilizados	D1a
Relación de lo que se pretende evaluar con lo que se quiere enseñar: Objetivos, logros, competencias, contenidos, metodologías, otros.	D1b
Rol de estudiantes y profesores	D1c
Otros	D1d

Cuadro 4.15. Descriptores de la subcategoría elementos, criterios e instrumentos de evaluación. Código D1. Fuente: Elaboración propia.

Para finalizar este capítulo en el *Cuadro 4.16.*, se presenta la rejilla del sistema de categorización, en el *Cuadro 4.17.* la codificación de los documentos oficiales y los textos escolares, en el *Cuadro 4.18.* la codificación de la categoría datos generales, en el *cuadro 4.19.* la codificación de la categoría para qué y que enseñar, en el *cuadro 4.20.* la codificación de la categoría cómo enseñar y en el *cuadro 4.21.*, la codificación de la categoría evaluación.

CATEGORIAS	COD.	SUBCATEGORIAS	COD.	DESCRITORES	COD.
DATOS GENERALES	A	DATOS DEL DOCUMENTO	A1	Área de especialidad de los autores del documento	A1a
				Título.	A1b
				editores.	A1c
				Lugar y fecha de edición	A1d
				Textos integrados o separados	A1e
				Tipo de materiales anejos	A1f
				Organización del material. No. de Unidades curriculares y número de páginas por unidad.	A1g
				Experimentaciones previas de la propuesta que presenta el texto escolar	A1h
		INTENCIONALIDAD, REFERENTES Y FUENTES DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR	B1	Fundación social asignada a la escuela. Opción filosófico-ideológica. Reproducción/transformación. Propósitos de formación general del ciudadano.	B1a
				Criterios de selección fines educativos. Didácticos, saberes propios disciplinares, epistemológico, filosófico, otro, etc.	B1b
				Tipo de Relaciones existentes entre conocimiento escolar y el científico: de compatibilidad, incompatibilidad, coexistencia, complementariedad.	B1c
				Enfoques y modalidades de organización de los	B2a
CONOCIMIENTO ESCOLAR: PARA Y QUE ENSEÑAR	B	FORMULACIÓN, ORGANIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR	B2	Contenidos: Enfoques: simple, complejo, análisis, sistémico. Referentes integradores: conceptos estructurantes, interdisciplinares, metadisciplinares. Organización vertical/horizontal disciplinar, globalizada.	
				Criterios sociológicos, psicológicos, epistemológicos, y didácticos en la selección de contenidos	B2b
				Fuentes en la selección de contenidos: Problemas relevantes socio-ambientales, Ideas de los sujetos (Conocimiento cotidiano), conocimiento científico-técnico, conocimiento metadisciplinar.	B2c
				Grados de concreción de los contenidos: Curso, ciclo, etapa. Nivel de concreción entre el proyecto al interior del aula, y los proyectos de área y de centro.	B2d
				Niveles de profundización en la organización de los contenidos, fases y gradiente de complejidad.	B2e
				Tipos de contenidos y su valoración: conceptuales, procedimentales, actitudinales.	B2f
CÓMO ENSEÑAR	C	INTENCIONALIDAD DE LA METODOLOGÍA...Y PAUTAS ORIENTADORAS	C1	Metodología inherente: Tradicional, tecnológico, espontaneísta, constructivista, alternativa	C1a
				Tipo de propuesta metodológica presentada.	C1b
				Principios didácticos orientadores de la metodología. Nivel de articulación entre los principios didácticos y la metodología	C1c
				Estrategias utilizadas y su relación con los elementos didácticos.	C1d
				Actividades pedagógicas manejadas, secuencia y papel que juegan frente a las estrategias y los elementos didácticos.	C1e

			Estategias y actividades pedagógicas en atención a la diversidad y a las dificultades de aprendizaje	C1e	
		RÓL DE LOS ACTORES INVOLUCRADOS EN LAS ACTIVIDADES	C2	Clima del aula. Expectativas, acciones, responsabilidades, tareas, niveles de participación y acción de profesores y estudiantes en el diseño, desarrollo y evaluación de las actividades.	C2a
		RECURSOS (O MEDIOS) DIDÁCTICOS QUE SE UTILIZAN.	C3	Tipos de recursos y actividades. Pertinencia de los recursos utilizados en relación con las actividades	C3a
EVALUACIÓN	D	ELEMENTOS, CRITERIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.	D1	Modelo general de evaluación. Cuantitativo, cualitativo, integrador, otro. Criterios e instrumentos utilizados	D1a
				Relación de lo que se pretende evaluar con lo que se quiere enseñar. Objetivos, logros, competencias, contenidos, metodologías, otros;	D1b
				Rol de estudiantes y profesores	D1c
				Otros	D1d

Cuadro 4.16. Rejilla del sistema de categorización. Fuente: Elaboración propia.

UNIDAD DE INFORMACIÓN	TIPO DE DOCUMENTO	CODIGO
1.	Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales 2002. Ministerio de Educación de Colombia.	LIN
2.	Estándares de competencia para Ciencias Sociales 2004. Ministerio de Educación de Colombia.	EST
3.	Ciencias Sociales propuesta curricular integrada 9, (2003), editorial Educar	EDU
4.	Contextos Sociales 9, (2004), editorial Santillana	SAN
	Identities 9, (2004), editorial Norma	NOR
6	Ingenio Social 9, (2006), editorial Voluntad	VOL

Cuadro 4.17. Codificación de los documentos oficiales y los textos escolares. Fuente: Elaboración propia.

COD.	DESCRIPTORES
LINA1a	Área de especialidad de los autores del documento lineamientos curriculares
ESTA1a	Área de especialidad de los autores del documento estándares de competencia
EDUA1a	Área de especialidad de los autores del texto escolar editorial educar
SANA1a	Área de especialidad de los autores del texto escolar editorial Santillana
NORA1a	Área de especialidad de los autores del texto escolar editorial Norma
VOLA1a	Área de especialidad de los autores del texto escolar editorial Voluntad
LINA1b	Título del documento lineamientos curriculares
ESTA1b	título del documento estándares de competencia
EDUA1b	Título del texto escolar editorial educar
SANA1b	título del texto escolar editorial Santillana
NORA1b	título del texto escolar editorial Norma
VOLA1b	título del texto escolar editorial Voluntad
LINA1c	Editor del documento lineamientos curriculares
ESTA1c	editor del documento estándares de competencia
EDUA1c	editor del texto escolar editorial educar
SANA1c	editor del texto escolar editorial Santillana
NORA1c	editor del texto escolar editorial Norma
VOLA1c	editor del texto escolar editorial Voluntad
LINA1d	Lugar y fecha de edición del documento lineamientos curriculares
ESTA1d	Lugar y fecha de edición del documento estándares de competencia
EDUA1d	Lugar y fecha de edición del texto escolar editorial educar
SANA1d	Lugar y fecha de edición del texto escolar editorial Santillana
NORA1d	Lugar y fecha de edición del texto escolar editorial Norma
VOLA1d	Lugar y fecha de edición del texto escolar editorial Voluntad
LINA1e	Textos integrados o separados del documento lineamientos curriculares
ESTA1e	Textos integrados o separados del documento estándares de competencia
EDUA1e	Textos integrados o separados del texto escolar editorial educar
SANA1e	Textos integrados o separados del texto escolar editorial Santillana
NORA1e	Textos integrados o separados del texto escolar editorial Norma

VOLA1e	Textos integrados o separados del texto escolar editorial Voluntad
LINA1f	Tipo de materiales anexos del documento lineamientos curriculares
ESTA1f	Tipo de materiales anexos del documento estándares de competencia
EDUA1f	Tipo de materiales anexos del texto escolar editorial educar
SANA1f	Tipo de materiales anexos del texto escolar editorial Santillana
NORA1f	Tipo de materiales anexos del texto escolar editorial Norma
VOLA1f	Tipo de materiales anexos del texto escolar editorial Voluntad
LINA1g	Organización del material. Unidades curriculares: número, títulos, número de páginas por unidad, tiempos de aprendizaje; del documento lineamientos curriculares
ESTA1g	Organización del material. Unidades curriculares: número, títulos, número de páginas por unidad, tiempos de aprendizaje del documento estándares de competencia
EDUA1g	Organización del material. Unidades curriculares: número, títulos, número de páginas por unidad, tiempos de aprendizaje, del texto escolar editorial educar
SANA1g	Organización del material. Unidades curriculares: número, títulos, número de páginas por unidad, tiempos de aprendizaje, del texto escolar editorial Santillana
NORA1g	Organización del material. Unidades curriculares: número, títulos, número de páginas por unidad, tiempos de aprendizaje, del texto escolar editorial Norma
VOLA1g	Organización del material. Unidades curriculares: número, títulos, número de páginas por unidad, tiempos de aprendizaje, del texto escolar editorial Voluntad

Cuadro 4.18. Codificación de la categoría datos generales y subcategoría datos del documento. Fuente: Elaboración propia.

SUBCATEGORÍA INTENCIONALIDAD, REFERENTES Y FUENTES DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR.	
COD.	DESCRIPTORES
LINB1a	Función social asignada a la escuela. Opción filosófico-ideológica. Reproducción/transformación. Propósitos de formación general del ciudadano, en el documento lineamientos curriculares
ESTB1a	Función social asignada a la escuela. Opción filosófico-ideológica. Reproducción/transformación. Propósitos de formación general del ciudadano, en el documento estándares de competencia
EDUB1a	Función social asignada a la escuela. Opción filosófico-ideológica. Reproducción/transformación. Propósitos de formación general del ciudadano, en el texto escolar editorial Educar
SANB1a	Función social asignada a la escuela. Opción filosófico-ideológica. Reproducción/transformación. Propósitos de formación general del ciudadano, en el texto escolar editorial Santillana
NORB1a	Función social asignada a la escuela. Opción filosófico-ideológica. Reproducción/transformación. Propósitos de formación general del ciudadano, en el texto escolar editorial Norma
VOLB1a	Función social asignada a la escuela. Opción filosófico-ideológica. Reproducción/transformación. Propósitos de formación general del ciudadano, en el texto escolar editorial Voluntad
LINB1b	Criterios de selección fines educativos. (Didácticos, saberes propios disciplinares, epistemológico, filosófico, otro, etc.), en el documento lineamientos curriculares
ESTB1b	Criterios de selección fines educativos. (Didácticos, saberes propios disciplinares, epistemológico, filosófico, otro, etc.), en el documento estándares de competencia en el documento estándares de competencia
EDUB1b	Criterios de selección fines educativos. (Didácticos, saberes propios disciplinares, epistemológico, filosófico, otro, etc.), en el texto escolar editorial Educar en el texto escolar editorial Educar
SANB1b	Criterios de selección fines educativos. (Didácticos, saberes propios disciplinares, epistemológico, filosófico, otro, etc.), en el texto escolar editorial Santillana
NORB1b	Criterios de selección fines educativos. (Didácticos, saberes propios disciplinares, epistemológico, filosófico, otro, etc.), en el texto escolar editorial Norma
VOLB1b	Criterios de selección fines educativos. (Didácticos, saberes propios disciplinares, epistemológico, filosófico, otro, etc.), en el texto escolar editorial Voluntad
LINB1c	Tipo de Relaciones existentes entre conocimiento escolar y el científico: de compatibilidad; incompatibilidad, coexistencia, complementariedad, en el documento lineamientos curriculares
ESTB1c	Tipo de Relaciones existentes entre conocimiento escolar y el científico: de compatibilidad; incompatibilidad, coexistencia, complementariedad, en el

	documento estándares de competencia
EDUB1c	Tipo de Relaciones existentes entre conocimiento escolar y el científico: de compatibilidad; incompatibilidad, coexistencia, complementariedad, en el texto escolar editorial Educar
SANB1c	Tipo de Relaciones existentes entre conocimiento escolar y el científico: de compatibilidad; incompatibilidad, coexistencia, complementariedad, en el texto escolar editorial Santillana
NORB1c	Tipo de Relaciones existentes entre conocimiento escolar y el científico: de compatibilidad; incompatibilidad, coexistencia, complementariedad, en el texto escolar editorial Norma
VOLB1c	Tipo de Relaciones existentes entre conocimiento escolar y el científico: de compatibilidad; incompatibilidad, coexistencia, complementariedad, en el texto escolar editorial Voluntad
SUBCATEGORÍA FORMULACIÓN, ORGANIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR.	
LINB2a	Enfoques y modalidades de organización de los contenidos en el documento Lineamientos curriculares
ESTB2a	Enfoques y modalidades de organización de los contenidos en el documento Estándares de competencia
EDUB2a	Enfoques y modalidades de organización de los contenidos, en el texto escolar editorial Educar
SANB2a	Enfoques y modalidades de organización de los contenidos, en el texto escolar editorial Santillana
NORB2a	Enfoques y modalidades de organización de los contenidos, en el texto escolar editorial Norma
VOLB2a	Enfoques y modalidades de organización de los contenidos, en el texto escolar editorial Voluntad
LINB2b	Criterios sociológicos, psicológicos, epistemológicos, y didácticos en la selección de contenidos, en el documento Lineamientos curriculares
ESTB2b	Criterios sociológicos, psicológicos, epistemológicos, y didácticos en la selección de contenidos, en el documento estándares de competencia
EDUB2b	Criterios sociológicos, psicológicos, epistemológicos, y didácticos en la selección de contenidos, en el texto escolar editorial Educar
SANB2b	Criterios sociológicos, psicológicos, epistemológicos, y didácticos en la selección de contenidos, en el texto escolar editorial Santillana
NORB2b	Criterios sociológicos, psicológicos, epistemológicos, y didácticos en la selección de contenidos, en el texto escolar editorial Norma
VOLB2b	Criterios sociológicos, psicológicos, epistemológicos, y didácticos en la selección de contenidos, en el texto escolar editorial Voluntad
LINB2c	Fuentes en la selección de contenidos: Problemas relevantes socio-ambientales, ideas de los sujetos (Conocimiento cotidiano), conocimiento científico-técnico, conocimiento metadisciplinar, en el documento lineamientos curriculares
ESTB2c	Fuentes en la selección de contenidos: Problemas relevantes socio-ambientales, ideas de los sujetos (Conocimiento cotidiano), conocimiento científico-técnico, conocimiento metadisciplinar, en el documento estándares de competencia
EDUB2c	Fuentes en la selección de contenidos: Problemas relevantes socio-ambientales, ideas de los sujetos (Conocimiento cotidiano), conocimiento científico-técnico, conocimiento metadisciplinar, en el texto escolar editorial

	Educación
SANB2c	Fuentes en la selección de contenidos: Problemas relevantes socio-ambientales, ideas de los sujetos (Conocimiento cotidiano), conocimiento científico-técnico, conocimiento metadisciplinar, en el texto escolar editorial Santillana
NORB2c	Fuentes en la selección de contenidos: Problemas relevantes socio-ambientales, ideas de los sujetos (Conocimiento cotidiano), conocimiento científico-técnico, conocimiento metadisciplinar, en el texto escolar editorial Norma
VOLB2c	Fuentes en la selección de contenidos: Problemas relevantes socio-ambientales, ideas de los sujetos (Conocimiento cotidiano), conocimiento científico-técnico, conocimiento metadisciplinar, en el texto escolar editorial Voluntad
LINB2d	Grados de concreción de los contenidos. Curso, ciclo, etapa. Niveles de concreción entre el proyecto al interior del aula, y los proyectos de área y de centro, en el documento lineamientos curriculares
ESTB2d	Grados de concreción de los contenidos. Curso, ciclo, etapa. Niveles de concreción entre el proyecto al interior del aula, y los proyectos de área y de centro, en el documento estándares de competencia
EDUB2d	Grados de concreción de los contenidos. Curso, ciclo, etapa. Niveles de concreción entre el proyecto al interior del aula, y los proyectos de área y de centro, en el texto escolar editorial Educación
SANB2d	Grados de concreción de los contenidos. Curso, ciclo, etapa. Niveles de concreción entre el proyecto al interior del aula, y los proyectos de área y de centro, en el texto escolar editorial Santillana
NORB2d	Grados de concreción de los contenidos. Curso, ciclo, etapa. Niveles de concreción entre el proyecto al interior del aula, y los proyectos de área y de centro, en el texto escolar editorial Norma
VOLB2d	Grados de concreción de los contenidos. Curso, ciclo, etapa. Niveles de concreción entre el proyecto al interior del aula, y los proyectos de área y de centro, en el texto escolar editorial Voluntad
LINB2e	Niveles de profundización en la organización de los contenidos, fases y gradiente de complejidad, en el documento lineamientos curriculares
ESTB2e	Niveles de profundización en la organización de los contenidos, fases y gradiente de complejidad, en el Niveles de profundización en la organización de los contenidos, fases y gradiente de complejidad, documento estándares de competencia
EDUB2e	Niveles de profundización en la organización de los contenidos, fases y gradiente de complejidad, en el Niveles de profundización en la organización de los contenidos, fases y gradiente de complejidad, en el texto escolar editorial Educación
SANB2e	Niveles de profundización en la organización de los contenidos, fases y gradiente de complejidad, en el texto escolar editorial Santillana
NORB2e	Niveles de profundización en la organización de los contenidos, fases y gradiente de complejidad, en el texto escolar editorial Norma
VOLB2e	Niveles de profundización en la organización de los contenidos, fases y gradiente de complejidad, en el texto escolar editorial Voluntad

LINB2f	Tipos de contenidos y su valoración: conceptuales, procedimentales; actitudinales, en el documento lineamientos curriculares
ESTB2f	Tipos de contenidos y su valoración: conceptuales, procedimentales; actitudinales, en el documento estándares de competencia
EDUB2f	Tipos de contenidos y su valoración: conceptuales, procedimentales; actitudinales, en el texto escolar editorial Educar
SANB2f	Tipos de contenidos y su valoración: conceptuales, procedimentales; actitudinales, en el texto escolar editorial Santillana
NORB2f	Tipos de contenidos y su valoración: conceptuales, procedimentales; actitudinales, en el texto escolar editorial Norma
VOLB2f	Tipos de contenidos y su valoración: conceptuales, procedimentales; actitudinales, en el texto escolar editorial Voluntad

Cuadro 4.19. Codificación de la categoría para qué y que enseñar. Fuente: Elaboración propia.

SUBCATEGORÍA INTENCIONALIDAD DE LA METODOLOGÍA Y PAUTAS ORIENTADORAS	
LINC1a	Metodología inmersa: Tradicional, tecnológico, espontaneísta, constructivista, alternativa; en el documento lineamientos curriculares
ESTC1a	Metodología inmersa: Tradicional, tecnológico, espontaneísta, constructivista, alternativa; en el documento estándares de competencia
EDUC1a	Metodología inmersa: Tradicional, tecnológico, espontaneísta, constructivista, alternativa; en el texto escolar editorial Educar
SANC1a	Metodología inmersa: Tradicional, tecnológico, espontaneísta, constructivista, alternativa; en el texto escolar editorial Santillana
NORC1a	Metodología inmersa: Tradicional, tecnológico, espontaneísta, constructivista, alternativa; en el texto escolar editorial Norma
VOLC1a	Metodología inmersa: Tradicional, tecnológico, espontaneísta, constructivista, alternativa; en el texto escolar editorial Voluntad
LINC1b	Tipo de propuesta metodológica presentada en el documento lineamientos curriculares
ESTC1b	Tipo de propuesta metodológica presentada en el documento estándares de competencia
EDUC1b	Tipo de propuesta metodológica presentada en el texto escolar editorial Educar
SANC1b	Tipo de propuesta metodológica presentada en el texto escolar editorial Santillana
NORC1b	Tipo de propuesta metodológica presentada en el texto escolar editorial Norma
VOLC1b	Tipo de propuesta metodológica presentada en el texto escolar editorial Voluntad
LINC1c	Principios didácticos orientadores de la metodología. Niveles de articulación entre los principios didácticos y la metodología en el documento lineamientos curriculares
ESTC1c	Principios didácticos orientadores de la metodología. Niveles de articulación entre los principios didácticos y la metodología en el documento estándares de competencia
EDUC1c	Principios didácticos orientadores de la metodología. Niveles de articulación entre los principios didácticos y la metodología en el texto escolar editorial Educar
SANC1c	Principios didácticos orientadores de la metodología. Niveles de articulación entre los principios didácticos y la metodología en el texto escolar editorial Santillana
NORC1c	Principios didácticos orientadores de la metodología. Niveles de articulación entre los principios didácticos y la metodología en el texto escolar editorial Norma
VOLC1c	Principios didácticos orientadores de la metodología. Niveles de articulación entre los principios didácticos y la metodología en el texto escolar editorial Voluntad

LINC1d	Estrategias utilizadas y su relación con los elementos didácticos en el documento lineamientos curriculares
ESTC1d	Estrategias utilizadas y su relación con los elementos didácticos en el documento estándares de competencia
EDUC1d	Estrategias utilizadas y su relación con los elementos didácticos en el texto escolar editorial Educar
SANC1d	Estrategias utilizadas y su relación con los elementos didácticos en el texto escolar editorial Santillana
NORC1d	Estrategias utilizadas y su relación con los elementos didácticos en el texto escolar editorial Norma
VOLC1d	Estrategias utilizadas y su relación con los elementos didácticos en el texto escolar editorial Voluntad
LINC1e	Actividades pedagógicas manejadas, secuencia y papel que juegan frente a las estrategias y los elementos didácticos, en el documento lineamientos curriculares
ESTC1e	Actividades pedagógicas manejadas, secuencia y papel que juegan frente a las estrategias y los elementos didácticos, en el documento estándares de competencia
EDUC1e	Actividades pedagógicas manejadas, secuencia y papel que juegan frente a las estrategias y los elementos didácticos, en el texto escolar editorial Educar
SANC1e	Actividades pedagógicas manejadas, secuencia y papel que juegan frente a las estrategias y los elementos didácticos, en el texto escolar editorial Santillana
NORC1e	Actividades pedagógicas manejadas, secuencia y papel que juegan frente a las estrategias y los elementos didácticos, en el texto escolar editorial Norma
VOLC1e	Actividades pedagógicas manejadas, secuencia y papel que juegan frente a las estrategias y los elementos didácticos, en el texto escolar editorial Voluntad
LINC1f	Estrategias y actividades pedagógicas en atención a la diversidad y a las dificultades de aprendizaje, en el documento lineamientos curriculares
ESTC1f	Estrategias y actividades pedagógicas en atención a la diversidad y a las dificultades de aprendizaje, en el documento estándares de competencia
EDUC1f	Estrategias y actividades pedagógicas en atención a la diversidad y a las dificultades de aprendizaje, en el texto escolar editorial Educar
SANC1f	Estrategias y actividades pedagógicas en atención a la diversidad y a las dificultades de aprendizaje, en el texto escolar editorial Santillana
NORC1f	Estrategias y actividades pedagógicas en atención a la diversidad y a las dificultades de aprendizaje, en el texto escolar editorial Norma
VOLC1f	Estrategias y actividades pedagógicas en atención a la diversidad y a las dificultades de aprendizaje, en el texto escolar editorial Voluntad
SUBCATEGORÍA ROL DE LOS ACTORES INVOLUCRADOS EN LAS ACTIVIDADES	
LINC2a	Clima del aula. Expectativas, acciones, responsabilidades, tareas, niveles de participación y acción de profesores y estudiantes en el diseño, desarrollo y

	evaluación de las actividades, en el documento lineamientos curriculares
ESTC2a	Clima del aula. Expectativas, acciones, responsabilidades, tareas, niveles de participación y acción de profesores y estudiantes en el diseño, desarrollo y evaluación de las actividades, en el documento estándares de competencia
EDUC2a	Clima del aula. Expectativas, acciones, responsabilidades, tareas, niveles de participación y acción de profesores y estudiantes en el diseño, desarrollo y evaluación de las actividades, en el texto escolar editorial Educar
SANC2a	Clima del aula. Expectativas, acciones, responsabilidades, tareas, niveles de participación y acción de profesores y estudiantes en el diseño, desarrollo y evaluación de las actividades, en el texto escolar editorial Santillana
NORC2a	Clima del aula. Expectativas, acciones, responsabilidades, tareas, niveles de participación y acción de profesores y estudiantes en el diseño, desarrollo y evaluación de las actividades, en el texto escolar editorial Norma
VOLC2a	Clima del aula. Expectativas, acciones, responsabilidades, tareas, niveles de participación y acción de profesores y estudiantes en el diseño, desarrollo y evaluación de las actividades, en el texto escolar editorial Voluntad
SUBCATEGORÍA RECURSOS O MEDIOS DIDÁCTICOS QUE SE UTILIZAN	
LINC3a	Tipos de recursos y actividades en el documento lineamientos curriculares
ESTC3a	Tipos de recursos y actividades en el documento estándares de competencia
EDUC3a	Tipos de recursos y actividades en el texto escolar editorial Educar
SANC3a	Tipos de recursos y actividades en el texto escolar editorial Santillana
NORC3a	Tipos de recursos y actividades en el texto escolar editorial Norma
VOLC3a	Tipos de recursos y actividades en el texto escolar editorial Voluntad
LINC3b	Pertinencia de los recursos utilizados en relación con las actividades, en el documento lineamientos curriculares
ESTC3b	Pertinencia de los recursos utilizados en relación con las actividades, en el documento estándares de competencia
EDUC3b	Pertinencia de los recursos utilizados en relación con las actividades, en el texto escolar editorial Educar
SANC3b	Pertinencia de los recursos utilizados en relación con las actividades, en el texto escolar editorial Santillana
NORC3b	Pertinencia de los recursos utilizados en relación con las actividades, en el texto escolar editorial Norma
VOLC3b	Pertinencia de los recursos utilizados en relación con las actividades, en el texto escolar editorial Voluntad

Cuadro 4.20. Codificación de la categoría cómo enseñar. Fuente: Elaboración propia.

SUBCATEGORÍA ELEMENTOS, CRITERIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.	
LIND1a	Modelo general de evaluación. Cuantitativo, cualitativo, integrador, otro. Criterios e instrumentos utilizados en el documento lineamientos curriculares
ESTD1a	Modelo general de evaluación. Cuantitativo, cualitativo, integrador, otro. Criterios e instrumentos utilizados en el documento estándares de competencia
EDUD1a	Modelo general de evaluación. Cuantitativo, cualitativo, integrador, otro. Criterios e instrumentos utilizados en el texto escolar editorial Educar
SAND1a	Modelo general de evaluación. Cuantitativo, cualitativo, integrador, otro. Criterios e instrumentos utilizados en el texto escolar editorial Santillana
NORD1a	Modelo general de evaluación. Cuantitativo, cualitativo, integrador, otro. Criterios e instrumentos utilizados en el texto escolar editorial Norma
VOLD1a	Modelo general de evaluación. Cuantitativo, cualitativo, integrador, otro. Criterios e instrumentos utilizados en el texto escolar editorial Voluntad
LIND1b	Relación de lo que se pretende evaluar con lo que se quiere enseñar: Objetivos, logros, competencias, contenidos, metodologías, otros; en el documento lineamientos curriculares
ESTD1b	Relación de lo que se pretende evaluar con lo que se quiere enseñar: Objetivos, logros, competencias, contenidos, metodologías, otros; en el documento estándares de competencia
EDUD1b	Relación de lo que se pretende evaluar con lo que se quiere enseñar: Objetivos, logros, competencias, contenidos, metodologías, otros; en el texto escolar editorial Educar
SAND1b	Relación de lo que se pretende evaluar con lo que se quiere enseñar: Objetivos, logros, competencias, contenidos, metodologías, otros; en el texto escolar editorial Santillana
NORD1b	Relación de lo que se pretende evaluar con lo que se quiere enseñar: Objetivos, logros, competencias, contenidos, metodologías, otros; en el texto escolar editorial Norma
VOLD1b	Relación de lo que se pretende evaluar con lo que se quiere enseñar: Objetivos, logros, competencias, contenidos, metodologías, otros; en el texto escolar editorial Voluntad
LIND1c	Rol de estudiantes y profesores en la evaluación el documento lineamientos curriculares
ESTD1c	Rol de estudiantes y profesores en la evaluación en el documento estándares de competencia
EDUD1c	Rol de estudiantes y profesores en la evaluación en el texto escolar editorial Educar
SAND1c	Rol de estudiantes y profesores en la evaluación en el texto escolar editorial Santillana
NORD1c	Rol de estudiantes y profesores en la evaluación en el texto escolar editorial Norma
VOLD1c	Rol de estudiantes y profesores en la evaluación en el texto escolar editorial Voluntad
LIND1d	Otros aspectos de la evaluación, en el documento lineamientos curriculares

ESTD1d	Otros aspectos de la evaluación, en el documento estándares de competencia
EDUD1d	Otros aspectos de la evaluación, en el texto escolar editorial Educar
SAND1d	Otros aspectos de la evaluación, en el texto escolar editorial Santillana
NORD1d	Otros aspectos de la evaluación, en el texto escolar editorial Norma
VOLD1d	Otros aspectos de la evaluación, en el texto escolar editorial Voluntad

Cuadro 4.21. Codificación de la categoría evaluación. Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 5

DESCRIPCIÓN DE LOS DATOS DE LA INVESTIGACIÓN EN LOS LINEAMIENTOS Y ESTÁNDARES CURRICULARES

INTRODUCCIÓN

En el capítulo anterior se había dicho que el propósito central de esta tesis, es conocer las perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar de las Ciencias Sociales de los Lineamientos Curriculares del MEN del año 2002 y cómo estos, se incorporaron en los textos escolares de Ciencias Sociales en Colombia. La descripción de los datos, tomará en cuenta los cuatro niveles de problematización de la investigación, ya señalados en el sistema de categorización, esto es:

1. ¿Qué intencionalidades, fuentes y referentes del conocimiento escolar están presentes en los documentos objetos de investigación?
2. ¿Sobre que criterios se formula, organiza y secuencia el conocimiento escolar?

3. ¿Qué metodología se propone para trabajar el conocimiento escolar y cuáles son los niveles de articulación entre los elementos didácticos propuestos: qué, para qué, el cómo?

4. ¿Qué tipo de evaluación del conocimiento escolar se propone y cuál es su relación y articulación con los presupuestos didácticos de partida?

La descripción de la información suministrada por los documentos oficiales, se hará siguiendo el orden del sistema de categorización. (Ver *Cuadro 4.5.*)

Este capítulo incluirá la descripción conjunta de los datos de la investigación en los documentos oficiales y en los textos escolares (categoría A, datos del material), las demás categorías solo estarán referidas a los descriptores de los Lineamientos y Estándares Curriculares, para la descripción de las restantes categorías en los textos escolares hemos reservado el capítulo 6. Al finalizar la descripción de datos de las categorías B, C Y D, incluiremos cuadros que tienen como fin sintetizar y facilitar la lectura de la información.

5.1. DATOS DE LOS DOCUMENTOS OFICIALES Y TEXTOS ESCOLARES OBJETO DE ESTE ESTUDIO.

Aquí se recogen una serie de datos generales sobre los documentos oficiales y los textos escolares, como se muestra en los descriptores del *Cuadro 4.6*.

La descripción de esta información será presentada en cuadros por descriptor, siguiendo el orden de las unidades de información.

5.1.1. Los datos propiamente dichos en los documentos oficiales y textos escolares.

El área de especialidad de los autores de documentos y de los textos escolares se puede observar en el *Cuadro 5.1*.

LINA1a	Autor 1. Profesional especializado del Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. Autor 2. Profesional especializado del Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia y Autor 3. Profesional especializado del Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia
ESTA1a	Equipo de catorce profesionales en la enseñanza de las ciencias sociales.
EDUA1a	Autor 1. Filósofo. Autor 2. Historiador
SANA1a	Autor 1. Licenciada en español y comunicación audiovisual. Autor 2. Magíster en historia y teoría del arte. Autor 3. Licenciada en ciencias sociales. Autor 4. Geógrafo. Autor 5. Licenciada en historia. Autor 6. Sociólogo e historiador
NORA1a	Autor 1. Comunicador social. Autor 2. Psicóloga social. Autor 3. Antropólogo. Autor 4. Geógrafo. Autor 5. Licenciada en Ciencias Sociales
VOLA1a	Autor 1. Licenciada en Ciencias Sociales. Autor 1. Licenciada en Ciencias Sociales

Cuadro 5.1. Área de especialidad de los autores del documento. Fuente: Elaboración propia.

Los títulos de los documentos oficiales y textos escolares objetos de esta investigación son apreciables en el *Cuadro 5.2*.

LINA1b	CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA. Lineamientos curriculares.
ESTA1b	Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales
EDUA1b	CIENCIAS SOCIALES PROPUESTA CURRICULAR INTEGRADA 9
SANA1b	CONTEXTOS SOCIALES 9
NORA1b	IDENTIDADES 9
VOLA1b	INGENIO SOCIAL 9

Cuadro 5.2. Título del documento o texto escolar. Fuente: Elaboración propia.

Las editoriales que editaron los documentos del MEN y los textos escolares se recogen en el *Cuadro 5.3*.

LINA1c	Cooperativa Editorial Magisterio.
ESTA1c	Ministerio de Educación Nacional República de Colombia
EDUA1c	Educación
SANA1c	Santillana
NORA1c	Norma
VOLA1c	Voluntad

Cuadro 5.3. Editor del documento. Fuente: Elaboración propia.

Los lugares y fechas de edición de los documentos ministeriales y de los textos escolares se muestran en el *Cuadro 5.4*.

LINA1d	Bogotá. Colombia. 2002
ESTA1d	Bogotá. Colombia. 2004
EDUA1d	Bogotá. Colombia. 2003
SANA1d	Bogotá. Colombia. 2004
NORA1d	Bogotá. Colombia. 2004
VOLA1d	Bogotá. Colombia. 2006

Cuadro 5.4. Lugar y fecha de edición de los documentos oficiales y de los textos escolares. Fuente: Elaboración propia.

El Cuadro 5.5 da cuenta de los textos escolares que separan los contenidos por disciplinas y de los textos que trabajan contenidos integrados.

EDUA1e	Integrado
SANA1e	Integrado
NORA1e	Integrado
VOLA1e	Integrado

Cuadro 5.5. Textos de Ciencias Sociales integrados o separados. Fuente: Elaboración propia.

Normalmente los textos escolares van acompañados de materiales complementarios, el Cuadro 5.6., nos refiere la existencia de materiales anexos.

EDUA1f	No tiene.
SANA1f	Guía de docencia
NORA1f	Libro de actividades
VOLA1f	Guía de docencia y Plan de mejoramiento de aula (Pruebas Saber)

Cuadro 5.6. Tipos de materiales anexos en los textos escolares. Fuente: Elaboración propia.

El Cuadro 5.7 muestra la organización del documento o texto escolar por número de unidades didácticas y páginas.

LINA1g	Ocho ejes curriculares, no especifica páginas
ESTA1g	Ocho ejes curriculares, no especifica páginas
EDUA1g	Ocho unidades. Número de páginas. Unidad 1: (pág. 28), Unidad 2: (pág. 18), Unidad 3: (pág. 44), Unidad 4: (pág. 20), Unidad 5: (pág. 20), Unidad 6: (pág. 16), Unidad 7: (pág. 20) y Unidad 8: (pág. 17)
SANA1g	Ocho unidades. Número de páginas. Prefacio (pág. 6), Unidad 1: (pág. 42), Unidad 2: (pág. 40), Unidad 3: (pág. 30), Unidad 4: (pág. 28), Unidad 5: (pág. 30), Unidad 6: (pág. 30), Unidad 7: (pág. 28) y Unidad 8: (pág. 28).
NORA1g	Ocho unidades. Número de páginas. Unidad 1: (pág. 34), Unidad 2: (pág. 30), Unidad 3: (pág. 28), Unidad 4: (pág. 36), Unidad 5: (pág. 34), Unidad 6: (pág. 34), Unidad 7: (pág. 30) y Unidad 8: (pág. 30)

VOLA1g	Nueve unidades. Capítulo 1. Número de páginas. Unidad 1 (pág. 21), Unidad 2 (pág. 22) y Unidad 3 (pág. 21). Capítulo 2. Unidad 1 (pág. 19), Unidad 2 (pág. 18) y Unidad 3 (pág. 21). Capítulo 3. Unidad 1 (pág. 23), Unidad 2 (pág. 22) y Unidad 3 (pág. 16)
--------	--

Cuadro 5.7. Número de unidades curriculares, títulos y páginas por unidad, en los textos escolares. Fuente: Elaboración propia.

El Cuadro 5.8., nos da a conocer la existencia de experimentaciones previas de la propuesta del texto escolar en algunas instituciones educativas antes de su edición.

EDUA1g	Investigación de campo en el Liceo VAL.
SANA1g	Ninguna.
NORA1g	Ninguna.
VOLA1g	Ninguna.

Cuadro 5.8. Experimentaciones previas de la propuesta del texto escolar. Fuente: Elaboración propia.

5.1.2. Primeras ideas para la reflexión encontradas en los datos de los documentos oficiales y en los textos escolares.

Se buscaba información para establecer si la formación profesional de los autores de textos y documentos, se correspondía con la profesionalización en la enseñanza de las Ciencias Sociales, de esa manera encontramos:

- ✓ Los autores que elaboraron los dos documentos oficiales, son profesionales en la enseñanza de las Ciencias Sociales.
- ✓ El único texto escolar elaborado totalmente por licenciados en Ciencias Sociales es el de editorial Voluntad .La presencia de profesionales de la enseñanza de la Ciencias Sociales en la elaboración de los textos de

Santillana y Norma es mínima y en la elaboración del texto escolar de editorial Educar es ninguna.

- ✓ Los textos escolares de editorial Santillana y Norma fueron elaborados por equipos grandes e interdisciplinarios de autores.

En cuanto a la densidad de la información contenida en los textos escolares; se encontró que los textos escolares menos densos son los de las editoriales Educar y Voluntad.

Todos los textos escolares estudiados en este trabajo presentan versiones integradas de las Ciencias Sociales.

El único texto escolar que no presenta anexos (Guía del docente o libro de actividades es el texto escolar de editorial Educar.

Solo el texto escolar de editorial Educar fue sometido experimentaciones previas.

5.2. CONOCIMIENTO ESCOLAR: PARA QUÉ Y QUE ENSEÑAR EN LOS LINEAMIENTOS Y ESTÁNDARES CURRICULARES DEL MEN DE COLOMBIA.

La categoría conocimiento escolar: para y que enseñar, la componen dos subcategorías: intencionalidades, referentes y fuentes del conocimiento escolar, y formulación, organización y secuenciación del conocimiento escolar (códigos B1 y código B2); de acuerdo a ese orden se procederá a su descripción (ver *Cuadro 4.9.*).

5.2.1. Intencionalidades, referentes y fuentes del conocimiento escolar.

Los lineamientos caracterizan a la escuela, como un espacio adecuado para reflexionar, discutir, analizar, consensuar, disentir, problematizar, buscar soluciones; es considerada formadora de miembros activos de la sociedad, coinvestigadora, una escuela en y para la vida.

(pág. 32, 80, 82, 87). LINB1a

(...) la escuela y las Ciencias Sociales (...) son espacios de reflexión y análisis donde se buscan soluciones consensuadas y viables a las problemáticas que aquejan a los individuos, el país y la sociedad en general. (...) una alternativa como esta, [se refiere a la implementación de los lineamientos] necesita una escuela coinvestigadora; donde no se llegue al aula con todas las preguntas ya resueltas, sino que por el contrario, ese espacio sea el lugar adecuado para reflexionar, discutir, consensuar, disentir, generar nuevas preguntas y tentativas de soluciones.

La referencia mas directa del documento ministerial sobre la función social de la escuela, se expresa en el reconocimiento de dos problemas centrales: 1. El problema de la necesidad de una educación multicultural y 2. La capacidad

de la educación para acoger la diversidad cultural. Estos problemas se concretan en una pregunta básica.

(pág. 93). LINB1a

“¿hasta qué punto puede hacerlo la escuela sin modificar los patrones culturales que tienden a la homogeneización y a la normalización?”

En respuesta a la pregunta anterior, toman partido por una escuela transformadora y plural en lo cultural, como tal, esa escuela debe ser una construcción conjunta de acuerdo a las condiciones históricas requeridas.

(pág. 55). LINB1a

(...) hacer de la escuela un proyecto abierto en el cual quepa una cultura que sea un espacio de diálogo y de comunicación entre colectivos sociales diversos

(pág. 87). LINB1a

“Para todos es una realidad que los cambios que nos proponemos o afrontamos exigen de nosotros capacidad y decisión para aprender permanentemente. El hecho de que hayamos sido formados con otra óptica y en otras circunstancias no nos exime de la responsabilidad de construir juntos la escuela que las circunstancias históricas requieren”.

Existe en el documento oficial, otras consideraciones próximas a una concepción de escuela transformadora, en ellas, caracterizan a las Ciencias sociales como ciencias crítico sociales, dispuestas a sospechar de la imparcialidad de las Ciencias Sociales y puedan propender por la conexión entre conocimiento y acción; (interés práctico y transformativo de todo conocimiento).

(pág. 53). LINB1a

“(…) conocimiento y poder están estrechamente relacionados en las Ciencias Sociales; por ello, es importante reconocer los intereses extracognitivos que orientan cada investigación social y es deseable definir con claridad las opciones éticas de los investigadores.

(pág. 47, 93). LINB1a

“(...) por tanto, debe sospecharse de la neutralidad valorativa proclamada (...) y reconocer la existencia de intereses extra cognitivos en la investigación social; los cuales, a juicio de Habermas son el técnico, propio de las ciencias empírico analíticas, el práctico, propio de las ciencias histórico hermenéuticas y el emancipatorio, propio de las ciencias críticas. (...) afrontar las problemáticas de hoy y del futuro para la búsqueda constante de lo que algunos llaman felicidad y otros realizaciones personales y colectivas.

Siguiendo las directrices de los lineamientos, los estándares se identifican con la perspectiva crítica de las Ciencias Sociales y afirman:

(pág. 32). ESTB1a

“Los estándares asumen esta perspectiva esbozada en los lineamientos curriculares y propia de las Ciencias Sociales, ya que no asumen la comprensión de la realidad social a partir de explicaciones elaboradas como únicas, sino que proponen situaciones, hechos, fenómenos que deben ser deconstruidos a través de los procesos de enseñanza y de aprendizaje para develar los intereses que hay en juego y construir colectivamente posiciones y posturas éticas, que no necesariamente son homogéneas, sino que respetan el carácter plural y diverso de los seres humanos en procura de transformar las condiciones adversas que condicionan y limitan la dignidad humana”.

Para los estándares además de la comprensión de los fenómenos sociales, es esencial el papel transformador que juegan las Ciencias Sociales en la búsqueda del bienestar humano, en ese sentido sostienen:

(pág. 32). ESTB1a

“Aunque es difícil lograr un consenso sobre el objeto de estudio de las Ciencias Sociales dado su carácter abierto, histórico y cultural, nos aventuramos a afirmar que su objeto es la reflexión sobre la sociedad. Se trata de una reflexión que no se queda en la interpretación y comprensión de los hechos sociales y que, a través del estudio e indagación sistemática, busca proveer conocimientos sobre lo social

que orienten la búsqueda del bienestar de la humanidad y la convivencia pacífica de los distintos integrantes”.

No basta las declaraciones de intenciones para conocer la función social de la escuela, además, es importante describir la intencionalidad expresa en los objetivos de formación, de esa manera, vamos a describir como se fue configurando la construcción de los objetivos generales de los Lineamientos; para llegar a conocer la intencionalidad de los objetivos, que finalmente van a orientar la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia, después del año 2002.

El Ministerio de Educación manifiesta explícitamente que los objetivos de las Ciencias Sociales, para la educación básica y media se han elaborado guardando coherencia con los objetivos de la *Ley General de educación* y del *Plan Decenal de Educación*, los cuales se expresan de la siguiente manera:

(pág. 29, 30). LINB1a

- *“Que las y los estudiantes “adquieran y generen conocimientos científicos y técnicos más avanzados” que son pertinentes para el contexto mundial que hace exigencias en cuanto a ciencia y tecnología, y al tiempo, se promueva una educación integral y digna del ser humano que le permita conocer sus derechos y sus deberes”.*
- *“Que las y los estudiantes afronten “de manera crítica y creativa el conocimiento científico, tecnológico, artístico y humano que se produce...”; “que comprendan la realidad nacional y desarrollen actitudes democráticas, responsables, tolerantes, solidarias, justas y éticas”*

Con base en esos objetivos, los lineamientos concretaron cinco objetivos para la enseñanza del área de Ciencias Sociales:

(pág. 29, 30). LINB1a

1. *“Ayudar a comprender la realidad nacional (pasado-presente) para transformar la sociedad en la que las y los estudiantes se desarrollan -donde sea necesario-”.*

2. *“Formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una conciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo”.*
3. *“Propiciar que las personas conozcan los derechos que tienen y respeten sus deberes”.*
4. *“Propender para que las y los ciudadanos se construyan como sujetos en y para la vida”.*
5. *“Ayudar a que las y los colombianos respondan a las exigencias que plantean la educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral”.*

En estos objetivos son visibles tres intencionalidades educativas: 1. Formación científica y ética del conocimiento, 2. Formación democrática y ciudadanía activa y 3. Formar para las exigencias actuales de ciencia, tecnología y sociedad.

Siguiendo la orientación de los lineamientos, los estándares expresan finalidades educativas relacionadas con la formación científico-ética, democrática y crítica; para este documento, la educación científica debe llevar a los alumnos a asumir posiciones relativistas y comprometidas frente al conocimiento, desarrollar la capacidad de valorar críticamente la ciencia y formarse como miembros activos de la sociedad, en esa dirección se recogen las siguientes apreciaciones:

(pág. 12). ESTB1a

Comprender el mundo y actuar de manera fraterna y constructiva en su vida personal y comunitaria.

(pág. 12). ESTB1a

Contar, con una generación (...) que (...) no caerá fácilmente en manos del dogmatismo, que estará dispuesta a enriquecerse de miradas diferentes a la suya y a cambiar de opinión ante datos contundentes o convincentes, que contará con los elementos para identificar y buscar solución a los problemas y que estará atenta a proceder de manera rigurosa.

(pág. 14). ESTB1a

Asumir, una postura crítica que permita cuestionar la “supremacía de la ciencia” ante las enormes ventajas y amenazas que representa el desarrollo científico para la supervivencia de la humanidad.

(pág. 2). ESTB1a

(...) tenemos la responsabilidad de ofrecer a los niños, niñas y jóvenes una formación en ciencias que les permita asumirse como ciudadanos y ciudadanas responsables, (...)

(pág. 15). ESTB1a

Educar, hombres y mujeres que cuenten con las herramientas para ejercer el pleno ejercicio de ciudadanía y así aportar a la consolidación de una sociedad democrática.

La formulación de objetivos, va antecedida de unos criterios para su selección, ellos, dan pistas importantes de las intencionalidades perseguidas; a partir de la premisa anterior, vamos a describir los criterios de selección de los fines educativos (didácticos, disciplinares, filosóficos, etc.).

En los documentos oficiales la selección de objetivos para el área de Ciencias Sociales, está mediada por criterios didácticos; en los documentos ministeriales se dice:

(pág. 11). LINB1a

“Publicar una orientación curricular para las Ciencias Sociales es un desafío importante y necesario, porque se deben conciliar las características y conceptos fundamentales del área con los objetivos de la educación, los intereses de las y los estudiantes y la pertinencia de lo que se enseña, (...).

(pág. 9). ESTB1a

“la formación en ciencias ha de contemplar el abordaje de problemas que demandan comprensiones holísticas, (...) para que el estudio en contexto, además de vincular los intereses y saberes del estudiantes, permita que los conceptos,

procedimientos, enfoques y propuestas propios de las disciplinas naturales y sociales estén al servicio de la comprensión de situaciones, relaciones y entornos propios de estas áreas del conocimiento”.

Los criterios didácticos, están permeados por criterios sociológicos con énfasis en formación democrática.

(pág. 100, 101) LINB1b

(...) el motor y la razón de ser de la implementación de los lineamientos en el aula –sin desconocer la autonomía institucional es la prioridad de formar ciudadanas y ciudadanos que manejen saberes, procedimientos y valores intra e interpersonales, propios de un desempeño social competente, que conduzcan al pleno y cabal desarrollo personal y social del mayor e inagotable recurso que tiene el país: su población.

En última instancia la educación escolarizada persigue proporcionar a los estudiantes una serie de conocimientos que les permitan comprender y desenvolverse en el mundo social, los conocimientos que circulan, se generan y construyen en la escuela no solo tienen que ver con el “que” y el “como” enseñar; sino que además, están directamente vinculados con el para qué enseñar, en ese contexto es conveniente conocer la orientación epistemológica del conocimiento escolar, por lo cual vamos a describir: a. La concepción que el MEN tiene de las Ciencias Sociales y b. La concepción de la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la construcción del conocimiento escolar

a. Respecto de la concepción que se tiene de las Ciencias Sociales.

Son críticos de la tradición positivista, en tanto esta perspectiva maneja una excesiva y obsesiva racionalidad del conocimiento disciplinar.

(pág. 42) LINB1c

(...) la imagen de una ciencia verdadera, objetiva e independiente de una realidad exterior, determinada por leyes universales que progresivamente son descubiertas por aquella, hoy está en entredicho. La historia y la sociología de la ciencia, los

avances de las ciencias físicas, biológicas y sociales, así como la discusión epistemológica contemporánea han demostrado, por el contrario, que la ciencia es una construcción histórica y cultural, definida de modo diferente en diversas épocas y por las distintas disciplinas, y atravesada por las contingencias y conflictos de las sociedades donde se produce.

Desde esa postura antipositivista, reconocen los aportes de las versiones hermenéutica, fenomenológica, sociología comprensiva, interaccionismo simbólico y etnografía interpretativa; en relación con la subjetividad y la cotidianeidad.

(pág. 45) LINB1c

la incorporación del carácter intersubjetivo e interpretativo de la vida social y la comprensión de la realidad social desde las experiencias y estructuras de la vida cotidiana.

Sobre esos presupuestos teóricos y teniendo en cuenta la realidad socioeducativa del mundo actual, ven la necesidad de *replantear los supuestos teóricos sobre los que se han construido los estudios sociales*, de esa manera estiman conveniente:

(pág. 22) LINB1c

Construir nuevos paradigmas de interpretación social, que sean más incluyentes y menos hegemónicos, teniendo en cuenta la emergencia y reconocimiento de nuevos actores sociales y nuevas visiones (étnicas y culturales) sobre la forma de abordar y construir la sociedad del presente y el futuro.

Integrar en sus análisis, nuevos elementos sociales relacionados con la tecnología, los medios de comunicación, las culturas, la globalización, etc.

(pág. 22) LINB1c

Incluir nuevos campos de conocimiento, que no necesariamente son disciplinares. Por ejemplo, los estudios de género, culturales, sobre juventud y sobre pobreza, etc.

(pág. 23) LINB1c

Reconocer los saberes de las culturas no occidentales, y aceptar el aporte de las minorías dentro de los distintos países para promover una ciencia que reconozca lo “multicultural” y lo intercultural; un reto que tendrán que asumir las Ciencias Sociales, es incorporar otras visiones de mundo en otras sociedades.

b. Respecto de la concepción de la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la construcción del conocimiento escolar.

Con el fin de no perder de vista una perspectiva formadora y humana de la educación, los documentos oficiales abogan por un conocimiento científico-disciplinar tratado interdisciplinariamente, se pretende superar el tratamiento tradicional fragmentado (positivismo); en síntesis, se trata de una modalidad curricular globalizada que gire alrededor de problemas sociales relevantes y logren captar el interés de los estudiantes (aspecto que será tratado con más detalle en la descripción de los enfoques y modalidades de organización de los contenidos).

LINB1c (pág. 31).

Si se piensa en una educación integral del ser humano, ¿será pertinente seguir planteando propuestas curriculares exclusivamente basadas en temas...?

LINB1c (pág. 32).

“[...] gran parte de las propuestas formuladas en los últimos años de autonomía escolar siguieron siendo desintegradas, alejadas del mundo que viven las y los estudiantes, porque lo que se planteaba era temas y temas de estudio, que cada vez resultaban más extensos para cubrir, impidiendo que desde la escuela se estimule la reflexión seria y se involucre a las y los estudiantes como miembros activos de una sociedad en permanente construcción”. [...] con frecuencia, son temas que poco o nada se relacionan con la vida de las y los estudiantes y por lo tanto carecen de significado e importancia para ellos. Esto conduce a fomentar aprendizajes desconectados, sin sentido, que se memorizan para pasar un examen o asignatura y se olvidan fácil y rápidamente.

Los Lineamientos consideran que el objetivo de la educación básica y media no es formar científicos sociales (labor de la educación superior), lo cual no descarta la formación de lo/as estudiantes en el manejo y práctica de conceptos, métodos y técnicas propios de las disciplinas, recordemos que una finalidad educativa de los Lineamientos, es la adquisición y generación de conocimientos científicos técnicos más avanzados.

LINB1c (pág. 29).

Lo primero que se concretó, y que rápidamente quedó claro, es que el objetivo del área de Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media no es formar o ayudar a estructurar científicos sociales: historiadores, geógrafos, sociólogos, economistas, entre otros, porque esa es una labor o función específica de la Educación Superior.

Sin embargo, el MEN es consciente que durante la Educación Básica y Media es importante y necesario que se forme en los conceptos básicos y se practiquen métodos y técnicas propios de las diversas disciplinas que conforman las Ciencias Sociales. Por ejemplo, un educando que curse la básica y la media, no será un historiador, pero debe aprender a manejar y seleccionar fuentes, que es algo básico en el conocimiento histórico; o aunque no sea un geógrafo debe manejar elementos claves de cartografía.

De manera similar a los Lineamientos, los Estándares consideran que independiente de alcanzar altos niveles de especialización del conocimiento, la escuela debe proporcionar a los estudiantes una cultura científica básica para desenvolverse adecuadamente en la vida social.

(pág. 2). ESTB1c

(...) parece difícil que el ser humano logre comprender el mundo y desenvolverse en él sin una formación científica básica.

(pág. 18). ESTB1c

(...) no es pretensión de la formación en ciencias en la Educación Básica y Media alcanzar los niveles de especialización de producción de conocimientos que logran los científicos.

Pero no se trata solo del manejo y práctica básica, de conceptos, métodos y técnicas propios de las disciplinas, además los Estándares, ven la importancia de reconocer los logros de la ciencia y asimismo asumir posturas críticas y éticas frente a la ciencia; *ha de ser meta de la formación en ciencias -tanto sociales como naturales- desarrollar el pensamiento científico y en consecuencia fomentar la capacidad de pensar analítica y críticamente.* (pág. 13,14). ESTB1c

(pág. 2). ESTB1c

Sabemos bien que así como el conocimiento científico ha aportado beneficios al desarrollo de la humanidad, ha generado enormes desequilibrios.

(pág. 15). ESTB1c

Es meta, Desarrollar la capacidad de valorar críticamente la ciencia.

Los contenidos de los epígrafes presentados en el documento de fundamentación conceptual de los Estándares, explicitan claramente su postura por una cultura científica básica:

(pág. 1 a 16). ESTB1c

Epígrafe: título principal del documento.

- ✓ *LA FORMACIÓN EN CIENCIAS: ¡EL DESAFÍO! Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.*

Epígrafes títulos secundarios:

- ✓ *El porqué de la formación en ciencias,*
- ✓ *¿Quiénes hacen ciencia y cómo la hacen?.*
- ✓ *La concepción de Ciencias Sociales y ciencias naturales que orientó la construcción de los estándares*
- ✓ *Las grandes metas de la formación en ciencias en la Educación Básica y Media*
- ✓ *Favorecer el desarrollo del pensamiento científico*
- ✓ *Desarrollar la capacidad de valorar críticamente la ciencia*
- ✓ *Aportar a la formación de hombres y mujeres miembros activos de una sociedad*

Los documentos oficiales se muestran de acuerdo en que la construcción del conocimiento, pasa por el reconocimiento e incorporación al currículo de saberes diferentes a los disciplinares (conocimiento social y cotidiano), por lo cual en el aula escolar, hay que generar posibilidades de reflexión sobre las ideas previas de los estudiantes para alcanzar aprendizajes con sentido y significado.

(pág. 32) LINB1c

“Propuestas (se refiere a propuesta basadas en aprendizajes fragmentados) que promuevan este tipo de aprendizajes niegan el objetivo fundamental de la educación: conocer, entender y vivir con calidad en el mundo; además, coartan la posibilidad de reflexionar sobre lo cotidiano, sobre las experiencias y los diversos saberes que tienen y adquieren las y los estudiantes en distintos espacios y momentos”.

(pág. 6). ESTB1c

“Hoy en día es necesario que la institución educativa comprenda que en ella cohabitan una serie de conocimientos que no sólo provienen del mundo académico-científico, sino también del seno de las comunidades en las que están insertas, comunidades cargadas de saberes ancestrales propias de las culturas étnicas y populares. Cabe anotar que, en los procesos de socialización primaria, dichos saberes influyen en la manera como los niños y las niñas ven y entienden el mundo y, por lo tanto, es importante aprovechar todo este acumulado para que los estudiantes accedan a un conocimiento holístico que no desconoce el saber cultural, popular y cotidiano que poseen los estudiantes al llegar a la escuela. No es gratuito que hoy en pedagogía se insista permanentemente en partir de los conocimientos previos que tienen los estudiantes para generar procesos de aprendizaje con sentido y significado”.

Consecuente con lo anterior, el MEN señala la inconveniencia de seguir trabajando con propuestas curriculares basadas en asignaturas aisladas y en la lógica disciplinar:

(pág. 35) LINB1c

- ✓ [...] Conceden insuficiente atención a los intereses de las y los alumnos.
- ✓ No tienen en cuenta la experiencia concreta y previa de la/os estudiantes, sus niveles de comprensión, los modos de percepción y aprendizaje individual, favoreciendo conflictos sociocognitivos; “aprender a aprehender”, objetivo educativo definitivo.

Por lo contrario, se debe elaborar propuestas curriculares integradoras que:

(pág. 35) LINB1c

- ✓ [...] acomoden como campos de estudio problemas prácticos o vitales que afectan a los seres humanos, como la violencia, las guerras, el deterioro ambiental, la convivencia, el desarme, etc.; en general, los temas que podríamos llamar de actualidad.
- ✓ Incorporen la problemática específica del medio sociocultural y ambiental de la/os estudiantes, rescatando la riqueza que brindan la particularidad, la diferencia y el reconocimiento de las comunidades entre ellas y con su entorno.
- ✓ Establezcan los nexos entre diversos saberes disciplinares.
- ✓ Analicen los conflictos escolares y trabajen proyectos de mayor duración temporal...

Los Estándares admiten cierta elaboración de las ideas previas de los estudiantes (conocimiento cotidiano) y las consideran importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto se corresponden con concepciones o teorías alternativas, al respecto dicen:

(pág. 10). ESTB1a

(...) Los pequeños en su relación con el mundo van haciendo elaboraciones conceptuales o (teorías intuitivas) sobre la vida en comunidad.

El carácter activo de la mente humana conduce a los seres humanos desde muy pequeños a interrogarse sobre todo cuanto viven -su cuerpo, su relación con los demás, los fenómenos que observan- y a construir explicaciones de lo que acontece en su entorno. Ya en los primeros meses, los niños y las niñas

construyen “teorías” sobre el mundo natural y social, como bien lo han señalado los estudios adelantados por toda una línea de investigación en psicología cognitiva y educativa.

En comparación con el poder explicativo del conocimiento científico, los estándares señalan las limitaciones de las concepciones alternativas y son asociadas a explicaciones simples de la realidad que no permiten construir comprensiones complejas.

(pág. 11). ESTB1a

(...) se ha observado que las formas que emplean los niños para interpretar los eventos guardan una coherencia interna que, en ocasiones, se asemeja al pensamiento científico de épocas pasadas, pero que difiere substancialmente de la lógica científica actual. A estas ideas se las ha llamado, preconcepciones o nociones ingenuas, puesto que se consolidan a partir de su contacto con los miembros de su comunidad inmediata, antes del proceso de enseñanza formal de las ciencias.

(pág. 12). ESTB1a

“...Sin embargo, a diferencia de los conceptos y modelos explicativos científicos, las concepciones alternativas no permiten comprender los fenómenos en toda su complejidad, tal como lo ha señalado Gardner; después de todo, en la vida diaria no realizamos indagaciones sistemáticas, ni registramos nuestras observaciones en detalle, ni derivamos conclusiones de manera lógica y consistente”.

Los Estándares precisan como las concepciones alternativas que circulan en el contexto escolar, se convierten en obstáculos (resistencia al cambio) para lograr el aprendizaje del conocimiento científico.

(pág. 11). ESTB1a

lo característico de estas ideas es que, por lo general, son resistentes al cambio y en consecuencia persisten hasta la edad adulta”.

Con base en lo anterior los estándares consideran que la actividad escolar debe identificar y vencer los obstáculos de las concepciones alternativas, para aproximar progresivamente las ideas previas de los estudiantes a las ideas científicas.

(pág. 11, 17). ESTB1a

“Del conocimiento intuitivo al conocimiento científico”,

Se trata de hacer accesible a los estudiantes, el conocimiento científico, desconocer en el proceso pedagógico la existencia de estas concepciones alternativas, así como pasar por alto la asombrosa capacidad de los niños y las niñas para construir conocimiento conduce a reforzar la idea según la cual el pensamiento científico es inaccesible, difícil y destinado para unos pocos; EN síntesis, hay que privilegiar la profundización sobre el cubrimiento de los contenidos disciplinares.

(pág. 12). ESTB1a

aproximar progresivamente al conocimiento científico, tomando como punto de partida su conocimiento “natural” del mundo y fomentando en ellos [los estudiantes] una postura crítica que responda a un proceso de análisis y reflexión.

5.2.2. Formulación, organización y secuenciación del conocimiento escolar

Los Lineamientos Curriculares, proponen un enfoque curricular flexible, abierto, integrado y en espiral del área de Sociales, que permita abrirse a interpretaciones holísticas e interdisciplinares acordes con los planteamientos del mundo actual. La concepción de “contenidos”, no la reduce el MEN, a una simple presentación de temas; muy al contrario en su acepción tiene una visión muy diferente a la tradicional.

(pág. 70, 71) LINB2a

“Es importante aclarar que el concepto de contenido usado por el MEN en este apartado no se refiere al concepto tradicional, sino que hace referencia a un sentido más amplio y adopta la definición citada en el campo pedagógico.

Por lo tanto, los contenidos no son un listado de temas; su acepción hace referencia a un conjunto de conceptos, principios, procedimientos, valoraciones e interacciones individuales y sociales que se evidencian en las competencias que se deben alcanzar dentro del proceso educativo”.

Desde la concepción anterior, el documento oficial, señala la conveniencia de llevar a la práctica unos lineamientos organizados curricularmente de manera diferente a un listado de temas.

(pág. 55) LINB2a

(...) como problemas, núcleos, tópicos, períodos históricos, espacios geográficos, instituciones, etc.

En esa gama de posibilidades, se deciden por establecer los contenidos mediados por la integración disciplinar, consecuentemente ellos, están organizados en ocho ejes generadores, con suficiente capacidad de concentrar y articular dos componentes didácticos centrales: preguntas problematizadoras y ámbitos conceptuales. Los ejes generadores son caracterizados por los Lineamientos como:

(pág. 57) LINB2a

“una selección o agrupación temática importante que se ha hecho de la realidad social pasada-presente, en torno a la cual se aglutinan ideas, conceptos, temas, problemas, hechos y objetos que enmarcan y organizan la esencia de cada disciplina (en estos lineamientos cada eje podría referirse en mayor grado a una disciplina de las Ciencias Sociales)”.

Bajo la modalidad globalizada, los ejes generadores son el centro de la integración de los contenidos.

(pág. 57) LINB2a

la columna vertebral para el desarrollo de todos los contenidos.

La formulación de los ejes generadores dista mucho de la tradicional formulación disciplinar, el MEN los concibe como, amplios, abiertos e interdisciplinarios, aspectos que se pueden observar en el Cuadro 5.9.

(pág. 92) LINB2a

<i>1. La Defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.</i>
<i>2. Sujeto, Sociedad Civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz.</i>
<i>3. Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra.</i>
<i>4. La necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana.</i>
<i>5. Nuestro Planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita.</i>
<i>6. Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos.</i>
<i>7. Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación).</i>
<i>8. Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades.</i>

Cuadro 5.9. Ejes generadores en los Lineamientos Curriculares. Fuente: MEN (2002, 92)

Las preguntas problematizadoras son el núcleo de construcción de saber en el aula.

(pág. 60) LINB2a

“(…) “motores” que impulsan la búsqueda y creación de nuevo saber en el aula”

Ellas, no tienen guiones de contenido preestablecidos, salvo que deben orientarse de acuerdo a las orientaciones de los ejes generadores, ámbitos conceptuales y conceptos seleccionados (pág. 60, 61, 62) LINB2a; por tanto su formulación es flexible y cercana a los problemas de la comunidad.

(pág. 85) LINB2a

(...) pueden abordar problemas comunes y cotidianos.

Los ámbitos conceptuales son definidos en la propuesta ministerial como:

(pág. 85) LINB2a

“la dimensión donde se agrupan varios conceptos fundamentales de las Ciencias Sociales, que ayudan a investigar y “resolver” las preguntas problematizadoras”.

Relacionando ámbitos conceptuales y ejes generadores, los Lineamientos, elaboran ejemplos de referencia para construir preguntas problematizadoras, (Ver Cuadro 5.10).

(pág. 107) LINB2a

EJE CURRICULAR 1. La Defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.	
PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	ÁMBITOS CONCEPTUALES
¿Cómo construir una sociedad justa para todas las edades y condiciones?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Papel de la mujer en la construcción y transformación de Colombia. ▪ Derechos de la mujer (Conferencia internacional de Beijing) ▪ Políticas nacionales para la mujer y su situación en Colombia. (desplazados, campesinos y los diferentes grupos étnicos) ▪ Participación social y política de las mujeres en el país.
EJE CURRICULAR 2. Sujeto, Sociedad Civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz.	
PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	ÁMBITOS CONCEPTUALES
¿Cómo afecta a la democracia y a la ciudadanía; las violaciones de los derechos humanos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las obligaciones básicas del estado según la Constitución. ▪ Situación de los derechos humanos en el país. ▪ Responsabilidad y acciones que debe asumir la sociedad civil colombiana. ▪ Alternativas para resolución de conflictos.
EJE CURRICULAR 3. Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra.	
PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	ÁMBITOS CONCEPTUALES
¿Cómo se crearon y cómo intentan solucionarse los problemas ambientales que afectan a Colombia en la actualidad?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las colonizaciones o corrimientos de fronteras y sus repercusiones en el uso del suelo y la violencia. ▪ La pérdida y contaminación del recurso hídrico y sus repercusiones en la salud. ▪ Los procesos de desertización y alternativas usadas. ▪ Mecanismos y procedimientos legales para la protección del

	<p>ambiente: parques naturales, reservas, humedales, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formas alternativas de utilización y manejo de los recursos naturales. (estudio de caso: energía solar o purificación residuales, etc.)
EJE CURRICULAR 4. La necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana.	
PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	ÁMBITOS CONCEPTUALES
<p>Teniendo en cuenta la situación económica del país ¿Qué estrategias podrían explorar los colombianos para mejorar sus niveles de vida</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sectores de la economía colombiana (primario, secundario y terciario) y su funcionamiento. ▪ La crisis económica (recesión, deflación, desempleo e inseguridad). ▪ Recuperación del potencial agrícola y el desarrollo de los recursos marinos. ▪ Ampliación de fuentes de ingreso alternativos para el país (exportaciones no tradicionales, ecoturismo, biotécnica)
EJE CURRICULAR. Nuestro Planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita.	
PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	ÁMBITOS CONCEPTUALES
<p>¿Las crisis económicas en Colombia son producto de falta de competitividad o de voluntad política?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La pérdida de competitividad agrícola, importación de alimentos y abandono del campo. ▪ El desplazamiento de los sectores primario y secundario y el auge del terciario. ▪ La evolución de los distintos modelos económicos en el país y sus implicaciones. ▪ La viabilidad de un modelo de producción flexible y la búsqueda de desarrollo sostenible en los planes de ordenamiento territorial.
EJE CURRICULAR 6. Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos.	
PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	ÁMBITOS CONCEPTUALES
<p>¿Porqué fueron tan parecidas en sus planteamientos y tan diferentes en sus resultados las revoluciones de América y Europa, en cuanto a las naciones que se crearon?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La independencia de USA y la guerra civil ▪ La Revolución francesa y la reacción conservadora. ▪ Las distintas independencias latinoamericanas (Colombia y su proceso para consolidarse como república) ▪ Los nacionalismos extrovertidos de Latinoamérica.
EJE CURRICULAR 7. Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación).	
PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	ÁMBITOS CONCEPTUALES
<p>¿Qué tendría que hacer Colombia para alcanzar y posibilitar un país que utilice mejor la riqueza de su recurso humano?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La política nacional de ciencia y tecnología en Colombia. ▪ Los nuevos actores de la investigación científica-tecnológica. ▪ Las tendencias a patentar la biodiversidad biológica y los nuevos problemas éticos y legales. ▪ La discusión actual acerca de las limitaciones en el uso del

	planeta.
EJE CURRICULAR 8. Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades.	
PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	ÁMBITOS CONCEPTUALES
¿Cómo se garantiza en la democracia colombiana la participación ciudadana?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La finalidad del estado colombiano según la Constitución actual. ▪ El funcionamiento de los poderes ejecutivo, Legislativo, judicial y su problemática. ▪ La democracia participativa y la descentralización colombiana. ▪ Diferentes formas de reacción de la sociedad colombiana (organizaciones de la sociedad civil. ONG, grupos independientes, grupos empresariales, sindicatos y organizaciones al margen de la ley)

Cuadro 5.10. Ejemplos de la relación ejes, preguntas problematizadoras y ámbitos conceptuales, para el grado 9°. Fuente: elaboración propia con base en MEN, 2002, 107.

Desde la versión oficial, la organización de los contenidos se corresponde con la integración disciplinar intra-área sobre problemas de la realidad.

(pág. 80) LINB2a

(...) problemas que integren historia, geografía, cívica, economía, sociología, antropología, etc.; problemas en los cuales se integren las distintas versiones de las Ciencias Sociales y humanas.

Oficialmente se reconoce la existencia de diversos grados de integración, el MEN elige la integración-articulación.

(pág. 81) LINB2a

“los lineamientos la trabajan en el sentido de articulación, subrayando las distintas conexiones que se abren al abordar un problema o pregunta problematizadora, desde diversas perspectivas y conceptos fundamentales de las distintas disciplinas que conforman las Ciencias Sociales, permitiendo retomar técnicas y métodos propios de cada una de ellas, en la Educación Básica y Media.

A la integración-articulación, le conceden un doble valor, es decir, su capacidad de relacionar procesos psicológicos (conflictos y cambios cognitivos) con interpretaciones holísticas.

(pág. 81) LINB2a

La finalidad básica de la integración es doble: por una parte propiciar en las y los estudiantes la integración mental de distintos conocimientos del área, de modo que puedan producirse conflictos y cambios cognitivos respecto a los preconceptos, estereotipos o imaginarios que manejan, e integrarlos a los valores, intereses y actividades de su vida; por otra parte, busca que el saber que se construye en el área supere la visión fragmentada del conocimiento que persiste en las disciplinas y se abra a interpretaciones holísticas que permitan mayor significatividad y sentido; que posibilite la construcción de un conocimiento social que responda a las necesidades de las y los estudiantes en contextos espaciales y temporales, específicos.

Sin prescindir de los contenidos culturales, los lineamientos consideran otra ventaja de la integración, facilitar el trabajo por procesos.

(pág. 81) LINB2a

facilita el aprendizaje por procesos aclarando que no se trata de llegar a la “psicologización del currículo”

Los referentes integradores de la propuesta curricular ministerial, son los conceptos recurrentes y los organizadores didácticos.

(pág. 66, 67) LINB2c

“(…) se ha intentado insistir en aquellos saberes y conceptos -aunque pocos por la falta de unidad de criterios- relevantes y básicos para la comunidad científica social, tanto a nivel conceptual (espacio, tiempo, Estado) como didáctico (la tensión: conflicto/cambio, igualdad/ desigualdad, etc.); de modo que las y los estudiantes durante los procesos de aprendizaje que efectúan, interactúen y relacionen en el aula, la lógica científica, los preconceptos y el saber que se genera en la coinvestigación.

En el Cuadro 5.11., se puede apreciar la relación que el documento oficial establece entre ejes, disciplinas relevantes, conceptos claves y organizadores didácticos.

(pág. 68) LINB2a

TEMÁTICAS DE LOS EJES GENERADORES	DISCIPLINAS MAS RELEVANTES	CONCEPTOS FUNDAMENTALES DISCIPLINARES Y ORGANIZADORES DIDÁCTICOS
La Defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad. (Eje 1)	<i>Antropología</i> , derecho, historia, sociología, psicología, demografía, geografía, economía.	Espacio, tiempo, etnia, sujeto, familia, población, comunidad, producción, poder <i>similitud-diferencia, conflicto de valores y creencias</i>
Las personas como sujetos de derechos y la vigencia de los derechos humanos. (Eje 2)	<i>Ciencia política</i> , derecho, sociología, ética, filosofía y geografía	Espacio, tiempo, sujeto, sociedad, estado, poder, justicia, ética, comportamientos sociales <i>conflicto-acuerdo,</i>
La conservación del ambiente. (Eje 3)	<i>Ecología</i> , geografía, economía, historia, demografía, sociología,	Espacio, tiempo, sociedad, población, comunidad, producción, desarrollo, <i>continuidad-cambio,</i>
Las desigualdades socioeconómicas. (Eje 4)	<i>Economía</i> , geografía, historia, Ciencia política, demografía,	Producción, espacio, tiempo, sujeto y comunidad, <i>identidad-alteridad</i>
Nuestro planeta tierra como casa común de la humanidad. (Eje 5)	<i>Geografía</i> , economía, historia, demografía, ecología, Ciencia política	Espacio, tiempo, sociedad, comunidad, familia, sujeto: "códigos integradores" ideológicos, jurídicos éticos, de comportamiento. <i>Conflicto-cambio</i>
Identidad y memoria colectiva. (Eje 6)	<i>Historia</i> , antropología, geografía, Ciencia política, economía, sociología, demografía,	Tiempo, espacio, memoria, cultura, sociedad, familia, sujeto. "códigos integradores" ideológicos, jurídicos éticos, de comportamiento. <i>continuidad-cambio, identidad-alteridad</i>
El saber cultural posibilidades y riesgos. (Eje 7)	<i>Comunicación social</i> , sociología, geografía, historia, demografía, antropología	Espacio, tiempo, tecnología, ciencia, ecología, desarrollo y progreso, sociedad, comunidad, familia <i>Interrelación-comunicación</i>
Conflicto y cambio social. (Eje 8)	<i>Ciencia política</i> , historia, derecho, geografía, demografía,	Espacio, tiempo, organización, poder, estado, nación: "códigos integradores" ideológicos, jurídicos éticos, de comportamiento. <i>Conflicto-acuerdo</i>

Cuadro 5.11. Los contenidos integrados didácticamente en el área de Ciencias Sociales. Fuente: MEN, 2002, 68.

Los conceptos recurrentes y comunes de las disciplinas tienen como tarea facilitar la integración disciplinar, se han escogido como conceptos que cumplen esa condición:

(pág. 69) LINB2a

Espacio, tiempo, sociedad, población, comunidad, producción, desarrollo, sujeto, comunidad, familia, memoria, cultura, tecnología, ciencia, ecología, desarrollo y progreso, organización, poder, estado, nación.

Los organizadores didácticos son concebidos como parejas de conceptos con potencialidad interdisciplinar, es decir, van más allá de las disciplinas, según el MEN cumplen esta condición los siguientes:

(pág. 69) LINB2a

Similitud-diferencia, conflicto-acuerdo, continuidad-cambio, identidad-alteridad, interrelación-comunicación, conflicto-cambio.

Los códigos integradores, tienen la capacidad de incorporar como contenidos escolares a los conocimientos cotidiano y cultural, en tanto son constructos que concentran:

(pág. 69) LINB2a

lo ideológico, lo jurídico, lo ético y códigos de comportamiento.

Situados en los procesos de aprendizaje y más concretamente en las ideas previas de los estudiantes, los lineamientos recomiendan que los conceptos recurrentes y los organizadores didácticos tengan en cuenta el nivel de pensamiento de los estudiantes.

(pág. 66, 67) LINB2a

(...) deben ser ordenados con relación a los niveles de comprensión que tienen los educandos y acercándolos al pensamiento formal y complejo.

La integración de los contenidos se concreta en la modalidad de malla curricular.

(pág. 89) LINB2a

(...) fueron pensados, tejidos y estructurados con una trama tanto vertical como horizontal.

Las conexiones en sentido horizontal dan cuenta de los posibles enlaces por grado, entre diferentes, ejes generadores, preguntas, problematizadoras, ámbitos conceptuales y competencias sugeridas, tal como se expresa en el documento oficial.

(pág. 14) LINB2a

“En la malla se pueden observar las conexiones en los sentidos horizontal (que darían cuenta del enlace conceptual por grado) y vertical en forma de espiral, (dando cuenta de la unidad y secuencia del eje).

Las conexiones en sentido vertical reflejan la complejidad que adquiere el eje generador de acuerdo al grado o nivel.

(pág. 89) LINB2a

(...) los problemas y los ámbitos conceptuales pueden volverse a retomar en distintos grados, diferenciándose por los contextos, la profundidad y el análisis que se haga de ellos.

La malla curricular propuesta, orienta a los profesores para que el sentido vertical represente la complejidad que van alcanzando las preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales y competencias sugeridas.

(pág. 89) LINB2a

(...) en la unidad de la malla también se puede notar al observar los ejes en sentido vertical, a medida que se avanza, se van tornando más complejos (forma espiral), respetando el nivel cognitivo de las y los estudiantes.

En el Cuadro 5.12 se puede observar un ejemplo, de implementación de las dimensiones horizontal y vertical, articulando los componentes claves de la malla curricular.

(pág. 104) LINB2a

EJE CURRICULAR 1						
La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.						
Pregunta problematiz.	Grado	Ámbitos Conceptuales	Competencias sugeridas			
			Cognitiva	Procedimental	Valorativa	socializadora
¿Cómo construir una sociedad justa para todas las edades y condiciones?	11	<p>-Los jóvenes y los niños frente a las leyes y políticas en el país (Derechos del niño-Ley de juventud 375)</p> <p>-Culturas y subculturas juveniles: sus organizaciones y expresiones contraculturales (movimientos pacifistas, ecologistas, antiglobalización)</p> <p>-Los adultos mayores como fuente de experiencia para nuevas posibilidades sociales.</p> <p>La conservación de las tradiciones culturales un desafío para las juventudes de los grupos étnicos.</p>	<p>-Identifica y reconoce las culturas juveniles como parte fundamental de las sociedades constructoras de identidad y convivencia.</p> <p>-Conoce y argumenta los aportes y limitaciones que representa para la juventud del país, las distintas políticas públicas (empleo, salud, educación, pensiones, juventud, etc) para las diferentes edades</p>	<p>-Realiza investigaciones formativas y redacta ensayos sobre la manera en que los medios de comunicación influyen y determinan la forma de ser de las y los jóvenes e ignoran las necesidades de otras edades (niñas y niños, adultos mayores)</p>	<p>-Valora los aportes que a nivel político, cultural, ambiental... han promovido grupos diversos, en distintas épocas a la humanidad (pacifismo, sociedad de consumo, defensa de los derechos ambientales, etc)</p> <p>-Respeta y reconoce los aportes que hacen a la sociedad, las distintas poblaciones etarias en su ciudad y país.</p> <p>-Valora la importancia que representa para las y los jóvenes pertenecer a distintos tipos de organizaciones juveniles.</p>	<p>Promueve pactos de respeto y no agresión entre diferentes culturas juveniles.</p> <p>Apoya actividades culturales para promover el talento artístico de las diferentes edades y de los distintos grupos étnicos.</p>
Quiénes vivimos, cómo nos vemos y cómo nos comunicamos en nuestra familia, vecindad y escuela.?	1	<p>-Estructura de su grupo humano y de su comunidad.</p> <p>- Características de su grupo humano y comparación con otros (género, edades, etc.)</p> <p>-Pautas o normas de comunicación y presentación de tradiciones en su entorno.</p>	<p>-Describe las características de tu grupo y de otros distintos al suyo.</p>	<p>-Elabora gráficos que representan la estructura de su familia y comunidad</p>	<p>-Respeta los valores y se identifica con el grupo social al que pertenece.</p>	<p>-Participa en actividades grupales sobre el tema con un comportamiento ordenado.</p>

Cuadro 5.12. Ejemplo de implementación del Eje Curricular No. 1. Fuente: MEN, 2002,104.

La organización de los contenidos no es independiente de los criterios previos a su selección, la organización basada en un criterio de selección, generalmente es asociada a modalidades horizontales, mientras las basadas en pluralidad de criterios son asociadas a modalidades organizadas en mallas o tramas, con base en este parámetro, vamos a describir los criterios (sociológicos, psicológicos, epistemológicos, y didácticos) tenidos en cuenta por el MEN para seleccionar el conocimiento escolar deseable.

Como lo didáctico permea todas las esferas del proceso de enseñanza-aprendizaje y hace difícil separar lo didáctico de otros aspectos, con el fin de facilitar la descripción vamos a hablar de criterios propiamente didácticos, criterios didáctico-sociológicos, criterios didáctico-epistemológicos y criterios didáctico-psicológicos; al mismo tiempo la descripción se va realizar siguiendo el orden como los lineamientos organizan el conocimiento escolar, esto es, ejes generadores, preguntas problematizadoras y ámbitos conceptuales.

A continuación presentamos los criterios didácticos mediante los cuales el MEN, justifica el trabajo con ejes generadores:

Favorecen un tipo de enseñanza comprensiva, activa, interesante y transformadora.

(pág. 59) LINB2b

(...) cuando el MEN pensó en la selección y elaboración de los ejes generadores que estructuran los presentes lineamientos, definió las características y criterios básicos que ellos deben cumplir para lograr una enseñanza comprensiva, activa, interesante y transformadora de la realidad social”.

Centran y organizan el trabajo académico.

(pág. 57) LINB2b

“Los ejes tienen una función de soporte y estructura similar a la ejercida por la columna vertebral; desde la perspectiva conceptual, permiten centrar el trabajo en

el aula porque indican y enmarcan de cierto modo, la temática sobre la cual girarán las investigaciones y actividades desarrolladas en la clase.

Facilitan el trabajo con conceptos generando modalidades distintas a largos listados de temas.

(pág. 59) LINB2b

“(...) el trabajo por conceptos, permite la implementación en el aula de “ejemplos conceptuales” o “casos ejemplares” (...), por ejemplo la (esclavitud).

Fortalecen las tareas en el aula de clase.

(pág. 57) LINB2b

“(...) permiten optimizar y potenciar las tareas que deben afrontar estudiantes y profesores”.

Viabilizan la coinvestigación conjunta de estudiantes y profesores favoreciendo la interacción e intercambio didáctico de las ideas de estudiantes y profesores en la construcción de conocimiento escolar.

(pág. 59) LINB2b

“Posibilitan la coinvestigación en el aula (estudiantes y docentes), generándose un nuevo conocimiento que en la práctica debe orientarse para comprender, mejorar y transformar -si es necesario- la realidad del mundo en que se vive”.

(pág. 79) LINB2b

Se entiende por “coinvestigación” el desafío que deben afrontar conjuntamente estudiantes y profesores frente a un problema, el cual no tiene una solución o respuesta en un texto o saber establecido, sino que debe ser buscada, investigada, y construida por todos. Solución que el grupo crea y ensaya.

Permiten trabajar con visiones futuro y en interacción diacrónica-sincrónica dada su flexibilidad temporal.

(pág. 59) LINB2b

“Deben proyectarse con una visión de futuro, sin dejar de lado la comprensión de su evolución histórica o el análisis de la realidad contextual”.

Favorecen la interactuación entre lo global, lo nacional y lo local, debido a su flexibilidad espacial.

(pág. 58) LINB2b

“Proporcionan flexibilidad, porque no delimitan un camino por seguir, abriendo la posibilidad de analizar tanto lo local como lo nacional y lo global.

Los siguientes son los criterios didácticos mediante los cuales los lineamientos, justifican el trabajo con preguntas problematizadoras:

Les incumbe articular los diferentes componentes del modelo didáctico

(pág. 64) LINB2b

“Abren alternativas para centrar las actividades y posibilitar la obtención de las distintas competencias, resultados disciplinares y propósitos de las Ciencias Sociales.”

Deben ser abiertas y precisar los alcances de la complejidad de los contenidos del eje, por grado o proyecto

(pág. 64) LINB2b

(...) determinan la complejidad que cada eje debe tener para un grado o proyecto específico.

(pág. 60) LINB2b

“Ayudan a limitar y estructurar los ejes generadores, que por su amplitud resultan extensos, lo cual permite a las y los profesores establecer hasta dónde llegar en una unidad o durante el año escolar”.

(pág. 64) LINB2b

“Deben ser abiertas, es decir, que las preguntas no se pueden responder con un sí o un no, ellas deben permitir la búsqueda de nuevos conocimientos.”

Estimulan y fomentan el pensamiento creativo, la investigación constante y la generación de nuevos conocimientos en clase:

(pág. 60) LINB2b

Son la puerta a nuevas preguntas, imposibles de determinar a priori, que surgen de forma particular y única en cada grupo donde se estudian; ellas son percibidas como “obstáculos para llegar a un lugar necesario” por el grupo que las afronta.

(pág. 61) LINB2b

(...) el estudiar problemas, entenderlos y buscar las posibles soluciones, no solamente implica que las y los estudiantes se involucren más y se sientan copartícipes de la construcción de su sociedad, sino que estimulan un pensamiento productivo, en cambio del reproductivo o memorístico que tradicionalmente ha promovido la escuela.

(pág. 64) LINB2b

(...) su principal objetivo es fomentar la investigación constante y generar nuevos conocimientos en la clase. Podría decirse que ellas son “motores” que impulsan la búsqueda y creación de un nuevo saber en el aula. Criterios psicodidácticos, LINB2b (pág. 60); y, abrir la posibilidad de conectarse con los intereses de la/os estudiantes, Pueden conectarse con los intereses y la vida cotidiana de las y los estudiantes (...).

Las preguntas problematizadoras por encima de criterios científicos quieren rescatar y fomentar la curiosidad y la creatividad natural humana.

(pág. 84) LINB2b

“Las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizajes y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logran los objetivos y se planteen nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizajes en este continuo trasegar que es la vida”; “con la pregunta nace también la curiosidad, y con la curiosidad se incentiva la creatividad.

El trabajo con ámbitos conceptuales, con base en criterios didácticos los justifica el documento oficial así:

Facilitan la consecución de los objetivos de aprendizaje del área.

(pág. 66 LINB2b

“(...) estos lineamientos ha tenido en cuenta los contenidos claves, los conceptos comunes de las Ciencias Sociales, que pueden orientar o facilitar la consecución de los objetivos establecidos para el área (...).”

Contribuyen a la búsqueda de respuestas a las preguntas problematizadoras.

(pág. 65 LINB2b

“(...) ayudan a investigar y “resolver” las preguntas problematizadoras.”

En términos generales, los criterios que justifican la propuesta ministerial sobre el conocimiento escolar deseable en Ciencias Sociales, en el terreno didáctico-sociológico son:

Introducir contenidos selectivos referidos a problemas sociales que permitan trabajar y ampliar en el aula de clase, las nuevas dimensiones de la vida social.

(pág. 55) LINB2b

“A nuestro juicio, una manera de superar el exceso de temas o información, y lograr aprendizajes significativos en el área de Ciencias Sociales, es el trabajo –en forma selectiva- de problemas y preguntas esenciales que se hacen en la actualidad las Ciencias Sociales.”

Considerar como contenidos posibles los problemas, exigencias y prioridades sociales que distintas organizaciones internacionales han señalado como críticos.

(pág. 90) LINB2b

“Introducir los problemas y prioridades sociales que distintas organizaciones internacionales han señalado como críticos y los cuales deben ser afrontados de forma urgente por la humanidad y sus distintas sociedades, (...)”

Acercar la escuela a los problemas de su entorno:

(pág. 13) LINB2b

un enfoque abierto, flexible e integrado para Ciencias Sociales propicia mayor acercamiento de la escuela a los problemas que afectan su entorno cercano, la nación y el planeta, posibilitando mayor compromiso con el mundo en que vivimos.

(pág. 32) LINB2b

“(...) que estudiantes, profesoras y profesores hagan reflexiones pertinentes y responsables sobre el mundo actual, sobre los problemas que afrontan y deben afrontar”. Criterios didácticos y sociológicos,

(pág. 21) LINB2b

“Las Ciencias Sociales enfrentan en la actualidad el desafío de incorporar nuevas dimensiones de la vida de los seres humanos (violencias, problemas ambientales, de la cultura, etc.), (...) que ofrezcan respuestas contextualizadas a los problemas y exigencias de la sociedad”.

Con base en las consideraciones anteriores, para el MEN, los criterios didáctico-sociológicos son centrales para la escogencia de contenidos, ellos hacen las veces de articulador didáctico inmerso transversalmente sobre los demás criterios de selección, la anterior idea es apoyada por el documento oficial, cuando referencia los centros de interés de Decroly y anotan que su filosofía sirvió de base para construir y ampliar la visión social de los contenidos de los ejes generadores.

(pág. 58) LINB2b

“(...) sirvieron como base para dar origen a los llamados ejes generadores; los cuales superan ampliamente a los denominados “centros de interés”, porque son decodificadores de la realidad, multiparadigmáticos, permiten trabajar a partir de la

multicausalidad y pueden reunir diferentes “centros de interés”, debido a que no solamente son interesantes o llamativos para las y los estudiantes, sino que también interesan a las y los profesores”.

A continuación presentamos los criterios didácticos-sociológicos mediante los cuales el MEN, justifica el trabajo con ejes generadores:

Trabajan las problemáticas de la realidad social con base en la perspectiva crítica:

(pág. 60) LINB2b

“Están enmarcados en una perspectiva crítica, que facilita, de manera obligatoria y primordial, el estudio de los problemas que en la actualidad afectan a la humanidad e impiden lograr una sociedad más justa y una humanización más digna”.

Conectan los intereses de los estudiantes al adentrarse en problemas de actualidad

(pág. 59) LINB2b

(...) permiten conectar el área de Ciencias Sociales con los intereses de las y los estudiantes, haciendo de su estudio algo interesante tanto para alumnos como para expertos en el área, ya que renuevan y dinamizan su quehacer pedagógico.

El criterio sociológico, también hace presencia notoria en las preguntas problematizadoras, ya que ellas, abren la posibilidad de tratar problemas cotidianos y socio-ambientales, culturas juveniles, género, exclusión, etc.; con el fin de que los estudiantes se construyan como sujetos políticos.

(pág. 61) LINB2b

“Facilitan el ingreso de temas nunca antes abordados o sencillamente relegados por no corresponder claramente a ninguna asignatura, –las culturas juveniles, la construcción de sujetos, la problemática ambiental, etc.–, pero no por ello menos interesantes y válidos para la humanidad. En otras palabras, permiten que la escuela se acerque a la vida de los miembros que se forman y construyen en ella”.

(pág. 53) LINB2b

“Este es otro de los pilares de la propuesta curricular: los estudiantes y el profesor deben hacerse preguntas significativas que permitan construir conocimientos relevantes para su formación social, para una mejor comprensión de la vida social y hacer consciente su construcción como sujetos.”

Los lineamientos alertan a la comunidad educativa para que las preguntas problematizadoras se vinculen directamente con los problemas cotidianos, personales, familiares, locales, nacionales y mundiales.

(pág. 85) LINB2b

“De ahí que nuestros –estudiantes en su gran mayoría- casi nunca se formulen preguntas sobre la vida, el trabajo, la familia, los problemas que estremecen al país. Da la impresión de que nuestros alumnos fueran invulnerables a las durezas de la vida real, y no les interesa saber nada de lo que ocurre en este país y en este planeta.”

La fortaleza de los criterios sociológicos para la selección de contenidos y ámbitos conceptuales, la aduce el MEN en la insuficiencia que tienen a este respecto una selección basada solo en criterios disciplinares o psicológicos, la anterior afirmación se soporta en los siguientes argumentos:

(pág. 34) LINB2b

“Los niños y niñas, no aprenden con el mismo orden lógico que sirve para organizar una disciplina científica, puesto que sus estructuras cognitivas condicionan la adquisición, asimilación y retención del conocimiento.”

(pág. 34) LINB2b

“(…) en muchos casos el aprendizaje del mundo social y la comprensión de gran número de conceptos fundamentales de las disciplinas sociales requieren de un pensamiento formal, y las y los estudiantes de la Educación Básica y Media no siempre lo han alcanzado.”

Lo clave entonces para el documento oficial, es seleccionar contenidos o ámbitos conceptuales mediados por la unidad y complementariedad didáctica/funcionalidad social:

(pág. 66) LINB2b

“(…) al no disponer las Ciencias Sociales de un paradigma común, se ha recurrido a la didáctica y la pedagogía, como mediadoras, para seleccionar unos conceptos claves e integradores, que de manera conjunta permiten estructurar la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media”.

(pág. 67) LINB2b

“El área de Ciencias Sociales no sólo debe considerar los procesos epistemológicos y los cambios conceptuales propios de las disciplinas, sino que debe analizar la problemática sociocultural en situaciones históricas particulares; por ello la enseñanza del área en la actualidad debe incluir en sus temáticas los cambios locales, nacionales y globales, para que tengan funcionalidad, pertinencia y vigencia social.”.

(pág. 66) LINB2b

“Los conceptos en su conjunto, permitirán a las y los estudiantes percibir la complejidad y problemática del mundo en que viven y se realizan los distintos tipos de sociedades. En otras palabras, tanto la selección de los ejes (temáticas) como la de los conceptos que conforman los ámbitos conceptuales de estos lineamientos, corresponde a la funcionalidad social que ellos tienen, a los aportes que pueden ofrecer para un mejor conocimiento (pasado-presente) y actuación en el mundo social por parte de las y los estudiantes.

A continuación presentamos los criterios didáctico-epistemológicos mediante los cuales el MEN, justifica el trabajo con ejes generadores:

Tienen la capacidad de abordar e integrar en el estudio de las Ciencias Sociales visiones amplias y pluralidad de perspectivas epistemológicas:

(pág. 57) LINB2b

“La gran fortaleza de los ejes generadores es su globalidad, es decir, ofrecen perspectivas amplias para abordar las Ciencias Sociales (...).

(pág. 58) LINB2b

“Pueden por su globalidad ser analizados y trabajados de muchas formas y desde diferentes ámbitos del conocimiento (disciplinas), facilitando encuentros de integración que posibilitan diversas miradas a la realidad social”,

Facilitan y consolidan la integración disciplinar, priorizando conceptos disciplinares de significación social:

(pág. 57) LINB2b

“(…) cada eje permite establecer ricas conexiones en el interior de su disciplina –o disciplina dominante- y con otras disciplinas”.

(pág. 58) LINB2b

“Permiten además, estudiar conceptos básicos de las disciplinas sociales, creando mayor significación y comprensión en el conocimiento de la problemática social por parte de las y los estudiantes”.

Afianzan la formación de cosmovisiones en los estudiantes.

(pág. 57) LINB2b

“(…) ayudando a estructurar una visión general de las problemáticas sociales, en las y los estudiantes”. Criterios didácticos y epistemológicos.

Los criterios didáctico-epistemológicos presentes en la selección de ámbitos conceptuales, los justifica el MEN así:

Son interdisciplinarios y se pueden abordar desde diversas perspectivas epistemológicas:

(pág. 67) LINB2b

Pueden y deben ser abordados o enjuiciados desde diversas Ciencias Sociales y deben facilitar miradas alternas sobre la realidad.

Precisan la relevancia de los conceptos con los cuales se va trabajar:

(pág. 67) LINB2b

“Además, se ha intentado insistir en aquellos saberes y conceptos -aunque pocos por la falta de unidad de criterios- relevantes y básicos para la comunidad científica social, tanto a nivel conceptual (espacio, tiempo, Estado) como didáctico (la tensión: conflicto/cambio, igualdad/ desigualdad, etc.); de modo que las y los estudiantes durante los procesos de aprendizaje que efectúan, interactúen y relacionen en el aula, la lógica científica, los preconceptos y el saber que se genera en la coinvestigación”.

(pág. 70) LINB2b

“los ámbitos conceptuales pueden contener varios conceptos fundamentales de las Ciencias Sociales, los cuales, por supuesto, se trabajan en el aula a través de temas y contenidos”

En la misma dirección epistemológica los “códigos integradores” tienen como fin integrar a los contenidos, las visiones de otras culturas, consecuentemente están conformados por tres componentes culturales: la dimensión de las mentalidades, las pautas de conductas individuales de los sujetos y las pautas de conducta social de los sujetos. (Ver Figura 5.1)



Igualmente a los ejes generadores, los criterios didáctico-epistemológicos, hacen presencia en las preguntas problematizadoras, ellas por tanto:

Facilitan visiones y construcciones holísticas, integradoras y complejas del conocimiento social.

(pág. 64) LINB2b

“Deben permitir identificar, comprender y organizar los conceptos básicos de las distintas disciplinas de las Ciencias Sociales, dando una visión holística e integradora del conocimiento social”.

(pág. 60) LINB2b

“Facilitan la integración disciplinar, porque ellas no pueden resolverse desde un solo campo del conocimiento, sino que exigen ubicarlas en distintas perspectivas y en interacciones con varias disciplinas, para poder plantear alternativas abiertas de solución”

(pág. 61) LINB2b

“Permiten que las y los estudiantes adopten y construyan conocimientos más complejos y sus resultados deben someterse a la crítica de diversos tipos”.

Permiten el trabajo didáctico desde la relatividad del conocimiento.

(pág. 64) LINB2b

“Introducen el riesgo y la incertidumbre al abrirse a una elección entre diferentes posibilidades de resolución, mostrando que en el campo social, no hay verdades absolutas o acabadas”.

Relacionan y contrastan el saber cotidiano y el científico.

(pág. 60) LINB2b

“El planteamiento de las preguntas problematizadoras nace de la necesidad de un “saber” que surge de las vivencias cotidianas y se contrasta con el saber científico que maneja el docente, el cual se va utilizando en la medida en que sea necesario”.

Con relación a los criterios didáctico-psicológicos los ejes generadores, fueron pensados por el MEN, para lograr aprendizajes significativos y favorecer el pensamiento global de los estudiantes.

(pág. 57) LINB2b

“Partir del estudio de lo global para llegar a lo particular, constituye una herramienta bastante adecuada para lograr aprendizajes comprensivos y significativos”.

Los criterios didáctico-psicológicos buscan que las preguntas problematizadoras se correspondan con la motivación, el nivel cognitivo de los estudiantes y posibiliten disequilibrios cognitivos:

(pág. 64) LINB2b

Pueden conectarse con los intereses y la vida cotidiana de las y los estudiantes.

(pág. 64) LINB2b

Deben ser interesantes y motivadoras para estudiantes y docentes.

(pág. 64) LINB2b

“Deben estar al alcance de las y los estudiantes en relación con el grado y el nivel de desarrollo cognitivo”.

(pág. 61) LINB2b

“Posibilitan los conflictos o disequilibrios cognitivos. (...) sólo las cuestiones que pueden resultar interesantes, motivadoras y problemáticas para las personas, tienen posibilidades de generar conflictos cognitivos y, en consecuencia, aprendizajes.

Los ámbitos conceptuales quieren desde criterios didáctico-psicológicos, aproximar a los estudiantes al pensamiento formal y complejo.

(pág. 67) LINB2b

Deben estar acorde con los procesos del desarrollo psicogenético de las y los estudiantes y permitir desarrollar un proceso de interrelación y complejidad

creciente, (...) para ir acercándose al pensamiento formal propio de la comprensión científica de la sociedad.

La organización y criterios de selección de contenidos, se encuentran en estrecha relación con las fuentes del conocimiento escolar (problemas socio-ambientales relevantes, conocimiento cotidiano, conocimiento disciplinar y conocimiento metadisciplinar). En adelante, vamos a describir las fuentes utilizadas por el MEN en la selección de los contenidos de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales.

La fuente de selección de contenidos muchas veces reiterada en el documento oficial, es por excelencia, los problemas socio-ambientales relevantes. Desde que el MEN pensó en la construcción de la nueva propuesta curricular, siempre estuvo presente la problemática social, es así como los Lineamientos, apoyados en informes de organizaciones internacionales, definieron las prioridades y problemas sociales críticos que sirvieran de base para construir los ejes generadores, de esa manera precisan nueve problemáticas:

(pág. 90) LINB2c

- *Los desequilibrios entre explotación de recursos naturales y satisfacción de necesidades humanas básicas.*
- *Las posibilidades y límites de un ejercicio democrático más participativo y de mayor eficacia.*
- *La funcionalidad de la convivencia en las sociedades multiculturales.*
- *Las desigualdades socioeconómicas y la urgencia por superarlas.*
- *Poder, conflicto y cambio social; el poder y los cambios que promueven los medios de comunicación.*
- *La identidad cultural: las identidades individuales y colectivas y sus interacciones en los procesos de globalización.*
- *La marginación creciente de un número cada vez mayor de seres humanos, privados de la posibilidad de un modo de vida digno (salud, educación, empleo...).*
- *Los problemas generados por la globalización y el nuevo orden mundial.*

- *El papel de la ciencia y la tecnología en las sociedades actuales.*

A partir de esos problemas y prioridades sociales críticos, construyeron ocho temáticas:

(pág. 68) LINB2c

1. *La Defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad.*
2. *Las personas como sujetos de derechos y la vigencia de los derechos humanos.*
3. *La conservación del ambiente.*
4. *Las desigualdades socioeconómicas.*
5. *Nuestro planeta tierra como casa común de la humanidad.*
6. *Identidad y memoria colectiva.*
7. *El saber cultural posibilidades y riesgos.*
8. *Conflicto y cambio social.*

De las ocho temáticas, decantaron los ocho ejes generadores que quedaron plasmados en la propuesta curricular (*Ver cuadro 4.9.*). A diferencia de diseños curriculares oficiales anteriores, ninguno de los ejes curriculares, depende exclusivamente de la fuente disciplinar, es así como la selección de los ejes se argumenta en la interacción de fuentes disciplinares y didáctico/problémicas.

(pág. 69) LINB2c

“No existe en realidad un marco normativo que justifique con pleno rigor la anterior selección, esta propuesta se mueve en el terreno de las posiciones pragmáticas, donde se combinan los aportes de las disciplinas con elementos didácticos para conformar un cuerpo de conocimiento social enseñable”.

La fuente de selección de contenidos relacionada con el conocimiento científico-disciplinar se refleja en que el desarrollo de cada eje generador, requiere de la presencia de disciplinas relevantes, las cuales van acompañadas de conceptos disciplinares recurrentes; así mismo, los ámbitos conceptuales de los ejes generadores 4, 5 y 6 registran una fuerte dependencia disciplinar, en su orden de la Economía y la Historia. (pág. 68) LINB2c.

En los documentos oficiales no existen referencias explícitas del papel que tiene el conocimiento metadisciplinar, como posible referente de selección de contenidos, sin embargo los documentos son insistentes en el trabajo interdisciplinario articulado en *conceptos recurrentes*, *organizadores didácticos* y *códigos integradores*.

De los *conceptos recurrentes*, el MEN les concede poder estructurante que les permite transgredir las fronteras de las disciplinas, desde la integración disciplinar los *organizadores didácticos* son concebidos como meta-conceptos y el saber cultural implicado en los *códigos integradores* los hace globalizadores (Ver Cuadro 4.11.).

Con base en estos planteamientos, es viable afirmar que para el MEN es muy importante la presencia de criterios metadisciplinares en la selección de los contenidos. (pág. 66,67) LINB2c.

La fuente del conocimiento cotidiano, tendría cabida desde los intereses de los estudiante en los ejes generadores, las preguntas problematizadoras y los códigos integradores. Esta fuente expresada como ideas previas, de manera concreta no aparece mencionada en los documentos oficiales como posible referente del conocimiento escolar, el MEN cuando se refiere a las ideas previas de los estudiantes, lo hace en función de lo metodológico, es decir, un obstáculo a superar en los procesos de enseñanza-aprendizaje. (pág. 11) ESTB2c

Pasando ahora al grado de concreción de los contenidos, este, se desarrolla por cursos (1°, 2°, 3°...). Según los documentos ministeriales los ocho ejes generadores deben ser trabajados en cada uno de los grados, con diferentes niveles de profundidad, tal como se puede observar en el Cuadro 4.12., sin embargo no existen referencias de como de deben concretar los contenidos con los proyectos de aula y de centro. LINB2d, ESTB2d

De manera coherente con la flexibilidad curricular que el propio MEN pregona, no se proponen criterios de secuencia para trabajar los ejes generadores, preguntas problematizadoras y ámbitos temáticos; el orden de trabajo es un asunto que resuelve el profesor al interior del aula de clase.

(pág. 89) LINB2e

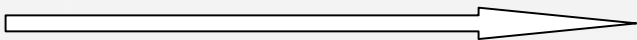
Al ser una estructura curricular flexible, no hay ninguna secuencia u orden obligatorio entre los ejes, siendo posible iniciar por cualquiera y luego cambiar a otro, de acuerdo a lo que la o el profesor considere más adecuado o pertinente para su trabajo escolar; el orden en la malla corresponde a un mero acto organizativo.

La secuencia y profundización de los contenidos se dirige a la evolución gradual de formas de pensamiento, se trata de empezar el trabajo didáctico con las formas de pensamiento simple que tiene el niño cuando ingresa a la escuela, para convertirlas en formas de pensamiento intermedias en la educación básica media, hasta llegar a formas de pensamiento complejo cuando termina la educación media (*Ver Cuadro 5.13*); para ello, el MEN propone gradientes de complejidad conceptual sobre cinco referentes:

(pág. 73) LINB2e

nivel cognitivo, vivencias o experiencias, manejo conceptual, perspectiva temporal y tiempo histórico.

(pág. 73) LINB2e

Referentes	1. B. PRIMARIA		2. B. SECUNDARIA		3. E. MEDIA
Nivel cognitivo	Actividades especialmente descriptivas	⇒	Actividades de reflexión media asociación-comparación	⇒	Actividades complejas analíticas, explicativas y valorativas
Vivencias y experiencias	Experiencias vitales, cotidianas y personales	⇒	Experiencias sociales	⇒	Intereses-personales relacionados. Intereses-sociales
Manejo conceptual	Universo conceptual reducido (preconceptos)	⇒	Se abre a otros universos conceptuales	⇒	Conceptos integrados (preconceptos/conceptos científicos)
Perspectiva temporal	Presente: el ahora	⇒	Presente/pasado	⇒	Presente con una visión de futuro
Tiempo Histórico	Sentido sincrónico-diacrónico	⇒	Sentido diacrónico	⇒	Sentido dialéctico (contradicción/ complejidad el pasado en el presente, el pasado en el pasado, presente en el futuro.
SE PARTE DE					SE LLEGA A

Cuadro 5.13. Pautas de secuencia en el área de Ciencias Sociales. Fuente: MEN, 2002, 73.

En el “nivel cognitivo”,

(pág. 73) LINB2e

domina la secuencia en función de la complejidad que parte de actividades especialmente descriptivas en la básica primaria, pasando a reflexiones y comprensiones de mayor nivel en la básica secundaria, tratando de manejar en la educación Media explicaciones complejas y analíticas.

En el referente “vivencias o experiencias”,

(pág. 73) LINB2e

prima la secuencia que parte de lo ya conocido para abordar lo desconocido; en la Básica Primaria inicia desde sus experiencias más cercanas (vitales, cotidianas y personales), ampliando su visión sobre otros y pasando a experiencias sociales en la básica secundaria, relacionando en la educación media los intereses personales y los sociales, lo anterior implica una ordenación temática en la que unos contenidos pueden ser requisito para comprender los posteriores.

En el referente “manejo conceptual”,

(pág. 73, 74, 84) LINB2e

parte del universo conceptual reducido (preconceptos) en la Básica Primaria, pasando a otros universos conceptuales en la básica secundaria, y llegando a la integración de los preconceptos y conceptos científicos en la educación media. En síntesis predomina una secuencia integrada, se parte de los preconceptos en todos los niveles y a medida que se desarrolla el proceso educativo la integración es mayor. En esta dinámica, los métodos y procedimientos propios de cada disciplina se respetan a pesar de la articulación o integración en el ámbito conceptual. LINB2e (pág. 74). Se hace el llamado a los profesores para que las estrategias y procedimientos empleados (...) sirvan de puentes o redes conectivas entre los conceptos fundamentales de las diversas disciplinas de las Ciencias Sociales y los procesos, nociones y representaciones específicas o propias del dominio.

En el referente perspectiva temporal,

(pág. 73, 74, 84) LINB2e

inicia con el tiempo presente: el ahora en la Básica Primaria, pasando al tiempo presente-pasado en la básica secundaria, y llegando al manejo del tiempo presente con una visión de futuro en la educación media, predomina la secuencia: pasado-presente-futuro. El MEN llama a fortalecer la tensión entre pasado-presente-futuro en un sentido dialéctico para construir una conciencia histórica en los educandos; también recomienda trabajar esta secuencia con base en la realidad contextual, esta secuencia es ideal desarrollarla a partir de la realidad contextual, y aunque en la gráfica se señala un énfasis específico para la educación Básica o en la Media, no es estricto; la división se hizo, por la dificultad constante que encuentran las y los estudiantes para comprender los hechos ocurridos en tiempos y espacio lejanos.

En el referente tiempo histórico,

(pág. 74,) LINB2e

empieza con un manejo en sentido sincrónico-diacrónico en Básica Primaria, pasa a un manejo en sentido diacrónico en la básica secundaria y llega a un manejo en sentido dialéctico (contradicción – complejidad) en la educación media. “En cuanto

al tiempo histórico, los fenómenos se estudian con un predominio diacrónico, donde las y los niños parten de secuencias sincrónicas, hasta llegar a manejar los acontecimientos sociales en un sentido diacrónico que es más complejo”

En cuanto al tipo de contenidos (conceptuales, procedimentales; actitudinales) y su valoración, trabajados en la propuesta curricular oficial, el MEN adopta una concepción integral de los contenidos, de esa manera señalan cuatro grandes tipos de contenidos:

1. Conceptos, hechos y principios.

(pág. 71) LINB2f

“(…) se refiere a los conceptos, hechos y principios. Los hechos y conceptos son más conocidos, pero es preciso clarificar, que se entiende por principios. Ellos son, enunciados que describen cómo los cambios que se producen en un objeto o situación, se relacionan con los cambios que se producen en otro objeto o situación (por ejemplo, el principio de oferta y demanda)”.

2. Procedimientos como estrategias cognitivas.

(pág. 71) LINB2f

“(…) se refiere a los procedimientos como estrategias cognitivas que se manifiestan en una serie de acciones o actividades orientadas a la consecución de un quehacer específico (como partes constitutivas, se emplean también términos como destrezas, técnicas o estrategias)”.

3. Valores de tipo intrapersonal (del sujeto)

4. Valores de tipo interpersonal (de lo social).

Los dos últimos se refieren a lo intra e interpersonal.

(pág. 71) LINB2f

“(…)a los valores de tipo intrapersonal (del sujeto) o interpersonal (de lo social). Puede ser peligroso estipular unos valores referidos a todas y todos las y los estudiantes; pero, por una parte, esto ya ocurre en el currículo oculto que se practica y, por otra, la explicitación curricular posibilita que los campos planteados

se sometan a la consideración crítica de las y los estudiantes, en contextos que crean sentido y significado”.

Estos tipos de contenidos, el MEN los asimila a cuatro grupos de competencias que deben alcanzar los estudiantes (*cognitivas, procedimentales, interpersonales o socializadoras e intrapersonales o valorativas*). LINB2f (pág. 78, 79).

Los Lineamientos además, inscriben la relación contenidos-competencias en la “perspectiva metacognitiva”, es decir, referida a los procesos de pensamiento social, en la comprensión y resolución de problemas.

(pág. 79) LINB2f

“Además, es importante clarificar que realmente lo que hace una competencia en el enfoque en el que se inscriben estos lineamientos, es la perspectiva metacognitiva referida a los procesos de pensamiento social, en la comprensión y resolución de problemas. En otras palabras, se requiere un manejo básico de algunas operaciones mentales como deducción, clasificación inducción, falsación, que son imprescindibles para potencializar las competencias antes señaladas y desarrollar desempeños comprensivos, que en última instancia, es el horizonte de todo proceso educativo”.

A manera de epítome en el Cuadro 5.14., recogemos la información principal suministrada por la descripción de los datos de la categoría B: Para qué y qué enseñar en los lineamientos y estándares del MEN.

CONOCIMIENTO ESCOLAR: PARA QUÉ ENSEÑAR EN LOS LINEAMIENTOS Y ESTÁNDARES	
<i>Función social de la escuela y Finalidades educativas</i>	
<i>Función social de la escuela</i>	<p>Transformadora, pluralista, multicultural y coinvestigadora.</p> <p>-Es espacio de reflexión, análisis y consenso de problemáticas sociales contextualizadas.</p> <p>-Adopta la perspectiva crítica y el pluriperspectivismo</p>
<i>Finalidades educativas</i>	<p>Los objetivos educativos se concretan en tres intencionalidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Formación científica y ética del conocimiento para la comprensión y transformación de la realidad social ✓ Formación democrática y ciudadanía activa, conocimiento y práctica de valores humanos y democráticos. ✓ Formar para responder a las exigencias que plantean el mundo actual.
<i>Criterios de selección de los fines educativos</i>	
<i>Pluralidad de criterios alrededor de lo didáctico-sociológico</i>	<p>-Guardan coherencia con la pluralidad de criterios de selección de los objetivos de la Ley General de educación y del Plan Decenal de Educación.</p> <p>-Consideran insuficiente para el aprendizaje disponer solo de criterios disciplinares o psicológicos, concilia criterios epistemológicos, filosóficos y psicológicos.</p>
<i>Relaciones existentes entre conocimiento cotidiano y el científico</i>	
<i>De sustitución</i>	<p>Las relaciones son de sustitución (cambio conceptual), hacer ciencia a partir de la resolución de problemas y de las interacciones CTS; se destacan los siguientes criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Parten de una concepción histórica, interpretativa e interdisciplinaria de la ciencia y de la enseñanza ✓ Incorporan campos de conocimiento diferentes a los disciplinares, el conocimiento disciplinar, el cotidiano y cultural, giran alrededor del conocimiento social relevante y resolución de problemas del mundo cotidiano (enfoque “problémico”), más que sobre aspectos de interés disciplinar. ✓ El conocimiento cultural, cotidiano y social relevante, son tenidos en cuenta para ser sustituidos por el conocimiento científico. ✓ El conocimiento científico permite un tratamiento más complejo para la comprensión de la realidad social; se apoya en ámbitos conceptuales fundamentales de las disciplinas y está centrado en la pertinencia y vigencia social. ✓ Los conceptos recurrentes y los organizadores didácticos acercan a los estudiantes al pensamiento formal y complejo propio de la ciencia. ✓ Las ideas previas de los estudiantes (conocimiento cotidiano), son consideradas resistentes al cambio conceptual, así, el proceso de sustitución; debe privilegiar el cubrimiento y profundización de contenidos disciplinares. ✓ La sustitución aplica el equilibrio y coherencia del circuito metodológico: la disciplina (lo conceptual y metodológico), ideas y concepciones de los estudiantes (como construyen conceptos), e ideas y concepciones de los profesores (características de quien

	<p>enseña).</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Las preguntas problematizadoras (flexibilidad) son un recuso metodológico y de contenido que permiten relacionar, contrastar y sustituir el saber cotidiano por el científico, ✓ Los códigos integradores son contenidos (conceptos-clave) que incorporan el conocimiento cotidiano y cultural.
Enfoques y modalidades de organización de los contenidos	
Modalidad	<p>-Globalizada (malla curricular). Integra los componentes didácticos: ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales, conceptos recurrentes, organizadores didácticos y competencias.</p> <p>-De los componentes didácticos, la horizontalidad da cuenta de los enlaces por grado y la verticalidad refleja la profundidad y complejidad (espiralidad) de acuerdo al nivel cognitivo.</p> <p>-La organización de contenidos se corresponde con la integración disciplinar intra-área, sobre problemas de la realidad.</p> <p>-Elige la integración-articulación ya que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Facilita el pluriperspectivismo, pluriconceptualismo, plurimetodologismo y la multicausalidad de las Ciencias Sociales. ✓ Relaciona procesos psicológicos (conflictos y cambios cognitivos) con interpretaciones holísticas. ✓ Facilita el trabajo por procesos.
Enfoque	<p>-Organización cercana a lo complejo, en términos generales por grados de 1º a 11º se trabaja la espiralidad y verticalidad de acuerdo al nivel cognitivo.</p> <p>-Los contenidos por cada grado no están organizados como tramas, tampoco se establecen niveles de formulación que den cuenta de la evolución, complejidad y profundidad del aprendizaje.</p>
Referente integrador	<p>-Es la unidad y complementariedad de la pareja: didáctica/funcionalidad social, se trata de unos componentes didácticos integradores, enfocados a problemáticas sociales, esas condiciones la cumplen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los ejes generadores y ámbitos conceptuales (amplios, abiertos y globalizadores) son el centro, la columna vertebral para el desarrollo e integración de todos los contenidos. ✓ Los ejes generadores integran dos componentes didácticos centrales: preguntas problematizadoras y ámbitos conceptuales. ✓ Los conceptos recurrentes, (espacio, tiempo, estado. Etc.), son referentes integradores a nivel conceptual. ✓ Los organizadores didácticos (conflicto/cambio, igualdad/desigualdad, etc.) con potencialidad interdisciplinar, son referentes integradores a nivel metadisciplinar. ✓ Los códigos integradores actúan como referentes integradores a nivel del conocimiento cotidiano y cultural.
Criterios de selección de contenidos	
Didácticos	<p>-En el terreno pragmático-didáctico (triángulo didáctico: ejes/preguntas/ámbitos) se integran aspectos disciplinares y psicológicos; para conformar un cuerpo de conocimiento social</p>

	<p>enseñable.</p> <p>-El triangulo didáctico apunta a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Facilitar la sustitución del conocimiento cotidiano por el científico. ✓ Favorecer una enseñanza comprensiva, activa, interesante y transformadora de la realidad social. ✓ Estructurar e integrar la enseñanza de las Ciencias Sociales. ✓ Centrar, organizar conceptualmente y de manera flexible, el trabajo interdisciplinario en el aula. ✓ Orientar o facilitar la consecución de los objetivos del área. (pág. LINB2b ✓ Precisar la complejidad de los contenidos por grado o proyecto específico. ✓ Optimizar y potenciar las tareas, la coinvestigación, creatividad, generación de conocimientos de estudiantes y profesores. ✓ Favorecer la interactividad diacrónica y sincrónica, incluyendo el estudio de la evolución histórica, el análisis contextual y las visiones de futuro. ✓ Favorecer la interactividad espacial (analizar tanto lo local como lo nacional y lo global) <p>-La integración didáctico-disciplinar-psicológica, pretende superar insuficiencias y limitaciones como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Lo abstracto del orden lógico disciplinar y las consecuentes dificultades cognitivas y de aprendizaje de los estudiantes. ✓ La fragmentación de contenidos en asignaturas disciplinares, lo cual no favorece el pensamiento holístico. ✓ La memorización de contenidos, lo cual va en contravía de la finalidad comprensiva y transformadora de las Ciencias Sociales. ✓ El encorsetamiento de los contenidos disciplinares, lo cual, limita y anula el tratamiento de experiencias enriquecedoras, como el análisis de los conflictos escolares y los proyectos de mayor duración temporal. ✓ Desconocer las ideas previas e intereses de los estudiantes, se ignora la problemática vital de los estudiantes (violencia, guerras, deterioro ambiental, convivencia, desarme, etc.) ✓ No facilitar los conflictos sociocognitivos.
<p>Sociológicos</p>	<p>-Inscriben la relación contenidos-competencias en la “perspectiva metacognitiva”, referida a los procesos de pensamiento social, en la comprensión y resolución de problemas.</p> <p>-Introducen contenidos selectivos referidos a problemas y nuevas dimensiones de la vida social, que el propio MEN y organizaciones internacionales han señalado como críticos y prioridades sociales.</p> <p>- Acerca la escuela a los problemas que afectan su entorno.</p> <p>-Los aspectos conceptuales y procedimentales de las disciplinas son puestos al servicio del tratamiento de las problemáticas sociales.</p> <p>-Organiza los contenidos en torno a ocho ejes generadores que corresponden a ocho problemas socioambientales relevantes.</p>

	<p>-El triangulo didáctico (ejes/preguntas/ámbitos) está orientado a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Trabajar las problemáticas de la realidad social con base en la perspectiva crítica. (funcionalidad, pertinencia y vigencia social) ✓ Abrir la posibilidad de tratar problemas cotidianos y socio-ambientales, culturas juveniles, género, exclusión, etc.
Epistemológicos	<p>Son de tres tipos, disciplinares, globalizadores o interdisciplinares e inclusores del conocimiento cotidiano y cultural.</p> <p><i>Criterios disciplinares:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cada eje y ámbito conceptual puede referirse en mayor o menor grado a una disciplina Social. <p><i>Criterios globalizadores o interdisciplinares:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los criterios interdisciplinares son los de mayor presencia en la selección, organización y desarrollo de los contenidos. ✓ El triangulo didáctico (ejes/preguntas/ámbitos) apuntan a facilitar la decodificación de la realidad, la relatividad y complejidad del conocimiento, el pluriperspectivismo, el pluriconceptualismo, el plurimetodologismo, la integración disciplinar, la multicausalidad y la formación de cosmovisiones. ✓ La interdisciplinariedad conceptual no significa prescindir de las disciplinas sino priorizar, privilegiar y profundizar contenidos claves disciplinares. <p><i>Criterios inclusores del conocimiento cotidiano y cultural:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Las preguntas problematizadoras y los códigos integradores incorporan el conocimiento cotidiano y cultural (mentalidades, pautas de conducta individual y social) de las comunidades sobre sus problemáticas.
Psicológicos	<p>-El triangulo didáctico (ejes/preguntas/ámbitos) apunta a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Lograr aprendizajes significativos y favorecer el pensamiento global de los estudiantes. ✓ Conectar el área de Ciencias Sociales con las ideas e intereses de los estudiantes, ✓ Corresponderse con el nivel cognitivo, posibilitar desequilibrios cognitivos, desarrollar procesos de interrelación y complejidad creciente.
Fuentes en la selección de contenidos.	
Problemas sociales relevantes	<p>-La fuente por excelencia son los problemas socio-ambientales relevantes.</p> <p>-Los ejes generadores son contruidos sobre 8 problemáticas: 1. La Defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad. 2. Las personas como sujetos de derechos y la vigencia de los derechos humanos. 3. La conservación del ambiente. 4. Las desigualdades socioeconómicas. 5. Nuestro planeta tierra como casa común de la humanidad. 6. Identidad y memoria colectiva. 7. El saber cultural posibilidades y riesgos.8. Conflicto y cambio social.</p>
Conocimiento científico	<p>-En el desarrollo de cada eje generador, se refleja la presencia de las disciplinas más relevantes y de conceptos recurrentes disciplinares.</p>

	-Los ámbitos conceptuales de los ejes generadores 4, 5 y 6 tienen una fuerte dependencia disciplinar, en su orden de la Economía y de la Historia.
Interdisciplinares	-La formulación abierta y no disciplinar de los ejes generadores los hace interdisciplinares. La presencia de ámbitos conceptuales con contenido interdisciplinar en 5 ejes -No hay referencias explícitas del conocimiento metadisciplinar, como referente de selección de contenidos. Lo más próximo a la idea de conocimiento metadisciplinar son los organizadores didácticos. -Los conceptos recurrentes, organizadores didácticos y códigos integradores, tienen poder estructurante para romper las fronteras de las disciplinas.
Conocimiento cotidiano	Las ideas previas de los estudiantes, no aparecen mencionadas como fuente de contenidos, cuando se refieren a las ideas previas, solo se hace en función de lo metodológico; es decir partir de ellas como un obstáculo a superar en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
Grado de concreción de los contenidos	
Concreción con grados y proyectos	-La concreción de los contenidos se desarrolla por cursos (1°, 2°, 3°...), todos los ejes generadores deben ser trabajados en cada uno de los grados, con diferentes niveles de profundidad y complejidad. -No existen referencias de como se deben concretar los contenidos con los proyectos de aula y de centro.
Secuenciación, niveles de profundización, fases y gradientes de complejidad	
Secuenciación	-Existen referentes generales para secuenciar los contenidos (profundidad por grados y complejidad en espiral), sin embargo de manera concreta no elaboran tramas de contenido y niveles de profundización. -Existen pautas (procesos cognitivos) que sirven de guías para secuenciar y profundizar los contenidos; ellas, van de formas de pensamiento simple (al iniciar la básica primaria) a formas de pensamiento intermedias (al terminar la básica primaria), a formas de pensamiento complejo (al terminar la educación media).
Niveles de profundización, fases y gradientes de complejidad	- <i>Nivel cognitivo.</i> Descripción/asociación y comparación/complejidad - <i>Vivencias o experiencias.</i> Experiencias: personales/ sociales/integradas - <i>Manejo conceptual.</i> Preconceptos/otros universos conceptuales/integración preconceptos y conceptos científicos - <i>Perspectiva temporal.</i> Sincrónico y diacrónico/diacrónico/dialéctico.
Tipos de contenidos y su valoración.	
Integra contenidos	Articula contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales intrapersonales y actitudinales interpersonales; en la misma dirección

conceptuales, procedimentales y actitudinales	establece cuatro grupos de competencias.
--	--

Cuadro 5.14. Síntesis de la descripción de los datos del Conocimiento escolar: Para qué y que enseñar en los Lineamientos y Estándares curriculares del MEN de Colombia. Fuente: Elaboración propia

5.2.3. Primeras ideas para la reflexión del Conocimiento escolar: para qué y que enseñar en los Lineamientos y Estándares curriculares del MEN de Colombia.

De la función social de la escuela y de las intencionalidades educativas.

- ✓ La función social de la escuela en los documentos oficiales, declarativamente corresponde a una concepción de escuela transformadora y plural, se la concibe como un espacio adecuado para reflexionar, discutir, analizar, consensuar, disentir, problematizar, buscar soluciones; formadora de miembros activos de la sociedad, coinvestigadora, una escuela en y para la vida. Según los documentos oficiales para cumplir con esa función social se requiere fundamentar la enseñanza de las Ciencias Sociales en la teoría crítico-social.

- ✓ La construcción de los propósitos de formación general del ciudadano en los Lineamientos Curriculares, pasó por cuatro filtros: 1. Los objetivos educativos generales para la educación básica y media expresadas en la Constitución Política colombiana 2. Los objetivos educativos generales para la educación básica y media de la Ley General de educación en Colombia. 3. Los objetivos educativos generales para la educación básica y media (incluidos en el Plan Decenal de Educación). 4. Los objetivos generales para la formación en Ciencias Sociales, consensuados a nivel mundial.

- ✓ Los documentos oficiales, definen tres intencionalidades educativas de los objetivos de la enseñanza de las Ciencias Sociales: 1. Formación científica y ética del conocimiento, 2. Formación democrática y ciudadanía activa y 3. Formar para las exigencias actuales de ciencia, tecnología y sociedad.

- ✓ La intencionalidad de formación mas reiterada en los documentos oficiales, es la formación ciudadana; ella se constituye en propósito clave de formación en Ciencias Sociales.

- ✓ Las intencionalidades de los objetivos educativos, le otorgan a la escuela funciones de socialización, en tanto se pretende educar con base en las exigencias que plantea la realidad actual, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral y al mismo tiempo, le confiere funciones de transformación, al subrayar la formación en la democracia activa y participativa.

- ✓ La selección de los objetivos educativos está mediada en lo fundamental, por criterios didáctico-sociológicos (pertinencia social de lo que se enseña) y didáctico-epistemológicos (características y conceptos fundamentales del área), lo cual se articula con la selección y organización del conocimiento escolar en ejes generadores, considerados como aspectos críticos y emergentes de la sociedad.

De las relaciones entre el conocimiento cotidiano, científico y el escolar.

- ✓ Los documentos oficiales no abordan teorizaciones elaboradas sobre las diversas hipótesis (compatibilidad, incompatibilidad, coexistencia, complementariedad) de construcción del conocimiento escolar.

- ✓ A pesar de que los documentos oficiales, son críticos de la tradición positivista y reconocen la importancia de concepciones hermenéuticas y de saberes diferentes a los disciplinares; se sitúan en la hipótesis de la sustitución del conocimiento cotidiano por el científico, lo cual le da al conocimiento disciplinar un papel hegemónico y excluyente frente a otros conocimientos, principalmente el cotidiano. Los estándares a ese respecto son muy claros, las ideas previas de los estudiantes hay que tenerlas en cuenta como obstáculos de aprendizaje que hay que superar, por medio del conocimiento científico, si se quiere alcanzar una comprensión compleja de la realidad.

De los enfoques y modalidades en la organización de los contenidos.

- ✓ Los Lineamientos Curriculares, proponen un enfoque curricular flexible, abierto, integrado y en espiral para el área de Sociales. Con una estructura curricular abierta, facilitando el análisis serio de la problemática local, nacional y global. Flexible, trabajando sincrónica y diacrónicamente en distintos espacios y sociedades. Integrada, articulando conceptos de distintas disciplinas sociales y en espiral, complejizando los conceptos a medida que se avanza en el proceso educativo relacionando el nivel cognitivo de la/os estudiantes.
- ✓ La selección, organización y secuencia de los contenidos se encuentra mediada por la integración disciplinar intra-área, la modalidad globalizada de organización de los contenidos, la concreta el MEN como ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales conceptos disciplinares y organizadores didácticos, todos ellos yacen sobre el enfoque problémico de la realidad social.
- ✓ La integración-articulación de la propuesta curricular, la soporta teóricamente el MEN en la multidisciplinariedad, desde esa premisa

concede al trabajo didáctico un valor doble, su capacidad de relacionar procesos psicológicos (conflictos y cambios cognitivos) e interpretaciones holísticas.

- ✓ El MEN tiene una concepción integral de los contenidos y articula lo conceptual, procedimental y actitudinal, asimilándolos a la consecución de cuatro grupos de competencias que deben alcanzar los estudiantes (cognitivas, procedimentales, interpersonales o socializadoras e intrapersonales o valorativas).

- ✓ La integración de los contenidos la concreta el MEN, bajo la modalidad de malla curricular, estableciendo vínculos en sentido horizontal y vertical, las conexiones en sentido horizontal dan cuenta de los posibles enlaces por grado, las conexiones en sentido vertical reflejan la complejidad que adquiere el eje generador de acuerdo al grado o nivel. Los documentos oficiales, omiten un aspecto clave que da cuenta de la complejidad y profundidad en la organización de los contenidos, me refiero al tratamiento de los conceptos claves que tienen el poder de estructurar los contenidos, no basta mencionarlos, además hay que establecer la forma como los conceptos se organizan en mapas conceptuales o tramas.

De los criterios y fuentes de selección de los contenidos

- ✓ Es clave para el documento oficial, seleccionar contenidos mediados por la unidad y complementariedad didáctica/ funcionalidad social, en ese sentido articulan criterios didácticos, sociológicos, epistemológicos y psicológicos. La organización y criterios de selección de contenidos, se encuentran en estrecha relación con las fuentes del conocimiento

escolar, problemas socio-ambientales relevantes y conocimiento disciplinar, los problemas socio-ambientales relevantes y cotidianos cumplen la función de articulador de los demás criterios.

- ✓ Los criterios didácticos de selección de contenidos, en lo fundamental, están dirigidos a favorecer aprendizajes comprensivos, activos, significativos, interesantes y transformadores, además centrar y organizar el trabajo académico, fortalecer las tareas en el aula de clase, viabilizar la coinvestigación de estudiantes y profesores, trabajar con visiones futuro y en interacción diacrónica-sincrónica, favorecer la interacción entre lo global, lo nacional y lo local.
- ✓ Los criterios epistemológicos de selección de contenidos, están dirigidos fundamentalmente a fortalecer la integración disciplinar buscando cosmovisiones de la realidad, la relatividad y pluriperspectividad del conocimiento social, a relacionar y contrastar el saber cotidiano y el científico. Sin embargo a pesar del manejo interdisciplinar, es muy fuerte la presencia del conocimiento científico frente al cotidiano; lo anterior se confirma en que las ideas previas de los estudiantes, no son mencionadas como fuente del conocimiento escolar; cuando se las menciona, solo se hace en función de lo metodológico, es decir, como obstáculo a superar en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ Los criterios psicológicos de selección de contenidos, básicamente están dirigidos a lograr aprendizajes significativos y favorecer el pensamiento global de los estudiantes, buscan la correspondencia con el nivel cognitivo de los estudiantes y en consecuencia posibilitar desequilibrios cognitivos, para aproximarlos al pensamiento formal y complejo.
- ✓ No existen referencias teóricas que sitúen el papel del conocimiento metadisciplinar como fuente y criterio de selección de contenidos, sin

embargo, los documentos son insistentes en el trabajo interdisciplinario articulado en *conceptos recurrentes*, *organizadores didácticos* y *códigos integradores*. Desde esa postura inscriben la relación contenidos-competencias en la “perspectiva metacognitiva” de tal manera que el trabajo didáctico sobre contenidos, esté referido a procesos de pensamiento social en la comprensión y resolución de problemas

De los niveles de profundización en el tratamiento de los contenidos

- ✓ Los ejes generadores, los concretan los documentos oficiales por grados, asumiendo diferentes niveles de profundidad, el orden y profundidad en el tratamiento de los contenidos es un asunto que resuelven los profesores al interior del aula de clase, sin embargo de manera general, el MEN sugiere empezar el trabajo didáctico con formas de pensamiento simple que gradualmente deben convertirse en complejas.

5.3. CONOCIMIENTO ESCOLAR: CÓMO ENSEÑAR EN LOS LINEAMIENTOS Y ESTÁNDARES CURRICULARES DEL MEN DE COLOMBIA

Esta categoría la componen tres subcategorías: intencionalidad de la metodología y pautas orientadoras, gestión en el aula de clase y recursos o medios didácticos que se utilizan (códigos C1, C2 y C3). En ellas, se busca caracterizar y establecer la articulación entre los diversos aspectos metodológicos y los principios didácticos (ver Cuadros 4.12 a 4.14.).

5.3.1. Intencionalidad de la metodología y pautas orientadoras.

La propuesta metodológica de los lineamientos se muestra contraria a las metodologías transmisivas y a las metodologías activas, de las primeras dicen que la comunicación unidireccional de los conocimientos del profesor a los alumnos, no garantiza el equilibrio y coherencia, que debe tener el circuito didáctico, esto es los aspectos epistemológicos de la disciplina, los aspectos psicológicos del estudiante y las características de quien enseña, de las segundas critican el activismo diverso e inconexo, ya que este no le permite al alumno tener un horizonte conceptual claro.

(pág. 83) LINC1a.

“En efecto, el problema de cómo enseñar no puede obviar los aspectos conceptuales y metodológicos de una disciplina (aspectos epistemológicos) ni las formas particulares como esos conceptos se construyen en los individuos (aspectos psicológicos), así como las características de quien enseña, esto es de los profesores. De esta forma, una metodología de carácter transmisivo, basada en la comunicación unidireccional de conocimientos del profesor a los alumnos, difícilmente puede garantizar el equilibrio y coherencia de este circuito. Así mismo, las denominadas metodologías ‘activas’ en donde los aprendizajes se producen gracias a la realización de múltiples actividades por parte de los alumnos, sin necesidad de una contextualización conceptual por parte del profesor, ha mostrado

que el alumno no percibe unidad y coherencia sino actividades diversas e inconexas sin un horizonte conceptual claro”.

Sobre la base anterior el MEN consideran necesario, la revisión de los procesos insertos en la construcción del conocimiento y el replanteamiento inmediato de las prácticas didácticas con las cuales se ha manejado el área de las Ciencias Sociales en la educación colombiana.

(pág. 83). LINC1a

El MEN es consciente de que implementar una orientación curricular como la que se ha planteado implica asumir grandes retos y cambios que reformulen las prácticas educativas y pedagógicas. Esto conlleva a que no sólo se revisen los procesos insertos en la construcción del conocimiento, sino que las prácticas didácticas con las cuales se ha manejado el área de las Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media deben replantearse de manera inmediata.

Los Estándares comparten con los Lineamientos, la idea de replantear las prácticas didácticas de las Ciencias Sociales y superar definitivamente la obsesión por los contenidos, por los objetivos y por el aprendizaje centrado exclusivamente en el estudiante.

(pág. 10) ESTC1a

Flexibilizar los diseños curriculares y abrirse a las enormes posibilidades que ofrece el contexto natural y social para desarrollar procesos de formación con sentido y significado para los estudiantes es uno de los retos que enfrenta hoy en día la institución escolar.

(pág. 10) ESTC1a

Ante esta perspectiva cíclica y el creciente desarrollo de los contenidos propios de cada disciplina, la pregunta sobre qué enseñar se vuelve central, teniendo en cuenta que no todos los conceptos científicos se pueden abordar en la escuela y que por lo tanto hay que privilegiar la profundización sobre el cubrimiento de los contenidos disciplinares.

Así mismo, los estándares llaman la atención a la comunidad educativa para no seguir trabajando desde el pensamiento simple y fragmentado, por el contrario, creen en la necesidad de concentrar todos los esfuerzos en el trabajo sobre el pensamiento complejo, mediante una pedagogía que tenga presente los diferentes niveles de complejidad en el aprendizaje.

(pág. 10) ESTC1a

Si se espera desarrollar la capacidad de contextualizar e integrar, resulta un contrasentido separar y aislar los saberes, máxime si se tiene en consideración que no es el papel de la institución escolar proporcionar una formación disciplinar. La complejidad, incremento y progreso constante de las disciplinas científicas en sus procesos, contenidos y productos, hacen que la educación en ciencias sea un asunto de formación académica continua para permanecer a la par con sus avances conceptuales. De manera infortunada en muchos casos las propuestas curriculares, los procesos de enseñanza y de aprendizaje agudizan el problema. Se enseña y se aprende en forma segmentada, se separan las disciplinas antes de reconocer sus solidaridades, se fragmentan los problemas más que vincularlos e integrarlos.

Las orientaciones didácticas de los nuevos lineamientos, pretenden descargar el plan de estudios de las prácticas enciclopédicas tradicionales (pág. 59 LINB2a), y superar el psicologismo de la enseñanza, con el fin de favorecer un aprendizaje comprensivo, activo, significativo, interesante y transformador. (pág. 57 LINB2a).

(pág. 83) LINC1a.

Los modelos didácticos que se han usado, en el país y en otras latitudes, van desde la mera transmisión y acumulación de datos hasta llegar a centrarse exclusivamente en los procesos, quedando la enseñanza reducida a un problema psicológico en el que los contenidos de la materia se subordinaban a los intereses de las y los estudiantes, -lo que los teóricos llaman una psicologización de la enseñanza-

Con lo dicho hasta aquí, esta claro que el MEN esta en la ruta de proponer metodologías alternativas a las tradicionales (metodologías transmisivas y activas).

El tipo de propuesta metodológica presentada por el MEN propone abordar las Ciencias Sociales desde un *enfoque curricular flexible, abierto, integrado y en espiral*. (Ver figura 5.2)

(pág.56) LINC1b.

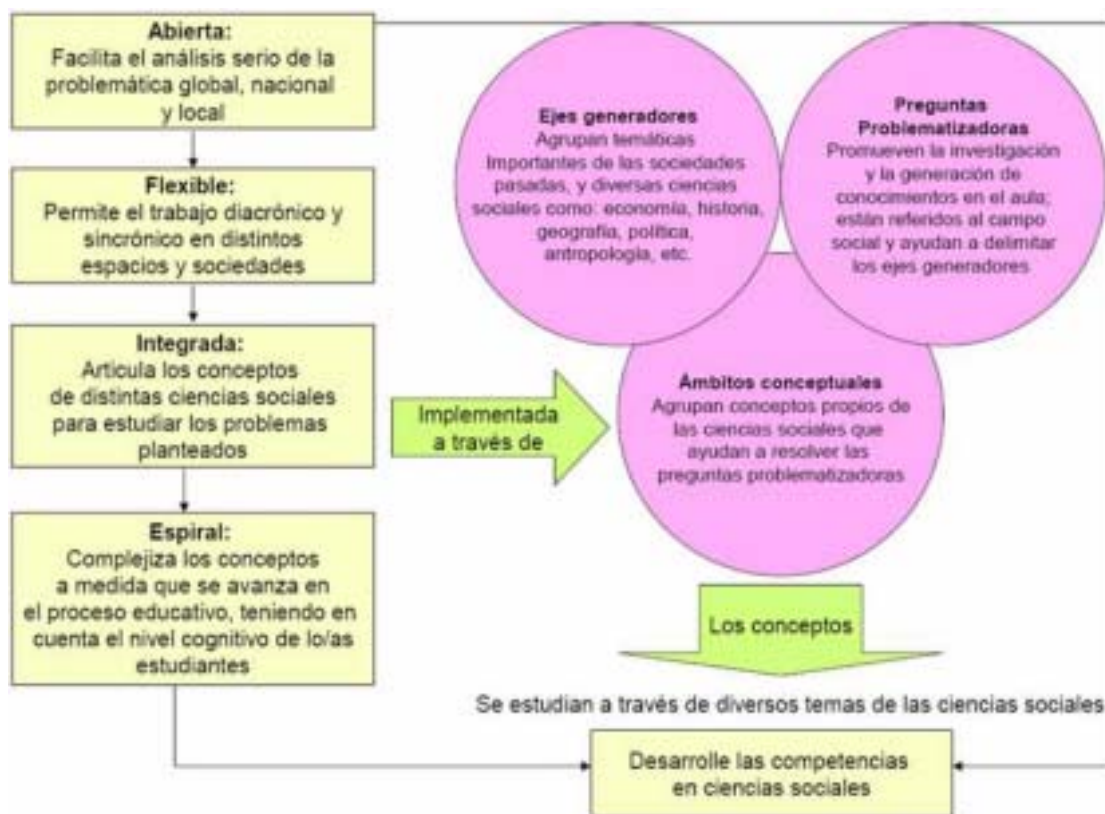


Figura 5.2. Propuesta curricular del MEN para el área de Ciencias Sociales. Fuente: MEN, 2002, 56).

La estructura flexible, abierta, integrada y en espiral es considerada un requerimiento para el desarrollo e implementación de todos los componentes, ejes Generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales y competencias. El trabajo didáctico sobre el diseño curricular, toma como referencia en primer lugar a los ejes generadores, estos y los ámbitos conceptuales son la plataforma para formular las preguntas problematizadoras; una vez estudiantes y profesores han definido las preguntas en cuestión, se procede a implementar en el aula estrategias y actividades didácticas en búsqueda de respuestas, todo este proceso debe conducir finalmente al logro de las competencias, cognitiva, procedimental, interpersonal e intrapersonal.

(pág. 56) LINB2b

Teniendo como pautas los anteriores puntos, el MEN propone en estos lineamientos curriculares que la enseñanza del área de Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media se aborde a través de:

- *Ejes Generadores*
- *Preguntas problematizadoras*
- *Ámbitos conceptuales*
- *Desarrollo de competencias*
- *Con una estructura flexible, abierta, integrada y en espiral*

Pensando en el desarrollo de las competencias, cognitiva, procedimental, intrapersonal e interpersonal, el MEN define como metodología de trabajo en Ciencias Sociales, el enfoque “problémico” o de “preguntas problematizadoras”, cuya funcionalidad debe centrarse en la pertinencia y vigencia social.

(pág. 84) LINC1c

Teniendo en cuenta estos puntos y pensando en el desarrollo de las competencias (cognitiva, procedimental, intrapersonal e interpersonal), las cuales deben ayudar a consolidar el área de Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media, trabajar con un enfoque problémico apoyado en ámbitos conceptuales fundamentales de

las disciplinas sociales es una excelente herramienta didáctica para ser llevada al aula.

El enfoque problematizador, se soporta teóricamente en *las últimas investigaciones realizadas a nivel pedagógico, en la psicología cognitiva y en la didáctica*, LINC1c (pág. 57) y en el nivel de consenso alcanzado para enseñar las Ciencias Sociales con base en el conocimiento integrado.

LINC1c (pág. 36).

El MEN considera que ese nivel de consenso y punto de encuentro lo pueden propiciar la pedagogía y la didáctica en la Educación Básica y Media, para lograr aprendizajes más integrados y significativos en las y los estudiantes que pasan por el sistema educativo del país.

Los lineamientos mediante el enfoque problematizador pretenden conjugar y articular tres elementos didácticos claves, ejes generadores, preguntas problematizadoras y ámbitos conceptuales.

(pág. 16) LINC1c

(...) el MEN propone que el área de Ciencias Sociales para la Educación Básica y Media se aborde desde un enfoque problémico, con ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales y competencias, a través de una estructura abierta, flexible, integrada y en espiral; (...).

(pág. 16) ESTC1c

Esta perspectiva, que ilumina la propuesta curricular de los Lineamientos de Ciencias Sociales, propone como dispositivo para la formación social una estructura basada en ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales y competencias sociales, permitiendo así que los aportes disciplinares a nivel conceptual y metodológico confluyan para comprender los grandes problemas y situaciones sociales que estudiantes y maestros enfrentan y viven cotidianamente.

En última instancia, el MEN quiere que los estudiantes produzcan acciones concretas de pensamiento y de producción de conocimiento,

organizadas de acuerdo a las preguntas problematizadoras que se quieran resolver.

(pág. 24) ESTC1c,

(...) en el proceder científico la organización corresponde a las necesidades que plantee el problema que se busca solucionar.

Las preguntas problematizadoras se convierten así, en integradores y principios didácticos por excelencia, entre sus tareas está integrar y garantizar la interdisciplinariedad, la conectividad entre lo epistemológico, lo psicológico y la enseñanza.

(pág. 84) LINC1c

El manejo de los problemas –donde se trabajan los ámbitos conceptuales- propicia que las estrategias y procedimientos empleados por las y los profesores en las clases sirvan de puentes o redes conectivas entre los conceptos fundamentales de las diversas disciplinas de las Ciencias Sociales y los procesos, nociones y representaciones específicas o propias del dominio cognitivo social.

Generar nuevos conocimientos en la clase, es una de las funciones centrales de las preguntas problematizadoras, ellas, son para el MEN, herramientas que fomentan la investigación y la *coinvestigación de estudiantes y docentes en el aula de clase.* (pág. 59) LINB2c

Consecuente con lo dicho anteriormente, la resolución de problemas se convierte en foco de la intervención pedagógica, de esa manera estudiantes y profesores tienen el reto de aprender a seleccionar problemas y preguntas esenciales relevantes sobre el mundo de la vida cotidiana, más que formular preguntas de interés propiamente disciplinar.

(pág. 59) LINB2c

A nuestro juicio, una manera de superar el exceso de temas o información, y lograr aprendizajes significativos en el área de Ciencias Sociales, es el trabajo –en forma

selectiva- de problemas y preguntas esenciales que se hacen en la actualidad las Ciencias Sociales.

(pág. 56) LINB2c

Las preguntas problematizadoras promueven la investigación y la generación de nuevos conocimientos en el aula, están referidos al campo social y ayudan a delimitar los ejes generadores.

El trabajo didáctico con preguntas problematizadoras, no se puede realizar independientemente de conceptos recurrentes o claves del área y de los objetivos que se persiguen.

(pág. 66) LINB2c

“ (...) estos lineamientos ha tenido en cuenta los contenidos claves, los conceptos comunes de las Ciencias Sociales, que pueden orientar o facilitar la consecución de los objetivos establecidos para el área (...)”.

(pág. 65) LINB2c

“ayudan a investigar y “resolver” las preguntas problematizadoras”.

Frente a la presencia didáctica de los conceptos interdisciplinarios, los estándares ratifican la importancia de su existencia, viendo la necesidad de que los estudiantes se orienten a su apropiación y al conocimiento de algunos de ellos, estableciendo puentes de relaciones entre conjuntos de conceptos y así con enriquecer sus mapas conceptuales. Para los Estándares la selección de conceptos claves ha de estar mediada por dos criterios metodológicos, 1. Su utilidad directa para generar interés en los estudiantes, y 2. Alcanzar comprensiones multidimensionales fundamentales, abstractas y complejas (*por ejemplo el concepto de democracia*).

(pág. 14) ESTC1c

Teniendo en consideración que los límites entre las disciplinas no son fijos, la formación en ciencias debe propiciar tanto un conocimiento de algunos conceptos claves propios de ellas, como el establecimiento de puentes, de relaciones, de articulaciones entre conjuntos de conceptos de las diversas disciplinas.

(pág. 19) ESTC1c

Si bien es importante trabajar conceptos que sean útiles directa e inmediatamente para generar interés en los estudiantes, es necesario considerar que existen conceptos fundamentales para el desarrollo del ser humano y su desempeño en la actualidad. (...) Otro criterio es seleccionar aquellos conceptos que son clave para alcanzar comprensiones más abstractas, complejas y unificadoras que permiten explicar fenómenos aparentemente desligados, como por ejemplo la chispa de corriente y la atracción del imán hacia el hierro o la intrincada red de causas y consecuencias que explica los fenómenos sociales.

Es suficientemente claro la importancia que los documentos oficiales otorgan al trabajo con conceptos clave, sin embargo en lo metodológico no se presentan pautas de su implementación didáctica como tramas o mapas mentales.

Los documentos oficiales más que presentar estrategias encorsetadas, establecen unas coordenadas didácticas, entre las cuales destacan:

(pág. 23),

LINB2d. Introducir miradas holísticas, abordando globalmente el estudio de las Ciencias Sociales.

(pág. 23, 57, 58)

LINB2d. Ampliar el énfasis tradicional de las Ciencias Sociales, el estado, facilitando la flexibilidad e interacción entre lo global, lo nacional y lo local,

(pág. 23,) LINB2d.

Incorporar al trabajo didáctico saberes diferentes a los científicos

(pág. 23, 59) LINB2d.

Incorporar el futuro como objeto de estudio de las Ciencias Sociales y en interacción sentido diacrónica-sincrónica,

(pág. 59) LINB2d.

Conectar contenidos y metodologías con los intereses de la/os estudiantes, estudiando problemas sociales relevantes y retomando los centros de interés,

(pág. 59) LINB2d.

implementar el trabajo de los contenidos con casos ejemplares o ejemplos conceptuales.

(pág. 12) ESTC1d

Empezar el trabajo didáctico con los conocimientos previos de los estudiantes

(pág. 12) ESTC1d.

Aproximar al estudiante gradualmente al conocimiento científico

(pág.61) LINB2d.

Trabajar por procesos ya que él *permite ver en detalle los diversos momentos por los que pasan las y los educandos en su dinámica de aprendizaje.*

(pág. 24) LINB2d.

Fomentar la coinvestigación en la escuela.

(pág. 21) ESTC1d

Crear pequeñas comunidades científicas para implementar el trabajo cooperativo entre pares.

(pág. 53). LINB2d.

Familiarizar a los estudiantes con conceptos, procedimientos, métodos y técnicas de las Ciencias Sociales.

De manera alternativa a las estrategias de exposición y descubrimiento, características de las metodologías tradicionales y activas, los documentos oficiales recomiendan el trabajo didáctico con estrategias de indagación e investigación, no proponen un modelo específico de este tipo de estrategias, pero si subrayan que deben estar dirigidas a “aprender a aprender”.

(pág. 14) ESTC1d

Desarrollar la capacidad de seguir aprendiendo.

Si como lo vimos en el apartado anterior, la ciencia se encuentra en permanente construcción, es meta de la formación en ciencias ofrecer a los y las estudiantes las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias no solamente para acceder a los conocimientos que se ofrecen durante su paso por la Educación Básica y Media, sino para seguir cultivándose por el resto de sus días. Sólo así podrán explorar, interpretar y actuar en el mundo, donde lo único constante es el cambio.

Consecuente con las estrategias de la indagación e investigación está el trabajo con preguntas problematizadoras, en ese sentido recomiendan a los maestros lo siguiente:

(pág. 85) LINC1d

- *Convertir un problema común, en una situación problematizadora abierta a varias perspectivas.*
- *Precisar, en la situación problematizadora, la pregunta central.*
- *Desglosar el problema central en preguntas problematizadoras.*
- *Orientar la búsqueda de los conocimientos que hacen falta para resolver las preguntas.*
- *Proponer alternativas metodológicas para la búsqueda de esos conocimientos.*
- *Abrir un espacio pedagógico para solucionar las preguntas problematizadoras.*
- *Organizar los distintos saberes encontrados para solucionar el problema central.*

Respecto de las actividades didácticas y de manera similar a las estrategias, los documentos oficiales recomiendan aquellas que conduzcan a los estudiantes a la indagación e investigación, con una orientación esencial *optimizar y potenciar las tareas en el aula de clase*, (pág. 57) LINB2e.

Las actividades que se desprenden de los criterios de secuencia de los contenidos, deben orientarse sucesivamente según los referentes, cognitivo,

vivencias y experiencias, manejo conceptual, perspectiva temporal y el manejo del tiempo histórico y trabajarse de acuerdo a lo establecido en el Cuadro 4.13. (pág. 73) LINB2e.

Frente a las estrategias y actividades pedagógicas en atención a la diversidad y a las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, el MEN en sus documentos no realiza ningún comentario. LINC1f y ESTC1f

5.3.2. Gestión en el aula de clase.

Situados en los roles que juegan profesores y estudiantes en la escuela, el rol asignado al profesor en las actividades y general, es el de constructor y tutor del proceso de enseñanza/aprendizaje, en sus clases debe *hacer reflexivas las prácticas de generación de conocimiento* (pág. 32) LINC2a, ejecutando de manera creativa la implementación en el aula del diseño curricular basado en los Lineamientos.

(pág. 73) LINC2a.

Al ser una estructura curricular flexible, no hay ninguna secuencia u orden obligatorio entre los ejes, siendo posible iniciar por cualquiera y luego cambiar a otro, de acuerdo a lo que la o el profesor considere más adecuado o pertinente para su trabajo escolar; el orden en la malla corresponde a un mero acto organizativo.

El MEN ilustra muy bien el papel tutorial del profesor en el manejo de las preguntas problematizadoras.

(pág. 85) LINC2a.

Tiene libertad de *formularlas, precisarlas, desglosarlas; orienta la búsqueda de conocimientos y de metodologías para sus respuestas, organiza los conocimientos y espacios pedagógicos que se derivan de su formulación.*

Del rol del profesor en otrora transmisivo, los estándares le asignan un rol investigativo, son enfáticos al afirmar que el papel del maestro no consiste en transmitir y suministrar una serie de conocimientos acabados, desde su punto de vista el maestro actual debe revisar el tipo de concepción que tiene de la actividad científica, además le incumbe conformar comunidad científica con sus colegas, para mantener posturas críticas y reflexivas que modifiquen su práctica pedagógica, se está pensando en un perfil de maestro reflexivo/investigador, acompañante del proceso de investigación de sus estudiantes.

(pág. 21) ESTC2a.

Para poder fortalecer estos aprendizajes en los estudiantes es necesario que también el maestro se involucre en procesos de conformación de comunidad científica y así, de manera conjunta con otros docentes, comparta sus experiencias, debata sus posturas, profundice sus conocimientos –tanto de su disciplina como de otras- y evalúe sus actuaciones docentes. Estas redes de colaboración entre los docentes pueden ser de gran valor para mantener posturas críticas y reflexivas sobre la propia práctica e introducir modificaciones a su práctica pedagógica.

Este papel activo por parte del estudiante requiere, por supuesto, de un docente (...) que oriente el proceso de investigación de sus estudiantes como un acompañante.

El rol de los estudiantes en las actividades y general es el de, constructor activo de su propio proceso de aprendizaje, una de sus tareas es *hacer reflexivas las prácticas de generación de conocimiento que se susciten desde las clases.* (pág. 32) LINC2a.

(pág. 20) ESTC2a.

Por eso afirmamos que el aprendizaje necesita de la participación activa de los estudiantes en la construcción de sus conocimientos, no siendo suficiente la simple reconstrucción personal de conocimientos previamente elaborados por otros y proporcionados por el maestro o el libro de texto.

Del rol del estudiante en otrora pasivo, los estándares le asignan un rol investigativo.

(pág. 20) ESTC2a.

Varios estudios han mostrado que los estudiantes desarrollan mejor su comprensión conceptual y aprenden más sobre la naturaleza de las ciencias cuando participan en investigaciones científicas, con suficientes oportunidades y apoyo para la reflexión.

De manera coherente con el rol investigativo de los estudiantes, las preguntas problematizadoras según los lineamientos, buscan que ellos:

(pág. 32) LINC2a.

- *Descubran que tienen conocimientos válidos y también erróneos.*
- *Desarrollen la capacidad individual e inter pares para asimilar y crear conocimiento.*
- *Formen valores socializadores en torno de las alternativas de solución que se emprenden.*
- *Empleen el conocimiento científico para afrontar mejor los problemas.*
- *Comprendan la relación entre teoría y práctica.*
- *Desarrollen procesos de atención, observación, imaginación, sensibilidad ante las vivencias emocionales y conflictos que surjan.*

5.3.3. Recursos o medios didácticos que se utilizan.

Para el desarrollo de actividades, los documentos del MEN no sugieren la utilización de tipos específicos de recursos didácticos. LINC3a y ESTC3a

A manera de recapitulación en el *Cuadro 5.15.*, recogemos la información principal suministrada por la descripción de los datos del cómo enseñar en los lineamientos y estándares del MEN (categoría C).

CONOCIMIENTO ESCOLAR: CÓMO ENSEÑAR	
<i>Metodología inmersa: Tradicional, tecnológica, espontaneísta, alternativa.</i>	
Alternativa	<p>Proponen metodologías alternativas a las tradicionales (transmisivas y activas), se busca abordar las Ciencias Sociales desde un enfoque curricular flexible, abierto, integrado y en espiral. Entre otros argumentos encontramos:</p> <p>-Replantear y modificar las prácticas transmisivas y activas, y revisar los procesos insertos en la construcción del conocimiento.</p> <p>-Descargar el plan de estudios de las prácticas enciclopédicas tradicionales y superar el psicologismo de la enseñanza, con el fin de favorecer un aprendizaje comprensivo, activo, significativo, interesante y transformador.</p> <p>-La estructura flexible, abierta, integrada y en espiral es considerada un requerimiento para el desarrollo e implementación de todos los componentes didácticos (ejes preguntas ámbitos y competencias).</p> <p>-El cómo enseñar debe contemplar el equilibrio y coherencia del circuito metodológico, el cual lo componen: epistemológico (conceptos y metodologías disciplinares), psicológico (construcción conceptual individual) y concepciones del profesor.</p>
<i>Tipo de propuesta metodológica presentada.</i>	
Enfoque problematizador-interdisciplinario	<p>-El enfoque problémico persigue el aprendizaje significativo (aprendizajes más integrados, holísticos y significativos), el reto es lograr comprensiones de la realidad con sentido y significado para los estudiantes.</p> <p>El enfoque problematizador, parte los ejes y ámbitos conceptuales para formular y resolver las preguntas problema, todo este proceso debe conducir al logro de las competencias, cognitiva, procedimental, interpersonal e intrapersonal, implicadas</p>
<i>Principios didácticos metodológicos orientadores y niveles de articulación entre los principios didácticos y la metodología</i>	
Principios didácticos orientadores y articuladores	<p>-La resolución interdisciplinaria de problemas y la investigación.</p> <p>-El triangulo didáctico (ejes/preguntas/ámbitos) y principalmente los ejes, apuntan a articular la resolución interdisciplinaria de problemas, la investigación y las actividades desarrolladas en el aula de clase.</p>
Articulación principios didácticos y metodología	<p>-El enfoque problematizador articula la resolución de los problemas (interpretación y aplicación) y la investigación, este enfoque se soporta en las preguntas problematizadoras, las cuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Son el núcleo para construir el saber en el aula, son “motores” que impulsan la búsqueda y creación de nuevo saber. ▪ Producen acciones concretas de pensamiento y de producción de conocimiento (Estándares de competencia). ▪ Integran y garantizan la interdisciplinariedad, la conectividad entre lo epistemológico, lo psicológico y la enseñanza.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Son herramientas que fomentan la coinvestigación, se trata de aprender a seleccionar problemas y preguntas esenciales relevantes sobre la vida cotidiana, mas que formular preguntas de interés propiamente disciplinar. <p>-El trabajo didáctico con preguntas problematizadoras, no se realiza independientemente de los conceptos recurrentes o claves y de los objetivos del área.</p> <p>-La selección de conceptos claves ha de estar mediada por dos criterios metodológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Su utilidad directa para generar interés en los estudiantes, y ▪ Alcanzar comprensiones multidimensionales fundamentales, abstractas y complejas ejemplo, el concepto de democracia <p>-No se presentan pautas metodológicas de implementación didáctica de los conceptos claves como tramas o mapas conceptuales.</p>
<p>Estrategias, actividades, atención a la diversidad y su relación con los elementos didácticos.</p>	
<p>Estrategias y actividades, y su relación con los elementos didácticos</p>	<p>-De manera alternativa a las estrategias de exposición y descubrimiento (metodologías tradicionales y activas) y sin proponer estrategias específicas; de manera general, con base en el “aprender a aprender” plantean la indagación e investigación como estrategias didácticas.</p> <p>-No presentan estrategias didácticas prescritas, en consecuencia establecen coordenadas didácticas, entre otras destacamos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Introducir miradas holísticas, abordaje global de estudio. ✓ Ampliar el énfasis en el estado, facilitando la flexibilidad e interacción entre lo global, lo nacional y lo local. ✓ Incorporar saberes diferentes a los científicos ✓ Conectar contenidos y metodologías con los intereses de los estudiantes, estudiando problemas sociales relevantes y retomando los centros de interés, ✓ implementar el trabajo de los contenidos con casos ejemplares. ✓ Fomentar la coinvestigación ✓ Familiarizar a los estudiantes con conceptos, procedimientos, métodos y técnicas de las Ciencias Sociales. ✓ Trabajar por procesos. ✓ implementar el trabajo cooperativo entre pares. ✓ Empezar el trabajo didáctico con los conocimientos previos de los estudiantes y aproximar gradualmente al estudiante al conocimiento científico <p>Coherente con la metodología problematizadora recomiendan:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Convertir un problema común, en una situación problematizadora abierta al pluriperpectivismo ✓ Precisar en la situación problematizadora, la pregunta central. ✓ Desglosar el problema central en preguntas problematizadoras. ✓ Orientar la búsqueda de los conocimientos que hacen falta para

	<p>resolver las preguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Proponer alternativas metodológicas para la búsqueda de esos conocimientos. ✓ Abrir un espacio pedagógico para solucionar las preguntas problematizadoras. ✓ Organizar los distintos saberes encontrados para solucionar el problema central. <p>-En atención a la diversidad no existen directrices específicas, de manera general, el referente es conectar la enseñanza con las ideas e intereses de los estudiantes, respetando su nivel cognitivo.</p> <p>-Las actividades didácticas deben conducir a los estudiantes a la indagación e investigación optimizando y potenciando las tareas en el aula de clase.</p> <p>-La secuencia de las actividades debe orientarse sucesivamente según la secuencia de las actividades los contenidos (referentes, cognitivo, vivencias y experiencias, manejo conceptual, perspectiva temporal y el manejo del tiempo histórico).</p>
<i>Clima del aula. Expectativas, acciones, responsabilidades, tareas, participación y acción de profesores y estudiantes en el diseño, desarrollo y evaluación de las actividades.</i>	
<i>Clima del aula.</i>	-Gestión democrática, espacio de reflexión, análisis y consenso
<i>Papel del estudiante</i>	Constructor activo de su aprendizaje e investigador novel, se trata de hacer reflexivas las prácticas de generación de conocimiento.
<i>Papel del profesor</i>	Constructor, tutor y práctico reflexivo del proceso de enseñanza/aprendizaje; en sus clases debe hacer reflexivas las prácticas de generación de conocimiento..
<i>Tipos de recursos y actividades.</i>	
<i>Pertinencia de los recursos utilizados en relación con las actividades</i>	
No sugieren la utilización específica de recursos didácticos.	

Cuadro 5.15. Síntesis de la descripción de los datos, Conocimiento escolar: Cómo enseñar en los Lineamientos y Estándares curriculares del MEN de Colombia. Fuente: Elaboración propia.

5.3.4. Primeras ideas para la reflexión del Conocimiento escolar: Cómo enseñar en los Lineamientos y Estándares curriculares del MEN de Colombia.

- ✓ Los lineamientos están en la ruta de proponer metodologías alternativas a las tradicionales (metodologías transmisivas y activas); para lo cual, consideran necesario la revisión de los procesos insertos en la construcción del conocimiento y el replanteamiento inmediato de las prácticas didácticas habituales. En lo fundamental se trata de superar el

enfoque reproductivo e informativo de la adquisición de datos y promover la apropiación y construcción de conocimientos por parte de los estudiantes, mediante el aprender a aprender.

- ✓ Proponen abordar las Ciencias Sociales desde un enfoque curricular flexible, abierto, integrado y en espiral, esta estructura es considerada requerimiento para el desarrollo e implementación de todos los componentes, ejes Generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales y competencias.
- ✓ Las preguntas problematizadoras son integradores y principios didácticos por excelencia, el MEN opta por el enfoque “problémico”. De esa manera, toma como referencia a los ejes generadores y los ámbitos para formular preguntas problematizadoras, una vez estudiantes y profesores han definido las preguntas en cuestión, se procede a implementar en el aula estrategias y actividades didácticas en búsqueda de respuestas que integren al máximo conocimiento sociales dispersos y fragmentados. El trabajo en el aula sobre preguntas problematizadoras procura la promoción de la investigación y la generación de nuevo conocimiento.
- ✓ En última instancia, el MEN quiere que los estudiantes produzcan acciones concretas de pensamiento y de producción de conocimiento, organizadas de acuerdo a las preguntas problematizadoras que se quieran resolver.
- ✓ Frente a la presencia didáctica de los conceptos interdisciplinarios, ratifican la importancia de su existencia, viendo la necesidad de que los estudiantes se orienten a su apropiación y conocimiento, para lo cual es necesario establecer puentes de relaciones entre conjuntos de conceptos y así, enriquecer sus mapas conceptuales. A pesar de la importancia

otorgada al trabajo con conceptos clave, en lo metodológico el MEN no presenta pautas de como implementarlos como tramas o mapas mentales.

De las estrategias, actividades didácticas sugeridas y roles de estudiantes y profesores

- ✓ Los documentos oficiales más que presentar estrategias encorsetadas, establecen unas coordenadas didácticas, entre las cuales destacan: miradas holísticas, ampliar el énfasis tradicional en el estado, facilitar la interacción entre lo global, lo nacional y lo local, incorporar saberes diferentes a los científicos, incorporar el futuro como objeto de estudio de las Ciencias Sociales, conectar contenidos y metodologías con los intereses de la/os estudiantes, retomar el trabajo de contenidos con casos ejemplares. empezar el trabajo didáctico con los conocimientos previos de los estudiantes, aproximar al estudiante gradualmente al conocimiento científico, equilibrar el trabajo conceptos-procesos, Familiarizar a los estudiantes con conceptos, procedimientos, métodos y técnicas de las Ciencias Sociales y fomentar la coinvestigación.
- ✓ Recomiendan el trabajo con estrategias y actividades didácticas de indagación e investigación, aunque no proponen un modelo específico de trabajo, subrayan que estas deben estar dirigidas a “aprender a aprender”.
- ✓ Las actividades deben orientarse secuencialmente según los referentes, cognitivo, vivencias y experiencias, manejo conceptual, perspectiva temporal y el manejo del tiempo histórico.
- ✓ Reconocen la importancia de la individualidad y de los diferentes ritmos de aprendizaje, como aspecto a tener por los profesores en sus procesos

de enseñanza, sin embargo no presentan modelos o pautas que orienten a los profesores en ese sentido.

- ✓ El rol asignado al profesor, es el de constructor y tutor del proceso de enseñanza/aprendizaje, el rol del los estudiantes es el de constructores activos de su propio proceso de aprendizaje.

5.4. LA EVALUACIÓN EN LOS LINEAMIENTOS Y ESTÁNDARES CURRICULARES DEL MEN DE COLOMBIA.

Un modelo de evaluación no actúa independientemente de su articulación con la cosmovisión de la que se parta, de las intenciones educativas, del marco curricular y de la metodología utilizada. Con base en esos referentes, vamos a caracterizar la propuesta de evaluación de los documentos oficiales y cuáles pueden ser sus alcances (categoría D), concentrándonos en los descriptores del sistema de categorización: modelo de evaluación, relación evaluación-enseñanza y rol de estudiantes y profesores (*Ver Cuadro 4.15*).

5.4.1. Elementos, criterios e instrumentos de evaluación.

Sobre la evaluación, el MEN tiene una concepción amplia, entre otros, destaca el meta-aprendizaje como hábito evaluativo adquirir, destacando la importancia de realizar por parte de los profesores un detenido seguimiento y monitoreo a los procesos de aprendizaje y asigna la responsabilidad de la evaluación, no solo a la institución educativa, sino a toda la sociedad.

En cuanto a la responsabilidad de toda la sociedad dice:

(pág. 78) LIND1a

No es sólo la escuela sino toda la sociedad la que es educadora o deseducadora.

Del meta-aprendizaje como hábito evaluativo, sostiene:

(pág. 78) LIND1a

Se requiere una asimilación continua (hábito) que involucre la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje.”

(pág. 61) LIND1a

(...) observar más y mejor los procesos que realizan y viven las y los estudiantes.

En sentido retrospectivo el los Lineamientos reconocen el aporte de las Pruebas del ICFES (1999), al introducir en la evaluación colombiana el lenguaje de competencias, sin embargo considera que ellas deben ir más allá de lo cognitivo, es decir además de lo cognitivo, las competencias deben contemplar otras esferas del desarrollo humano como lo procedimental y afectivo-socializador.

(pág. 77) LIND1a

“Por otra parte, es conveniente superar la evaluación por competencias centradas en la parte cognitiva y hermenéutica, debido a que se pueden soslayar muchas de las posibilidades existentes en las personas y, por otro lado, porque quedarse sólo en los aspectos cognitivos y hermenéuticos, margina muchas de las preocupaciones acuciantes de las Ciencias Sociales.”

El MEN, es consciente de que no existe consenso sobre la justificación teórica de la evaluación por competencias, hecha esta salvedad, defienden su postura evaluativa en los siguientes términos:

(pág. 78) LIND1a

Las competencias se sitúan en la tensión dialéctica entre una nueva visión de sociedad, economía y cultura, y una perspectiva ética-política que priorice el respeto por la vida humana, el cuidado del ambiente y la participación ciudadana democrática.

(pág. 78) LIND1a

Las competencias, deben procurar un actuar ético, eficaz y personalmente significativo, sobre aspectos de la realidad social, natural, cultural e individual.

(pág. 79) LIND1a

Lo que hace una competencia (...) es la perspectiva metacognitiva referida a los procesos de pensamiento social, en la comprensión y resolución de problemas. En otras palabras, se requiere un manejo básico de algunas operaciones mentales como deducción, clasificación inducción, falsación, que son imprescindibles para

potencializar las competencias antes señaladas y desarrollar desempeños comprensivos, que en última instancia, es el horizonte de todo proceso educativo.

Los lineamientos optan por una evaluación cualitativa por competencias, entendidas estas como *-un saber hacer en contexto-* (pág. 78) LIND1a, se trata de que el conocimiento se traduzca en integralidad de acciones sobre la realidad social.

(pág. 78) LIND1a,

Las competencias, en sentido pleno, implican siempre un saber “qué” (significados -conceptos), un saber “cómo” (procedimientos-estrategias), un saber “por qué” (valores -sentidos) y un saber “para qué” (intereses-opciones-creencias).

El MEN propone la evaluación mediante cuatro grupos de competencias: *cognitivas, procedimentales, interpersonales (o socializadoras) e intrapersonales (o valorativas).* (pág. 79) LIND1a. Con base en los cuatro grupos, la evaluación por competencias debe:

(pág. 79) LIND1a

Conllevar a repensar la educación y sus prácticas como una realidad compleja que obligue a plantearse cambios radicales en la concepción de los procesos de aprendizaje y sus prioridades desde la perspectiva de la coinvestigación.

Desde esta caracterización genérica, los Lineamientos definen las competencias para el área de Ciencias Sociales, así:

(pág. 78) LIND1a

- *Competencias Cognitivas: están referidas al manejo conceptual y sus aplicaciones en ámbitos y contextos particulares. Dichas aplicaciones se concretan en el contexto social -cultural, y los ámbitos se enmarcan en torno del conocimiento disciplinar. Por tanto, estas competencias son necesarias tanto en el ámbito académico como en el cotidiano para buscar alternativas y resolver problemas.*

(pág. 79) LIND1a

- *Competencias procedimentales: referidas al manejo de técnicas, procesos y estrategias operativas, para buscar, seleccionar, organizar y utilizar información significativa, codificarla y decodificarla. Competencias necesarias para afrontar de manera eficiente la resolución de problemas en diferentes contextos y perspectivas.*

(pág. 79) LIND1a

- *Competencias interpersonales (o socializadoras): entendidas como la actitud o disposición de un individuo para interactuar y comunicarse con otros, y ponerse en el lugar de esos otros, percibiendo y tolerando sus estados de ánimo, emociones, reacciones, etc., –capacidad de descentración–. Todo ello para crear una atmósfera social posibilitante para todas y todos los involucrados en un contexto. Competencias que son vitales para los seres que nos creamos y desarrollamos en sociedad.*

(pág. 79) LIND1a

- *Competencias intrapersonales (o valorativas): entendidas como la capacidad de reflexionar sobre uno mismo, lo cual permite descubrir, representar y simbolizar sus propios sentimientos y emociones.*

Caracterizadas las competencias, el MEN da a conocer los Estándares de competencia mediante una cartilla de difusión pública, con ellos, trata de precisar una serie de indicadores que le permitan a la comunidad educativa conocer las reglas de juego de la evaluación; en esa dirección la versión oficial define los estándares como:

(pág. 5) ESTD1a

“Criterios claros y públicos que permiten conocer lo que deben aprender nuestros niños, niñas y jóvenes, y establecen el punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer, en cada una de las áreas y niveles.”

La cartilla ministerial considera a los estándares

(pág. 5) ESTD1a

guía referencial para que todas las instituciones escolares, urbanas o rurales, privadas o públicas de todo el país, ofrezcan la misma calidad de educación a los estudiantes de Colombia.

Otro valor otorgado a los estándares, es su posible incidencia en los y planes de mejoramiento de las instituciones educativas.

(pág. 4, 5) ESTD1a

Al establecer lo que se debe saber y saber hacer en las distintas áreas y niveles, los estándares se constituyen en herramienta privilegiada para que cada institución pueda reflexionar en torno a su trabajo, evaluar su desempeño, promover prácticas pedagógicas creativas que incentiven el aprendizaje de sus estudiantes y diseñar planes de mejoramiento que permitan, no solo alcanzarlos, sino ojalá superarlos.

Los Estándares tienen como una de sus premisas, la formación investigativa de estudiantes y profesores:

(pág. 9) ESTD1a

Formar gente de ciencia desde el comienzo. Buscamos que estudiantes, maestros y maestras se acerquen al estudio de las ciencias como científicos y como investigadores.

(pág. 9) ESTD1a

La institución escolar desempeña un papel privilegiado en la motivación y en el fomento del espíritu investigativo innato de cada estudiante y por ello puede constituirse en un “laboratorio” para formar científicos naturales y sociales.

(pág. 6) ESTD1a

los estándares que formulamos pretenden constituirse en derrotero para que cada estudiante desarrolle, desde el comienzo de su vida escolar, habilidades científicas para: explorar hechos y fenómenos, analizar problemas, observar, recoger y organizar información relevante utilizar diferentes métodos de análisis, evaluar los métodos y compartir los resultados.

Otra premisa de los Estándares, es inscribir la evaluación en la perspectiva metacognitiva, es decir, una evaluación referida a los procesos de pensamiento social para la comprensión y resolución de problemas.

(pág. 5) ESTD1a

“Los estándares pretenden que las generaciones que estamos formando no se limiten a acumular conocimientos, sino que aprendan lo que es pertinente para su vida y puedan aplicarlo para solucionar problemas nuevos en situaciones cotidianas. Se trata de ser competente, no de competir.”

Sobre la relación de lo que se pretende evaluar con lo que se quiere enseñar y ante la disyuntiva de evaluar el dominio de conceptos o de procesos, los lineamientos son partidarios de encontrar un equilibrio:

(pág. 61) LIND1b

(...) el trabajo por procesos no anula la enseñanza de conceptos fundamentales disciplinares y su posterior evaluación como en muchas ocasiones se ha hecho. Lo que debe tenerse muy claro y en cuenta, es que en su aplicación los procesos están referidos a unos conceptos fundamentales, los cuales necesariamente también se tienen que observar en la dinámica del aprendizaje; por tanto, lo que debe encontrarse es un equilibrio entre procesos versus conceptos fundamentales.

(pág. 61) LIND1b

Las preguntas problematizadoras “Promueven una evaluación integral, debido a que permite observar más y mejor los procesos que realizan y viven las y los estudiantes, a diferencia del “aprendizaje reproductivo” que tradicionalmente se ha tenido, el cual basaba la evaluación en los temas o contenidos”.

Las competencias cognitivas, procedimentales, valorativas y socializadoras, deben dar razón del equilibrio conceptos-procesos, de esa manera, el MEN presenta tres ejemplos para los grados once y primero de una estructura curricular por competencias, el fin de los ejemplos es servir de guías a los maestros en el ejercicio de formular competencias. En el Cuadro 5.16 transcribo el ejemplo de grado once:

6.1. Eje Curricular No. 1 (ejemplo)

EJE CURRICULAR No. 1						
La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana						
PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	GRADO	ÁMBITOS CONCEPTUALES SUGERIDOS	COMPETENCIAS SUGERIDAS			
			COGNITIVA	PROCEDIMENTAL	VALORATIVA	SOCIALIZADORA
¿Cómo construir una sociedad justa para todas las edades y condiciones?	11	<ul style="list-style-type: none"> Los jóvenes y los niños frente a las leyes y políticas en el país (Derechos del niño – Ley de Juventud STE). Culturas y subculturas juveniles; sus organizaciones y expresiones contraculturales (movimientos pacifistas, ecologistas, antiglobalización). Los adultos mayores como fuente de experiencia para nuevas posibilidades sociales. La conservación de las tradiciones culturales un desafío para las juventudes de los grupos étnicos. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica y reconoce las culturas juveniles como parte fundamental de las sociedades constructoras de identidad y convivencia. Conoce y argumenta los aportes y limitaciones que representa para la juventud del país, las distintas políticas públicas (empleo, salud, educación, pensiones, juventud, etc.) para las diferentes edades. 	<ul style="list-style-type: none"> Realiza investigaciones formativas y redacta ensayo sobre la manera en que los medios de comunicación influyen y determinan la forma de ser de las y los jóvenes e ignoran las necesidades de otras edades (niños y niñas, adultos mayores). 	<ul style="list-style-type: none"> Valora los aportes que a nivel político, cultural, ambiental, han promovido grupos diversos en distintas épocas a la humanidad (pacifismo, sociedad de consumo, defensa de los derechos ambientales, etc.). Respeta y reconoce los aportes que hacen a la sociedad las distintas poblaciones étnicas en su ciudad y país. Valora la importancia que representa para las y los jóvenes pertenecer a distintos tipos de organizaciones juveniles. 	<ul style="list-style-type: none"> Promueve pactos de respeto y no agresión entre diferentes culturas juveniles. Apoya actividades culturales para promover el talento artístico de las diferentes edades y de los distintos grupos étnicos.

Cuadro 5.1 . Ejemplo de competencias cognitivas, procedimentales, valorativas y socializadoras. Fuente: (L.C., 2002:104).

Para los Estándares la búsqueda de equilibrio conceptos-procesos, no excluye el trabajo con contenidos temáticos, lo que se quiere es lograr su armonía.

(pág. 8) ESTD1b

“En los estándares básicos de calidad se hace un mayor énfasis en las competencias, sin que con ello se pretenda excluir los contenidos temáticos. No hay competencias totalmente independientes de los contenidos de un ámbito del saber -qué, dónde y para qué de ese saber- pues cada competencia requiere conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y disposiciones específicas para su desarrollo y dominio. Todo eso, en su conjunto, es lo que permite valorar si la persona es realmente competente en un ámbito determinado.”

La cartilla de Estándares respeta el principio didáctico de los lineamientos, según el cual, hay que mantener la *secuencia de complejidad creciente de los procesos de aprendizaje, en esa dirección postulan* la organización de los estándares así:

(pág. 5) ESTD1b

“Con el fin de permitir un desarrollo integrado y gradual a lo largo de los diversos niveles de la educación, los estándares se articulan en una secuencia de complejidad creciente y se agrupan en conjuntos de grados, estableciendo lo que los estudiantes deben saber y saber hacer al finalizar su paso por ese conjunto de grados, así: de primero a tercero, de cuarto a quinto, de sexto a séptimo, de octavo a noveno y de décimo a undécimo.”

En su implementación, los estándares de competencia son desglosados en tres columnas: 1. Me aproximo al conocimiento como científico-a social, 2. Manejo conocimientos propios de las Ciencias Sociales y 3. Desarrollo compromisos personales y sociales. A su vez la segunda columna se subdivide en otras tres: 1. Relaciones con la historia y las culturas, 2. Relaciones espaciales ambientales y 3. Relaciones ético-políticas, unas y otras columnas desarrollan sus propias acciones de pensamiento o producción del conocimiento, tal como se muestra en el *Cuadro 5.17*.



Para lograrlo...

...me aproximo al conocimiento como científico-a social

- Formulo preguntas acerca de hechos políticos, económicos sociales y culturales.
- Planteo hipótesis que respondan provisionalmente estas preguntas.
- Hago planes de búsqueda que incluyan posibles fuentes primarias y secundarias (orales, escritas, iconográficas, virtuales...) y diferentes términos para encontrar información que conteste mis preguntas.
- Recolecto y registro la información que obtengo de diferentes fuentes.
- Clasifico las fuentes que utilizo (en primarias o secundarias, y en orales, escritas, iconográficas, estadísticas...).
- Identifico las características básicas de los documentos que utilizo (qué tipo de documento es, quién es el autor, a quién está dirigido, de qué habla, por qué se produjo...).
- Analizo críticamente los documentos que utilizo e identifico sus tesis.
- Tomo notas de las fuentes estudiadas; clasifico, organizo, comparo y archivo la información obtenida.
- Utilizo mapas, cuadros, tablas, gráficas y cálculos estadísticos para analizar información.
- Analizo los resultados de mis búsquedas y saco conclusiones.
- Comparo las conclusiones a las que llego después de hacer la investigación con las hipótesis iniciales.
- Reconozco que los fenómenos sociales pueden observarse desde diversos puntos de vista (visiones e intereses).
- Identifico y estudio los diversos aspectos de interés para las ciencias sociales (ubicación geográfica, evolución histórica, organización política, económica, social y cultural...).
- Reconozco múltiples relaciones entre eventos históricos: sus causas, sus consecuencias y su incidencia en la vida de los diferentes agentes y grupos involucrados.
- Reconozco, en los hechos históricos, complejas relaciones sociales políticas, económicas y culturales.
- Utilizo diversas formas de expresión para comunicar los resultados de mi investigación.
- Cito adecuadamente las diferentes fuentes de la información obtenida.
- Promuevo debates para discutir los resultados de mis observaciones.

...manejo conocimientos

Relaciones con la historia y las culturas

- Explico las principales características de algunas revoluciones de los siglos XVIII y XIX (Revolución Francesa, Revolución Industrial...).
- Explico la influencia de estas revoluciones en algunos procesos sociales, políticos y económicos posteriores en Colombia y América Latina.
- Analizo algunas de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que dieron origen a los procesos de independencia de los pueblos americanos.
- Explico algunos de los grandes cambios sociales que se dieron en Colombia entre los siglos XIX y primera mitad del XX (abolición de la esclavitud, surgimiento de movimientos obreros...).
- Comparo estos procesos teniendo en cuenta sus orígenes y su impacto en situaciones políticas, económicas, sociales y culturales posteriores.
- Identifico algunas corrientes de pensamiento económico, político, cultural y filosófico del siglo XIX y explico su influencia en el pensamiento colombiano y el de América Latina.
- Reconozco, en el pasado y en la actualidad, el aporte de algunas tradiciones artísticas y saberes científicos de diferentes grupos étnicos colombianos a nuestra identidad.
- Describo el impacto del proceso de modernización (desarrollo de los medios de comunicación, industrialización, urbanización...) en la organización social, política, económica y cultural de Colombia en el siglo XIX y en la primera mitad del XX.



propios de las ciencias sociales		...desarrollo compromisos personales y sociales
<p style="text-align: center;">Relaciones espaciales y ambientales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describo las principales características físicas de los diversos ecosistemas. • Explico la manera como el medio ambiente influye en el tipo de organización social y económica que se da en las regiones de Colombia. • Comparo las maneras como distintas comunidades, etnias y culturas se han relacionado económicamente con el medio ambiente en Colombia a lo largo de la historia (pesca de subienda, cultivo en terrazas...). • Comparo las causas de algunas olas de migración y desplazamiento humano en nuestro territorio a lo largo del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX (colonización antioqueña, urbanización del país...). • Explico el impacto de las migraciones y desplazamientos humanos en la vida política, económica, social y cultural de nuestro país en el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX y lo comparo con los de la actualidad. • Identifico algunos de los procesos que condujeron a la modernización en Colombia en el siglo XIX y primera mitad del siglo XX (bonanzas agrícolas, procesos de industrialización, urbanización...). • Explico las políticas que orientaron la economía colombiana a lo largo del siglo XIX y primera mitad del XX (proteccionismo, liberalismo económico...). 	<p style="text-align: center;">Relaciones ético-políticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparo los mecanismos de participación ciudadana contemplados en las constituciones políticas de 1886 y 1991 y evalúo su aplicabilidad. • Identifico algunas formas en las que organizaciones estudiantiles, movimientos sociales, partidos políticos, sindicatos... participaron en la actividad política colombiana a lo largo del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. • Identifico y explico algunos de los principales procesos políticos del siglo XIX en Colombia (federalismo, centralismo, radicalismo liberal, Regeneración...). • Comparo algunos de los procesos políticos que tuvieron lugar en Colombia en los siglos XIX y XX (por ejemplo, radicalismo liberal y Revolución en Marcha; Regeneración y Frente Nacional; constituciones políticas de 1886 y 1991...). • Identifico y comparo algunos de los procesos políticos que tuvieron lugar en el mundo en el siglo XIX y primera mitad del siglo XX (procesos coloniales en África y Asia; Revolución Rusa y Revolución China; Primera y Segunda Guerra Mundial...). • Relaciono algunos de estos procesos políticos internacionales con los procesos colombianos en el siglo XIX y primera mitad del siglo XX. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto diferentes posturas frente a los fenómenos sociales. • Participo en discusiones y debates académicos. • Asumo una posición crítica frente a situaciones de discriminación y abuso por irrespeto a las posiciones ideológicas y propongo formas de cambiarlas. • Reconozco que los derechos fundamentales de las personas están por encima de su género, su filiación política, religión, etnia... • Reconozco la importancia del patrimonio cultural y contribuyo con su preservación. • Participo en la construcción de normas para la convivencia en los grupos a los que pertenezco (familia, colegio, barrio...) y las acato. • Reconozco en el pago de los impuestos una forma importante de solidaridad ciudadana. • Utilizo mecanismos de participación establecidos en la Constitución y en organizaciones a las que pertenezco. • Tomo decisiones responsables frente al cuidado de mi cuerpo y mis relaciones con los demás. • Apoyo a mis amigos en la toma responsable de decisiones sobre el cuidado de su cuerpo. • Asumo una posición crítica frente al deterioro del medio ambiente y participo en su conservación.

Cuadro 5.1 . Estándares de competencias y acciones de pensamiento grasos 8 y 9. Fuente: MEN, 2004, Cartilla de Estándares Básicos de competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Pág. 36, 37.

Dentro de la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el MEN ha asignado a maestros y estudiantes un rol protagónico, sustentado en el papel otorgado al meta-aprendizaje y a la coinvestigación, en fin de cuentas estos son aspectos que permiten mayor participación de los implicados en los procesos evaluativos. (pág. 5) ESTD1c, (pág. 59) LIND1c.

A manera de compendio en el Cuadro 5.18., recogemos la información principal suministrada por la descripción de los datos de la Evaluación en los lineamientos y estándares del MEN (categoría D).

EVALUACIÓN	
Modelo de evaluación, relación evaluación-enseñanza y rol de estudiantes y profesores	
Modelo de evaluación	<p>-Evaluación cualitativa integral por competencias (entendidas como -saber hacer en contexto-). Las competencias son cognitivas, procedimentales y afectivo-socializadoras, Las cuales a su vez son desglosadas en estándares y acciones de pensamiento o producción del conocimiento.</p> <p>-Las competencias están inscritas en la perspectiva metacognitiva, es decir, desarrollar desempeños comprensivos en la resolución de problemas; estas, se encuentran en relación directa con las finalidades educativas (respeto por la vida, cuidado del ambiente y participación ciudadana democrática).</p> <p>-Precisan tres estándares de competencia por ciclos de grados (primero a tercero, de cuarto a quinto, de sexto a séptimo, de octavo a noveno y de décimo a undécimo) que le permitan a la comunidad educativa conocer las reglas de la evaluación, define los estándares como: “Criterios claros y públicos que permiten conocer lo que deben aprender los estudiantes, estableciendo el punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer, en cada una de las áreas y niveles.”</p> <p>-Asigna la responsabilidad de la evaluación, no solo a la institución educativa, sino a toda la sociedad.</p>
Relación evaluación-enseñanza.	<p>-Evaluación inicial: No existen mecanismos, para conocer los conocimientos previos de los estudiantes.</p> <p>-Evaluación de proceso: las acciones de pensamiento o producción del conocimiento por ciclos de grados estarían indicando la evolución de los aprendizajes.</p> <p>-Evaluación final: Los estándares por ciclos de grados estarían indicando lo que el estudiante debe haber aprendido al terminar el ciclo.</p> <p>-De las competencias y estándares de competencia: ✓ Ofrecer la misma calidad de educación a todos los estudiantes.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Incidir en los planes de mejoramiento de las instituciones educativas. ✓ destaca el meta-aprendizaje como hábito evaluativo, ✓ Llama a realizar un detenido seguimiento y monitoreo de los procesos de aprendizaje. ✓ Buscan el equilibrio conceptos-procesos-contenidos ✓ Promueve la evaluación integral mediante las preguntas problematizadoras, Promover prácticas pedagógicas creativas que incentiven el aprendizaje, la comprensión y resolución de problemas. ✓ Suscitar la práctica investigativa de estudiantes y profesores. ✓ Mantener la secuencia de complejidad creciente de los procesos de aprendizaje. <p>-Los estándares de competencia son desglosados en tres columnas, unas y otras columnas desarrollan acciones propias de pensamiento o producción del conocimiento:</p> <p>1. Me aproximo al conocimiento como científico-a social. 2. Manejo conocimientos propios de las Ciencias Sociales, se subdivide en otras tres: 1. Relaciones con la historia y las culturas, 2. Relaciones espaciales ambientales y 3. Relaciones ético-políticas. 3. Desarrollo compromisos personales y sociales.</p>
<p>Rol de estudiantes y profesores</p>	<p>A maestros y estudiantes, el MEN les ha asignado un rol protagónico sustentado en el papel otorgado al meta-aprendizaje y a la coinvestigación.</p>

Cuadro 5.1 . Síntesis de la descripción de los datos de la evaluación en los Lineamientos y Estándares curriculares del MEN de Colombia. Fuente: Elaboración propia

5.4.2. Primeras ideas para la reflexión de la evaluación en los Lineamientos y Estándares Curriculares del MEN de Colombia.

- ✓ El MEN tiene una concepción amplia, integral y cualitativa de la evaluación, entre otros, destaca el meta-aprendizaje como criterio evaluativo, a través del cual se debe propiciar un detenido seguimiento y monitoreo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
- ✓ Los Lineamientos optan por un modelo de evaluación por competencias, entendidas estas, como saber hacer en contexto, se pretende que el conocimiento se traduzca en integralidad de acciones sobre la realidad social.

- ✓ Caracterizadas las competencias, el MEN da a conocer los Estándares de competencia mediante una cartilla de difusión pública, con ellos, trata de precisar una serie de indicadores que le permitan a la comunidad educativa conocer las reglas de juego de la evaluación.

CAPÍTULO 6.

DESCRIPCIÓN DE LOS DATOS DE LA INVESTIGACIÓN EN LOS TEXTOS ESCOLARES

Introducción

Siguiendo el mismo modelo y criterios de descripción de los datos del capítulo anterior, es decir las categorías del para qué, qué, cómo y evaluación (Ver *Cuadro 3.5.*), en este capítulo procederemos a realizar la descripción de los datos de la investigación de cada uno de los textos escolares. El orden de la descripción obedece a criterios cualitativos, se empieza con el más tradicional y simplista hasta los más innovadores y deseables, en esas condiciones seguiremos la siguiente secuencia: “Contextos Sociales”, “Ciencias Sociales”, “Ingenio Social” e “Identidades”. Al finalizar la descripción de datos de las categorías B, C y D, igualmente incluiremos cuadros que tienen como fin abreviar y facilitar la lectura de la información.

6.1. CONOCIMIENTO ESCOLAR: PARA Y QUE ENSEÑAR EN EL TEXTO ESCOLAR “CONTEXTOS SOCIALES”.

La categoría conocimiento escolar, para y que enseñar, la componen dos subcategorías: intencionalidades, referentes y fuentes del conocimiento escolar, y formulación, organización y secuenciación del conocimiento escolar (códigos B1 y código B2), de acuerdo a ese orden se procederá a la descripción del texto escolar en mención (ver *Cuadro 4.9.*).

6.1.1. Intencionalidades, referentes y fuentes del conocimiento escolar

El texto escolar Contextos Sociales, se muestra partidario de trabajar con los objetivos de los lineamientos, en esa dirección, se orientan hacia un objetivo educativo, la comprensión y transformación de la realidad social, coherente con ese objetivo los estudiantes deben adquirir competencias comprensivas y propositivas.

(pág. 4) SANB1a

“El enfoque e intención del MEN para el área apunta a que las Ciencias Sociales trasciendan la mera apropiación de conocimientos, y que estos se pongan en función de la comprensión de la realidad cotidiana y de la utilidad que le pueden ofrecer al estudiante. Es decir, que se propicie un “mayor acercamiento de la escuela a los problemas que afectan su entorno cercano, a la nación y al planeta, posibilitando un mayor compromiso con el mundo en que vivimos”

Sobre la función social de la escuela, en el texto escolar “Contextos Sociales” se encontró una referencia dirigida a la función transformadora de la escuela.

(pág. 4) SANB1a

(...) que se propicie un “mayor acercamiento de la escuela a los problemas que afectan su entorno cercano, a la nación y al planeta, posibilitando un mayor compromiso con el mundo en que vivimos”.

Dos criterios median la selección del objetivo educativo, uno didáctico-epistemológico, el trabajo interdisciplinario y otro didáctico-sociológico, la problematización de situaciones cotidianas.

(pág. 4) SANB1b

“Para lograr este objetivo, el MEN plantea unos lineamientos curriculares, abiertos y flexibles, que giran en torno a ocho ejes. Esto hace que no se centren solamente en la historia y en la geografía, sino también en otras disciplinas que igualmente conforman las Ciencias Sociales, como son la antropología, la economía, la política, la ecología y la comunicación social. Estas disciplinas se convierten, entonces, en herramientas para resolver aquellos interrogantes que nos plantea la realidad cotidiana”.

SANB1c, en el texto escolar no existen referencias escritas sobre las posibles relaciones entre los diferentes conocimientos (cotidiano, científico, escolar, etc.).

6.1.2. Formulación, organización y secuenciación del conocimiento escolar.

En el Cuadro 6.1 se presenta la estructura temática básica y complementaria del texto escolar Contextos sociales.

(pág. 3, 4, ,) SANB2a

<p>Unidad introductoria. La Geografía económica y el estudio de los paisajes.</p> <p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Qué es la geografía económica ✓ Cuáles son las ramas y ciencias auxiliares de la geografía económica ✓ Para qué sirve la geografía económica ✓ Cómo se pueden analizar los procesos económicos
<p>Unidad 1. Colombia: Aspecto físico, población y economía.</p> <p>Pregunta problematizadora. Teniendo en cuenta la situación económica del país, ¿qué estrategias podrían explorar los colombianos y las colombianas para mejorar sus niveles de calidad de vida?</p> <p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Cómo es el espacio físico colombiano</i> ✓ <i>Qué características presenta la hidrosfera colombiana</i> ✓ <i>Qué problemáticas se asocian al recurso hídrico</i> ✓ <i>Qué factores modifican el clima colombiano</i> ✓ <i>Qué características presentan los suelos colombianos</i> ✓ <i>Qué problemáticas ambientales presentan los suelos</i> ✓ <i>Cómo se distribuyen las formaciones vegetales en Colombia</i> ✓ <i>Qué importancia ha tenido la economía en la historia del país</i> ✓ <i>Qué cambios hubo en la economía durante la Colonia</i> ✓ <i>Qué cambios se dieron en la economía durante la República</i> ✓ <i>Qué procesos contribuyeron a la configuración del territorio actual</i> ✓ <i>Qué tendencias ha presentado el crecimiento poblacional</i> ✓ <i>Cómo se distribuye la población actual</i> ✓ <i>Cuáles factores han incidido en nuestra cultura</i> ✓ <i>Qué efectos traen los movimientos de población</i> ✓ <i>Qué características presenta el espacio rural en Colombia</i> ✓ <i>Qué características presenta el proceso de urbanización</i> ✓ <i>Qué consecuencias ha generado el crecimiento de la población</i> <p>Competencias aplicadas procedimentales: Procedimiento para manejar el SIG</p> <p>Sección Comprendo mi realidad¹:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>¿Qué estrategias podríamos explorar para minimizar el deterioro del país? (Ámbito conceptual nacional).</i> ✓ <i>Poblamiento y deforestación a través de la historia. (Ámbito conceptual actual)</i>
<p>Unidad 2. Colombia: sectores económicos.</p> <p>Pregunta problematizadora. ¿La crisis económica en Colombia es producto de la falta de competitividad o de voluntad política?</p> <p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Qué características presenta el sector primario en Colombia ✓ Qué problemas se reconocen en el sector agrícola colombiano ✓ Qué significa la producción ganadera vacuna para el país ✓ Cómo son los sectores pesquero y minero del país ✓ Cómo es la extracción forestal en Colombia

¹ Es una sección cercana a la idea de proyecto.

- ✓ Qué características presenta el sector secundario
- ✓ Cuáles son las principales fuentes de materias primas y de energía
- ✓ Cómo es la industria nacional
- ✓ Qué procesos y tendencias presenta actualmente el sector industrial
- ✓ En qué consiste el sector terciario en Colombia
- ✓ Cómo operan el transporte y el comercio
- ✓ Cómo marchan las finanzas,
- ✓ las telecomunicaciones y el turismo
- ✓ En qué condiciones de desarrollo nos encontramos

Competencias aplicadas procedimentales: *Planificación urbana y localización industrial en la ciudad.*

Sección Comprendo mi realidad:

- ✓ *¿Qué estrategias podrían seguirse para mejorar las condiciones de vida de la población? Dinámicas generadas por los cultivos ilícitos. (Ámbito conceptual histórico) (ámbito conceptual histórico)*
- ✓ *Propagación de los cultivos ilícitos y la lucha para erradicarlos (Ámbito conceptual actual)*

Unidad 3. Europa y el mundo de 1900 a 1960.

Pregunta problematizadora. *¿La crisis económica en Colombia es producto de la falta de competitividad o de voluntad política?*

Temas:

- ✓ Cómo surgieron las Ciencias Sociales
- ✓ Cómo era la situación de Europa a comienzos del siglo XX
- ✓ Cómo se desarrolló la Primera Guerra Mundial
- ✓ En qué consistió la redistribución colonial
- ✓ Qué son el comunismo, el fascismo y el nazismo
- ✓ En qué consistió la gran crisis económica de 1929
- ✓ Cómo se desarrolló la Segunda Guerra Mundial
- ✓ En qué consistió la guerra fría
- ✓ Cómo era la vida cotidiana después de la Primera Guerra Mundial
- ✓ Cómo era el arte en la primera mitad del siglo XX

Competencias aplicadas procedimentales: *Una ingeniosa fuente de la historia, las caricaturas.*

Sección Comprendo mi realidad:

Las ideologías que buscan crear un nuevo orden mundial:

- ✓ *La doctrina Truman. (Ámbito conceptual histórico)*
- ✓ *Colombia: las distintas caras de la violencia. (Ámbito conceptual actual)*

Unidad 4. América latina 1900-1950.

Pregunta problematizadora. *¿Cómo hacer compatibles los principios consagrados en los derechos humanos —libertad de emigración, derecho al trabajo, vida digna— y los intereses de los países?*

Temas:

- ✓ Cómo era la situación de Latinoamérica a comienzos del siglo XX
- ✓ Qué fue la Revolución mexicana
- ✓ Cómo era la economía latinoamericana a comienzos del siglo XX
- ✓ Cómo fueron las relaciones internacionales de América Latina
- ✓ Qué ideas prevalecieron en la primera mitad del siglo XX
- ✓Cuál era la situación de Latinoamérica en los años treinta

- ✓ Cuáles fueron los gobiernos populistas
- ✓ Cuáles fueron los gobiernos reformistas
- ✓ Qué fueron las dictaduras centroamericanas
- ✓ Cómo era la cultura latinoamericana a mediados del siglo XX

Competencias aplicadas procedimentales: Procedimiento para leer un mapa de contenido social.

Sección Comprendo mi realidad:

¿Cómo hacer compatibles los principios consagrados en los Derechos Humanos y los intereses de los países?:

- ✓ La reforma universitaria de Córdoba, Argentina. . (Ámbito conceptual histórico)
- ✓ La séptima papeleta. (Ámbito conceptual actual en Colombia)

Unidad 5. Colombia durante la primera mitad del siglo XX.

Pregunta problematizadora. ¿Cómo se garantiza en la democracia colombiana la participación ciudadana?

Temas:

- ✓ Qué sucedió en la República conservadora
- ✓ Cómo era la economía a comienzos del siglo XX
- ✓ Por qué terminó la Hegemonía conservadora
- ✓ Cómo cambiaron las costumbres
- ✓ Qué sucedió en la República liberal
- ✓ Por qué terminó la República liberal
- ✓ Cuáles fueron los principales movimientos culturales
- ✓ Cómo se inició la Violencia
- ✓ Dónde y cómo se desarrolló la Violencia
- ✓ Cómo evolucionó la economía durante la Violencia
- ✓ Qué fue el Frente Nacional
- ✓ Cuáles fueron los presidentes del Frente Nacional
- ✓ Qué reacciones produjo el Frente Nacional

Competencias aplicadas procedimentales: Procedimiento para leer una gráfica electoral.

Sección Comprendo mi realidad:

¿Cómo se garantiza en La democracia colombiana la participación ciudadana?:

- ✓ El plebiscito de 19 7. (Ámbito conceptual histórico)
- ✓ El referendo del 2003. (Ámbito conceptual actual)

Unidad 6. El mundo contemporáneo.

Pregunta problematizadora. ¿Cuál es la necesidad, posibilidad y límites de una justa y equitativa cooperación internacional?

Temas:

- ✓ Cómo era la situación internacional a mediados del siglo XX
- ✓ Qué sucedió con los países colonizados
- ✓ Cómo evolucionó la guerra fría
- ✓ Qué sucedió con los países comunistas
- ✓ Qué siguió después de la guerra fría
- ✓ Cuáles son las características de la economía en los últimos años
- ✓ Cuál ha sido la evolución de la ciencia y de la técnica
- ✓ Qué movimientos han surgido en los últimos años
- ✓ Cuáles son los principales problemas del mundo actual

Competencias aplicadas procedimentales: Procedimiento para analizar una propaganda.

<p>Sección Comprendo mi realidad: Acuerdos comerciales suscritos por Colombia: ✓ Grupo de los Tres (TLC G-3). (<i>Ámbito conceptual económico</i>) ✓ Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA). (<i>Ámbito conceptual actual</i>)</p>
<p>Unidad 7. América latina contemporánea. Pregunta problematizadora. <i>La tensión capitalismo/socialismo ¿Qué tipo de organización mundial generó?</i></p> <p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cómo era la situación política en los años cincuenta ✓ Qué fue la Revolución cubana ✓ Cómo estaba la economía en los años cincuenta en América Latina ✓ Qué fue el intervencionismo norteamericano ✓ En qué circunstancias regresaron las dictaduras militares ✓ Cómo fue la transición a la democracia ✓ Cómo evolucionó la economía a partir de los años sesenta ✓ Qué problemas enfrenta América Latina ✓ Qué expresiones culturales se han destacado en los últimos años <p>Competencias aplicadas procedimentales: <i>Procedimiento para leer la primera página de un periódico.</i></p> <p>Sección Comprendo mi realidad: <i>La tensión capitalismo socialismo ¿qué tipo de organización mundial generó?</i> ✓ <i>La guerra financiera. (Ámbito conceptual económico)</i> ✓ <i>La deuda externa de Colombia. (Ámbito conceptual actual)</i></p>
<p>Unidad 8. Colombia: 1974 hasta hoy. Pregunta problematizadora. <i>¿Cómo afectan a la democracia y a los ciudadanos las violaciones de los derechos humanos que ocurren actualmente en el país?</i></p> <p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cómo concluyó el Frente Nacional ✓ Cuáles fueron los gobiernos de partido ✓ Cómo se desarrolló la economía a finales del siglo XX ✓ Por qué se cambió la Constitución Nacional ✓ Cómo se modernizó el Estado ✓ Cuáles son los principales problemas del país ✓ Cómo es la cultura a comienzos del milenio ✓ Cuáles son los últimos acontecimientos más importantes ✓ Cuáles son las perspectivas del país para el futuro <p><i>Competencias aplicadas procedimentales: Procedimiento para leer instaurar una acción de tutela.</i></p> <p>Sección Comprendo mi realidad: <i>Violencia y derechos humanos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>La violencia como proceso. (Ámbito conceptual histórico)</i> ✓ <i>Situación del derecho internacional humanitario, DIH. (Ámbito conceptual actual)</i>

Cuadro 6.1. Estructura temática del texto Contextos Sociales 9. Fuente: Elaboración propia con base en el texto escolar Contextos Sociales (2004).

El texto escolar Contextos Sociales, acoge el enfoque curricular integrado,

(pág. 4,) SANB2a.

“Para lograr este objetivo, el MEN plantea unos lineamientos curriculares, abiertos y flexibles, que giran en torno a ocho ejes. Esto hace que no se centren solamente en la historia y en la geografía, sino también en otras disciplinas que igualmente conforman las Ciencias Sociales, como son la antropología, la economía, la política, la ecología y la comunicación social”.

La estructura central de los contenidos se organiza en ocho unidades de estudio, cada una de las unidades formula una pregunta problematizadora, no vinculada directamente con los temas y subtemas que se desarrollan en la unidad, solo terminando cada unidad aparece la Sección *“Comprendo mi realidad”* cuya finalidad es proporcionar y aplicar información sobre la pregunta problematizadora y dar un tratamiento ligeramente interdisciplinar a este contenido.

(pág. 7) SANB2a

COMPRENDO MI REALIDAD

Esta sección permite confrontar un aspecto de la unidad con la correspondiente pregunta problematizadora planteada al inicio de esta. Los elementos que se presentan permiten el análisis de un problema cotidiano y una toma de posición del estudiante frente al mismo.

En esta sección se pretende que el estudiante:

- *Piense de manera distinta.*
- *Aprenda a ver la realidad desde diferentes perspectivas.*
- *Reconozca y acepte el aporte de otras culturas.*
- *Incorpore el futuro como objeto de las Ciencias Sociales.*

Los temas y subtemas desarrollados en las unidades giran alrededor de los títulos disciplinares de la unidad, haciendo las veces de organizadores temáticos y conceptuales. (Ver cuadro 6.1).

(pág. 3, 4, ,) SANB2a.

Unidad 1, Colombia: Aspecto físico, población y economía, Colombia. Unidad 2, sectores económicos, Unidad 3, Europa y el mundo de 1900 a 1960, Unidad 4, América latina 1900-1950, Unidad 5, Colombia durante la primera mitad del siglo XX, Unidad 6, el mundo contemporáneo, Unidad 7, América latina contemporánea, y Unidad 8, Colombia: 1974 hasta hoy.

Igualmente el contenido “Competencias aplicadas” el cual procura familiarizar a los estudiantes con algunos de los procedimientos que se usan en Ciencias Sociales.

(pág. 7) SANB2a

COMPETENCIAS APLICADAS.

Esta sección permite que el estudiante desarrolle las competencias propuestas en el área de Ciencias Sociales. Estas son: -Cognitivas, que implican un saber qué. -Valorativas, que implican un saber por qué. -Socializadoras, que implican un saber para qué. -Procedimentales, que implican un saber cómo.

Los contenidos están estructurados mediante un enfoque de organización simple, los temas al interior y exterior de las unidades, son agregados al tema central de la unidad, según la lógica académica y transmisiva, conceden al conocimiento disciplinar todo el peso organizativo. En los desarrollos temáticos y subtemáticos la modalidad de organización es horizontal, a manera de ejemplo:

(pág. 6 a 9) SANB2a.

la unidad 1 presenta contenidos de acuerdo a la perspectiva tradicional de la geografía regional: relieve, clima, hidrografía, etc.

Las preguntas encuentran sus respectivas respuestas en los contenidos del texto escolar.

(pág.96, 1 4, 214) SANB2b.

- *En los siglos XIX y XX se crearon muchas naciones. ¿Cómo cambiaron, sus relaciones mutuas y que tipo de órdenes mundiales se produjeron?*

- *¿Cómo se garantiza en la democracia colombiana la participación ciudadana?*
- *La tensión capitalismo-socialismo, ¿qué tipo de organización mundial generó?*

La selección de los contenidos está mediada por dos tipos de criterios, el didáctico-epistemológico y el didáctico-sociológico. El criterio didáctico-sociológico hace presencia en las preguntas problematizadoras y en la sección “comprendo mi realidad”, cuya finalidad es reflexionar y buscar soluciones sobre problemáticas de la realidad. (Ver Cuadro 6.1.)

El criterio epistemológico/disciplinar es el de mayor presencia en la selección de contenidos. (Ver Cuadro 6.1.). Como ejemplo:

(pág. 3) SANB2b.

Unidad 1. Colombia: Aspecto físico, población y economía.

Temas:

- ✓ *Cómo es el espacio físico colombiano*
- ✓ *Qué características presenta la hidrosfera colombiana*
- ✓ *Qué problemáticas se asocian al recurso hídrico*
- ✓ *Qué factores modifican el clima colombiano*
- ✓ *Qué características presentan los suelos colombianos*
- ✓ *Qué problemáticas ambientales presentan los suelos*
- ✓ *Cómo se distribuyen las formaciones vegetales en Colombia*
- ✓ *Qué importancia ha tenido la economía en la historia del país*
- ✓ *Qué cambios hubo en la economía durante la Colonia*
- ✓ *Qué cambios se dieron en la economía durante la República*
- ✓ *Qué procesos contribuyeron a la configuración del territorio actual*
- ✓ *Qué tendencias ha presentado el crecimiento poblacional*
- ✓ *Cómo se distribuye la población actual*
- ✓ *Cuáles factores han incidido en nuestra cultura*
- ✓ *Qué efectos traen los movimientos de población*
- ✓ *Qué características presenta el espacio rural en Colombia*
- ✓ *Qué características presenta el proceso de urbanización*
- ✓ *Qué consecuencias ha generado el crecimiento de la población*

“Contextos Sociales”, acoge la interdisciplinariedad como criterio para el tratamiento de los contenidos:

(pág. 4) SANB2b.

“Esto hace que no se centren solamente en la historia y en la geografía, sino también en otras disciplinas que igualmente conforman las Ciencias Sociales, como son la antropología, la economía, la política, la ecología y la comunicación social. Estas disciplinas se convierten, entonces, en herramientas para resolver aquellos interrogantes que nos plantea la realidad cotidiana”.

En cuanto a las fuentes en la selección de contenidos, de manera semejante a los criterios de selección, la fuente más notoria es el conocimiento disciplinar, seguida de los problemas sociales relevantes, las ideas previas de los estudiantes son desconocidas. (pág. 3, 4 y) SANB2c.

El desarrollo de los contenidos en cada una de las unidades, descansa sobre una disciplina básica:

(pág. 3, 4,) SANB2c.

la unidad 1 recae en la Geografía, en la unidad 2 en la economía, en la unidad 3, 4, , 6, 7 y 8 en la Historia.

Los contenidos asociados a la fuente de problemas socio-ambientales relevantes, aparecen en las preguntas problematizadoras y en la sección “Comprendo mi realidad”, presenta una situación de la realidad social mundial, nacional o regional para analizarla y generar posibles soluciones. Como ejemplo:

(pág. 268) SANB2c.

Unidad 8. Colombia: 1974 hasta hoy.

Pregunta problematizadora. *¿Cómo afectan a la democracia y a los ciudadanos las violaciones de los derechos humanos que ocurren actualmente en el país?*

Sección Comprendo mi realidad:

- ✓ La violencia como proceso. (Ámbito conceptual histórico)

- ✓ Situación del derecho internacional humanitario, DIH. (Ámbito conceptual actual)

De manera explícita el texto escolar de editorial Santillana, no menciona como posibles contenidos que puedan ser trabajados en el aula de clase, las ideas previas de lo/as estudiantes, las informaciones del profesor, los procedimientos utilizados, la organización del espacio que se ocupa, el tipo de materiales que se manejan y el clima afectivo que se genere.

En la actividad *“Me pongo en contexto”*, existente en todas las unidades de estudio, se recogen apreciaciones de los estudiantes sobre la información suministrada y algunas veces sobre los conocimientos previos que trae el estudiante, estas apreciaciones no son puestas a interactuar con otras informaciones en todos los casos, algunas veces se quedan como un ejercicio individual, en otros casos, se socializan a través de debates, trabajos en grupos. Como ejemplo:

(pág. 7) SANB2c.

“Me pongo en contexto”

- ¿Cuáles son las ideas centrales que expone Aylwin con relación a la economía?
- De acuerdo con el mapa, ¿cuáles regiones se encuentran articuladas al desarrollo nacional y cuáles se hallan marginadas?
- En la región en donde vives, ¿se presentan desequilibrios económicos? Describe la situación.
- Escribe un texto breve en el cual relaciones los elementos de las fotos, del mapa y del texto.
- Elabora una propuesta que intente dar respuesta al título de la lectura.

Las informaciones del profesor no aparecen ni explícita ni implícitamente, a todo lo largo del texto escolar no existe ninguna referencia, acerca del papel y función del profesor. SANB2c

Por otra parte, los contenidos se concretan en el grado 9°, en el texto escolar no existen referencias escritas sobre concreción de contenidos con otros grados y con los proyectos de área y de centro. SANB2d.

La secuencia de los contenidos se presenta independiente de gradientes de complejidad, el nivel cognitivo apreciado en los contenidos se mueve en niveles muy generales y tradicionales, es al mismo tiempo descriptivo/explicativo; el texto escolar da por aceptado que el “manejo conceptual” corresponde a la organización propia de las disciplinas, es decir al trabajo con conceptos elaborados, sin que las ideas previas, las vivencias y experiencias de los estudiantes se constituyan en imperativo para la construcción del conocimiento escolar, la “perspectiva temporal” y el “tiempo histórico, es trabajada en todas las unidades didácticas según la visión lineal pasado/presente. (Ver Cuadro 6.7). Como ejemplo:

(pág. 4) SANB2e

Unidad 3. Europa y el mundo de 1900 a 1960.

Temas:

- ✓ Cómo surgieron las Ciencias Sociales
- ✓ Cómo era la situación de Europa a comienzos del siglo XX
- ✓ Cómo se desarrolló la Primera Guerra Mundial
- ✓ En qué consistió la redistribución colonial
- ✓ Qué son el comunismo, el fascismo y el nazismo
- ✓ En qué consistió la gran crisis económica de 1929
- ✓ Cómo se desarrolló la Segunda Guerra Mundial
- ✓ En qué consistió la guerra fría
- ✓ Cómo era la vida cotidiana después de la Primera Guerra Mundial
- ✓ Cómo era el arte en la primera mitad del siglo XX

No existe organización temática del texto escolar con base en un orden, según los tipos de contenidos, en cada una de las unidades la mayor parte de las páginas contienen información sobre contenidos conceptuales, en la sección de “Competencias aplicadas” son tratados los contenidos procedimentales más

con fines evaluativos, igual sucede con los contenidos actitudinales en la sección “Comprendo mi realidad” (Ver Cuadro 6.1). Como ejemplo:

(pág. 4) SANB2e

Unidad 5. Colombia durante la primera mitad del siglo XX.

Temas:

- ✓ Qué sucedió en la República conservadora
- ✓ Cómo era la economía a comienzos del siglo XX
- ✓ Por qué terminó la Hegemonía conservadora
- ✓ Cómo cambiaron las costumbres
- ✓ Qué sucedió en la República liberal
- ✓ Por qué terminó la República liberal
- ✓ Cuáles fueron los principales movimientos culturales
- ✓ Cómo se inició la Violencia
- ✓ Dónde y cómo se desarrolló la Violencia
- ✓ Cómo evolucionó la economía durante la Violencia
- ✓ Qué fue el Frente Nacional
- ✓ Cuáles fueron los presidentes del Frente Nacional
- ✓ Qué reacciones produjo el Frente Nacional

Competencias aplicadas procedimentales: Procedimiento para leer una gráfica electoral.

Sección Comprendo mi realidad:

¿Cómo se garantiza en la democracia colombiana la participación ciudadana?:

- ✓ El plebiscito de 19 7. (*Ámbito conceptual histórico*)
- ✓ El referendo del 2003. (*Ámbito conceptual actual*)

A manera de recapitulación en el Cuadro 6.2., recogemos la información principal suministrada por la descripción de los datos del para qué y qué enseñar en el texto escolar de editorial Santillana (categoría B).

CONOCIMIENTO ESCOLAR: PARA QUÉ Y QUÉ ENSEÑAR EN EL TEXTO ESCOLAR CONTEXTOS SOCIALES	
<i>Función social de la escuela y Finalidades educativas</i>	
<i>Función social de la escuela</i>	Función social transformadora, mayor acercamiento de la escuela a los problemas que afectan su entorno, posibilitando un mayor compromiso con el mundo en que vivimos.
<i>Finalidades educativas</i>	Partidario de trabajar con los objetivos educativos de los Lineamientos, se orienta hacia un objetivo educativo: 1. La comprensión y transformación de la realidad social.
<i>Criterios de selección de los fines educativos</i>	
Didáct.-epistemológico	Interdisciplinariedad
Didáctico-sociológico	Problematización de lo cotidiano
<i>Relaciones existentes entre conocimiento cotidiano y el disciplinar</i>	
De sustitución	-Sin establecer referencias escritas al respecto, el desarrollo de los contenidos apunta a la sustitución del conocimiento cotidiano por el disciplinar. -Existe el interés por abordar problemas sociales (sección "Comprendo mi realidad") desde lo disciplinar, lo cual aparece como un agregado desconectado de otros contenidos.
<i>Enfoques y modalidades de organización de los contenidos</i>	
Modalidad	Declarativamente aboga por el trabajo interdisciplinario. La modalidad existente es la disciplinar . Alrededor de la disciplinariedad : -Los contenidos convencionales de las (8) unidades didácticas, son contenidos adicionados según la lógica académica y transmisiva, conceden al conocimiento disciplinar todo el peso organizativo Alrededor de la interdisciplinariedad : -Sección de contenidos complementarios, "Comprendo mi realidad", su intención es agregar algunos aspectos de las nuevas directrices de los lineamientos.
Enfoques	Organización <i>simple disciplinar-horizontal</i> -Obedece a pautas de secuencia temática, sin gradientes de complejidad. -Los contenidos disciplinares son presentados horizontalmente, sin un tratamiento vertical que refleje la profundidad y complejidad (espiralidad de acuerdo al nivel cognitivo) -No están organizados como tramas o mapas conceptuales.
Referente integrador o de yuxtaposición	- <i>Disciplinar</i> : Geografía (unidad 1), Economía (unidad 2) e Historia (unidad 3, 4, , 6, 7 y 8), alrededor los títulos disciplinares de la unidad giran los temas y subtemas, haciendo las veces de organizadores temáticos y conceptuales. -Sólo en la sección "Comprendo mi realidad" presenta dos

	<p>ámbitos conceptuales: histórico y actual,</p> <p>-Los <i>conceptos integradores</i> son ausentes, no existen conceptos claves capaces de articular los contenidos mediante mapas conceptuales o tramas.</p>
<i>Criterios de selección de contenidos</i>	
Epistemológico disciplinar	Se corresponde con (8) unidades didácticas, disciplinas de referencia, Geografía, Economía e Historia.
Epistemológico interdisciplinar y sociológico	Cada unidad formula una pregunta problematizadora (no vinculada con los temas y subtemas subyacentes), relacionada solo al final, con la sección "Comprendo mi realidad", la cual tiene función problematizadora de la realidad social.
<i>Fuente en la selección de contenidos.</i>	
Problemas sociales relevantes	Se corresponde con las preguntas problema, asociadas a la sección "Comprendo mi realidad"
Conocimiento científico	Se corresponde con los contenidos convencionales de todas las unidades didácticas.
Interdisciplinares cercanas a lo metadisciplinar	No existen unidades didácticas.
Conocimiento cotidiano, ideas previas	Se corresponde con la sección "Me pongo en contexto", se recogen apreciaciones sin ponerlas a interactuar; algunas veces se quedan como ejercicio individual o se socializan, pero de ninguna manera se integran didácticamente como contenidos.
<i>Grados de concreción de los contenidos</i>	
Concreción con grados y proyectos	No existe.
<i>Niveles de profundización fases y gradientes de complejidad</i>	
Nivel cognitivo	Descriptivo y explicativo, no median procesos intermedios de gradualidad y complejidad
manejo conceptual	Corresponde al aprendizaje de conceptos ya elaborados por las disciplinas.
Perspectiva temporal	Los contenidos son presentados en la visión lineal pasado/presente.
<i>Tipos de contenidos y su valoración.</i>	
Contenidos conceptuales	Corresponde a las 8 unidades temáticas (contenidos convencionales)
Contenidos procedimentales	Corresponde a la sección de "Competencias aplicadas", procura familiarizar a los estudiantes con algunos de los procedimientos que se usan en Ciencias Sociales, tratados más con fines evaluativos.

Cuadro 6.2. Para qué y qué enseñar en el texto escolar Contextos Sociales 9. Fuente: Elaboración propia con base en el texto escolar Contextos Sociales (2004)

6.1.3. Primeras ideas para la reflexión del para qué y qué enseñar en el texto escolar “Contextos Sociales”.

De la función social de la escuela y de las intencionalidades educativas.

- ✓ Sobre la función social de la escuela, en el texto escolar “Contextos Sociales” se encontró una referencia dirigida a la función transformadora de la escuela, en un papel transformador creen que la escuela debe tener un mayor acercamiento a los problemas que afectan el entorno cercano, a la nación y el mundo, coherente con lo anterior sus objetivos educativos están orientados hacia las siguientes finalidades: la comprensión y transformación de la realidad social, vinculado con ese objetivo los estudiantes deben adquirir competencias comprensivas y propositivas.
- ✓ Dos criterios median la selección del objetivo educativo, uno didáctico-epistemológico, el trabajo interdisciplinario y otro didáctico-sociológico, la problematización de situaciones cotidianas.

De las relaciones entre el conocimiento cotidiano, científico y el escolar.

- ✓ En el texto escolar no existen referencias escritas sobre relaciones entre los diferentes conocimientos (cotidiano, científico, escolar, etc.), la presentación y desarrollo de los contenidos, a pesar de la declaración interdisciplinar, propicia la sustitución del conocimiento cotidiano por el científico.

De los enfoques y modalidades en la organización de los contenidos.

- ✓ El texto escolar Contextos Sociales, acoge el enfoque curricular integrado de los lineamientos. La estructura central de los contenidos se

organiza en ocho unidades de estudio, cada una de las unidades formula una pregunta problematizadora, no vinculada directamente con los temas y subtemas que se desarrollan en la unidad, solo terminando cada unidad aparece la Sección “*Comprendo mi realidad*” cuya finalidad es proporcionar y aplicar información sobre la pregunta problematizadora.

- ✓ Los temas y subtemas desarrollados en las unidades giran alrededor de los títulos de la unidad, haciendo las veces de organizadores temáticos y conceptuales, el contenido “Competencias aplicadas” procura familiarizar a los estudiantes con algunos de los procedimientos que se usan en Ciencias Sociales.
- ✓ Los contenidos están estructurados mediante un enfoque de organización simple, los temas al interior y exterior de las unidades, son agregados al tema central de la unidad, según la lógica académica y transmisiva, conceden al conocimiento disciplinar todo el peso organizativo. En los desarrollos temáticos y subtemáticos la modalidad de organización es horizontal, con ausencia de conceptos claves capaces de articular los contenidos mediante mapas conceptuales o tramas.
- ✓ Las preguntas encuentran sus respectivas respuestas en los contenidos del texto escolar.

De los criterios y fuentes de selección de los contenidos

- ✓ La selección de los contenidos esta mediada por dos tipos de criterios, el didáctico-epistemológico y el didáctico-sociológico. El criterio didáctico-sociológico hace presencia en las preguntas problematizadoras y en la sección “comprendo mi realidad”, cuya finalidad es reflexionar y buscar soluciones sobre problemáticas de la realidad. El criterio epistemológico/disciplinar es el de mayor presencia en la selección de contenidos.

- ✓ En cuanto a las fuentes en la selección de contenidos, de manera semejante a los criterios de selección, la fuente más notoria es el conocimiento disciplinar, seguida de los problemas sociales relevantes.
- ✓ Existe total desconocimiento de las ideas previas de los estudiantes y las informaciones del profesor, como fuentes en la selección de los contenidos.

De los grados de concreción y niveles de profundización en el tratamiento de los contenidos

- ✓ El desarrollo de los contenidos se concretan exclusivamente para el grado noveno, por lo cual no existe relación de contenidos con otros grados y con los proyectos de área y de centro.
- ✓ La secuencia de los contenidos se presenta independiente de gradientes de complejidad, el nivel cognitivo apreciado en los contenidos es al mismo tiempo, descriptivo/explicativo, el texto escolar da por aceptado que el “manejo conceptual” corresponde a la organización propia de las disciplinas, es decir al trabajo con conceptos elaborados, en la “perspectiva temporal”, los temas son presentados a todo lo largo del texto escolar según la visión lineal pasado/presente.
- ✓ No existe organización temática del texto escolar con base en un orden, según los tipos de contenidos, en cada una de las unidades la mayor parte de las páginas contienen información sobre contenidos conceptuales, en la sección de “Competencias aplicadas” son tratados los contenidos procedimentales más con fines evaluativos, igual sucede con los contenidos actitudinales en la sección “Comprendo mi realidad”

6.2. METODOLOGÍA EN EL TEXTO ESCOLAR “CONTEXTOS SOCIALES”.

Esta categoría la componen tres subcategorías: intencionalidad de la metodología y pautas orientadoras, gestión en el aula de clase y recursos o medios didácticos que se utilizan (códigos C1, C2 y C3). En ellas, se busca caracterizar y establecer la articulación entre los diversos aspectos metodológicos y los principios didácticos en el texto escolar en mención (ver Cuadros 4.12 a 4.14.).

6.2.1. Intencionalidad de la metodología y pautas orientadoras.

El texto escolar de editorial Santillana, no registra teorizaciones que fundamenten la metodología utilizada, declarativamente opta por una metodología basada en la comprensión interdisciplinaria aplicada a problemas cotidianos. En términos del enfoque problémico la preocupación es más de carácter instrumental que teórico-metodológico, presenta en no más de dos páginas las instrucciones de los dispositivos didácticos a aplicar, sin dar razones de los presupuestos fundamentantes que los subyacen. (pág. 4) SANC1a

Existen al mismo tiempo, dos metodologías diferentes para el desarrollo práctico de los contenidos (entre lo tradicional y alternativo), en la primera los contenidos convencionales están más asociados a metodologías tradicionales (procesos transmisivos, repetitivos y memorísticos), tal como se puede observar en las preguntas de la sección “Que aprendiste”, en la segunda (sección “Comprendo mi realidad”), existe un intento por incorporar una metodología basada en la comprensión interdisciplinaria de problemas cotidianos y sociales, en ella se busca dar respuestas a la pregunta problematizadora. (pág. 3, 4, , 6, 7) SANC1a.

Desde la base anterior la comprensión de la realidad social, se mueve en dos momentos didácticos: 1. La adquisición, ampliación y profundización de contenidos elaborados (contenidos convencionales) y 2. Resolución de problemas y construcción de nuevos conocimientos (sección “Comprendo mi realidad”). (pág. 3, 4, , 6, 7) SANC1b

SANC1b

En el primer momento didáctico, se les pide a los estudiantes, realizar asimilaciones, descripciones, comparaciones, análisis, explicaciones, búsqueda de información, aspectos estos más próximos a ampliar y profundizar conocimientos sobre contenidos elaborados.

SANC1b

En el segundo momento didáctico, se pide a los estudiantes opiniones, comentarios, búsqueda de información, descripciones, comparaciones, análisis, explicaciones, posturas argumentativas, valoraciones, proposiciones, conclusiones e investigaciones, aspectos estos más próximos a la construcción del conocimiento.

Igualmente actúan dos principios didácticos orientadores: la disciplinariedad, en los contenidos convencionales y la comprensión y problematización de la realidad (relevancia social) en el proyecto “Comprendo mi realidad”. (pág. 3, 4, , 6, 7) SANC1c

Las actividades de las secciones “Me pongo en contexto”, “actividades” y “Que aprendiste” se mueven entre los dos momentos didácticos

(pág. 1 , 7, 97, 127, 1 , 18 , 21 y 243) VOLC1e

“Me pongo en contexto”, tiene como fin plantear preguntas de comprensión de un texto con el que empieza la unidad y relacionarlo con el tema que se va a desarrollar.

(pág. 23, 28, 39, 43, 47, 63, 67, 69, 73, 8 , 100, 10 , 106, 109, 111, 129, 131, 133, 141, 14 , 1 7, 161, 16 , 167, 170, 174, 191, 201, 203, 20 , 217, 221, 222, 22 , 231, 24 , 247, 249 y 2) VOLC1e

“secciones de actividades” tiene como fin evidenciar, dinamizar y asociar las los ejes conceptuales con las relaciones pasado-presente-futuro.

(pág. 27, 48/49, 88/89, 118/119, 146/147, 176/177, 206/207, 234/23 , 2 2/2 3 y 262/263) VOLC1e

“Que aprendiste” tiene como fin revisar, afianzar y construir significados de conceptos fundamentales.

Las actividades de las secciones “Comprendo mi realidad” y “competencias aplicadas” se mueven en el segundo momento didáctico

(pág. 4/ , 94/9 , 124/12 , 1 2/1 3, 182/183, 212/213, 240/241 y 268/269) SANC1e.

“Comprendo mi realidad” tiene como fin confrontar un aspecto de la unidad con la pregunta problematizadora.

(pág. 0 a 3, 90 a 93, 120 a 123, 148 a 1 1, 178 a 181, 208, 209, 210, 211, 236 a 239 y 264 a 267), VOLC1e.

“Competencias aplicadas”, desarrolla competencias con base en el modelo de evaluación del ICFES, tiene como fin interpretar, argumentar y proponer sobre aspectos de la realidad, incluye competencias procedimentales, las cuales se acercan a la investigación formativa,

En los contenidos convencionales, la metodología y las actividades gira alrededor de los títulos de unidades de estudio, en los contenidos del proyecto “Comprendo mi realidad”, la metodología y las actividades gira alrededor del tratamiento interdisciplinar de la pregunta problema y de los contextos (histórico y actual).

SANC1c.

La actividad investigativa no esta presente a todo lo largo del desarrollo de la unidad didáctica, es decir, no cumple la función de articular los contenidos y las actividades.

Las labores de que se desprenden de las preguntas problematizadoras están asociadas directamente a la sección “comprendo mi realidad”

(pág. 4/ , 94/9 ,k 124/12 , 1 2/1 3, 182/183, 212/213, 240/241 y 268/269) SANC1c.

Las preguntas problematizadoras aparecen relacionadas con la sección “Comprendo mi realidad”, esta sección más que a la investigación, se orienta a la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes con base en el intercambio de opiniones.

Aunque las “competencias aplicadas” persiguen fines investigativos, ellas, no están vinculadas directamente a las preguntas problematizadoras, como tampoco agotan todos los momentos de la investigación.

(pág. 0 a 3, 90 a 93, 120 a 123, 148 a 1 1, 178 a 181, 208, 209, 210, 211, 236 a 239 y 264 a 267) SANC1c.

La finalidad de las “competencias aplicadas”, es procedimental, tratan de suministrar herramientas de recolección y análisis de información: sistemas de información geográfica, planificación urbana, las caricaturas como fuente de la historia, técnicas de lectura de mapas de contenido social, técnicas de lectura de graficas electorales, técnicas de análisis de propagandas, y técnicas de lecturas de periódicos.

En el texto escolar no existen pautas metodológicas de cómo abordar la jerarquización, gradación y complejidad de los conocimientos, por lo cual el trabajo pedagógico con tramas de contenidos, mapas mentales y mapas conceptuales, es inexistente ignorando este aspecto, el texto escolar trabaja dos clases de estrategias didácticas:

SANC1d.

dirigidas a la motivación; y a la ampliación, profundización y construcción de nuevos conocimientos.

Todas las unidades didácticas empiezan con la sección “Me pongo en contexto”, su función es introductoria-motivadora, mediante una serie de preguntas se quiere ir introduciendo al estudiante en la temática. SANC1d.

Las estrategias de ampliación, profundización y construcción de nuevos conocimientos se encuentran en las actividades de las secciones:

(pág. 6, 7) SANC1d.

“Que aprendiste”, “Comprendo mi realidad”, “competencias aplicadas” y “Muy interesante”. La sección “Muy interesante” proporciona información complementaria, curiosa y de relaciones pasado-presente.

El texto escolar, no menciona estrategias y actividades pedagógicas en atención a la diversidad y a las dificultades de aprendizaje de los estudiantes. SANC1f.

6.2.2. Gestión en el aula de clase.

En términos generales no existen en el texto escolar referencias que especifiquen el rol de los estudiantes como constructores activos de su propio proceso de aprendizaje, implícitamente su participación en actividades investigativas le daría un papel activo. En la planeación de actividades, no se otorga ninguna participación a los estudiantes; todas las actividades vienen prescritas en el texto escolar. SANC2a.

En cuanto al rol del profesor en las actividades, explícitamente solo aparece mencionado una vez orientando un foro (pág. 237) SANC2a; en el resto de actividades hace de ejecutor de lo sugerido por el texto escolar,

(pág. 13 a 61) SANC2a, guía del docente

en la guía del docente le sugieren una serie de pautas metodológicas por unidad relacionadas con los componentes metodológicos del texto (desarrollo conceptual, competencias aplicadas y comprendo mi realidad), las cuales incluyen actividades

para las páginas iniciales, para el desarrollo conceptual e ideas para tareas en la casa, con el fin de recoger y analizar diversas percepciones de diferentes aspectos, comprensión y manejo de conceptos y complemento del aprendizaje. También sugieren a los profesores, actividades para fortalecer y complementar el desarrollo de las competencias, cognitiva, procedimental, valorativa y socializadora, las sugerencias anteriores, van acompañadas de actividades formuladas en sentido general para reforzar los aprendizajes “actividades de refuerzo”.

6.2.3. Recursos o medios didácticos que se utilizan.

En cuanto a recursos didácticos al final del texto se encuentra la sección de vocabulario cuyo fin es afianzar la comprensión de conceptos y la sección de “Internet una herramienta didáctica” la cual sirve para orientar a los profesores sobre el uso didáctico de esta herramienta, en la consulta de información por parte de los estudiantes.

(pág. 270, 271) SANC3a.
sección de glosario

(pág. 62, 63, 64) SANC3a.
con el fin de orientar a los profesores sobre el posible uso didáctico de esta herramienta

A manera de compendio en el *Cuadro 6.3.*, recogemos la información principal suministrada por la descripción de los datos del cómo enseñar en el texto escolar de editorial Santillana (categoría C).

CÓMO ENSEÑAR EN EL TEXTO ESCOLAR “CONTEXTOS SOCIALES”	
Metodología inmersa: Tradicional, tecnológica, espontaneísta, alternativa.	
Metodología dual, entre lo tradicional y alternativo	<p>-No registra teorizaciones que fundamenten la metodología utilizada.</p> <p>Existen dos metodologías:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los contenidos convencionales (sección “Que aprendiste”) están asociados a <i>metodologías tradicionales</i> (procesos transmisivos, repetitivos y memorísticos). 2. Intenta incorporar una metodología comprensiva interdisciplinaria y problémica, en ella se busca dar respuestas a la pregunta problematizadora (sección “Comprendo mi realidad”). El enfoque problémico es de más de carácter instrumental que teórico-metodológico, no da razón de sus presupuestos fundamntantes.
Tipo de propuesta metodológica presentada.	
Enfoque Dual, entre lo tradicional y problematizador	<p>Alternativamente desde la disciplinariedad e interdisciplinariedad, se busca la comprensión de la realidad en dos momentos didácticos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Adquisición y aplicación de conocimientos elaborados por las disciplinas (contenidos convencionales). Disciplinar tradicional. 2. Resolución de problemas y construcción de nuevos conocimientos (sección “Comprendo mi realidad”). Interdisciplinar problematizador.
Principios didácticos metodológicos orientadores. Niveles de articulación entre los principios didácticos y la metodología	
Principios didácticos orientadores	Por un lado es la adquisición y la aplicación de conocimientos y, por el otro, la resolución de problemas.
Articulación principios didácticos y metodología	<p><i>Articulados a la disciplina</i> (adquisición y aplicación), están los contenidos convencionales y actividades: “Me pongo en contexto”, “actividades por ejes”, “que aprendiste” y “competencias aplicadas”</p> <p><i>Articulados a la investigación</i>, el contenido complementario “Comprendo mi realidad” y las actividades de esa sección; y la actividad “competencias procedimentales aplicadas”</p> <p>La investigación solo articula y de manera parcial, el contenido complementario “Comprendo mi realidad”, por:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Las actividades investigativas solo aparecen al final de las unidades didácticas, en las secciones “competencias procedimentales aplicadas” y “Comprendo mi realidad”. ✓ Las actividades mencionadas no integran todos los momentos de la investigación.
Estrategias, actividades, atención a la diversidad y su relación con los elementos didácticos.	
Estrategias y actividades,	Tres clases de estrategias didácticas:

y su relación con los elementos didácticos	<ol style="list-style-type: none"> 1) De motivación (Actividad: "Me pongo en contexto") 2) De adquisición, construcción y aplicación de conocimientos, (Actividades: "Que aprendiste", "Comprendo mi realidad", "competencias aplicadas" y "Muy interesante". 3) De investigación. (Actividades: "Competencias aplicadas" y "Comprendo mi realidad"). <p>-No involucran estrategias para trabajar la jerarquización, gradación y complejidad de los conocimientos</p>
Estrategias y actividades en atención a la diversidad y dificultades de aprendizaje	No existen. SANC1f
<i>Clima del aula. Expectativas, acciones, responsabilidades, tareas, participación y acción de profesores y estudiantes en el diseño, desarrollo y evaluación de las actividades.</i>	
Papel del estudiante	<p>Todas las actividades vienen prescritas en el texto escolar.</p> <p>Implícitamente su participación en las actividades investigativas le daría un papel activo.</p>
Papel del profesor	Todas las actividades vienen prescritas en el texto escolar, solo aparece mencionado una vez orientando un foro, en el resto de actividades hace de ejecutor de lo sugerido por el texto escolar.
<i>Tipos de recursos y actividades.</i>	
<i>Pertinencia de los recursos utilizados en relación con las actividades</i>	
Afianzar la comprensión de conceptos	<p>Ayudas didácticas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ sección de "vocabulario"
Consultar y enriquecer contenidos	<p>Ayudas didácticas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ "Internet una herramienta didáctica"

Cuadro 6.3. Cómo enseñar en el texto escolar Contextos Sociales 9. Fuente: Elaboración propia con base en el texto escolar Contextos Sociales (2004).

6.2.4. Primeras ideas para la reflexión de la metodología en el texto escolar “Contextos Sociales”.

De la metodología y sus principios didácticos orientadores.

- ✓ El texto escolar de editorial Santillana, no registra teorizaciones que fundamenten la metodología utilizada opta por una metodología basada en la comprensión interdisciplinaria aplicada a problemas cotidianos.
- ✓ El punto de partida de la propuesta metodológica en el texto escolar, es el trabajo didáctico interdisciplinario sobre preguntas problematizadoras, desde esa base se busca a todo lo largo del texto escolar, la comprensión de la realidad en dos momentos didácticos: 1. La adquisición, ampliación y profundización de contenidos elaborados y 2. La construcción de nuevos conocimientos. La interdisciplinariedad, la comprensión y la problematización de la realidad se constituyen entonces en principios didácticos a todo lo largo del desarrollo del texto.

De las estrategias, actividades didácticas sugeridas y roles de estudiantes y profesores

- ✓ Las estrategias y actividades didácticas se mueven en dos momentos didácticos, la asimilación y ampliación de información, y actividades dirigidas a la construcción de conocimiento y resolución parcial de problemas.
- ✓ El trabajo sobre contenidos, metodología y actividades gira alrededor de las unidades de estudio y de las preguntas problematizadoras, estos aspectos son abordados interdisciplinariamente con base en la presentación de contenidos por contextos (histórico y actual).
- ✓ Las labores de que se desprenden de las preguntas problematizadoras están asociadas directamente a la sección “comprendo mi realidad”. Aunque las “competencias aplicadas” persiguen fines investigativos,

ellas, no están vinculadas directamente a las preguntas problematizadoras, como tampoco agotan todos los momentos de la investigación.

- ✓ En el texto escolar no existen pautas metodológicas de cómo abordar la jerarquización, gradación y complejidad de los conocimientos, por lo cual el trabajo pedagógico con tramas de contenidos, mapas mentales y mapas conceptuales, es inexistente.
- ✓ El texto escolar, no menciona estrategias y actividades pedagógicas en atención a la diversidad y a las dificultades de aprendizaje de los estudiantes.
- ✓ En la planeación de actividades, no se otorga ninguna participación a los estudiantes, todas las actividades vienen prescritas en el texto escolar. En cuanto al rol del profesor en las actividades, explícitamente solo aparece mencionado una vez orientando un foro, en el resto de actividades debe hacer de ejecutor de lo que le sugiere el texto escolar.
- ✓ En cuanto a recursos didácticos al final del texto se encuentra la sección de vocabulario y la sección de “Internet una herramienta didáctica”

6.3. EVALUACIÓN EN EL TEXTO ESCOLAR “CONTEXTOS SOCIALES”.

Vamos a caracterizar la propuesta de evaluación del presente texto escolar (categoría D), concentrándonos en los descriptores del sistema de categorización: modelo de evaluación, relación evaluación-enseñanza y rol de estudiantes y profesores (Ver Cuadro 4.15).

6.3.1. Elementos, criterios e instrumentos de evaluación.

No existen referencias teórico-conceptuales sobre la evaluación, siguiendo el modelo ministerial y del ICFES, la evaluación de manera formal se realiza por competencias de carácter cualitativo e integral, sin embargo en el desarrollo de las unidades no aparecen formuladas explícitamente las competencias que se pretenden alcanzar.

Lo que si esta claro es que estas competencias se deben corresponder con los objetivos de aprendizaje (cognitivos, procedimentales, valorativos y socializadores) que aparecen en las páginas iniciales de la guía del docente. Aunque una cosa son los objetivos de aprendizaje y otra la evaluación, en este texto escolar los objetivos regulan las competencias (Ver Cuadro 6.4.), de esa manera al final de cada unidad aparecen una serie de actividades evaluativas tituladas como competencias, que aspiran a lograr los objetivos formulados.

(pág. 8) SAND1a, guía del profesor.

OBJETIVOS DEL GRADO NOVENO				
UNIDAD	COGNITIVOS	VALORATIVOS	SOCIALIZADORES	PROCEDIMENTALES
UNIDAD 1. COLOMBIA: GEOGRAFÍA FÍSICA, POBLACIÓN Y ECONOMÍA	-Analizar el impacto ambiental que genera en Colombia la intervención del hombre en la naturaleza.	-Reflexionar en torno a las problemáticas ambientales y sociales que se generan a partir de una mala distribución de la riqueza en el país.	-Proponer y apoyar campañas donde se promuevan desarrollos económicos alternos para el país.	-Analizar en mapas de Colombia las zonas más afectadas por las problemáticas sociales.

Cuadro 6.4. Objetivos cognitivos, procedimentales, valorativos y socializadores para el grado noveno. Fuente: Texto escolar Contextos sociales 9, edición para el docente (2004, 8)

Igualmente buscando vincular los ejes generadores a la evaluación, en la guía del profesor para cada eje presenta un estándar elaborado por el propio texto, como se puede observar en el siguiente cuadro: (Ver cuadro 6.5)

(pág. 10) SAND1a

EJES Y ESTÁNDARES PARA EL GRADO NOVENO	
EJES GENERADORES	ESTÁNDARES
ANTROPOLOGÍA La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.	Propone diferentes acciones que promuevan lo equidad de género y los derechos de la mujer o partir de la interpretación de diferentes formas de discriminación en el contexto de la cultura patriarcal.
CIENCIA POLÍTICA Sujeto, sociedad civil y Estado, comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismo para construir la democracia y buscar la paz.	Utiliza herramientas y normas constitucionales y legales para defender y proteger los derechos humanos en situaciones de la vida cotidiana, mediante acciones individuales y colectivas que promuevan la convivencia ciudadana.
ECOLOGÍA Hombres y mujeres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra.	Argumenta el impacto creciente de lo intervención humana en los ecosistemas tropicales y andinos, utilizando elementos del contexto nacional e internacional, para generar uno postura ético frente al medio ambiente.
ECONOMÍA La necesidad de buscar un desarrollo económico sostenible que permita preservar la dignidad humana.	Explica a partir del uso de diferentes fuentes, el proceso de formación del capitalismo en el ámbito mundial y analiza su incidencia en el desarrollo político, económico y social del país.
GEOGRAFÍA Nuestro planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita.	Interpreta los cambios que han sufrido los sectores productivos de Américo Latina, con relación a las transformaciones naturales y a las exigencias externos en el plano político, económico y cultural.
HISTORIA Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos.	Comprende críticamente la influencia europea (Revolución Industrial, liberalismo, imperialismo, movimiento obrero, etc.) y estadounidense (doctrina Monroe) en los procesos de formación y desarrollo de los Estados-nación en Américo Latina.
COMUNICACIÓN SOCIAL Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos, ciencia, tecnología, medios de comunicación.	Analiza las potencialidades del patrimonio cultural nacional (científico, tecnológico, artístico, popular y natural) y valora los planes y proyectos que hay en curso para promover el desarrollo científico y tecnológico del país.
CIENCIA POLÍTICA Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y Cambios.	Analiza lo influencia de los partidos políticos, los movimientos sociales, los movimientos intelectuales, los ONGs, etc., en el desarrollo de democracia colombiano y valora las posibilidades de participación ciudadano o lo luz de lo Constitución actual.

Cuadro 6.5. Ejes y estándares para el grado noveno. Fuente: Elaboración propia a partir del texto escolar Contextos sociales 9, edición para el docente (2004-10)

La modalidad de evaluación inicial se encuentra materializada en la sección “Me pongo en contexto”, pretende establecer el estado inicial de los conocimientos previos y de los intereses de los estudiantes acerca del tema que se va abordar, a manera de ejemplo: (Ver cuadro 6.6)

(pág. 1) SAND1b

Me pongo en contexto
▪ ¿Qué contrastes se dan entre las fotos?
▪ ¿Cuáles son las ideas centrales del texto en relación con los recursos y la población?
▪ ¿Qué relación puedes establecer entre el documento y el mapa?
▪ ¿En la región en donde vives se presenta esta problemática? Explica tu respuesta.
▪ ¿Crees que se puede dar una convivencia armónica entre el crecimiento de la población y el uso de los recursos? ¿Por qué?

Cuadro 6.6. Ejemplos de preguntas en la sección “Me pongo en contexto”. Fuente: Texto escolar Contextos sociales 9 (2004, 1)

La sección “ejes conceptuales”, es lo más cerca a una evaluación de proceso, en ellas, evalúan los saberes adquiridos por ejes disciplinares. (Ver Cuadro 6.7)

(pág. 23, 28) SAND1b

EJE ECOLÓGICO La complejidad biofísica de nuestro territorio
➤ Describe cada uno de los aspectos físicos que posee la región en donde vives (formas geológicas, hidrografía, climas, suelos, etc.). Para hacerlo puedes apoyarte en el documento de Ordenamiento Territorial del municipio donde vives, que se encuentra en la oficina de planeación municipal de la alcaldía.
EJE ANTROPOLÓGICO Reconocimiento de la diversidad cultural
Trabaja con base en los siguientes puntos: ➤ ¿De qué formas los grupos aborígenes mostraban un conocimiento profundo de su territorio? ➤ ¿Cuáles relaciones y diferencias encuentras entre las formas de vida aborígen y las nuestras? ➤ ¿Cuáles elementos del poblamiento aborígen crees que sería necesario tener en cuenta para mejorar nuestra relación con el medio natural?

Cuadro 6.7. Ejemplos de evaluación con base en los ejes ecológico y antropológico. Fuente: Texto escolar Contextos sociales 9 (2004, 23,28)

Al final de cada una de las unidades existen dos modalidades de evaluación “Qué aprendiste” y “Competencias aplicadas”.

(pág. 23) SAND1b

“*Qué aprendiste*”, elabora una serie de preguntas por grupos de acuerdo a las disciplinas implicadas en el desarrollo de los contenidos y buscando enfatizar lo cognitivo y procedimental.

(pág. 0, 3) SAND1b

“Competencias aplicadas”. Elabora una serie de preguntas por grupos de competencias cognitivas, procedimentales, valorativas y socializadoras; según el modelo de evaluación del ICFES

La sección “comprendo mi realidad” no cumple una función evaluativa:

(pág. 4,) SAND1b

su tarea es de carácter metodológico, encontrar respuestas a la pregunta problematizadora de la unidad didáctica.

En la guía del docente, existen sugerencias metodológicas para los maestros, entre ellas están las actividades de refuerzo:

(pág. 18) SAND1b

son actividades de tipo general que no consultan los obstáculos y limitaciones de aprendizaje individual y van dirigidas a reforzar análisis de gráficos, relaciones y contrastaciones, aplicaciones, desarrollo conceptual, clasificaciones, análisis, elaboración de mapas, etc.

En cuanto a la socialización de la evaluación:

SAND1c

La mayor parte de las actividades evaluativas son individuales, en términos generales no existen mecanismos didácticos y evaluativos constantes para socializar, compartir y construir colectivamente conocimientos.

Sobre el papel de los estudiantes y profesores “en” y “con” la evaluación:

SAND1c

el texto escolar no registra referencias escritas sobre las posibles reflexiones que puedan hacer los estudiantes sobre sus propios de aprendizaje; como tampoco registra qué hace el maestro con los resultados del proceso evaluativo

A manera de recapitulación en el *Cuadro 6.8.*, recogemos la información principal suministrada por la descripción de los datos de la evaluación en el texto escolar de editorial Santillana (categoría D).

EVALUACIÓN EN EL TEXTO ESCOLAR “CONTEXTOS SOCIALES”	
Modelo de evaluación, relación evaluación-enseñanza	
y rol de estudiantes y profesores	
Modelo de evaluación	Cualitativo integral. Los objetivos de aprendizaje (cognitivos, procedimentales, valorativos y socializadores) regulan la evaluación por como competencias en el mismo sentido.
Relación evaluación-enseñanza.	<p><i>-Evaluación inicial:</i> La sección “Me pongo en contexto”, pretende establecer el estado inicial de los conocimientos previos y de los intereses de los estudiantes.</p> <p><i>-Evaluación de proceso:</i> La sección “ejes conceptuales”, evalúan los saberes adquiridos por ejes disciplinares.</p> <p><i>-Evaluación final:</i> Las secciones “Qué aprendiste” (de acuerdo a las disciplinas implicadas, buscan enfatizar lo cognitivo y procedimental). y “Competencias aplicadas” buscan enfatizar competencias cognitivas, procedimentales, valorativas y socializadoras; según el modelo de evaluación del ICFES.</p> <p>En la guía del docente, están las actividades de refuerzo, son actividades de tipo general que no consultan los obstáculos y limitaciones de aprendizaje individual y van dirigidas a reforzar análisis de gráficos, relaciones y contrastaciones, aplicaciones, desarrollo conceptual, clasificaciones, análisis, elaboración de mapas, etc.</p>
Rol de estudiantes y profesores	<p>-La mayor parte de las actividades evaluativas son individuales, no existen mecanismos didácticos y evaluativos constantes para socializar, compartir y construir colectivamente conocimientos.</p> <p>-No registra referencias escritas sobre reflexiones que puedan hacer los estudiantes sobre sus propios de aprendizaje, como tampoco qué hace el maestro con los resultados del proceso evaluativo.</p>

Cuadro 6.8. Evaluación en el texto escolar Contextos Sociales 9. Fuente: Elaboración propia con base en el texto escolar Contextos Sociales (2004).

6.3.2. Primeras ideas para la reflexión de la evaluación en el texto escolar “Contextos Sociales”.

- ✓ No existen referencias teórico-conceptuales sobre la evaluación, formulan objetivos de aprendizaje por unidad de cuatro clases: cognitivos, procedimentales, valorativos y socializadores. Las cuatro clases de objetivos se evalúan como competencias cognitivas, procedimentales, valorativas y socializadoras al final de cada unidad; de esta manera en lo formal se trata de una evaluación cualitativa integral.
- ✓ La modalidad de evaluación inicial se encuentra materializada en la sección “Me pongo en contexto”, pretende establecer el estado inicial de los conocimientos previos y de los intereses de los estudiantes acerca del tema que se va abordar. La sección “ejes conceptuales”, es lo más cerca a una evaluación de proceso, en ellas, evalúan los saberes adquiridos por ejes disciplinares. Al final de cada una de las unidades existen dos modalidades de evaluación “Qué aprendiste” y “Competencias aplicadas”.
- ✓ En la guía del docente, existen sugerencias metodológicas para los maestros, entre ellas están las actividades de refuerzo.

6.4. CONOCIMIENTO ESCOLAR: PARA Y QUE ENSEÑAR EN EL TEXTO ESCOLAR “CIENCIAS SOCIALES”.

La categoría conocimiento escolar, para y que enseñar, la componen dos subcategorías: intencionalidades, referentes y fuentes del conocimiento escolar, y formulación, organización y secuenciación del conocimiento escolar (códigos B1 y código B2), de acuerdo a ese orden se procederá a la descripción del texto escolar en mención (ver *Cuadro 4.9.*).

6.4.1. Intencionalidades, referentes y fuentes del conocimiento escolar.

En la Sección “Conoce tu libro”, del texto escolar “Ciencias Sociales”, existen algunas referencias no formuladas propiamente como propósitos educativos, aún así, dichas referencias persiguen dos objetivos generales: 1. La comprensión y transformación de la realidad local, nacional y mundial y 2. La comprensión de las problemáticas causadas por los avances científicos y tecnológicos.

(pág. 3) EDUB1a

“En sus páginas vas a encontrar temas que despertarán tu interés por comprender los problemas actuales de la realidad local, nacional y mundial”.

(pág. 3) EDUB1a

“(…). También abordarás temas como la crisis ambiental; los avances científicos y tecnológicos y su repercusión en la calidad de vida de las personas; las causas de las crisis económicas que viven los pueblos y muchos otros temas más”. EDUB1a

(pág. 3).

Sobre la función social de la escuela no se localizaron referencias explícitas, sin embargo, por lo expresado en el párrafo anterior, la finalidad educativa de la escuela apuntaría a:

(pág. 3) EDUB1a

la transformación social; en tanto se quiere que los estudiantes interpreten, comprendan y transformen los problemas que afectan a la humanidad.

Dos criterios median la selección de los objetivos generales, uno didáctico-epistemológico, el trabajo transdisciplinario y otro didáctico-sociológico, la problematización de situaciones cotidianas.

(pág. 3) EDUB1b

“El desarrollo de estos temas, requiere un trabajo transdisciplinario que te permitirá recurrir a las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales para interpretar, comprender y transformar los problemas que afectan a la humanidad”.

(pág. 3) EDUB1b

“Todo ello te llevará a responder a las preguntas que se plantean al inicio de cada tema, lo cual te ofrece conocimientos que te preparan para enfrentar y resolver diferentes situaciones cotidianas de una manera responsable, justa y solidaria”.
Ciencias Sociales.

En el texto escolar son ausentes referencias escritas sobre las posibles relaciones entre los diferentes conocimientos (cotidiano, científico, escolar, etc.), la presentación y el desarrollo de los contenidos esta orientado a la sustitución del conocimiento cotidiano por el disciplinar, desde esa perspectiva existe interés por abordar problemas sociales desde lo disciplinar. (pág. 4, 6, 7) EDUB2c.

6.4.2. **Formulación, organización y secuenciación del conocimiento escolar.**

En el Cuadro 6.9 se presenta la estructura temática básica y complementaria del texto escolar de editorial Educar.

(pág. 4, , 6, 7) EDUB2a

<p>Unidad de estudio 1. <i>Los seres humanos tenemos derechos.</i></p> <p>Pregunta problema. <i>¿Promueven y viven los hombres relaciones de equidad, respeto y aceptación de la diferencia con las mujeres y viceversa?</i></p> <p>Reflexiona. (Función motivadora)</p> <p>Competencias cognitivas, procedimentales, valorativas y socializadoras.</p> <p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>La equidad de género</i> ✓ <i>El papel de la mujer en la construcción y la transformación de Colombia.</i> -<i>Perfil biográfico-histórico: Manuelita Sáenz y María Rojas Tejada.</i> ✓ <i>Los derechos de la mujer reconocidos internacionalmente.</i> -<i>Analicemos documentos: Conferencia de Beijing.</i> -<i>Analicemos noticias: Situación de las mujeres en el mundo.</i> ✓ <i>Las políticas nacionales para la mujer en Colombia.</i> -<i>Analicemos un problema social: La mujer y el conflicto armado interno.</i> ✓ <i>Proyecto social: investiguemos en la televisión sobre la equidad de género</i>
<p>Unidad de estudio 2. <i>La vigencia de los derechos humanos.</i></p> <p>Pregunta problema. <i>¿Cómo afectan a la democracia y a la ciudadanía las violaciones de los derechos humanos?</i></p> <p>Reflexiona. (Función motivadora)</p> <p>Competencias cognitivas, procedimentales, valorativas y socializadoras.</p> <p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Situación de los derechos humanos en el país</i> ✓ <i>El conflicto armado interno y los derechos humanos en Colombia</i> -<i>Analicemos un problema social: La situación de violencia en nuestro país</i> ✓ <i>La pasividad de la sociedad colombiana</i> ✓ <i>La resistencia Civil</i> -<i>Analicemos un problema social: La no violencia.</i> -<i>Analicemos noticias: Manifestación a favor de la paz</i> ✓ <i>Evaluación bimestral.</i>
<p>Unidad de estudio 3: <i>La conservación del medio ambiente.</i></p> <p>Pregunta problema. <i>¿Cómo se crearon y cómo intentan solucionarse los problemas ambientales que afectan a Colombia en la actualidad?</i></p>

Reflexiona. (Función motivadora)

Competencias cognitivas, procedimentales, valorativas y socializadoras.

Temas:

- ✓ *Las políticas para la conservación de los bosques tropicales en Colombia.*
- ✓ *Los mecanismos y procedimientos legales para la protección del Medio Ambiente*
- ✓ *Los humedales en Colombia*
- ✓ *Las colonizaciones y sus repercusiones en el uso del suelo y la violencia*
-*Analícemos un problema social: El narcotráfico en la Amazonía.*
- ✓ *La pérdida y contaminación del recurso hídrico y sus repercusiones en la salud*
-*Analícemos relaciones pasado-presente. El agua y la dinámica de la población.*
-*Analícemos noticias: La contaminación del río Bogotá*
- ✓ *Los procesos de desertización y las alternativas usadas*
- ✓ *Proyecto social: El manejo de nuestros recursos naturales*

Unidad de estudio 4: Desarrollo económico y sociedad.

Pregunta problema. *Teniendo en cuenta la situación económica del país, ¿qué estrategias podrían explorar los colombianos y las colombianas para mejorar sus niveles de calidad de vida?*

Reflexiona. (Función motivadora)

Competencias cognitivas, procedimentales, valorativas y socializadoras.

Temas:

- ✓ *Los sectores de la economía colombiana*
-*Perfil biográfico-histórico: ECOPETROL la historia de una empresa.*
- ✓ *Las crisis económicas en Colombia*
-*Analícemos un problema social: El desempleo*
- ✓ *La crisis de finales del siglo XX en Colombia*
- ✓ *La recuperación del potencial agrícola*
- ✓ *Evaluación bimestral.*

Unidad de estudio 5: Nuestro planeta Tierra, casa común de la humanidad.

Pregunta problema. *¿La crisis económica en Colombia es producto de la falta de competitividad o de voluntad política?*

Reflexiona. (Función motivadora)

Competencias cognitivas, procedimentales, valorativas y socializadoras.

Temas:

- ✓ *El desplazamiento del sector primario y secundario y el auge de los servicios.*
- ✓ *Actividades económicas del país según regiones.*
- ✓ *La evolución de los distintos modelos económicos en el país desde 1945 y sus implicaciones sociales.*
-*Analícemos relaciones pasado-presente: Las décadas de los años setenta y ochenta en Colombia.*
- ✓ *Proyecto social: Elaboremos un ensayo. La crisis económica en Colombia*

Unidad de estudio 6: Identidad y memoria colectiva.

Pregunta problema. *¿Por qué fueron tan parecidas en sus planteamientos y tan diferentes en sus resultados, las revoluciones liberales de América y Europa, en cuanto a las naciones que se crearon?*

Reflexiona. (Función motivadora)

Competencias cognitivas, procedimentales, valorativas y socializadoras.

Temas:

- ✓ *Las revoluciones liberales europeas*
-Analicemos documentos: Extracto de la declaración de independencia de Estados Unidos.
- ✓ *La Revolución Francesa*
-Perfil biográfico-histórico: Voltaire (1694-1778)
- ✓ *Las revoluciones liberales en Latinoamérica.*
-Perfil biográfico-histórico: Bolívar (1783-1830)
- ✓ *Diferencias entre las revoluciones liberales en América y en Europa.*
- ✓ *Evaluación bimestral.*

Unidad de estudio 7: Saber cultural: posibilidades y riesgos. Eje Generador MEN no. 7

Pregunta problema. *¿Qué tendría que hacer Colombia para alcanzar y posibilitar un país que utilice mejor la riqueza de su recurso humano?*

Reflexiona. (Función motivadora)

Competencias cognitivas, procedimentales, valorativas y socializadoras.

Temas:

- ✓ *La política de ciencia y tecnología en Colombia*
- ✓ *El observatorio colombiano de ciencia y tecnología*
- ✓ *Posibilidades reales de investigación en el país*
-Perfil biográfico-histórico: Salomón Hakim.
-Analicemos un problema social: La formación de científicos en Colombia.
-Perfil biográfico-histórico: Rodolfo Llinás
- ✓ *La migración del recurso humano profesional en Colombia.*
-Analicemos un problema social: La migración de colombianos y colombianas a Estados Unidos.
-Analicemos relaciones pasado-presente: Problemas de migración.
- ✓ *Proyecto social: Investiguemos acerca de los avances científicos y tecnológicos en Colombia.*

Unidad de estudio 8: Conflicto y cambio social.

Reflexiona. (Función motivadora)

Competencias cognitivas, procedimentales, valorativas y socializadoras.

Pregunta problema. *¿Cómo se garantiza en la democracia colombiana la participación ciudadana?*

Temas:

- ✓ *El Estado colombiano y la participación ciudadana*
-Analicemos documentos: Artículo 2 de la Constitución colombiana.
- ✓ *El funcionamiento de los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial y su problemática.*
-Analicemos noticias: Tensiones entre el gobierno y el congreso por la aprobación del referendo.
-Analicemos un problema social: Delitos contra la administración pública.
- ✓ *La sociedad civil se organiza en torno a la paz.*
-Analicemos un problema social: el neoliberalismo y los problemas en el campo colombiano².
- ✓ *Evaluación bimestral.*

Cuadro 6.9. Estructura temática básica y complementaria del texto C. S. propuesta integrada. Fuente: Elaboración propia con base en el texto escolar (Ciencias Sociales propuesta integrada, 2004)

El texto escolar de editorial Educar, acoge el enfoque curricular integrado intra-área de los Lineamientos.

(pág. 3) EDUB2a

“El desarrollo de estos temas, requiere un trabajo transdisciplinario que te permitirá recurrir a las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales para interpretar, comprender y transformar los problemas que afectan a la humanidad.”

En la presentación y tratamiento de los contenidos las unidades 1, 2, 3, 7, y 8, están organizadas en torno a la interdisciplinariedad; las unidades 4, y 6 están organizadas alrededor de las disciplinas, en su orden, de la economía, geografía económica e historia. (Ver Cuadro 6.1)

La estructura central de los contenidos se organiza en ocho unidades de estudio, cada uno de los cuales, formula una pregunta problema, alrededor de ella y del eje generador van girar los distintos temas y subtemas.

(pág. 6, 7) EDUB2a

Los temas de la unidad de estudio hacen las veces de organizadores temáticos y conceptuales; los siguientes hacen de conceptos centrales: unidad de estudio 1, Equidad de género; unidad de estudio 2, Derechos humanos; unidad de estudio 3,

² El título es deducido de la lectura, ya que esta no lo presenta.

Medio ambiente; unidad de estudio 4, Economía y sociedad; unidad de estudio , Economía y política; unidad de estudio 6, Revoluciones liberales; unidad de estudio 7, Ciencia y tecnología; y unidad de estudio 8. Participación ciudadana. (Ver Cuadro 5.1)

El texto escolar, además de la presentación convencional de los contenidos en temas y subtemas, introduce contenidos complementarios innovadores, tales como:

(pág. 4) EDUB2a

Analicemos noticias, noticias presentadas mediante los diferentes medios de comunicación.

(pág. 4) EDUB2a

Analicemos un problema social, te presenta una situación de la realidad social mundial, nacional o regional, para analizarla y generar posibles soluciones. Ciencias Sociales propuesta integrada.

(pág. 4) EDUB2a

Analicemos relaciones pasado-presente, relaciones causales a través del tiempo, encauzadas dentro del tema de estudio.

(pág. 4) EDUB2a

Analicemos documentos, te presenta documentos de carácter literario, histórico, político, etc., relacionados con el tema de estudio. Analicemos relaciones pasado-presente, relaciones causales a través del tiempo, encauzadas dentro del tema de estudio.

(pág. 4) EDUB2a

Perfil biográfico-histórico, datos biográficos de un personaje o información sobre una situación histórica importante de la vida internacional, nacional o regional.

El enfoque interdisciplinar, actúa como integrador de contenidos, articulando la unidad de estudio a la pregunta problematizadora y a los temas (Ver Cuadro 6.9). En cada unidad, en el borde superior de las páginas del texto

escolar, se señalan los contextos a los que corresponden los contenidos, por lo general, cada unidad es abordada como mínimo desde tres de estos contextos.

(pág. 4) EDUB2a

Cada tema presenta contenidos, (...) que son abordados desde diferentes contextos: contemporáneo, ciudadano, geográfico, económico e histórico.

La orientación interdisciplinar aproxima la organización de los contenidos a una versión compleja, sin que esto signifique que estén organizados al mismo tiempo en sentido vertical y horizontal, como tramas o mapas conceptuales, por otro lado, la fuerte presencia disciplinar en algunas unidades, tiende a organizar los contenidos de manera horizontal. En esa dualidad, la organización de los contenidos en el texto escolar, se mueve en un enfoque transitivo, entre lo simple (horizontalidad) y complejo (interdisciplinariedad). (pág. 6, 7) EDUB2a

La selección de los contenidos esta mediada por dos tipos de criterios, el didáctico-epistemológico y el didáctico-sociológico. El criterio didáctico-epistemológico se expresa en el trabajo transdisciplinario, antes mencionado (pág. 3) EDUB2b, el criterio didáctico-sociológico se puede observar en el *Cuadro 6.9*.

(pág. 6, 7) EDUB2b

Los ocho temas de estudio y las ocho preguntas problematizadoras están enfocadas a problemáticas de la realidad social; de manera similar los contenidos relacionados con el análisis de un problema social, de noticias y documentos y de las relaciones pasado-presente.

En cuanto a las fuentes en la selección de contenidos, de manera semejante a los criterios de selección, la fuente más notoria son los problemas sociales relevantes, el conocimiento disciplinar sin desaparecer cede el paso paulatinamente al conocimiento interdisciplinar y al iniciar el trabajo con las

unidades didácticas, las ideas previas de los estudiantes son desconocidas.
EDUB2c

Los temas y subtemas, en las unidades 1, 2, y 3 y las preguntas problematizadoras, abordan contenidos sobre problemas sociales relevantes. (Ver Cuadro 6.9).

(pág. 4,) EDUB2c.

Vigencia de los derechos humanos, conservación del medio ambiente, conflicto y cambio social, etc.

“Analicemos noticias”, analicemos un problema social y “proyecto social” presentes en las unidades de estudio,

(pág. 4,) EDUB2c.

muestran situaciones de la realidad social mundial, nacional, regional o local para analizarla y generar posibles soluciones.

Los títulos de los temas y subtemas, de las unidades de estudio 4, , 6, 7 y 8 están cercanos a la lógica disciplinar. Sin embargo el peso de las fuentes disciplinares empieza a dar un giro hacia el tratamiento interdisciplinar.

(pág. 4,) EDUB2c.

El trabajo sobre problemáticas sociales es integrado en contenidos contextualizados, de esa manera, se acude a las disciplinas, no en función de su propia lógica, sino en lo que pueden aportar de manera articulada, para resolver la temática y problemática en cuestión.

De manera explícita el texto escolar de editorial Educar, no menciona como posibles contenidos que puedan ser trabajados en el aula de clase, las ideas previas de lo/as estudiantes, las informaciones del profesor, los procedimientos utilizados, la organización del espacio que se ocupa, el tipo de materiales que se manejan y el clima afectivo que se genere.

En la actividad “*Aplica tus conocimientos*”, existente en todas las unidades de estudio, se recogen algunas apreciaciones de los estudiantes sobre determinados tópicos, estas apreciaciones no son puestas a interactuar con otras informaciones en todos los casos, algunas veces se quedan como un ejercicio individual, en otros casos, se socializan a través de debates, trabajos en pequeños grupos y exposiciones, pero de ninguna manera se integran didácticamente como contenidos. Como ejemplo:

(pág. 10) EDUB2c

Aplica tus conocimientos.

*Con tus palabras en tu cuaderno, **explica** en que consiste la equidad de género.*

(pág. 11) EDUB2c

Aplica tus conocimientos.

***Organiza**, con tus compañeros y compañeras un debate acerca del machismo y la situación actual de las mujeres en Colombia y en el mundo*

Las informaciones del profesor no aparecen ni explícita ni implícitamente, a todo lo largo del texto escolar no asoma ninguna referencia, acerca del papel y función del profesor. EDUB2c

Por otra parte, los contenidos se concretan en el grado 9°, en el texto escolar no existen referencias escritas sobre concreción de contenidos con otros grados y con los proyectos de área y de centro. EDUB2d.

La secuencia de los contenidos se presenta independiente de gradientes de complejidad, el nivel cognitivo apreciado en los contenidos se mueve en niveles muy generales y tradicionales, es al mismo tiempo descriptivo/explicativo; el texto escolar da por aceptado que el “manejo conceptual” corresponde a la organización propia de las disciplinas, es decir al trabajo con conceptos elaborados, sin que las ideas previas, las vivencias y experiencias de los estudiantes se constituyan en imperativo para la construcción del conocimiento

escolar, la “perspectiva temporal” y el “tiempo histórico, es trabajada desde el tiempo presente-pasado, la única excepción es unidad 6 “Identidad y memoria colectiva”, la cual maneja cual la visión lineal pasado/presente. (Ver Cuadro 6.9).

(pág. 6) EDUB2e

Unidad de estudio 6: *Identidad y memoria colectiva.*

Temas:

- ✓ *Las revoluciones liberales europeas*
 - Analicemos documentos: *Extracto de la declaración de independencia de Estados Unidos.*
- ✓ *La Revolución Francesa*
 - Perfil biográfico-histórico: *Voltaire (1694-1778)*
- ✓ *Las revoluciones liberales en Latinoamérica.*
 - Perfil biográfico-histórico: *Bolívar (1783-1830)*
- ✓ *Diferencias entre las revoluciones liberales en América y en Europa.*

Los contenidos convencionales (contenidos estructurales del texto escolar), de las unidades desarrolladas con criterios interdisciplinarios (1, 2, 3, 7, y 8), relacionan lo conceptual y actitudinal, las unidades desarrolladas con criterios disciplinarios se mueven en lo conceptual (4, y 6).

Los contenidos innovadores pueden tener más afinidad con lo conceptual, o procedimental o actitudinal, es así como:

(pág. 4,) EDUB2f

“perfil biográfico-histórico” es de tipo conceptual; “analicemos relaciones pasado-presente”, “analicemos documentos” y “proyecto social” son contenidos aproximados a lo procedimental; y, “analicemos un problema social” y “proyecto social”, otorgan un valor importante a los contenidos actitudinales e integran contenidos conceptuales y procedimentales.

A manera de epítome en el Cuadro 6.10., recogemos la información principal suministrada por la descripción de los datos del para qué y qué enseñar en el texto escolar de editorial Educar (categoría B).

CONOCIMIENTO ESCOLAR: PARA QUÉ Y QUÉ ENSEÑAR EN EL TEXTO ESCOLAR “CIENCIAS SOCIALES”	
<i>Función social de la escuela y Finalidades educativas</i>	
<i>Función social de la escuela</i>	Por lo expresado en los objetivos educativos las finalidades de apuntan a la función social transformadora.
<i>Finalidades educativas</i>	Los objetivos educativos se concretan en una intencionalidad educativa: La comprensión y transformación de la realidad haciendo énfasis en las problemáticas causadas por los avances científicos y tecnológicos.
<i>Criterios de selección de los fines educativos</i>	
<i>Didáctico-epistemológico</i>	Interdisciplinariedad
<i>Didáctico-sociológico</i>	Problematización de lo cotidiano
<i>Relaciones existentes entre conocimiento cotidiano y el disciplinar</i>	
<i>De sustitución</i>	-Sin establecer referencias escritas al respecto, el desarrollo de los contenidos apunta a la sustitución del conocimiento cotidiano por el disciplinar. -Existe interés por abordar problemas sociales desde lo disciplinar.
<i>Enfoques y modalidades de organización de los contenidos</i>	
<i>Modalidad</i>	Declarativamente aboga por el trabajo transdisciplinario. Modalidad, dual, <i>globalizada disciplinar</i> . Alrededor de la <i>interdisciplinariedad</i> : -Unidades de contenidos convencionales 1, 2, 3, 7, y 8. -Secciones de contenidos complementarios, analicemos noticias, analicemos un problema social, analicemos relaciones pasado-presente; documentos (literarios, históricos, políticos, etc.) y Perfil biográfico-histórico. Alrededor de la <i>disciplinariedad</i> : unidades de contenidos convencionales 4, y 6.
<i>Enfoques</i>	Organización <i>simple, transitiva disciplinar-interdisciplinar horizontal</i> -Obedece a pautas de secuencia temática, sin gradientes de complejidad. -Los contenidos disciplinares e interdisciplinares son presentados horizontalmente, sin un tratamiento vertical que refleje la profundidad y complejidad (espiralidad de acuerdo al nivel cognitivo) -La orientación interdisciplinar empieza a dotar a los contenidos de cierta complejidad, sin que esto signifique que estén organizados como tramas o mapas conceptuales.
<i>Referente</i>	- <i>Funcionalidad social e interdisciplinariedad</i> , expresada como ejes generadores y preguntas problema, que integran los temas y subtemas de las unidades didácticas.

integrador	-Cada unidad presenta contenidos, abordados desde contextos interdisciplinarios: contemporáneo, ciudadano, geográfico, económico e histórico. Los <i>conceptos integradores</i> son ausentes.
Criterios de selección de contenidos	
Epistemológico disciplinar	(3) unidades didácticas, disciplinas de referencia, Economía e Historia.
Epistemológico interdisciplinar y sociológico	Los ejes y preguntas problema.
Fuente en la selección de contenidos.	
Problemas sociales relevantes	Los 8 ejes temáticos; las secciones: analicemos noticias, analicemos noticias, analicemos un problema social, analicemos noticias relaciones pasado-presente y "Proyecto social" están referidos a problemas socioambientales relevantes
Conocimiento científico	Son la fuente de los contenidos convencionales de 3 unidades didácticas.
Interdisciplinarias cercanas a lo metadisciplinar	Son la fuente de los contenidos convencionales de unidades didácticas.
Conocimiento cotidiano, ideas previas	Como trabajo inicial, las ideas previas de los estudiantes son desconocidas, en la sección "Aplica tus conocimientos", se recogen apreciaciones de los estudiantes sin ponerlas a interactuar, algunas veces se quedan como ejercicio individual o se socializan, pero de ninguna manera se integran didácticamente como contenidos.
Grados de concreción de los contenidos	
Concreción con grados y proyectos	No existe.
Niveles de profundización fases y gradientes de complejidad	
Nivel cognitivo	Descriptivo y explicativo, no median procesos intermedios de gradualidad y complejidad
manejo conceptual	Corresponde al aprendizaje de conceptos ya elaborados por las disciplinas.
Perspectiva temporal	Trabaja contenidos desde el <i>tiempo</i> presente-pasado, la única excepción es unidad 6, la cual maneja la visión lineal pasado/presente.
Tipos de contenidos y su valoración	
Integra contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales	Corresponde a las secciones: "analicemos un problema social" y "proyecto social".
Integra contenidos conceptuales y actitudinales	Corresponde a los contenidos convencionales de las 8 unidades.
Contenidos conceptuales	Corresponde a la sección: "perfil biográfico-histórico"
Contenidos procedimentales	Corresponde a las secciones: "analicemos relaciones pasado-presente", "analicemos documentos" y "proyecto social"

Cuadro 6.10. Para qué y qué enseñar en el texto escolar "Ciencias Sociales". Fuente: Elaboración propia con base en el texto escolar Ciencias Sociales propuesta integrada (2004).

6.4.3. Primeras ideas para la reflexión del para qué y qué enseñar en el texto escolar “Ciencias Sociales”.

De la función social de la escuela y de las intencionalidades educativas.

- ✓ En el texto escolar “Ciencias Sociales”, no elabora precisiones sobre la función social de la escuela, podemos inferir que se trata de una función de transformación, en tanto sus objetivos educativos están orientados hacia las siguientes finalidades: 1. La comprensión y transformación de la realidad local, nacional y mundial y 2. La comprensión de las problemáticas causadas por los avances científicos y tecnológicos.
- ✓ Las finalidades de los objetivos educativos permiten derivar la existencia de dos criterios mediadores para su selección, uno didáctico-epistemológico, soportado en el trabajo transdisciplinario y otro didáctico-sociológico, soportado en la problematización de situaciones cotidianas.

De las relaciones entre el conocimiento cotidiano, científico y el escolar.

- ✓ En el texto escolar no existen referencias escritas sobre relaciones entre los diferentes conocimientos (cotidiano, científico, escolar, etc.), la presentación y desarrollo de los contenidos, a pesar de la declaración interdisciplinar, propicia la sustitución del conocimiento cotidiano por el científico.

De los enfoques y modalidades en la organización de los contenidos.

- ✓ El texto acoge el enfoque curricular integrado intra-área de los Lineamientos. Con base en el enfoque interdisciplinar, articulan la unidad de estudio a la pregunta problematizadora y a los temas.

- ✓ Los desarrollos temáticos y subtemáticos reflejan una modalidad de organización dicotómica (globalizada/disciplinar), unas unidades giran alrededor de disciplinas específicas y otras alrededor de problemáticas sociales.
- ✓ No existe organización de los contenidos según la orientación ministerial, es decir, no están organizados en sentido vertical y horizontal como tramas o mapas conceptuales, la presencia mayoritaria de los contenidos disciplinares, hace que estos se presenten organizados de manera horizontal, aunque existen formas de organización tímidamente globalizadoras. En esa dualidad se puede afirmar que la organización de los contenidos, se mueve en un enfoque transitivo, entre lo simple y complejo.

De los criterios y fuentes de selección de los contenidos

- ✓ Los criterios y fuentes de selección de los contenidos están mediados por dos aspectos, el didáctico-epistemológico y el didáctico-sociológico. Lo didáctico-epistemológico se expresa en el trabajo transdisciplinario y lo didáctico-sociológico en el tratamiento de problemáticas sociales. El conocimiento disciplinar sin desaparecer va cediendo el paso al conocimiento interdisciplinar
- ✓ Existe total desconocimiento de las ideas previas de los estudiantes y las informaciones del profesor, como fuentes en la selección de los contenidos.

De los grados de concreción y niveles de profundización en el tratamiento de los contenidos

- ✓ El desarrollo de los contenidos se concretas exclusivamente para el grado noveno, por lo cual no existe relación de contenidos con otros grados y con los proyectos de área y de centro.

- ✓ La secuencia de los contenidos se presenta independiente de gradientes de complejidad, el nivel cognitivo es al mismo tiempo, descriptivo/explicativo, el texto escolar da por aceptado que el “manejo conceptual” corresponde a la organización propia de las disciplinas, es decir al trabajo con conceptos elaborados, la “perspectiva temporal” es trabajada desde el tiempo presente-pasado, la única excepción es unidad 6 “Identidad y memoria colectiva”, la cual maneja cual la visión lineal pasado/presente.
- ✓ Es mayor la presencia de contenidos conceptuales, aunque tienen cabida los contenidos procedimentales y actitudinales, sin que esto signifique una presentación de contenidos en ese orden, los tipos de contenidos no están mediados por su integración, generalmente son presentados separados uno de otros.

6.5. METODOLOGÍA DEL TEXTO ESCOLAR “CIENCIAS SOCIALES”.

Esta categoría la componen tres subcategorías: intencionalidad de la metodología y pautas orientadoras, gestión en el aula de clase y recursos o medios didácticos que se utilizan (códigos C1, C2 y C3). En ellas, se busca caracterizar y establecer la articulación entre los diversos aspectos metodológicos y los principios didácticos en el texto escolar en mención (ver Cuadros 4.12 a 4.14.).

6.5.1. Intencionalidad de la metodología y pautas orientadoras.

El texto escolar de editorial Educar, no registra teorizaciones que fundamenten la metodología utilizada, opta por una metodología basada en la comprensión aplicada a problemas sociales. En términos del enfoque problémico la preocupación es más de carácter instrumental que teórico-metodológico, presenta en no más de dos páginas las instrucciones de los dispositivos didácticos a aplicar, sin dar razones de los presupuestos fundamentantes que los subyacen.

(pág. 3) EDUC1a

Este año escolar vas ampliar y profundizar tus conocimientos acerca de las Ciencias Sociales, a través de tu libro Ciencias Sociales 9. En sus páginas vas a encontrar temas que despertarán tu interés por comprender los problemas actuales de la realidad local, nacional y mundial.

El punto de partida de la propuesta metodológica en el texto escolar es el trabajo didáctico transdisciplinario de las Ciencias Sociales y el trabajo didáctico sobre “*preguntas problema*” (pág. 3) LINC1b; desde esa base se busca a todo lo largo del texto escolar, la comprensión de la realidad en dos momentos didácticos: 1. La adquisición, ampliación y profundización de contenidos elaborados y 2. La construcción de nuevos conocimientos.

EDUC1b

En el primer momento didáctico, se les pide a los estudiantes, realizar asimilaciones, descripciones, comparaciones, análisis, explicaciones, búsqueda de información, aspectos estos más próximos a ampliar y profundizar conocimientos sobre contenidos elaborados.

EDUC1b

En el segundo momento didáctico, se pide a los estudiantes opiniones, comentarios, búsqueda de información, descripciones, comparaciones, análisis, explicaciones, posturas argumentativas, valoraciones, proposiciones, conclusiones e investigaciones, aspectos estos más próximos a la construcción del conocimiento.

La actividad didáctica estrella del texto escolar “*aplica tus conocimientos*”, se mueve en los dos momentos didácticos, para el primer momento las actividades están dirigidas a la asimilación y ampliación de información (pág. 12, 20, 42, 6, 9, 70, 100, 106, 107, 131, 143, 14, 147, 11, 18, 160, 163, 166, 167, y 181) EDUC1e, para el segundo momento aparecen como actividades dirigidas al trabajo con las opiniones de los estudiantes (pág. 10, 11, 1, 42, 83, 128, 176 y 18) EDUC1e, y actividades dirigidas a la construcción de conocimiento y resolución parcial de problemas (pág. 1, 21, 24, 2, 33, 1, 62, 82, 83 87, 103, 13, 167, 171, 178, , 189) EDUC1e

Las secciones del texto escolar relacionadas con el segundo momento didáctico son: *las actividades presentes en las secciones analicemos relaciones pasado presente*” (pág. 87, 13 y 171) EDUC1e, “*analicemos noticias*” (pág. , 21, 1 y 91) EDUC1c, “*analicemos documentos*”, (pág. 20, 143 y 177) EDUC1e, y “*analicemos un problema social*” (pág. 18, 33, 1, 83, 167, y 171) EDUC1e. La sección “*Proyecto social*” es por excelencia la actividad dedicada a la investigación, en ella se agotan todos los “momentos de la investigación” (recolección, análisis de información y socialización de resultados), esta sección, se encuentra al final de las unidades 1, 3, y 7 (pág.34, 3, 96, 97, 136, 137, 172, 173) EDUC1e

El trabajo sobre contenidos, metodología y actividades gira alrededor de las unidades de estudio y de las pregunta problema, estos aspectos son abordados interdisciplinariamente con base en la presentación de contenidos por contextos (contemporáneo, ciudadano, geográfico, económico e histórico), la transdisciplinariedad, la comprensión y la problematización de la realidad se constituyen entonces en principios didácticos a todo lo largo del desarrollo del texto. EDU C1c.

Las labores de investigación que se desprenden de las preguntas problema no están presentes a todo lo largo del desarrollo de las unidades didácticas:

EDU C1c.

en la sección “aplica tus conocimientos”, las actividades investigativas aparecen y desaparecen de manera intermitente; igual acontece en la sección “Proyecto social”, solo aparece en las unidades didácticas impares.

La práctica investigativa no integra todos los momentos de la investigación:

EDU C1c.

en la actividad “aplica tus conocimientos”; es trabajado uno u otro momento de la investigación (recolección, análisis de información y socialización de resultados); la investigación en su versión completa aparece en la sección “Proyecto social”.

El texto escolar trabaja tres clases de estrategias didácticas (que no involucran metodologías para trabajar la jerarquización, gradación y complejidad de los conocimientos): 1. De motivación (sección Reflexiona) 2. De adquisición, construcción y aplicación de conocimientos (secciones: “aplica tus conocimientos”, analicemos noticias, analicemos un problema social, analicemos noticias, analicemos relaciones pasado-presente) 3. De investigación (“Aplica tus conocimientos” y Proyecto social”). Pág. 4, EDU C1d. 3.

Todas las unidades didácticas empiezan con la sección “Reflexiona”,

EDU C1d.

su función es introductoria-motivadora, para lo cual presenta un texto elaborado; alrededor del cual no se realiza ninguna actividad, como tampoco se recogen las ideas previas de los estudiantes.

En algunas de las actividades de la sección “aplica tus conocimientos”

EDU C1d.

se pide a los estudiantes opiniones y comentarios, los cuales de alguna manera, son inducidos por la presentación de los contenidos que los preceden.

Sobre estrategias y actividades pedagógicas en atención a la diversidad y a las dificultades de aprendizaje el texto escolar, no menciona estrategias y actividades pedagógicas en atención a la diversidad y a las dificultades de aprendizaje de los estudiantes. EDU C1f.

6.5.2. Gestión en el aula de clase.

No existen en el texto escolar referencias que especifiquen el rol del los estudiantes como constructores activos de su propio proceso de aprendizaje, implícitamente su participación en actividades investigativas le daría un papel activo. En la planeación de actividades, el texto escolar no otorga ninguna participación a los estudiantes, todas las actividades vienen prescritas en el texto escolar. EDU C2a.

El estudiante cobra un papel activo en la organización y mecanismos de socialización de las actividades.

(pág. 11, 3, 83, 111,117, y 184) EDU C2a.

se les permite organizar, orientar y dirigir debates, foros y plenarias.

(pág. 22, 33 3 , 2, 74, 97, 117, 126, 137, 1 2, 173, 180 y 184) EDU C2a.
pueden elaborar, exponer y organizar carteleras, afiches, campanas publicitarias, muestras, boletines y folletos

(pág. 13 y 187) EDU C2a.
participan en la elaboración de encuestas y entrevistas.

No existen en el texto escolar referencias que especifiquen el rol del profesor, en ninguna de las actividades se menciona el papel que debe cumplir el profesor, implícitamente su participación en actividades investigativas le daría un papel activo y de orientación en el aprendizaje de los estudiantes. EDU C2a.

6.5.3. Recursos o medios didácticos que se utilizan.

Con el fin de enriquecer los temas de estudio el texto escolar de editorial Educar presenta recursos y ayudas didácticas como: “Aprende más”, “Palabras nuevas”, “Sabías que...”, “Ciberconsulta”, “Lecturas recomendadas” y “Direcciones de Internet”:

(pág.) EDU C3a.
Aprende más, información que te permite ampliar los conocimientos y te hace mas comprensible el tema de estudio.

(pág.) EDU C3a.
Palabras nuevas, describe conceptos o términos nuevos que vas a utilizar durante el desarrollo del tema de estudio.

(pág.) EDU C3a.
Sabías que..., datos curiosos que harán más ameno tu aprendizaje.

(pág.) EDU C3a.
Ciberconsulta, te invita a consultar en otras fuentes a partir de la red de Internet para ampliar información.

(pág.) EDU C3a.

Lecturas recomendadas. Fuentes que puedes consultar con el fin de profundizar las temáticas estudiadas.

(pág.) EDU C3a.

Direcciones de Internet. Direcciones que puedes consultar en la red de Internet y que te enriquecerán cada tema de estudio.

A manera de recapitulación en el *Cuadro 6.11.*, recogemos la información principal suministrada por la descripción de los datos del cómo enseñar en el texto escolar de editorial Educar (categoría C).

CÓMO ENSEÑAR EN EL TEXTO ESCOLAR “CIENCIAS SOCIALES”	
Metodología inmersa: Tradicional, tecnológica, espontaneísta, alternativa.	
Alternativa	<p>-No registra teorizaciones que fundamenten la metodología utilizada.</p> <p>-Metodología basada en la comprensión y resolución de problemas sociales. El enfoque problémico es de más de carácter instrumental que teórico-metodológico, no da razón de sus presupuestos fundamentantes.</p>
Tipo de propuesta metodológica presentada.	
Enfoque problematizador-transdisciplinario	<p>Desde la interdisciplinariedad, se busca la comprensión de la realidad en dos momentos didácticos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) La adquisición, ampliación y profundización de contenidos elaborados (asimilaciones, descripciones, comparaciones, análisis, explicaciones, búsqueda de información) 2) La construcción de nuevos conocimientos (opiniones, comentarios, búsqueda de información, resolución de problemas, descripciones, comparaciones, análisis, explicaciones, posturas argumentativas, valoraciones, proposiciones, conclusiones e investigaciones)
Principios didácticos metodológicos orientadores y niveles de articulación entre los principios didácticos y la metodología	
Principios didácticos orientadores y articuladores	La resolución interdisciplinaria de problemas y la investigación.
Articulación principios didácticos y metodología	<p><i>Articulados a la resolución de los problemas</i> (interpretación y aplicación), están los contenidos convencionales y actividades de la sección: “aplica tus conocimientos” y secciones de “análisis”.</p> <p><i>Articulados a la investigación</i>, están los contenidos complementarios y las actividades: “aplica tus conocimientos” y “Proyecto social”</p> <p>La investigación cumple función articuladora parcial, por:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aparece solo en las unidades didácticas impares “Proyecto social”. ✓ Las actividades investigativas son intermitentes (sección: “aplica tus conocimientos”). ✓ No integra todos los momentos de la investigación. (sección: “aplica tus conocimientos”). ✓ Solo al final, y únicamente para la sección: “Proyecto social”) integra todos los momentos de la investigación.
Estrategias, actividades, atención a la diversidad y su relación con los elementos didácticos.	
Estrategias y actividades, y su relación con los	Tres clases de estrategias didácticas:

elementos didácticos	<p>4) De motivación (Actividad: reflexiona)</p> <p>) De adquisición, construcción y aplicación de conocimientos, (Actividades: “aplica tus conocimientos”, analicemos noticias, analicemos un problema social, analicemos noticias, analicemos relaciones pasado-presente).</p> <p>6) De investigación. (Actividades: “Aplica tus conocimientos”, social”, tiene presencia parcial y “Proyecto social” agota todos los momentos de la investigación” (recolección, análisis y socialización)</p> <p>-No involucran estrategias para trabajar la jerarquización, gradación y complejidad de los conocimientos</p>
Estrategias y actividades en atención a la diversidad y dificultades de aprendizaje	No existen.
Clima del aula. Expectativas, acciones, responsabilidades, tareas, participación y acción de profesores y estudiantes en el diseño, desarrollo y evaluación de las actividades.	
Papel del estudiante	<p>Todas las actividades vienen prescritas en el texto escolar.</p> <p>Implícitamente su participación en las actividades investigativas le daría un papel activo.</p> <p>Cobra un papel activo en la organización y mecanismos de socialización de las actividades, se les permite organizar, orientar y dirigir debates, foros y plenarias, pueden elaborar, exponer y organizar carteleras, afiches, campanas publicitarias, muestras, boletines y folletos, participan en la elaboración de encuestas y entrevistas.</p>
Papel del profesor	<p>Todas las actividades vienen prescritas en el texto escolar, no se menciona el papel que debe cumplir el profesor.</p> <p>Implícitamente su participación en actividades investigativas le daría un papel activo y de orientación.</p>
Tipos de recursos y actividades. Pertinencia de los recursos utilizados en relación con las actividades	
Enriquecimiento de los contenidos	<p>Ayudas didácticas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ “Aprende más”, “Palabras nuevas”, “Sabías que...”, “Ciberconsulta”, “Lecturas recomendadas” y “Direcciones de Internet” ✓

Cuadro 6.11. Cómo enseñar en el texto escolar “Ciencias Sociales”. Fuente: Elaboración propia con base en el texto escolar Ciencias Sociales propuesta integrada (2004)

6.5.4. Primeras ideas para la reflexión de la metodología en el texto escolar “Ciencias Sociales”.

De la metodología y sus principios didácticos orientadores.

- ✓ El texto escolar no registra teorizaciones que fundamenten la metodología utilizada, opta por una metodología basada en la comprensión aplicada a problemas sociales.
- ✓ El punto de partida de la propuesta metodológica en el texto escolar es el trabajo didáctico transdisciplinario y el trabajo didáctico sobre “preguntas problema”, desde esa base se busca a todo lo largo del texto escolar, la comprensión de la realidad en dos momentos didácticos: 1. La adquisición, ampliación y profundización de contenidos elaborados y 2. La construcción de nuevos conocimientos, de esa manera, la transdisciplinariedad, la comprensión y la problematización de la realidad se constituyen entonces en principios didácticos a todo lo largo del desarrollo del texto.

De las estrategias, actividades didácticas sugeridas y roles de estudiantes y profesores

- ✓ Las estrategias y actividades didácticas se mueven en dos momentos didácticos, la asimilación y ampliación de información, y actividades dirigidas a la construcción de conocimiento y resolución parcial de problemas
- ✓ Las labores de investigación que se desprenden de las preguntas problema no están presentes a todo lo largo del desarrollo de las unidades didácticas. La sección “Proyecto social” es por excelencia la actividad dedicada a la investigación, en ella se agotan todos los

“momentos de la investigación” (recolección, análisis de información y socialización de resultados).

- ✓ El trabajo sobre contenidos, metodología y actividades gira alrededor de las unidades de estudio y de las pregunta problema.
- ✓ No existen pautas metodológicas de cómo abordar la jerarquización, gradación y complejidad de los conocimientos, por lo cual el trabajo pedagógico con tramas de contenidos, mapas mentales y mapas conceptuales, es inexistente.
- ✓ En la planeación de actividades, el texto escolar no otorga ninguna participación a los estudiantes, todas las actividades vienen prescritas en el texto escolar. El estudiante cobra un papel activo en la organización y mecanismos de socialización de las actividades. No existen en el texto escolar referencias que especifiquen el rol del profesor.
- ✓ Presenta recursos y ayudas didácticas como: “Aprende más”, “Palabras nuevas”, “Sabías que...”, “Ciberconsulta”, “Lecturas recomendadas” y “Direcciones de Internet”.

6.6. EVALUACIÓN EN EL TEXTO ESCOLAR “CIENCIAS SOCIALES”.

Vamos a caracterizar la propuesta de evaluación del presente texto escolar (categoría D), concentrándonos en los descriptores del sistema de categorización: modelo de evaluación, relación evaluación-enseñanza y rol de estudiantes y profesores (Ver Cuadro 4.15).

6.6.1. Elementos, criterios e instrumentos de evaluación.

No existen referencias teórico-conceptuales sobre la evaluación, siguiendo las orientaciones de los Lineamientos Curriculares del MEN (2002) la evaluación de manera formal se realiza por competencias de carácter cualitativo e integral, de esa manera al inicio de cada unidad formulan competencias cognitivas, procedimentales, valorativas y socializadoras, para cada una de ellas presentan los indicadores de desempeño que se pretende alcanzar con el estudiantado. Ver Cuadro 6.12.

(pág. 9) EDUD1a


Competencias	Indicadores de logro o desempeño
Cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende y explica el concepto de equidad de género. • Describe y explica la evolución de los derechos de la mujer.
Procedimental	<ul style="list-style-type: none"> • Establece diferencias entre las ideologías y los movimientos del feminismo.
Valorativa	<ul style="list-style-type: none"> • Establece comparaciones acerca de la situación de las mujeres en los distintos contextos sociales.
Socializadora	<ul style="list-style-type: none"> • Promueve y participa en debates sobre la condición de la mujer en nuestro país. • Propone soluciones a los problemas relacionados con la situación actual de la mujer en Colombia.

Cuadro 6.12. Ejemplo de competencias e indicadores de logro de una unidad didáctica. Fuente: Texto escolar Ciencias Sociales integradas 9 (2004,9)

No existen modalidades de evaluación inicial que pretenda establecer el estado inicial de los conocimientos previos de los estudiantes. Haciendo las veces de evaluación de proceso:

(pág. 22) EDUD1b

la actividad “Aplica tus conocimientos”, cruza permanentemente los contenidos básicos y complementarios, con ello se busca de manera inmediata y abierta recoger opiniones, comentarios y aplicaciones que los estudiantes van elaborando en la medida en que se desarrollan los contenidos, las preguntas evaluativas van dirigidas a la parte cognitiva, procedimental, valorativa y socializadora, aunque en ellas no se observa el gradiente de complejidad conceptual como un criterio rector de la evolución de los aprendizajes de los estudiantes, a manera de ejemplo: (Ver Cuadro 6.13)

 Aplica tus conocimientos
<p>1. Los aportes teóricos del Movimiento Feminista pusieron de manifiesto que la violencia aseguraba el mantenimiento de las relaciones de dominación de los hombres sobre las mujeres, y que sus diversas modalidades, tanto en el seno de la familia como en la sociedad, no son hechos aislados ni desprovistos de significación política, sino la expresión más severa del control que los hombres ejercen sobre las mujeres.</p> <p>¿Cuál es tu posición al respecto? Expón tus argumentos.</p>
<p>2. Busca, en periódicos y revistas, fotografías de mujeres de distintos contextos sociales y culturales. Por ejemplo, fotografías, de mujeres de distintas regiones del mundo: Africanas, latinoamericanas, europeas, asiáticas, estadounidenses.</p> <p>Recórtalas y pégalas de manera creativa en un pliego de cartulina. Colócale un título sugerente a tu cartelera y exhíbela en tu salón de clases.</p>

Cuadro 6.13. Ejemplo de la actividad “Aplica tus conocimientos”. Fuente: Texto escolar Ciencias Sociales integradas 9 (2004, 22)

La sección “Proyecto social” no cumple la función de evaluación final de los contenidos desarrollados en la unidad:

(pág. 34, 3) EDUD1b

su función es de carácter metodológico-investigativo, por lo cual, la evaluación en esta sección tiene como fin monitorear el progreso del problema de investigación formulado en el propio proyecto.

La “Evaluación bimestral” tiene como propósito la evaluación final de dos unidades didácticas:

(pág. 2, 3) EDUD1b

los indicadores de evaluación de esta sección, giran alrededor de las competencias e indicadores de desempeño formulados al inicio de la unidad.

Aunque existen mecanismos didácticos y evaluativos para socializar, compartir y construir colectivamente conocimientos, el texto escolar no hace explícito que la actividad grupal, sea un requerimiento coinvestigativo para abordar la evaluación individual y colectiva.

EDUD1c

El trabajo socializado de los estudiantes, está presente en las secciones “Aplica tus conocimientos”, (trabajo individual y en grupo, debates, etc.) y en la “Evaluación bimestral” (trabajo individual, trabajos en pequeños grupos, foros, plenarios, etc.).

Sobre el papel de los estudiantes y profesores “en” y “con” la evaluación:

EDUD1c

el texto escolar no registra referencias escritas sobre las posibles reflexiones que puedan hacer los estudiantes sobre sus propios de aprendizaje; como tampoco registra qué hace el maestro con los resultados del proceso evaluativo

A manera de compendio en el *Cuadro 6.14.*, recogemos la información principal suministrada por la descripción de los datos de la evaluación en el texto escolar de editorial Educar (categoría D).

EVALUACIÓN EN EL TEXTO ESCOLAR “CIENCIAS SOCIALES”	
Modelo de evaluación, relación evaluación-enseñanza	
y rol de estudiantes y profesores	
Modelo de evaluación	Cualitativo integral. Formulan competencias cognitivas, procedimentales, valorativas y socializadoras.
Relación evaluación-enseñanza.	- <i>Evaluación inicial</i> : No existen mecanismos, para conocer los conocimientos previos de los estudiantes. - <i>Evaluación de proceso</i> : la actividad “Aplica tus conocimientos”, cruza permanentemente todos los contenidos, no se observa un gradiente de complejidad conceptual como criterio rector de la evolución de los aprendizajes de los estudiantes. - <i>Evaluación final</i> : La “Evaluación bimestral” tiene como propósito la evaluación final de dos unidades didácticas; los indicadores de evaluación giran alrededor de las competencias e indicadores de desempeño formulados al inicio de la unidad.
Rol de estudiantes y profesores	No registra referencias escritas sobre reflexiones que puedan hacer los estudiantes sobre sus propios de aprendizaje; como tampoco qué hace el maestro con los resultados del proceso evaluativo.

Cuadro 6.14. Evaluación en el texto escolar “Ciencias Sociales”. Fuente: Elaboración propia con base en el texto escolar Ciencias Sociales propuesta integrada, 2004

6.6.2. Primeras ideas para la reflexión de la evaluación en el texto escolar “Ciencias Sociales”.

- ✓ No existen referencias teórico-conceptuales sobre la evaluación, de manera formal las competencias y los indicadores de desempeño presentados al inicio de cada unidad, apuntan a una evaluación cualitativa integral, formulan competencias cognitivas, procedimentales, valorativas y socializadoras.

- ✓ No existen modalidades de evaluación inicial que pretenda establecer el estado inicial de los conocimientos previos de los estudiantes. Haciendo las veces de evaluación de proceso se encuentra la actividad “Aplica tus conocimientos”. La “Evaluación bimestral” tiene como propósito la evaluación final de dos unidades didácticas.

- ✓ El texto escolar no registra referencias escritas sobre las posibles reflexiones que puedan hacer los estudiantes sobre sus propios de aprendizaje, como tampoco registra qué hace el maestro con los resultados del proceso evaluativo.

6.7. CONOCIMIENTO ESCOLAR: PARA Y QUE ENSEÑAR EN EL TEXTO ESCOLAR “INGENIO SOCIAL”.

La categoría conocimiento escolar, para y que enseñar, la componen dos subcategorías: intencionalidades, referentes y fuentes del conocimiento escolar, y formulación, organización y secuenciación del conocimiento escolar (códigos B1 y código B2); de acuerdo a ese orden se procederá a la descripción del texto escolar en mención (ver *Cuadro 4.9.*).

6.7.1. Intencionalidades, referentes y fuentes del conocimiento escolar.

El texto escolar “Ingenio Social” se declara partidario de las orientaciones de los Lineamientos y subraya la necesidad de articular permanentemente las competencias cognitivas, procedimentales y valorativas o socializadoras.

(pág. 2) VOLB1a

“Hemos puesto especial énfasis en preparar un libro que permita de acuerdo a los lineamientos curriculares y estándares de las Ciencias Sociales, aproximarse al conocimiento como científico social, manejar y aplicar conceptos propios de las Ciencias Sociales y desarrollar compromisos personales y sociales”.

Los objetivos en Ingenio Social, están dirigidos a dos intencionalidades, 1. Comprender y transformar la realidad, y 2. Asumir compromisos personales y sociales

(pág. 3) VOLB1a

Comprender la realidad en sus dimensiones local, nacional, regional y global; (...) reconocer los acontecimientos sociales en su devenir histórico, desde un pasado que permite entender el presente y proponer alternativas a futuro.

(pág. 2) VOLB1a, Guía del docente.

“Hemos puesto especial énfasis en preparar un libro que permita de acuerdo a los lineamientos curriculares y estándares de las Ciencias Sociales, aproximarse al conocimiento como científico social, manejar y aplicar conceptos propios de las Ciencias Sociales y desarrollar compromisos personales y sociales”.

Dos criterios median la selección de los objetivos educativos, uno didáctico-epistemológico, aproximarse al conocimiento como científico social, y otro didáctico-sociológico, el compromiso personal y social.

(pág. 3) VOLB1b

(...) asumir las formas como proceden los científicos sociales, para buscar conocimientos, comprender la naturaleza dinámica y relativa de las Ciencias Sociales, teniendo en cuenta diferentes puntos de vista,

(pág. 2) VOLB1b, Guía del docente.

(...) asumir compromisos personales y sociales a medida que se avanza en la comprensión y la apropiación de las Ciencias Sociales.

Sobre la función social de la escuela no se encontraron referencias explícitas, sin embargo, por lo expresado en el párrafo anterior, las finalidades de la escuela apuntarían a:

(pág. 3) VOLB1a

la transformación social; en tanto los objetivos educativos buscan el *compromiso personal y social de los estudiantes frente* a las problemáticas que tienen que afrontar.

VOLB1c, en el texto escolar no existen referencias escritas sobre las posibles relaciones entre los diferentes conocimientos (cotidiano, científico, escolar, etc.).

6.7.2. **Formulación, organización y secuenciación del conocimiento escolar.**

En el *Cuadro 6.15.*, se presenta la estructura temática básica y complementaria del texto escolar de editorial Voluntad,

(pág. 4, ,).VOLB2a, libro del estudiante.

<p>Unidad 1 Capítulo I: Formación de las naciones Americanas, propósitos y realidades.</p> <p>Pregunta problematizadora:</p> <p>¿Por qué fueron tan parecidas en sus planteamientos y tan diferentes en sus resultados las revoluciones liberales de América, en cuanto a las naciones que se crearon?</p> <p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Herramientas de aprendizaje (El Seminario alemán). ✓ Investigación en Ciencias Sociales (Partes del informe escrito de investigación) ✓ Antecedentes de los movimientos independentistas. ✓ Independencia de los países americanos. ✓ Inicios del Neocolonialismo en América Latina. ✓ Estados Unidos extiende sus fronteras y su influencia política y económica. ✓ Independencia de los países Centroamericanos. ✓ Los Estados de La Gran Colombia. ✓ Los Estados del Río de la Plata. ✓ Creación cultural (Neoclasicismo) ✓ Recapitulación.
<p>Unidad 2 Capítulo I. En búsqueda de un ideal de nación.</p> <p>Pregunta problematizadora: Las naciones: ¿concreción de una necesidad o un juego de intereses?</p> <p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Herramientas de aprendizaje (Estrategia para desarrollar lectura comprensiva). ✓ Investigación en Ciencias Sociales (El medio urbano y las Ciencias Sociales). ✓ <i>Construyendo nación.</i> ✓ <i>Origen de los partidos políticos.</i> ✓ <i>Los liberales y la modernización del Estado.</i> ✓ <i>Constitución de Rionegro</i> ✓ <i>Guerras entre liberales y conservadores en el siglo XIX.</i> ✓ <i>El desarrollo cafetero y la unidad nacional.</i> ✓ <i>El desarrollo industrial en Colombia y el surgimiento de nuevos conflictos.</i> ✓ <i>Los liberales vuelven al poder: 1930-1946</i> ✓ <i>La hegemonía conservadora.</i> ✓ <i>El Frente Nacional.</i> ✓ Creación cultural (Historia del teatro colombiano) ✓ Recapitulación

Unidad 3. Capítulo I: Las culturas creadoras de saberes valiosos.

Pregunta problematizadora. ¿Qué tendría que hacer Colombia para alcanzar y posibilitar un país que utilice mejor la riqueza de su recurso humano?

Temas:

- ✓ Herramientas de aprendizaje (Autoevaluando los procesos de escritura).
- ✓ Investigación en Ciencias Sociales (Sistemas de información geográfica)
- ✓ El desarrollo científico y tecnológico en Colombia.
- ✓ ¿Por qué el desarrollo científico no despegó?
- ✓ Colombia no está sola.
- ✓ Fomento a la investigación.
- ✓ Control de calidad.
- ✓ Tecnologías limpias.
- ✓ Creación cultural (Literatura de ciencia ficción)
- ✓ Recapitulación
- ✓ Competencias ciudadanas (La dignidad)
- ✓ Proyecto integrador (Foro y Feria)

Unidad 1 Capítulo II: Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre Tierra.

Pregunta problematizadora.

¿Cómo se crearon y e intentan solucionarse los problemas ambientales que afectan a Colombia en la actualidad?

Temas:

- ✓ Herramientas de aprendizaje (El artículo).
- ✓ Investigación en Ciencias Sociales (Ecología ambiental)
- ✓ Las colonizaciones y el corrimiento de la frontera agrícola.
- ✓ La colonización y la violencia.
- ✓ El recurso hídrico, problemas e importancia.
- ✓ Degradación de los suelos
- ✓ Conservación el recurso hídrico.
- ✓ Áreas de reserva y Parques naturales.
- ✓ Alternativas para utilizar los recursos naturales.
- ✓ Creación cultural (Cuento africano)
- ✓ Recapitulación

Unidad 2 Capítulo II: Desarrollo económico sostenible, base de la dignidad humana.

Pregunta problematizadora.

Teniendo en cuenta la situación económica del país ¿qué estrategias se podrán aplicar para mejorar la calidad de vida de los colombianos?

Temas:

- ✓ Herramientas de aprendizaje (La red de problemas).
- ✓ Investigación en Ciencias Sociales (La economía ciencia moderna).
- ✓ Desarrollo de la economía Colombiana
- ✓ Practicas agrícolas en Colombia.
- ✓ Explotación minera
- ✓ El comercio.
- ✓ Crisis económica.
- ✓ Ampliación de fuentes de ingreso alternativos
- ✓ Creación cultural (La virgen de los sicarios)
- ✓ Recapitulación

Unidad 3 Capítulo II: Posibilidades y límites de nuestro planeta.

Pregunta problematizadora.

¿La crisis económica de América Latina es debida a falta de competitividad o a las condiciones políticas?

Temas:

- ✓ Herramientas de aprendizaje (Aprendiendo a escribir)
- ✓ Investigación en Ciencias Sociales (El entorno urbano y la investigación social)
- ✓ El desarrollo económico en América es desigual.
- ✓ La economía en América independiente.
- ✓ Avances industriales en Latinoamérica
- ✓ Formación de las naciones latinoamericanas
- ✓ Influencias del neoliberalismo en América Latina.
- ✓ El crecimiento urbano.
- ✓ Desarrollo urbano y regionalización.
- ✓ Creación cultural (La realidad mágica de García Márquez)
- ✓ Recapitulación
- ✓ Competencias ciudadanas (La libertad: un derecho y un deber)
- ✓ Proyecto integrador (Reportaje económico, cine/foro, festival ambiental, dramatización, sentimiento latinoamericano y mural urbano)

Unidad 1 Capítulo III: Hombres y mujeres diferentes, pero complementarios.

Pregunta problematizadora.

¿Promueven y viven los hombres relaciones de equidad, respeto y aceptación de la diferencia con las mujeres y viceversa?

Temas:

- ✓ Herramientas de aprendizaje. (Equidad y genero)
- ✓ Investigación en Ciencias Sociales (Los métodos en la sociología)
- ✓ Mujeres en la historia de Colombia.
- ✓ Mujeres hoy.
- ✓ Violencia contra la mujer.
- ✓ Derechos humanos de la mujer.
- ✓ Creación cultural (La poesía femenina del siglo XX)
- ✓ Recapitulación

Unidad 2 Capítulo III: Democracia y defensa de los derechos humanos.

Pregunta problematizadora. ¿Por qué es tan importante para la democracia la defensa de los derechos humanos?

Temas:

- ✓ Herramientas de aprendizaje. (El foro)
- ✓ Investigación en Ciencias Sociales (Instrumentos en la investigación social)
- ✓ Conociendo los derechos humanos.
- ✓ La Declaración Universal y los deberes de las personas.
- ✓ Concepciones básicas sobre Derechos Humanos.
- ✓ Los derechos humanos en la Constitución de 1991.
- ✓ El Estado y la protección de los derechos humanos.
- ✓ La sociedad civil y el respeto de los Derechos Humanos.
- ✓ Situación de los Derechos Humanos en Colombia.
- ✓ Manejo positivo de los conflictos.
- ✓ Creación cultural (Artistas colombianos)
- ✓ Recapitulación

Unidad 3 Capítulo III: Ciudadanía y democracia.

Pregunta problematizadora.

¿Cuál es el papel de los ciudadanos y la sociedad civil en la transformación de una Colombia democrática y equitativa?

Temas:

- ✓ Herramientas de aprendizaje (La UVE de las competencias)
- ✓ Investigación en Ciencias Sociales (La cartografía en Colombia)
- ✓ Organizaciones sociales y democracia participativa.
- ✓ La confianza en las instituciones.
- ✓ Sociedad civil y organizaciones sociales.
- ✓ La crisis de los sindicatos
- ✓ Creación cultural (La vorágine)
- ✓ Recapitulación
- ✓ Competencias ciudadanas (Situación de la mujer en el mundo)
- ✓ Proyecto integrador (Investigación sobre mujeres exitosas, derechos humanos y limitaciones de la democracia)
- ✓ Glosario
- ✓ Bibliografía

Cuadro 6.15. Estructura temática del texto Ingenio Social 9. Fuente: Elaboración propia con base en el texto escolar (Ingenio Social 9, 2006)

El texto escolar Ingenio Social 9, dice seguir las directrices de los Lineamientos, así, pretende una visión más amplia del accionar social mediante el estudio interdisciplinario de las Ciencias Sociales.

(pág. 3) VOLB2a, libro del estudiante.

En el presente libro los contenidos integran diferentes disciplinas que conforman las Ciencias Sociales, como son: la geografía, historia, política, ética, ecología, economía, comunicación social, sociología y antropología. Pretendemos así darte una visión más amplia del accionar humano en el mundo.

El texto escolar de editorial Voluntad, organiza los contenidos en tres capítulos: capítulo I, relaciones con la historia y la cultura, capítulo II, relaciones espacial/ambientales, capítulo III, relaciones ético/políticas, cada capítulo contiene tres unidades. Cada unidad temática empieza con dos secciones preparatorias a los temas de la unidad, *Herramientas de aprendizaje e Investigación en Ciencias Sociales*, después de ellas viene una pregunta

problematizadora y el título de la unidad, luego continúa el desarrollo de los contenidos convencionales (temas y subtemas),

(pág. 1) VOLB2a, libro del estudiante.
los cuales buscan aplicabilidad permanentemente en la sección de actividades,
“procesos de pensamiento y producción de conocimientos.

Además, de la presentación convencional en temas y subtemas, introduce contenidos complementarios tales como: “*Creación cultural*” al final de cada unidad y al final de cada capítulo “*Competencias ciudadanas*” y “*Proyecto integrador.*” El texto escolar caracteriza estos contenidos de nuevo tipo así:

(pág. 21) VOLB2a, guía del docente.

Investigación en Ciencias Sociales: Presenta elementos acerca de la investigación en las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales, fundamentación teórica, métodos de investigación, avances científicos, etc., que serán de mucha ayuda para fortalecer la actitud científica de los estudiantes y las estudiantes.

(pág. 21) VOLB2a, guía del docente.

Herramientas de trabajo: Desarrolla propuestas didácticas y metodológicas, que pueden ser implementadas para dinamizar los procesos dentro y fuera del aula de clase..

(pág. 21) VOLB2a, guía del docente.

Creación cultural: En esta sección presentamos alguna expresión cultural de diferentes culturas no solo de Colombia, sino de otros lugares del mundo. Pueden utilizarse para reflexionar acerca de la diversidad y el pluralismo, de igual manera para desarrollar habilidades de análisis de documentos.

(pág. 21, 22) VOLB2a, guía del docente.

Competencias ciudadanas. Presenta elementos y situaciones acerca de la práctica de los valores ciudadanos. Las actividades son sencillas y muy relacionadas con situaciones cotidianas. Se pueden hacer más complejas de acuerdo a los requerimientos de cada grupo.

(pág. 22) VOLB2a, guía del docente.

Proyecto integrador. *Son actividades investigativas y creativas que integran lo desarrollado en la unidad, hacia la elaboración de respuestas explicativas a la pregunta problematizadora.*

La pregunta problematizadora y los títulos de la unidad hacen las veces de organizadores temáticos y conceptuales, los siguientes se constituyen en ámbitos conceptuales centrales: formación de las naciones americanas, propósitos y realidades, búsqueda de un ideal de nación, las culturas creadoras de saberes valiosos, mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra, desarrollo económico sostenible, base de la dignidad humana; posibilidades y límites de nuestro planeta, hombres y mujeres diferentes, pero complementarios, democracia y defensa de los derechos humanos y ciudadanía y democracia (*Ver cuadro 6.15*)

Aunque presentan la organización de cada uno de los contenidos correspondiendo a la pregunta problematizadora y a los títulos de la unidad de esencia globalizadora, la unidad 3 (capítulo 1), las unidades 1 y 3 (capítulo 2) y las unidades 1, 2, y 3 (capítulo 3) están cercanos a una organización globalizada basada en el conocimiento interdisciplinar. VOLB2a (*Ver cuadro 6.15*)

Las unidades 1 y 2 (Capítulo I) y unidad 2 (Capítulo II), tienen en su organización una fuerte dependencia disciplinar, en su orden, de la historia y de la economía. VOLB2a (*Ver cuadro 6.15*)

La orientación interdisciplinar aproxima la organización de los contenidos a una versión compleja, sin que esto signifique que estén organizados en sentido vertical y horizontal, como tramas o mapas conceptuales, por otro lado, la dependencia disciplinar tiende a organizar los contenidos de manera horizontal. En esa dualidad, la organización de los contenidos en el texto escolar, se mueve en un enfoque transitivo, entre lo simple y complejo.

La selección de los contenidos esta mediada por dos tipos de criterios, el didáctico-epistemológico y el didáctico-sociológico. (*Ver cuadro 6.15*)

(pág. , 6) VOLB2b.

Los temas y subtemas de la unidad 3 (Capítulo I), unidades 1 y 3 (Capítulo II) y unidades 1, 2 y 3 (Capítulo III) estarían dirigidos al tratamiento de la problemática social, en ese caso, el criterio de selección de contenidos sería sociológico; por otro lado, si nos detenemos en los enunciados de los temas y subtemas de las unidades 1 y 2 (Capítulo I) y unidad 2 (Capítulo II), observamos un manejo de selección de contenidos, asociado a un criterio epistemológico disciplinar/académico.

Consecuente con lo anterior las fuentes de selección de contenidos, esencialmente son de dos tipos, problemas sociales relevantes (se corresponden con las unidades y capítulos de los criterios sociológicos de selección de contenidos) y el conocimiento científico (se corresponden con las unidades y capítulos de los criterios epistemológicos de selección de contenidos); haciendo la aclaración que formalmente todos los títulos de las ocho unidades corresponden a fuentes interdisciplinarias. (*Ver cuadro 6.15*)

La presencia mas notoria de la fuente problemas sociales relevantes se encuentra en las secciones:

(pág. 21, 22) VOLB2c.

La presencia mas notoria de la fuente problemas sociales relevantes se encuentra en las preguntas problematizadoras y las secciones "*Competencias ciudadanas*" y "*Proyecto integrador*"; estas secciones acercan los problemas de la realidad social nacional y local a la comprensión de los estudiantes, para ser competentes en las posible soluciones.

Los saberes previos (conocimiento cotidiano) de lo/as estudiantes se explicitan como un apartado al principio de la unidad, pero, en relación con los otros contenidos y secciones del texto escolar se encuentran desconectados.

(pág. 9) VOLB2c.

Saberes previos

1. *Elabora un concepto propio para cada uno de los siguientes términos: libertad, igualdad, democracia y concertación.*
2. *Realiza un pequeño escrito en el que expreses tus conocimientos acerca de la forma como vivían los pueblos americanos.*

De manera explícita el texto escolar, no menciona las informaciones del profesor, la organización del espacio que se ocupa, el tipo de materiales que se manejan y el clima afectivo que se genere, como posibles contenidos que puedan ser trabajados en el aula de clase. VOLB2c

Por otra parte, los contenidos se concretan en el grado 9°, en el texto escolar no existen referencias escritas sobre concreción de contenidos con otros grados y con los proyectos de área y de centro. VOLB2d

La secuencia de los contenidos se presenta independiente de gradientes de complejidad, el nivel cognitivo apreciado en los contenidos se mueve en niveles muy generales y tradicionales, es al mismo tiempo descriptivo/explicativo, el texto escolar da por aceptado que el “manejo conceptual” corresponde a la organización propia de las disciplinas, es decir al trabajo con conceptos elaborados, sin que las ideas previas, las vivencias y experiencias de los estudiantes se constituyan en imperativo para la construcción del conocimiento escolar, la “perspectiva temporal” y el “tiempo histórico, es trabajada desde el tiempo presente-pasado, las excepciones son las unidades 1 y 2 del capítulo 1 “*Las revoluciones liberales de Europa y América*”, en las cuales se maneja la visión lineal pasado/presente. VOLB2e, (Ver Cuadro 6.15). Como ejemplo:

(pág. 6) VOLB2e.

Unidad 2 Capítulo I. En búsqueda de un ideal de nación.

Temas:

- ✓ *Construyendo nación.*

- ✓ *Origen de los partidos políticos.*
- ✓ *Los liberales y la modernización del Estado.*
- ✓ *Constitución de Rionegro*
- ✓ *Guerras entre liberales y conservadores en el siglo XIX.*
- ✓ *El desarrollo cafetero y la unidad nacional.*
- ✓ *El desarrollo industrial en Colombia y el surgimiento de nuevos conflictos.*
- ✓ *Los liberales vuelven al poder: 1930-1946*
- ✓ *La hegemonía conservadora.*
- ✓ *El Frente Nacional.*

No existe organización temática del texto escolar con base en un orden según los tipos de contenidos, aunque existe mayor presencia de los contenidos conceptuales, el texto escolar busca espacio a los contenidos procedimentales y actitudinales.

(pág. 7) VOLB2f, texto del estudiante

Los contenidos procedimentales se encuentran en la sección “*Investigación en Ciencias Sociales*”, acercando a los estudiantes a los *métodos de investigación social*, y los contenidos actitudinales en las secciones “*Competencias ciudadanas*” y “*Proyecto integrador*”.

(pág. 9) VOLB2f, texto del estudiante

Las referencias a lo conceptual, procedimental y actitudinal, vista de manera integrada, están asociadas a la evaluación de procesos de pensamiento y producción de conocimiento en tres direcciones, 1. Me aproximo al conocimiento como científico-a social, 2. Manejo conocimientos propios de las Ciencias Sociales, y 3. Desarrollo compromisos personales y sociales.

A manera de síntesis en el *Cuadro 6.16.*, recogemos la información principal suministrada por la descripción de los datos del para qué y qué enseñar en el texto escolar *Ingenio Social* (categoría B).

CONOCIMIENTO ESCOLAR: PARA QUÉ Y QUÉ ENSEÑAR EN EL TEXTO ESCOLAR “INGENIO SOCIAL”	
<i>Función social de la escuela y Finalidades educativas</i>	
<i>Función social de la escuela</i>	Por lo expresado en los objetivos educativos las finalidades de apuntan a la función social transformadora, al compromiso personal y social de los estudiantes frente a las problemáticas que tienen por afrontar.
<i>Finalidades educativas</i>	-Se orientan hacia dos objetivos educativos: 1. Comprender y transformar la realidad, y 2. Asumir compromisos personales y sociales. -Estos objetivos buscan aproximar al estudiante al conocimiento como científico social, manejar y aplicar conceptos propios de las Ciencias Sociales y desarrollar compromisos personales y sociales.
<i>Criterios de selección de los fines educativos</i>	
<i>Didáctico-epistemológico</i>	Interdisciplinariedad, aproximarse al conocimiento como científico social.
<i>Didáctico-sociológico</i>	Adquirir compromisos personales y sociales.
<i>Relaciones existentes entre conocimiento cotidiano y el científico</i>	
<i>De sustitución</i>	-Sin establecer referencias escritas al respecto, el desarrollo de los contenidos apunta a la sustitución del conocimiento cotidiano por el disciplinar. -Existe interés por abordar problemas sociales desde el conocimiento científico.
<i>Enfoques y modalidades de organización de los contenidos</i>	
<i>Modalidad</i>	Declarativamente aboga por el trabajo interdisciplinario. Modalidad, dual, globalizada disciplinar . Alrededor de la <i>interdisciplinariedad</i>: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los contenidos convencionales de la unidad 3 (capítulo 1); las unidades 1 y 3 (capítulo 2) y las unidades 1, 2, y 3 (capítulo 3) ✓ Secciones de contenidos complementarios, “<i>Competencias ciudadanas</i>” y “<i>Proyecto integrador</i>.” Alrededor de la <i>disciplinariedad</i>: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los contenidos convencionales de las unidades 1 y 2 (Capítulo I) y unidad 2 (Capítulo II), en su orden, de la historia y de la economía.
<i>Enfoques</i>	Organización <i>simple, transitiva disciplinar-interdisciplinar horizontal</i> -Obedece a pautas de secuencia temática, sin gradientes de complejidad. -Los contenidos disciplinares e interdisciplinares son presentados horizontalmente, sin un tratamiento vertical que refleje la profundidad y complejidad (espiralidad de acuerdo al nivel cognitivo) -La orientación interdisciplinar empieza a dotar a los contenidos de cierta complejidad, sin que esto signifique que estén organizados como tramas o mapas conceptuales.
<i>Referente integrador</i>	- <i>Funcionalidad social e interdisciplinariedad</i> , expresada como, ejes generadores (ámbitos conceptuales centrales), la pregunta problematizadora, ellos, hacen las veces de organizadores temáticos y conceptuales. Las unidades giran alrededor de tres ejes temáticos (capítulos) interdisciplinares centrales: I, relaciones con la historia y la cultura, II, relaciones espacial/ambientales y III, relaciones ético/políticas.

	-Los <i>conceptos integradores</i> son ausentes.
Criterios de selección de contenidos	
Epistemológico disciplinar	Se corresponde con (3) unidades didácticas, disciplinas de referencia, Historia y Economía.
Epistemológico interdisciplinar y sociológico	Los ejes y preguntas problema.
Fuente en la selección de contenidos	
Problemas sociales relevantes	Se corresponde con los 8 ejes temáticos, preguntas problematizadoras; las secciones: "Competencias ciudadanas" y "Proyecto integrador."
Conocimiento científico	Se corresponde con la fuente de los contenidos convencionales de 3 unidades didácticas.
Interdisciplinarias cercanas a lo metadisciplinar	Se corresponde con la fuente de los contenidos convencionales de 6 unidades didácticas.
Conocimiento cotidiano, ideas previas	Los saberes previos de lo/as estudiantes se explicitan como un apartado al principio de la unidad y se encuentran desconectados de otros contenidos y secciones.
Grados de concreción de los contenidos	
Concreción con grados y proyectos	No existe.
Niveles de profundización fases y gradientes de complejidad	
Nivel cognitivo	Descriptivo y explicativo, no median procesos intermedios de gradualidad y complejidad
manejo conceptual	Corresponde al aprendizaje de conceptos ya elaborados por las disciplinas.
Perspectiva temporal	Trabaja contenidos desde el tiempo presente-pasado; las excepciones son la unidad 1 y 2 del capítulo 1 "Las revoluciones liberales de Europa y América", en las cuales se maneja la visión lineal pasado/presente.
Tipos de contenidos y su valoración	
Integra contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales	-Corresponde a las secciones: "Competencias ciudadanas" y "Proyecto integrador". -Las referencias a lo conceptual, procedimental y actitudinal, vista de manera integrada, están asociadas a la evaluación de procesos de pensamiento y producción de conocimiento en tres direcciones, 1. Me aproximo al conocimiento como científico-a social, 2. Manejo conocimientos propios de las Ciencias Sociales, y 3. Desarrollo compromisos personales y sociales.
Integra contenidos conceptuales y actitudinales	Corresponde a los contenidos convencionales de las 9 unidades.
Contenidos procedimentales	Corresponde a la sección: "Investigación en Ciencias Sociales".

Cuadro 6.16. Para qué y qué enseñar en el texto Ingenio Social 9. Fuente: Elaboración propia con base en el texto escolar Ingenio Social 9 (2006)

6.7.3. Primeras ideas para la reflexión del para qué y qué enseñar en el texto escolar “Ingenio Social”.

De la función social de la escuela y de las intencionalidades educativas.

- ✓ El texto escolar no elabora precisiones sobre la función social de la escuela, podemos inferir que se trata de una función de transformación, en tanto los objetivos en Ingenio Social, están dirigidos a dos intencionalidades, 1. Comprender y transformar la realidad, y 2. Asumir compromisos personales y sociales
- ✓ Dos criterios median la selección de los objetivos educativos, uno didáctico-epistemológico, aproximarse al conocimiento como científico social, y otro didáctico-sociológico, el compromiso personal y social.

De las relaciones entre el conocimiento cotidiano, científico y el escolar.

- ✓ En el texto escolar son ausentes referencias escritas sobre las posibles relaciones entre los diferentes conocimientos (cotidiano, científico, escolar, etc.).

De los enfoques y modalidades en la organización de los contenidos.

- ✓ El texto escolar Ingenio Social 9, dice seguir las directrices de los Lineamientos, así, pretende una visión más amplia del accionar social mediante el estudio interdisciplinario de las Ciencias Sociales.
- ✓ El texto escolar organiza los contenidos en tres capítulos: capítulo I, relaciones con la historia y la cultura, capítulo II, relaciones espacial/ambientales, capítulo III, relaciones ético/políticas. La pregunta problematizadora y los títulos de la unidad hacen las veces de organizadores temáticos y conceptuales.

- ✓ Se observa en los desarrollos temáticos y subtemáticos una modalidad de organización dicotómica (globalizada/disciplinar), unas unidades giran alrededor de disciplinas específicas y otras alrededor de problemáticas sociales.
- ✓ Los contenidos no están organizados en sentido vertical y horizontal, como tramas o mapas conceptuales, la dependencia disciplinar tiende a organizarlos de manera horizontal y mientras el trabajo sobre problemáticas sociales les proporciona cierta globalidad, en esa dualidad, la organización de los contenidos, se mueve en un enfoque transitivo, entre lo simple y complejo.

De los criterios y fuentes de selección de los contenidos

- ✓ La selección de los contenidos esta mediada por dos tipos de criterios, el didáctico-epistemológico y el didáctico-sociológico. Consecuente con lo anterior las fuentes de selección de contenidos, esencialmente son de dos tipos, problemas sociales relevantes y el conocimiento científico.
- ✓ Los saberes previos (conocimiento cotidiano) de lo/as estudiantes se explicitan como un apartado al principio de la unidad y son tenidos en cuenta en la sección herramientas de aprendizaje, pero, en relación con los otros contenidos y secciones del texto escolar se encuentran desconectados.
- ✓ Las informaciones del profesor, como fuentes de selección de los contenidos, son desconocidas.

De los grados de concreción y niveles de profundización en el tratamiento de los contenidos

- ✓ No existen referencias escritas sobre la concreción de contenidos con otros grados y con los proyectos de área y de centro.

- ✓ La secuencia de los contenidos se presenta independiente de gradientes de complejidad, el nivel cognitivo apreciado en los contenidos es al mismo tiempo, descriptivo/explicativo, el texto escolar da por aceptado que el “manejo conceptual” corresponde a la organización propia de las disciplinas, es decir al trabajo con conceptos elaborados, en la “perspectiva temporal” se trabajan los contenidos desde el tiempo presente-pasado, las excepciones son la unidad 1 y 2 del capítulo 1 “*Las revoluciones liberales de Europa y América*”, en las cuales se maneja la visión lineal pasado/presente.
- ✓ No existe organización temática del texto escolar con base en un orden según los tipos de contenidos, aunque existe mayor presencia de los contenidos conceptuales, el texto escolar busca espacio a los contenidos procedimentales y actitudinales.

6.8. METODOLOGÍA DEL TEXTO ESCOLAR “INGENIO SOCIAL”.

Esta categoría la componen tres subcategorías: intencionalidad de la metodología y pautas orientadoras, gestión en el aula de clase y recursos o medios didácticos que se utilizan (códigos C1, C2 y C3). En ellas, se busca caracterizar y establecer la articulación entre los diversos aspectos metodológicos y los principios didácticos en el texto escolar en mención (ver Cuadros 4.12 a 4.14.).

6.8.1. Intencionalidad de la metodología y pautas orientadoras.

Frente a *¿Cómo se conoce lo que se conoce?*, el texto escolar de editorial Voluntad, considera que en las pedagogías contemporáneas existen tres posiciones: a. Heteroestructuración del conocimiento, b. Autoestructuración del conocimiento c. La interestructuración del conocimiento, optan por la última afirmando:

(pág. 3) VOLC1a, guía del docente

“El conocimiento ni esta afuera del sujeto, ni dentro, el conocimiento se construye en la interacción reciproca sujeto- objeto.” Ingenio Social 9, guía del docente

(pág. 3) VOLC1a,

“Las didácticas contemporáneas son interestructurales (...)

Desde esa perspectiva la clave estaría en explicitar los propósitos educativos, son ellos al fin y al cabo los que permiten establecer y conjugar *lo que la escuela y el maestro proponen y lo que los estudiantes de acuerdo a sus intereses y necesidades requieren.* (pág. 3) VOLC1a, guía del docente

Según el texto escolar, lo esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto actual, es la importancia que se otorgue al *desarrollo mental de los estudiantes*, en ese sentido cuestionan los modelos pedagógicos:

tradicional, pedagogía por objetivos, la pedagogía romántica o activista; de los dos primeros modelos sostienen:

(pág. 3) VOLC1a, guía del docente

(...) centraron su interés en la enseñanza, dejando a un lado el aprendizaje: intereses, motivaciones, gustos, saberes previos del estudiante, reduciendo al profesor a un mero acompañante o espectador del proceso y al estudiante un ejecutor de tareas en la mayoría de los casos repetitivas.

Destacan los aportes en educación de la revolución “cognitiva” (Piaget, Vygotski y sus discípulos) y a partir de ella, según el qué enseñar, caracterizan tres clases de didácticas, las funcionales, las estructurales y las existenciales.

(pág. 3) VOLC1a, guía del docente

“Según qué enseñar las didácticas contemporáneas se dividen en funcionales, estructurales y existenciales. Las funcionales privilegian enseñar competencias operacionales: habilidades, operaciones, saber hacer; las estructurales privilegian las competencias instrumentales: saberes e instrumentos mentales; las existenciales privilegian la enseñanza de instrumentos y operaciones afectivas.”

Frente a lo anterior, asumen una concepción didáctica plural con capacidad de conjugar los aportes de las diversas didácticas actuales, en consecuencia establecen seis aspectos centrales de las pedagogías contemporáneas:

(pág. 3) VOLC1a, guía del docente

- *Anhelan formar individuos mentalmente competentes en sus condiciones socioculturales.*
- *Destaca la profesión docente, con sus elementos del ser, saber y hacer. El rol del profesor es interestructural.*
- *El rol del estudiante es interestructural, participativo, crítico y propositivo.*
- *Las didácticas contemporáneas privilegian una secuencia mental definida.*
- *Las didácticas contemporáneas privilegian el recurso metodológico (esquemas, diagramas, mapas conceptuales, mentefactos, entre otros)*
- *Las didácticas contemporáneas son interestructurantes.*

Con base en un enfoque, *integral, dinámico y creativo* escogen una metodología basada en la comprensión de la realidad social, dirigida a la una formación científica, democrática y ciudadana, desarrollando las *competencias cognitiva, procedimental, valorativa y socializadora*. (pág, 3) VOLC1a, libro del estudiante.

Para lograr lo anterior se busca a todo lo largo del texto escolar, la comprensión de la realidad en dos momentos didácticos: 1. Trabajo con saberes previos de los estudiantes. 2. Asimilación, ampliación de información, análisis, reflexión y construcción de conocimiento.

(pág. 7).VOLC1b

En el primer momento didáctico, se quiere conocer los saberes previos que trae el estudiante, para familiarizarlo con el desarrollo de la unidad didáctica y de la pregunta problematizadora. **“Saberes previos.** *Saberes que posee el estudiante relacionados con los conceptos hechos principios procedimientos valores y experiencias que le permitirán familiarizarse con el desarrollo de la unidad y la pregunta problematizadora”.*

VOLC1b

En el segundo momento didáctico, se pide a los estudiantes opiniones, comentarios, búsqueda de información, descripciones, comparaciones, análisis, reflexión, explicaciones, posturas argumentativas, valoraciones, proyección de soluciones, conclusiones e investigaciones; aspectos orientados a la construcción del conocimiento.

El primer momento didáctico se concreta al empezar cada unidad (pág. 9, 29, 1, 73, 91, 109, 131, 1 3 y 17) VOLC1b, a manera de ejemplo,

(pág. 9).VOLC1e

Saberes previos

1. *Elabora un concepto propio para cada uno de los siguientes términos: libertad, igualdad, democracia y concertación,*

2. Realiza un pequeño escrito en el que forma exprese tus conocimientos acerca de la forma como vivían los pueblos americanos durante la época colonial.
3. Teniendo en cuenta tu opinión general completa el siguiente cuadro.



Figura 6.1. Ejemplo de trabajo didáctico con saberes previos. Fuente: Ingenio Social 9 (2006, 9) texto del estudiante.

Aunque la indagación de los saberes previos de los estudiantes sirve para familiarizarlos con el desarrollo de la unidad didáctica y la pregunta problematizadora, es evidente que ellos no son integrados directamente con los contenidos que presenta el texto, como tampoco hacen parte de una progresión en la construcción de conocimientos que parta del conocimiento cotidiano (las ideas previas).

Las actividades de las secciones, “desarrolla tus procesos de pensamiento y producción de conocimiento”, “competencias ciudadanas” y “proyecto integrado” están dirigidas al segundo momento didáctico.

(pág. 1 , 21, 26, 38, 4 , 48, 7, 60, 62, 6 , 84, 87, 88, 98, 99, 103, 106, 116, 119, 121, 123, 139, 146, 1 0, 163, 169, 172 y 184) VOLC1e.

“desarrolla tus procesos de pensamiento y producción de conocimiento”, *tiene como fin aplicar los conocimientos adquiridos a situaciones prácticas.*

(pág. 68-69, 126-127 y 187-188) VOLC1e.

“competencias ciudadanas”, *tiene como fin practicar valores ciudadanos.*

(pág. 70-71, 128-129 y 189-190) VOLC1e.

“proyecto integrado”, *tiene como fin elaborar respuestas explicativas a la pregunta problematizadora*

El trabajo sobre contenidos, metodología y actividades gira alrededor de:

VOLC1c

los ejes temáticos y de las preguntas problematizadoras, los contenidos son agrupados en tres capítulos que corresponden en su orden a los tres ejes básicos (1. Relaciones con la historia y la cultura, 2. Relaciones Espacial/ambientales y 3. Relaciones Ético/políticas), la interdisciplinariedad, la comprensión y problematización de la realidad se constituyen entonces en principios didácticos a todo lo largo del desarrollo del texto.

En términos generales en los capítulo I y II, los contenidos están separados de las actividades, las secciones iniciales, “herramientas de aprendizaje” e “investigación en Ciencias Sociales”, no tienen relación directa con los contenidos presentados ni con las actividades finales “competencias ciudadanas y “proyecto integrador”, en la sección “Investigación en Ciencias Sociales”, entregan información teórica sobre el quehacer investigativo, sin embargo esas herramientas no son utilizadas en ninguna de las actividades; para ilustrar la situación:

VOLC1c

En el capítulo I, las “herramientas de aprendizaje” presentan la técnica del Seminario Alemán, en “investigación en Ciencias Sociales”, presentan las partes que contiene un informe de investigación, los contenidos giran en torno al eje relaciones con la historia y la cultura, en “competencias ciudadanas”, trabajan sobre la dignidad humana y en el “proyecto integrador”, organizan un foro sobre participación de los jóvenes en la vida política y una feria del invento.

En el capítulo tres la situación es distinta, los contenidos están integrados a las actividades iniciales y finales.

Las labores de investigación

VOLC1c

no se desprenden de la pregunta problematizadora, ni confluyen con el resto de actividades, en las secciones, “desarrolla tus procesos de pensamiento y

producción de conocimiento”, “competencias ciudadanas” y “proyecto integrado” las actividades investigativas, van orientadas a consultas sobre aspectos parciales de la vida de las comunidades y a sus respectivas socializaciones en foros, debates, trabajos en grupo, etc. sin agotar todos los momentos de la investigación.

En el texto escolar no existen pautas metodológicas de cómo abordar la jerarquización, gradación y complejidad de los conocimientos, por lo cual el trabajo pedagógico con tramas de contenidos, mapas mentales y mapas conceptuales, es inexistente, ignorando este aspecto, el texto escolar trabaja la estrategia didáctica de competencias científicas y ciudadanas mediante los procesos de pensamiento y producción de conocimiento.

VOLC1d.

Los procesos de pensamiento y producción de conocimiento, son el conjunto de actividades sugeridas en las que se aplican los conocimientos adquiridos a situaciones prácticas. Allí se encuentran elaboraciones de líneas de tiempo, representaciones cartográficas, análisis de textos, cine foros, debates, juego de roles, consultas dirigidas, elaboración de distintos materiales creativos: maquetas, carteleras, periódicos, dibujos, afiches.

Sobre estrategias y actividades pedagógicas en atención a la diversidad y a las dificultades de aprendizaje, el texto escolar Ingenio social 9, recoge los aportes de las dificultades de aprendizaje encontradas en la Pruebas Saber, con el fin de enfatizar

(pág. 34 a 47) VOLC1f.

- la enseñanza de la problemática ambiental,
- las conceptualizaciones sobre las formas de organización del espacio,
- la conceptualización de revolución,
- el trabajo con las fuentes de las Ciencias Sociales,
- el manejo conceptual del tiempo histórico,
- la formación democrática y ciudadana.

6.8.2. Gestión en el aula de clase.

El texto escolar asigna a estudiantes y profesores papeles protagónicos:

(pág. 3) VOLC2a, guía del docente

(...) tanto el profesor como los estudiantes desempeñan roles protagónicos, diferenciados y complementarios. Ni autoritariamente el profesor impone el conocimiento, pues reconoce que los estudiantes tienen también sus ideas y conocimientos previos, ni los estudiantes imponen sus caprichos pasajeros al curso”.

Dentro de las actividades que dan un importante margen de participación a los estudiantes encontramos:

(pág. 26, 29, 30, 4 , 7, 6 , 68, 79, 84, 98, 99, 103, 106, 121,129, 163 y 190) VOLC2a.

Elaboración de cartillas, carteleras, folletos, plegables, afiches, periódicos, collage y murales

(pág. 84 y 106) VOLC2a.

Elaboración de cartillas

(pág. 38, 106, 119, 129 y 190) VOLC2a.

Actividades de resolución de conflictos, mesas de conciliación y simulaciones de delegaciones

(pág. 4 , 7, 62, 69, 70, 79, 88, 98, 103, 123, 128, 139, 169 y 189) VOLC2a.

Foros, debates, mesas redondas y cineforos

(pág. 70, 116, 128, 129, 10 y 172) VOLC2a.

Jornadas de difusión, noticieros, ferias de la ciencia, festivales ambientales, reportajes, representaciones teatrales, dramatizaciones y producción de cuentos y poesías

El texto escolar permite además a estudiantes y docentes actuar conjuntamente en el diseño e implementación de actividades como:

VOLC2a.

mesas redondas, debates, periódico mural, elaboración de cartillas, jornadas de difusión, foros, mesas de conciliación, elaboración de periódicos y simulaciones de delegaciones; aspectos que confirman el papel orientador del profesor sobre las actividades que se desarrollan en el aula.

6.8.3. Recursos o medios didácticos que se utilizan.

En cuanto a los recursos didácticos, el texto escolar al empezar cada unidad, presenta las secciones de “Herramientas de aprendizaje e “Investigación en Ciencias Sociales” con el fin de proporcionar a los estudiantes instrumentos teórico-procedimentales de las Ciencias Sociales.

(pág. 10, 11, 30, 31, 2, 3, 74, 7, 92,93, 110, 111, 132, 133, 14, 1, 176, 177)

VOLC3a.

Secciones de “Herramientas de aprendizaje e “Investigación en Ciencias Sociales”

También, al final del texto se presenta la sección de vocabulario con el fin de afianzar la comprensión de conceptos.

(pág. 191) VOLC3a.

secciones de glosario

A manera de recapitulación en el *Cuadro 6.17.*, recogemos la información principal suministrada por la descripción de los datos del cómo enseñar en el texto escolar *Ingenio Social* (categoría C).

CÓMO ENSEÑAR EN EL TEXTO ESCOLAR “INGENIO SOCIAL”	
<i>Metodología inmersa: Tradicional, tecnológica, espontaneísta, alternativa.</i>	
Alternativa	<p>-Frente a los procesos de construcción del conocimiento, optan por la “didáctica interestructural”, cuestionan los modelos: tradicional, pedagogía por objetivos, la pedagogía activista.</p> <p>-Asume una concepción didáctica plural con capacidad de conjugar los aportes de las didácticas actuales (funcionales, estructurales y existenciales).</p> <p>-Con base en un enfoque, <i>integral, dinámico y creativo</i> escogen una metodología basada en la comprensión de la realidad social, dirigida a la una formación científica, democrática y ciudadana, desarrollando las competencias cognitiva, procedimental, valorativa y socializadora.</p>
<i>Tipo de propuesta metodológica presentada.</i>	
Enfoque problematizador-interdisciplinario	<p>Desde la interdisciplinariedad se busca la comprensión de la realidad en dos momentos didácticos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajo con saberes previos de los estudiantes. 2. Asimilación, ampliación de información, análisis, reflexión y construcción de conocimiento.
<i>Principios didácticos metodológicos orientadores. Niveles de articulación entre los principios didácticos y la metodología</i>	
Principios didácticos orientadores	La resolución interdisciplinaria de problemas y la investigación, dirigidas al logro de competencias ciudadanas.
Articulación principios didácticos y metodología	<p>-<i>Articulados a la resolución de problemas</i> (interpretación y aplicación), <i>mediante la adquisición de competencias ciudadanas</i> están los contenidos convencionales y actividades de las secciones: “procesos de pensamiento y producción de conocimiento”, “competencias ciudadanas” y “proyecto integrador”.</p> <p><i>Articulado a la investigación</i>, están las secciones: “desarrolla tus procesos de pensamiento y producción de conocimiento”, “competencias ciudadanas” y “proyecto integrado”</p> <p>La investigación cumple función articuladora parcial, por:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ No integra todos los momentos de la investigación. ✓ Solo aparece al final de cada capítulo. ✓ Las herramientas teóricas de la sección “investigación en Ciencias Sociales”, en términos generales no tienen aplicabilidad en las actividades investigativas.
<i>Estrategias, actividades, atención a la diversidad y su relación con los elementos didácticos.</i>	
Estrategias actividades, y su relación con los elementos didácticos	<p>Tres clases de estrategias didácticas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 7) De motivación (Actividad: “Saberes previos”) 8) Asimilación, ampliación de información, análisis, reflexión

	<p>y construcción de conocimiento. (Actividades: “desarrolla tus procesos de pensamiento y producción de conocimiento”, “competencias ciudadanas” y “proyecto integrado”)</p> <p>9) De investigación. (Actividades: “desarrolla tus procesos de pensamiento y producción de conocimiento”, “competencias ciudadanas” y “proyecto integrado”)</p> <p>-No involucran estrategias para trabajar la jerarquización, gradación y complejidad de los conocimientos.</p>
Estrategias y actividades en atención a la diversidad y dificultades de aprendizaje	Presenta las dificultades de aprendizaje encontradas en las Pruebas Saber, sin proponer una estrategia o actividad concreta para superarlas.
<i>Clima del aula. Expectativas, acciones, responsabilidades, tareas, participación y acción de profesores y estudiantes en el diseño, desarrollo y evaluación de las actividades.</i>	
Papel del estudiante	<p>-Todas las actividades vienen prescritas en el texto escolar, no se menciona el papel que debe cumplir el profesor.</p> <p>Participa en el diseño e implementación de actividades como: mesas redondas, debates, etc.</p> <p>Participa en la elaboración de materiales de divulgación: cartillas, carteleras, folletos, etc.; actividades de resolución de conflictos, foros, debates, etc.; Jornadas de difusión, noticieros, ferias de la ciencia, festivales ambientales, reportajes, etc.</p>
Papel del profesor	<p>-Todas las actividades vienen prescritas en el texto escolar, no se menciona el papel que debe cumplir el profesor.</p> <p>-Participa en el diseño e implementación de actividades como: mesas redondas, debates, etc.</p>
<i>Tipos de recursos y actividades.</i>	
<i>Pertinencia de los recursos utilizados en relación con las actividades</i>	
Enriquecimiento de contenidos	Ayudas didácticas: “glosario”
instrumentos teórico-procedimentales	Ayudas didácticas: “Investigación en Ciencias Sociales”
instrumentos de aprendizaje	Ayudas didácticas: “Herramientas de aprendizaje”

Cuadro 6.17. Cómo enseñar en el texto Ingenio Social 9. Fuente: Elaboración propia con base en el texto escolar Ingenio Social 9, 2006

6.8.4. Primeras ideas para la reflexión de la metodología en el texto escolar “Ingenio Social”.

- ✓ Frente a *¿Cómo se conoce lo que se conoce?*, el texto escolar de editorial Voluntad, considera que en las pedagogías contemporáneas existen tres posiciones: a. Heteroestructuración del conocimiento, b. Autoestructuración del conocimiento c. La interestructuración del conocimiento, optan por la última. Desde esa perspectiva la clave estaría en explicitar los propósitos educativos, son ellos al fin y al cabo los que permiten establecer y conjugar lo que la escuela y el maestro proponen y lo que los estudiantes de acuerdo a sus intereses y necesidades requieren.
- ✓ Destacan los aportes en educación de la revolución “cognitiva” (Piaget, Vygotski y sus discípulos) y a partir de ella, según el qué enseñar, caracterizan tres clases de didácticas, las funcionales, las estructurales y las existenciales. Frente a lo anterior, asumen una concepción didáctica plural con capacidad de conjugar los aportes de las diversas didácticas actuales.
- ✓ Con base en un enfoque, *integral, dinámico y creativo* escogen una metodología basada en la comprensión de la realidad social, dirigida a la una formación científica, democrática y ciudadana, desarrollando las *competencias cognitiva, procedimental, valorativa y socializadora*. Para lograr lo anterior se busca a todo lo largo del texto escolar, la comprensión de la realidad en dos momentos didácticos: 1. Trabajo con saberes previos de los estudiantes. 2. Asimilación, ampliación de información, análisis, reflexión y construcción de conocimiento.

De las estrategias, actividades didácticas sugeridas y roles de estudiantes y profesores

- ✓ El trabajo sobre contenidos, metodología y actividades gira alrededor de los ejes temáticos y de las preguntas problematizadoras, los contenidos son agrupados en tres capítulos que corresponden en su orden a los tres ejes básicos (1. Relaciones con la historia y la cultura, 2. Relaciones Espacial/ambientales y 3. Relaciones Ético/políticas), la interdisciplinariedad, la comprensión y problematización de la realidad se constituyen entonces en principios didácticos a todo lo largo del desarrollo del texto.
- ✓ En términos generales los contenidos están separados de las actividades, las secciones iniciales, “herramientas de aprendizaje” e “investigación en Ciencias Sociales”, no tienen relación directa con los contenidos presentados ni con las actividades finales “competencias ciudadanas y “proyecto integrador”, en la sección “Investigación en Ciencias Sociales”, entregan información teórica sobre el quehacer investigativo, sin embargo esas herramientas no son utilizadas en ninguna de las actividades.
- ✓ No existen pautas metodológicas de cómo abordar la jerarquización, gradación y complejidad de los conocimientos, por lo cual el trabajo pedagógico con tramas de contenidos, mapas mentales y mapas conceptuales, es inexistente.
- ✓ El texto escolar, no menciona estrategias y actividades pedagógicas en atención a la diversidad y a las dificultades de aprendizaje de los estudiantes
- ✓ El texto escolar asigna a estudiantes y profesores papeles protagónicos, tanto el profesor como los estudiantes desempeñan roles protagónicos, diferenciados y complementarios. Dentro de las actividades que dan un importante margen de participación a los estudiantes encontramos: elaboración de cartillas, carteleras, folletos,

plegables, afiches, periódicos, collage y murales, actividades de resolución de conflictos, mesas de conciliación y simulaciones de delegaciones, foros, debates, mesas redondas y cineforos, jornadas de difusión, noticieros, ferias de la ciencia, festivales ambientales, reportajes, representaciones teatrales, dramatizaciones y producción de cuentos y poesías. El texto escolar permite además a estudiantes y docentes actuar conjuntamente en el diseño e implementación de actividades como: mesas redondas, debates, periódico mural, elaboración de cartillas, jornadas de difusión, foros, mesas de conciliación, elaboración de periódicos y simulaciones de delegaciones; aspectos que confirman el papel orientador del profesor sobre las actividades que se desarrollan en el aula.

- ✓ En cuanto a los recursos didácticos, presenta “Herramientas de aprendizaje e “Investigación en Ciencias Sociales” y la sección de vocabulario.

6.9. EVALUACIÓN EN EL TEXTO ESCOLAR “INGENIO SOCIAL”.

Vamos a caracterizar la propuesta de evaluación del presente texto escolar (categoría D), concentrándonos en los descriptores del sistema de categorización: modelo de evaluación, relación evaluación-enseñanza y rol de estudiantes y profesores (*Ver Cuadro 4.15*).

6.9.1. Elementos, criterios e instrumentos de evaluación.

En la guía del docente Ingenio social 9, dedica varias páginas a aspectos relacionados con la evaluación, en ellas:

(pág. 13, 14, 15, 16) VOLD1a

transcribe aspectos relacionados con las “Técnicas e instrumentos de evaluación”, caracteriza brevemente las técnicas informales, semiformales, formales, listas de cotejo, comprobación o control y escalas de calificación.

(pág. 17, 18, 19) VOLD1a

expone algunos aspectos evaluados y los resultados de las Pruebas Saber (2003), realizada en Colombia para los grados 8-9, de estas pruebas destacan las competencias evaluadas: desarrollo moral, construcción de representaciones sobre ciudadanía y comprensión de normas, estructura y funcionamiento del estado.

(pág. 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47) VOLD1a

elaboran una serie de recomendaciones que se deben incorporar en la enseñanza de las Ciencias Sociales, entre otras, incorporar la enseñanza de la problemática ambiental, las formas de organización del espacio, reconceptualización del concepto de revolución, intensificar el trabajo con las fuentes de las Ciencias Sociales, enfatizar en el manejo conceptual del tiempo histórico, fortalecer la formación democrática y ciudadana.

El texto escolar, adopta la evaluación por competencias y concreta como referente de evaluación las acciones de pensamiento de los Estándares de Competencia (2004). Esta evaluación integral contempla los aspectos cognitivo,

procedimental, valorativo y socializador en tres grupos, tal como se puede observar en el *Cuadro 6.18*.

(pág. 73) VOLD1a

Procesos de pensamiento y producción de conocimiento	
Me aproximo al conocimiento como científico-a social	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza información de otras fuentes para mejorar sus conceptos sobre el medio ambiente de nuestro país. • Produce textos escritos en los cuales se reflejan sus conocimientos sobre la problemática ambiental de Colombia. • Asimila críticamente la información que circula en los medios sobre nuestro entorno.
Manejo conocimientos propios de las Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Explica conceptos propios de la problemática ambiental de Colombia. • Expresa los mecanismos creados legalmente para proteger nuestros recursos naturales. • Reconoce y explica las formas como se pueden mejorar los recursos del entorno colombiano.
Desarrollo compromisos personales y sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Valora y asume los diferentes conocimientos para mejorar nuestro ambiente. • Argumenta a favor o en contra de los problemas ambientales colombianos. • Expresa actitudes de respeto y compromiso con la protección de los recursos naturales de nuestro país. • Participa en diferentes actividades tendientes a mejorar el medio ambiente local y nacional. • Organiza y participa en debates sobre la problemática ambiental de Colombia y su relación con el mundo. • Propone y comparte con sus compañeros (as) alternativas para mejorar el entorno.

Cuadro 6.18. Ejemplo de acciones de pensamiento o de producción de conocimiento de una unidad didáctica. Fuente: Texto escolar Ciencias Sociales integradas 9 (2006-73)

Existe la modalidad de evaluación inicial, conocida como “Saberes previos”, la cual pretende establecer el estado inicial de los conocimientos previos y opiniones de los estudiantes. (*Ver Cuadro 6.19*)

(pág. 73) VOLD1b

Saberes previos
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es colonización y porque la colonización deteriora los recursos naturales? 2. ¿Qué relación existe entre la colonización y la violencia en nuestro país? 3. Identifica todos los usos que tiene el agua, como recurso básico de nuestro país. 4. Expresa por escrito las principales formas de contaminación del agua. <ul style="list-style-type: none"> . En un mapa de Colombia ubica las principales cuencas hidrográficas. 6. ¿Qué es erosión? ¿Por qué se produce la erosión?

Cuadro 6.19. Ejemplo de trabajo con los Saberes previos de los estudiantes. Fuente: Texto escolar Ciencias Sociales integradas 9 (2006-73)

Haciendo las veces de evaluación de proceso, la actividad “acciones de pensamiento o de producción de conocimiento”, cruza permanentemente los contenidos básicos y complementarios, con ello se busca de manera inmediata y abierta recoger opiniones, comentarios y aplicaciones que los estudiantes van elaborando en la medida en que se desarrollan los contenidos, las preguntas evaluativas van dirigidas a la parte cognitiva, procedimental, valorativa y socializadora, aunque en ellas no se observa el gradiente de complejidad conceptual como un criterio rector de la evolución de los aprendizajes de los estudiantes. (Ver Cuadro 6.20)

(pág. 79) VOLD1b

Procesos de pensamiento y producción de conocimiento		
Me aproximo al conocimiento como científico-a social	Manejo conocimientos propios de las Ciencias Sociales	Desarrollo compromisos personales y sociales
<p>1. Elabora una consulta sobre la deforestación en tu región. Puedes acudir a los organismos ambientales locales, para obtener datos. Presenta un informe escrito planteando tus conclusiones.</p> <p>2. Supuestamente tú eres dueño de un aserradero de madera muy importante. Debes elaborar un plan de explotación del recurso, teniendo en cuenta que el bosque se agota, las cuencas hidrográficas se deterioran y el clima se altera.</p> <p>3. Utilizando diferentes fuentes, consulta sobre la colonización en el Caquetá y la época de florecimiento económico, con la explotación del caucho y la madera. Elabora un ensayo.</p>	<p>4. Explica las diferentes formas de colonización que se producen en nuestro territorio y sus consecuencias.</p> <p>. Identifica y analiza las razones por las cuales se intervienen los bosques tropicales y los efectos que deja la deforestación al medio ambiente.</p>	<p>6. Mediante una cartelera, expresa tus opiniones favorables o desfavorables, acerca de la colonización en nuestro país y sus implicaciones para el medio ambiente y para la sociedad.</p> <p>7. Con tu docente y compañeros(as), organiza un debate acerca de la deforestación de bosques, la colonización y la violencia, sus consecuencias ambientales, sociales y económicas.</p>

Cuadro 6.20. Ejemplo las competencias que implica la actividad “acciones de pensamiento o de producción de conocimiento”. Fuente: Texto escolar Ciencias Sociales integradas 9 (2006-79)

Con respecto a la evaluación final de los contenidos:

(pág. 70, 128, 189) VOLD1b

la sección “Proyecto integrador” evalúa los contenidos desarrollados en las tres unidades de lo anteceden, cumple además una función de carácter metodológico-investigativo

(pág. 68, 126, 187) VOLD1b

La sección “Competencias ciudadanas” no evalúa otros contenidos, evalúa los contenidos que ella misma proporciona

El trabajo socializado (trabajo individual, trabajos en pequeños grupos, debates, foros, plenarias, etc.), está presente en todas las unidades:

VOLD1b

aunque existen mecanismos didácticos y evaluativos para socializar, compartir y construir colectivamente conocimientos, el texto escolar no hace explícito que la actividad grupal, sea un requerimiento coinvestigativo para abordar la evaluación individual y colectiva.

Sobre el papel de los estudiantes y profesores “en” y “con” la evaluación:

VOLD1c

el texto escolar no registra referencias escritas sobre las posibles reflexiones que puedan hacer los estudiantes sobre sus propios de aprendizaje; como tampoco registra qué hace el maestro con los resultados del proceso evaluativo.

A manera de recapitulación en el *Cuadro 6.21.*, recogemos la información principal suministrada por la descripción de los datos de la evaluación en el texto escolar *Ingenio Social* (categoría D).

EVALUACIÓN EN EL TEXTO ESCOLAR “INGENIO SOCIAL”	
Modelo de evaluación, relación evaluación-enseñanza	
y rol de estudiantes y profesores	
Modelo de evaluación	<p>Cualitativo integral</p> <ul style="list-style-type: none"> -Transcribe aspectos relacionados con “Técnicas e instrumentos de evaluación” -Caracteriza brevemente las técnicas informales, semiformales, formales, listas de cotejo, comprobación o control y escalas de calificación. -Expone algunos aspectos evaluados y los resultados de las Pruebas Saber (2003). <p>Elaboran recomendaciones para incorporar en la enseñanza de las Ciencias Sociales, entre otras, la problemática ambiental, formas de organización del espacio, reconceptualización del concepto de revolución, intensificar el trabajo con las fuentes, enfatizar en el manejo conceptual del tiempo histórico, fortalecer la formación democrática y ciudadana.</p> <p>Adopta la evaluación por competencias y concreta como referente de evaluación, las acciones de pensamiento, contemplando los aspectos cognitivo, procedimental, valorativo y socializador, en tres grupos: me aproximo al conocimiento como científico social, manejo conocimientos propios de las Ciencias Sociales y desarrollo compromisos personales y sociales.</p>
Relación evaluación-enseñanza.	<ul style="list-style-type: none"> -<i>Evaluación inicial:</i> en la sección “Saberes previos” -<i>Evaluación de proceso:</i> la actividad “acciones de pensamiento o de producción de conocimiento”, cruza permanentemente todos los contenidos, no se observa un gradiente de complejidad conceptual como criterio rector de la evolución de los aprendizajes de los estudiantes. -<i>Evaluación final:</i> la sección “Proyecto integrador” evalúa los contenidos desarrollados en las tres unidades que lo anteceden, cumple además una función de carácter metodológico-investigativo <p>La sección “Competencias ciudadanas” no evalúa otros contenidos, evalúa los contenidos que ella misma proporciona.</p>
Rol de estudiantes y profesores	<ul style="list-style-type: none"> - El trabajo socializado esta presente en todas las unidades, no registra referencias escritas sobre reflexiones que puedan hacer los estudiantes sobre sus propios de aprendizaje, como tampoco qué hace el maestro con los resultados del proceso evaluativo.

Cuadro 6.21. Evaluación en el texto Ingenio Social 9. Fuente: Elaboración propia con base en el texto escolar Ingenio Social 9 (2006)

6.9.2. Primeras ideas para la reflexión de la evaluación en el texto escolar “Ingenio Social”.

- ✓ En la guía del docente Ingenio social 9, dedica varias páginas a aspectos relacionados con la evaluación, en ellas transcribe aspectos relacionados con las “Técnicas e instrumentos de evaluación”, caracteriza brevemente las técnicas informales, semiformales, formales, listas de cotejo, comprobación o control y escalas de calificación, expone también algunos aspectos evaluados y los resultados de las Pruebas Saber (2003), realizada en Colombia para los grados 8-9, de estas pruebas destacan las competencias evaluadas: desarrollo moral, construcción de representaciones sobre ciudadanía y comprensión de normas, estructura y funcionamiento del estado.
- ✓ Elaboran una serie de recomendaciones que se deben incorporar en la enseñanza de las Ciencias Sociales, entre otras, incorporar la enseñanza de la problemática ambiental, las formas de organización del espacio, reconceptualización del concepto de revolución, intensificar el trabajo con las fuentes de las Ciencias Sociales, enfatizar en el manejo conceptual del tiempo histórico, fortalecer la formación democrática y ciudadana.
- ✓ Adopta la evaluación por competencias y concreta como referente de evaluación, las acciones de pensamiento, ellas, van dirigidas a la evaluación integral, contemplando los aspectos cognitivo, procedimental, valorativo y socializador.
- ✓ Existe la modalidad de evaluación inicial, conocida como “Saberes previos”, la cual pretende establecer el estado inicial de los conocimientos previos y opiniones de los estudiantes.
- ✓ Haciendo las veces de evaluación de proceso, la actividad “acciones de pensamiento o de producción de conocimiento”, cruza permanentemente los contenidos básicos y complementarios, con ello se busca de manera inmediata y abierta recoger opiniones, comentarios y aplicaciones que

los estudiantes van elaborando en la medida en que se desarrollan los contenidos, las preguntas evaluativas van dirigidas a la parte cognitiva, procedimental, valorativa y socializadora, aunque en ellas no se observa el gradiente de complejidad conceptual como un criterio rector de la evolución de los aprendizajes de los estudiantes.

- ✓ Con respecto a la evaluación final de los contenidos la sección “Proyecto integrador” evalúa los contenidos desarrollados en las tres unidades de lo anteceden, cumple además una función de carácter metodológico-investigativo. La sección “Competencias ciudadanas” evalúa solo los contenidos que ella misma proporciona.
- ✓ El trabajo socializado (trabajo individual, trabajos en pequeños grupos, debates, foros, plenarias, etc.), está presente en todas las unidades.

6.10. CONOCIMIENTO ESCOLAR: PARA Y QUE ENSEÑAR EN EL TEXTO ESCOLAR “IDENTIDADES”.

La categoría conocimiento escolar, para y que enseñar, la componen dos subcategorías: intencionalidades, referentes y fuentes del conocimiento escolar, y formulación, organización y secuenciación del conocimiento escolar (códigos B1 y código B2), de acuerdo a ese orden se procederá a la descripción del texto escolar en mención (ver *Cuadro 4.9.*).

6.10.1. Intencionalidades, referentes y fuentes del conocimiento escolar

En “*Actividades*”, libro complementario del texto escolar “*Identidades*”, dice responder a los nuevos lineamientos curriculares del MEN.

(pág. 29) NORB1a

“El Libro de Actividades, que acompaña la serie IDENTIDADES, es una propuesta pedagógica y didáctica para el estudio de las Ciencias Sociales, por cuanto responde a los nuevos lineamientos curriculares planteados por el MEN”. Libro complementario.

Ambos textos (básico y complementario) presentan dos objetivos generales de formación de los estudiantes.

(pág. 29) NORB1a

1. Desarrollar “competencias científicas” y “competencias ciudadanas”.

Dos criterios median la selección de los objetivos educativos, uno didáctico-epistemológico, el trabajo interdisciplinario y otro didáctico-sociológico, formación ciudadana.

(pág. 3) NORB1b

“IDENTIDADES 9 es el texto para abordar el estudio de las Ciencias Sociales desde diversos ámbitos: económico, histórico, político, geográfico, ambiental y antropológico, entre otros. Esta mirada tiene como propósito interpretar, comprender y analizar el devenir de las sociedades de manera interdisciplinaria”.

“IDENTIDADES 9 desde este enfoque articulador, fomenta: El análisis crítico e interdisciplinario de problemas”.

(pág. 3) NORB1b

“La adquisición y ejercitación de competencias de carácter social y (...) el desarrollo de la competencia ciudadana, priorizando valores de convivencia, sentido de pertenencia y respeto a los derechos humanos. En IDENTIDADES 9 la conjugación de estos elementos contribuye a la formación de personas competentes, capaces de asumir retos y de introducir los cambios que la sociedad requiere”.

Sobre la función social de la escuela no se encontraron referencias explícitas, sin embargo, por lo expresado en el párrafo anterior, las finalidades de la escuela apuntarían a:

(pág. 3) NORB1a

la transformación social, en tanto los objetivos educativos buscan soluciones a las problemáticas que la sociedad requiere.

NORB1c, en el texto escolar no existen referencias escritas sobre las posibles relaciones entre los diferentes conocimientos (cotidiano, científico, escolar, etc.).

6.10.2. Formulación, organización y secuenciación del conocimiento escolar

En el Cuadro 6.22., presento la estructura temática básica y complementaria del texto escolar Identidades,

NORB2a (pág. 8, 9)

<p>Unidad 1. La participación ciudadana en Colombia. Eje: Organizaciones políticas y sociales para afrontar necesidades y cambios.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Situación problema: Problemas de un barrio.</i> <p>Ámbitos temáticos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Las constituciones políticas de Colombia</i> 2. <i>El estado y las ramas del poder público</i> 3. <i>Democracia participativa y descentralización en Colombia</i> 4. <i>La sociedad colombiana se organiza</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Proyecto: Seamos ciudadanos activos. Identificación de problemas en un plan de desarrollo local</i> ✓ <i>Lectura y pensamiento: Callejón con salida. Dirigido a la modernización del estado colombiano y su relación con la violencia.</i> ✓ <i>Evalúa tus competencias</i>
<p>Unidad 2. Derechos humanos y democracia. Eje: Defensa y promoción de los Derechos humanos para construir la paz.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Situación problema: Desplazamiento en el municipio de San Antonio.</i> <p>Ámbitos temáticos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. <i>Constitución y derechos humanos</i> 6. <i>Situación de los derechos humanos en Colombia</i> 7. <i>Convivencia y resolución de conflictos</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Taller de competencias ciudadanas: Construyamos convivencia en mi comunidad. (Dirigido al estudio de un caso de vulneración de derechos en un espacio de convivencia).</i> ✓ <i>Lectura y pensamiento: Libertad y derechos.</i> ✓ <i>Evalúa tus competencias</i>
<p>Unidad 3. Las mujeres y la construcción de relaciones de equidad y respeto. Eje: Defensa de la condición humana y respeto por su diversidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Situación problema. Caso hipotético de discriminación sexual</i> <p>Ámbitos temáticos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. <i>La mujer y su participación en la construcción de la sociedad colombiana</i> 9. <i>La conquista de los derechos de la mujer</i> 10. <i>Situación actual de la mujer en Colombia</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Proyecto: Campana por la equidad y el respeto. (Investigación sobre la comunidad).</i> ✓ <i>Lectura y pensamiento: Débora, el pincel sin mordaza.</i> ✓ <i>Evalúa tus competencias</i>

Unidad 4. Las revoluciones liberales de Europa y América. **Eje:** Las construcciones culturales como generadoras de identidad y conflicto.

- *Situación problema: Independencia y deuda externa.*

Ámbitos temáticos:

11. *La ilustración: una revolución cultural*
12. *Independencia de Estados Unidos*
13. *La revolución en Francia*
14. *La independencia y formación de las naciones latinoamericanas*

- ✓ *Taller de competencias ciudadanas: Bicentenario de la independencia*
- ✓ *Lectura y pensamiento: Declaración de los derechos del hombre.*
- ✓ *Evalúa tus competencias*

Unidad 5. Problemática ambiental en Colombia. **Eje:** Personas como guardianes y beneficiarios de la tierra.

- *Situación problema: Agua fuente de conflictos.*

Ámbitos temáticos:

15. *Primeros cambios ambientales en Colombia*
16. *el cambio ambiental hacia la modernidad*
17. *Respuestas a la problemática ambiental en Colombia*

- ✓ *Proyecto: Reconstruyamos la memoria ambiental. (Investigación sobre la comunidad).*
- ✓ *Lectura y pensamiento: Causas de los problemas ambientales*
- ✓ *Evalúa tus competencias*

Unidad 6. El funcionamiento de la economía. **Eje:** Desarrollo económico sostenible y dignidad humana.

- *Situación problema: Plan de desarrollo municipal del municipio de Santa Sofía.*

Ámbitos temáticos:

18. *¿Cómo funciona una economía?*
19. *Algunos problemas de la Economía*
20. *Principales modelos de desarrollo económico en Colombia*
21. *Los sectores de la economía colombiana*

- ✓ *Taller de competencias ciudadanas: Participación ciudadana para la gestión del desarrollo local. (Investigación sobre la comunidad).*
- ✓ *Lectura y pensamiento: Con fe de carbonero. (Explotación del carbón en el Cerrejón y sus consecuencias)*
- ✓ *Evalúa tus competencias*

Unidad 7. Crisis y recuperación económica de Colombia. **Eje:** El planeta como un espacio de interacción.

- *Situación problema. Las regalías en el municipio de Tora.*

Ámbitos temáticos:

22. *La crisis económica en Colombia*
23. *efectos de la crisis económica en Colombia*
24. *La recuperación económica del país*

<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Proyecto: La apertura económica en el distrito o municipio.</i> ✓ <i>Lectura y pensamiento: La globalización y la distribución de ingreso.</i> ✓ <i>Evalúa tus competencias</i>
<p>Unidad 8. Colombia y sus recursos humanos. Eje: Las distintas culturas como creadoras de saberes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Situación problema: Nuevas tecnologías en la producción cafetera.</i> <p>Ámbitos temáticos:</p> <p>25. <i>Política nacional de ciencia y tecnología</i> 26. <i>La investigación en Colombia</i> 27. <i>La capacitación del recurso humano</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Taller de competencias ciudadanas: Percepción de la comunidad sobre nuevas tecnologías. (Investigación sobre la comunidad).</i> ✓ <i>Lectura y pensamiento. Tres experiencias de investigación formativa en la educación básica.</i> ✓ <i>Evalúa tus competencias</i>

Cuadro 6.22. Estructura temática básica y complementaria del texto escolar Identidades 9. Fuente: Elaboración propia con base en el texto escolar Identidades 9 (2004).

El texto escolar Identidades 9, afirma seguir las directrices de los Lineamientos, así, aborda el estudio de las Ciencias Sociales desde la interdisciplinariedad.

(pág. 3) NORB2a.

“Identidades 9 es el texto para abordar el estudio de las Ciencias Sociales desde diversos ámbitos: económico, histórico, político, geográfico, ambiental y antropológico, entre otros. Esta mirada tiene como propósito interpretar, comprender y analizar el devenir de las sociedades de manera interdisciplinaria”.

Cada unidad temática empieza con una situación problema, seguido del título y el eje que configura la unidad, el desarrollo temático esta vinculado a la situación problema, conectando los ámbitos temáticos de las unidades. (Ver Cuadro 6.22). Además, de la presentación convencional en temas y subtemas, introduce contenidos complementarios tales como: *Situación problema, proyecto o taller de competencias ciudadanas y secciones de lectura y pensamiento, en cada una de las unidades didácticas.* El texto escolar caracteriza estos contenidos de nuevo tipo así:

(pág. 8, 9) NORB2a.

Situación problema: es una sección donde se exponen diversas situaciones que surgen en las comunidades. Busca el análisis, la reflexión y la proyección de soluciones.

(pág. 7) NORB2a.

Proyecto: presenta una propuesta de actividad para desarrollar a mediano plazo, la cual implica planeación, consulta de fuentes, trabajo de campo, análisis y presentación de resultados.

(pág. 7) NORB2a.

Taller de competencia ciudadana: presenta actividades que promueven la construcción de una cultura ciudadana, basada en principios, valores y conocimiento de la realidad.

(pág. 7) NORB2a.

Lectura y pensamiento: son fragmentos literarios o sobre temas específicos, acompañados de actividades que orientan la lectura comprensiva y aportan nuevos elementos temáticos para el análisis.

Siguiendo la línea de contenidos de nuevo tipo, el libro de Actividades, incluye fragmentos de documentos claves cuidadosamente seleccionados.

(pág. 4 a 80) NORB2a, libro de actividades

los cuales están acompañados de preguntas de comprensión de lectura y responden a las temáticas de cada una de las unidades didácticas, en promedio existen seis fragmentos de lecturas por unidad. Al final de Libro de actividades incluye una sección de educación vial, relacionada con artículos de infracciones de tránsito.

La situación problema, el título y eje que configura la unidad y los conceptos claves hacen las veces de organizadores temáticos y conceptuales (Ver Cuadro 6.23.)

AMBITOS TEMÁTICOS	CONCEPTOS CLAVES
<p>Unidad 1. <i>La participación ciudadana en Colombia.</i></p> <p>Ámbitos temáticos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las constituciones políticas de Colombia 2. El estado y las ramas del poder público 3. Democracia participativa y descentralización en Colombia 4. La sociedad colombiana se organiza 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Constitución ▪ Estado ▪ Participación ▪ Organización
<p>Unidad 2. <i>Derechos humanos y democracia.</i></p> <p>Ámbitos temáticos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. <i>Constitución y derechos humanos</i> 6. <i>Situación de los derechos humanos en Colombia</i> 7. <i>Convivencia y resolución de conflictos.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Constitución ▪ Derechos humanos ▪ Convivencia
<p>Unidad 3. <i>Las mujeres y la construcción de relaciones de equidad y respeto.</i></p> <p>Ámbitos temáticos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. <i>La mujer y su participación en la construcción de la sociedad colombiana</i> 9. <i>La conquista de los derechos de la mujer</i> 10. <i>Situación actual de la mujer en Colombia</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Equidad ▪ Derechos ▪ Discriminación
<p>Unidad 4. <i>Las revoluciones liberales de Europa y América.</i></p> <p>Ámbitos temáticos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 11. <i>La ilustración: una revolución cultural</i> 12. <i>Independencia de Estados Unidos</i> 13. <i>La revolución en Francia</i> 14. <i>La independencia y formación de las naciones latinoamericanas</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revolución ▪ Cambio y permanencia ▪ Independencia
<p>Unidad 5. <i>Problemática ambiental en Colombia.</i></p> <p>Ámbitos temáticos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 15. <i>Primeros cambios ambientales en Colombia</i> 16. <i>el cambio ambiental hacia la modernidad</i> 17. <i>Respuestas a la problemática ambiental en Colombia</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cambios ambientales ▪ Problemática ambiental
<p>Unidad 6. <i>El funcionamiento de la economía.</i></p> <p>Ámbitos temáticos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 18. <i>¿Cómo funciona una economía?</i> 19. <i>Algunos problemas de la Economía</i> 20. <i>Principales modelos de desarrollo económico en Colombia</i> 21. <i>Los sectores de la economía colombiana</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistema económico ▪ Desempleo ▪ Inflación ▪ Modelo de desarrollo ▪ Plan de desarrollo
<p>Unidad 7. <i>Crisis y recuperación económica</i></p> <p>Ámbitos temáticos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 22. <i>La crisis económica en Colombia</i> 23. <i>Efectos de la crisis económica en Colombia</i> 24. <i>La recuperación económica del país</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apertura económica ▪ Desarrollo sostenible ▪ Inseguridad alimentaria ▪ Ordenamiento territorial

<p>Unidad 8. Colombia y sus recursos humanos.</p> <p>Ámbitos temáticos: 25. Política nacional de ciencia y tecnología 26. La investigación en Colombia 27. La capacitación del recurso humano</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ciencia ▪ Tecnología ▪ Saberes populares
--	--

Cuadro 6.23. Organizadores de contenido en el texto escolar Identidades 9. Fuente: Elaboración propia con base en el texto escolar Identidades 9 (2004)

Las unidades de estudio 1, 2, 3, y 8, están cercanos a una organización globalizada basada en el conocimiento interdisciplinar. (Ver Cuadro 6.22)

(pág. 8,9) NORB2a

Existe fuerte presencia del enfoque interdisciplinar, en tanto existen cinco unidades potencialmente integradoras de los contenidos de las disciplinas.

Las unidades 4, 6 y 7 tienen en su organización, una fuerte dependencia disciplinar/académica, en su orden, de la historia y de la economía. (Ver Cuadro 6.22).

La orientación interdisciplinar aproxima la organización de los contenidos a una versión compleja, sin que esto signifique que estén organizados en sentido vertical y horizontal, como tramas o mapas conceptuales, por otro lado la dependencia disciplinar tiende a organizar los contenidos de manera horizontal. En esa dualidad, la organización de los contenidos en el texto escolar, se mueve en un enfoque transitivo, entre lo simple y complejo.

La selección de los contenidos esta mediada por dos tipos de criterios, el didáctico-epistemológico y el didáctico-sociológico. (Ver Cuadro 6.22)

(pág. 8,9) NORB2b

En las “Situaciones problema y “Proyecto” priman criterios sociológicos; en la estructura temática central de contenidos existe dualidad de criterios, unas responden a criterios epistemológicos disciplinares (unidades 4, 6 y 7) y otras a criterios sociológicos (unidades 1, 2, 3, 5 y 8).

Consecuente con lo anterior las fuentes de selección de contenidos, esencialmente son de dos tipos, problemas sociales relevantes (unidades 1, 2, 3, y 8) y el conocimiento científico (unidades 4, 6 y 7), haciendo la aclaración que formalmente los títulos de las ocho unidades o ejes, están enunciados como problemas sociales relevantes. (Ver Cuadro 6.22)

La presencia mas notoria de la fuente problemas sociales relevantes se encuentra en las secciones:

(pág. 8,9) NORB2c

“Situaciones problema y el “Proyecto”, estas secciones generan una notable interacción con el medio socio natural, en tanto tratan en el aula de clase, problemas cotidianos de la localidad y la región.

Con respecto a las ideas previas de los estudiantes existe en el texto escolar una doble situación, en los ámbitos temáticos no se recogen las ideas previas de los estudiantes, sobre el contenido específico a tratar, sin embargo en la sección *“Situación problema”*, las ideas previas de lo/as estudiantes y de la comunidad, son movilizadas, en esta sección se exponen diversas situaciones que surgen en la comunidades y requieren de parte de los estudiantes, el análisis, la reflexión y la proyección de soluciones. De esa manera se convierten en aportaciones importantes al conocimiento escolar que se maneja, moviliza y genera al interior del aula de clase. Como ejemplo:

(pág. 8,9) NORB2c

Comprende el problema

1. Resuelve los siguientes interrogantes y comparte tus respuestas con el grupo:

-¿Qué aspectos del relato, te parecen poco usuales?, ¿por qué?

-¿Cuáles consideras que son las causas de negarle el empleo a Gabriel Ernesto?

2. ¿Qué situaciones del relato, consideras justas y cuáles injustas? Explica tus apreciaciones

De manera explícita el texto escolar, no menciona las informaciones del profesor, la organización del espacio que se ocupa, el tipo de materiales que se manejan y el clima afectivo que se genere, como posibles contenidos que puedan ser trabajados en el aula de clase. NORB2c

Por otra parte, los contenidos se concretan en el grado 9°, en el texto escolar no existen referencias escritas sobre concreción de contenidos con otros grados y con los proyectos de área y de centro. NORB2d

La secuencia de los contenidos se presenta independiente de gradientes de complejidad, el nivel cognitivo apreciado en los contenidos se mueve en niveles muy generales y tradicionales, es al mismo tiempo descriptivo/explicativo, el texto escolar da por aceptado que el “manejo conceptual” corresponde a la organización propia de las disciplinas, es decir al trabajo con conceptos elaborados, sin que las ideas previas, las vivencias y experiencias de los estudiantes se constituyan en imperativo para la construcción del conocimiento escolar, la “perspectiva temporal” y el “tiempo histórico, es trabajada desde el tiempo presente-pasado, la única excepción es la unidad 4 “Las revoluciones liberales de Europa y América”, la cual presenta la visión lineal pasado/presente. NORB2e (*Ver Cuadro 6.22*). Como ejemplo:

(pág. 8) NORB2e

Unidad 4. Las revoluciones liberales de Europa y América.

Ámbitos temáticos:

11. *La ilustración: una revolución cultural*

12. *Independencia de Estados Unidos*

13. *La revolución en Francia*

14. *La independencia y formación de las naciones latinoamericanas*

No existe organización temática del texto escolar con base en un orden según los tipos de contenidos, aunque existe mayor presencia de los contenidos conceptuales, el texto escolar busca espacio a los contenidos

procedimentales y actitudinales, en las secciones “*Situación problema*”, “*Proyecto*” y “*Taller de competencias ciudadanas*”.

(pág. 6) NORB2f

el énfasis de la sección “*Situación problema*” esta puesto en el logro de sensibilidad social por parte de los estudiantes, desarrollando estos, competencias procedimentales de investigación en las comunidades.

(pág. 7) NORB2f

el énfasis de la sección “*Proyecto*” se enmarca en procedimientos investigativos, implicando *planeación, consulta de fuentes, trabajo de campo, análisis y presentación de resultados*

(pág. 7) NORB2f

el énfasis de la sección “*Taller de competencias ciudadanas*”, esta puesto en las competencias actitudinales.

A manera de síntesis en el *Cuadro 6.24.*, recogemos la información principal suministrada por la descripción de los datos del para qué y qué enseñar en el texto escolar *Identidades* (categoría B).

CONOCIMIENTO ESCOLAR: PARA QUÉ Y QUÉ ENSEÑAR	
EN EL TEXTO ESCOLAR “IDENTIDADES”	
<i>Función social de la escuela y Finalidades educativas</i>	
<i>Función social de la escuela</i>	Por lo expresado en los objetivos educativos las finalidades de apuntan a la función social transformadora, a la adquisición y ejercitación de competencias de carácter social y ciudadana.
<i>Finalidades educativas</i>	Responde a los objetivos educativos de los Lineamientos, se orienta hacia dos objetivos educativos: Desarrollar competencias, 1. Científicas y 2. Ciudadanas.
<i>Criterios de selección de los fines educativos</i>	
<i>Didáctico-epistemológico</i>	Interdisciplinariedad
<i>Didáctico-sociológico</i>	Formación ciudadana.
<i>Relaciones existentes entre conocimiento cotidiano y el científico</i>	
<i>De sustitución</i>	-Sin establecer referencias escritas al respecto, el desarrollo de los contenidos apunta a la sustitución del conocimiento cotidiano por el disciplinar. -Existe interés por abordar problemas sociales desde el conocimiento científico.
<i>Enfoques y modalidades de organización de los contenidos</i>	
<i>Modalidad</i>	Declarativamente aboga por el trabajo interdisciplinario. Modalidad, dual, <i>globalizada disciplinar</i> . Alrededor de la <i>interdisciplinariedad</i> : <ul style="list-style-type: none"> ✓ Unidades de contenidos convencionales 1, 2, 3, y 8. ✓ Secciones de contenidos complementarios, situación problema, proyecto o taller de competencias ciudadanas y secciones de lectura y pensamiento, fragmentos de documentos claves. Alrededor de la <i>disciplinariedad</i> : <ul style="list-style-type: none"> ✓ Unidades de contenidos convencionales 4, 6 y 7.
<i>Enfoques</i>	Organización <i>simple, transitiva disciplinar-interdisciplinar horizontal</i> -Obedece a pautas de secuencia temática, sin gradientes de complejidad. -Los contenidos disciplinares e interdisciplinares son presentados horizontalmente, sin un tratamiento vertical que refleje la profundidad y complejidad (espiralidad de acuerdo al nivel cognitivo) -La orientación interdisciplinar empieza a dotar a los contenidos de cierta complejidad, sin que esto signifique que estén organizados como tramas o mapas conceptuales.
<i>Referente integrador</i>	- <i>Funcionalidad social e interdisciplinariedad</i> , expresada como, ejes generadores, situación problema y los conceptos claves,

	<p>hacen las veces de organizadores temáticos y conceptuales, integrando los contenidos convencionales (temas y subtemas) y los contenidos complementarios</p> <p>-Los <i>conceptos integradores</i>: Constitución, estado, participación, organización, derechos humanos, convivencia, equidad, discriminación, revolución, cambio y permanencia, independencia, problemática ambiental, sistema económico, desempleo, inflación, modelo de desarrollo, plan de desarrollo, apertura económica, desarrollo sostenible, inseguridad alimentaria, ordenamiento territorial, ciencia, tecnología y saberes populares.</p>
Criterios de selección de contenidos	
Epistemológico disciplinar	Se corresponde con (3) unidades didácticas, disciplinas de referencia, Historia y Economía.
Epistemológico interdisciplinar y sociológico	Los ejes y preguntas problema.
Fuente en la selección de contenidos	
Problemas sociales relevantes	Se corresponde con los 8 ejes temáticos, las secciones: "situaciones problema" y "Proyecto"
Conocimiento científico	Se corresponde con la fuente de los contenidos convencionales de 3 unidades didácticas.
Interdisciplinares cercanas a lo metadisciplinar	Se corresponde con la fuente de los contenidos convencionales de unidades didácticas.
Conocimiento cotidiano, ideas previas	Las ideas previas de lo/as estudiantes y de la comunidad, son movilizadas (análisis, la reflexión y proyección de soluciones), en los contenidos convencionales (ámbitos temáticos) no se recogen las ideas previas.
Grados de concreción de los contenidos	
Concreción con grados y proyectos	No existe.
Niveles de profundización fases y gradientes de complejidad	
Nivel cognitivo	Descriptivo y explicativo, no median procesos intermedios de gradualidad y complejidad
manejo conceptual	Corresponde al aprendizaje de conceptos ya elaborados por las disciplinas.
Perspectiva temporal	Trabaja contenidos desde el <i>tiempo</i> presente-pasado, la única excepción es la unidad 4, la cual maneja cual la visión lineal pasado/presente.
Tipos de contenidos y su valoración	
Integra contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales	Corresponde a las secciones: "Situación problema" y "Proyecto".
Integra contenidos conceptuales y actitudinales	Corresponde a los contenidos convencionales de las 8 unidades.

Cuadro 6.24. Para qué y qué enseñar en el texto escolar Identidades 9. Fuente: Elaboración propia con base en el texto escolar Identidades 9 (2004)

6.10.3. Primeras ideas para la reflexión del para qué y qué enseñar en el texto escolar “Identidades”.

De la función social de la escuela y de las intencionalidades educativas.

- ✓ El texto escolar “Identidades” no elabora precisiones sobre la función social de la escuela, podemos inferir que se trata de una función de transformación, en tanto sus objetivos educativos están orientados hacia las siguientes finalidades: el desarrollo “competencias científicas” y “competencias ciudadanas”.
- ✓ Las finalidades de los objetivos educativos permiten derivar la existencia de dos criterios mediadores para su selección, uno didáctico-epistemológico, soportado en el trabajo interdisciplinario y otro didáctico-sociológico, soportado en la formación ciudadana.

De las relaciones entre el conocimiento cotidiano, científico y el escolar.

- ✓ En el texto escolar no existen referencias escritas sobre relaciones entre los diferentes conocimientos (cotidiano, científico, escolar, etc.), la presentación y desarrollo de los contenidos, a pesar de la declaración interdisciplinar, propicia la sustitución del conocimiento cotidiano por el científico.

De los enfoques y modalidades en la organización de los contenidos.

- ✓ El texto escolar Identidades 9, afirma seguir las directrices de los Lineamientos, así, aborda el estudio de las Ciencias Sociales desde la interdisciplinariedad. Cada unidad temática empieza con una situación problema, seguido del título y el eje que configura la unidad, el desarrollo temático esta vinculado a la situación problema, conectando los ámbitos temáticos de las unidades. La situación problema, el título y

eje que configura la unidad y los conceptos claves hacen las veces de organizadores temáticos y conceptuales.

- ✓ Se observa en los desarrollos temáticos y subtemáticos una modalidad de organización dicotómica (globalizada/disciplinar), unas unidades giran alrededor de disciplinas específicas y otras alrededor de problemáticas sociales.
- ✓ No existe organización de los contenidos según la orientación ministerial, es decir, no están organizados en sentido vertical y horizontal como tramas o mapas conceptuales, la presencia mayoritaria de los contenidos disciplinares, hace que estos se presenten organizarlos de manera horizontal, aunque existen formas de organización tímidamente globalizadoras, en esa dualidad, se puede afirmar que la organización de los contenidos, se mueve en un enfoque transitivo, entre lo simple y complejo.

De los criterios y fuentes de selección de los contenidos

- ✓ La selección de los contenidos esta mediada por dos tipos de criterios, el didáctico-epistemológico y el didáctico-sociológico. Consecuente con lo anterior las fuentes de selección de contenidos, esencialmente son de dos tipos, problemas sociales relevantes y el conocimiento científico. El conocimiento disciplinar sin desaparecer va cediendo el paso al conocimiento interdisciplinar
- ✓ En los ámbitos temáticos no se recogen las ideas previas de los estudiantes sobre el contenido específico a tratar, sin embargo en la sección "*Situación problema*", las ideas previas de lo/as estudiantes y de la comunidad, son movilizadas, en esta sección se exponen diversas situaciones que surgen en la comunidades y requieren de parte de los estudiantes, el análisis, la reflexión y la proyección de soluciones. De esa manera se convierten en aportaciones importantes al conocimiento escolar que se maneja, moviliza y genera al interior del aula de clase.

- ✓ Las informaciones del profesor, como fuentes de selección de los contenidos, son desconocidas.

De los grados de concreción y niveles de profundización en el tratamiento de los contenidos

- ✓ No existen referencias escritas sobre la concreción de contenidos con otros grados y con los proyectos de área y de centro.
- ✓ La secuencia de los contenidos se presenta independiente de gradientes de complejidad, el nivel cognitivo apreciado en los contenidos es al mismo tiempo, descriptivo/explicativo, el texto escolar da por aceptado que el “manejo conceptual” corresponde a la organización propia de las disciplinas, es decir al trabajo con conceptos elaborados, la “perspectiva temporal” es trabajada desde el tiempo presente-pasado, la única excepción es en la unidad 4 “Las revoluciones liberales de Europa y América”, la cual presenta la visión lineal pasado/presente.
- ✓ No existe organización temática del texto escolar con base en un orden según los tipos de contenidos, aunque existe mayor presencia de los contenidos conceptuales, el texto escolar busca espacio a los contenidos procedimentales y actitudinales, en las secciones “*Situación problema*”, “*Proyecto*” y “*Taller de competencias ciudadanas*”.

6.11. METODOLOGÍA EN EL TEXTO ESCOLAR “IDENTIDADES”.

Esta categoría la componen tres subcategorías: intencionalidad de la metodología y pautas orientadoras, gestión en el aula de clase y recursos o medios didácticos que se utilizan (códigos C1, C2 y C3). En ellas, se busca caracterizar y establecer la articulación entre los diversos aspectos metodológicos y los principios didácticos en el texto escolar en mención (ver Cuadros 4.12 a 4.14.).

6.11.1. Intencionalidad de la metodología y pautas orientadoras.

El texto escolar de editorial Norma, no registra teorizaciones que fundamenten la metodología utilizada, hace una presentación sobre como se desarrollan cada uno de los temas de estudio, enseñando de manera directa los pasos y funciones que cumplen las actividades y las ayudas didácticas, opta por una metodología basada en la comprensión de la realidad social, articulada al desarrollo de competencias científicas y ciudadanas. En términos del enfoque problémico la preocupación es más de carácter instrumental que teórico-metodológico, presenta en no más de dos páginas las instrucciones de los dispositivos didácticos a aplicar, sin dar razones de los presupuestos fundamentantes que los subyacen. (pág. 11) NORC1a.

El punto de partida de la propuesta metodológica en el texto escolar es el trabajo didáctico crítico interdisciplinario de las Ciencias Sociales (pág. 3) NORC1b, desde esa base se busca a todo lo largo del texto escolar, la comprensión de la realidad en dos momentos didácticos: 1. Asimilación y ampliación de información y 2. El análisis, reflexión y construcción de conocimiento.

NORC1b

En el primer momento didáctico, se les pide a los estudiantes, realizar asimilaciones, descripciones, comparaciones, análisis, explicaciones, búsqueda de

información, aspectos estos más próximos a ampliar y profundizar conocimientos sobre contenidos elaborados.

NORC1b

En el segundo momento didáctico, se pide a los estudiantes opiniones, comentarios, búsqueda de información, descripciones, comparaciones, análisis, reflexión, explicaciones, posturas argumentativas, valoraciones, proyección de soluciones, conclusiones e investigaciones, aspectos estos más próximos a la construcción del conocimiento.

Las actividades de las secciones “*situación problema*” y “*desarrolla tus competencias*”, al mismo tiempo se mueven en los dos momentos didácticos.

(pág. 13, 47, 77, 101, 141, 171, 209 y 239) NORC1e

“*situación problema*”, asociada a actividades dirigidas, a la asimilación y ampliación de información; y, al análisis, reflexión y construcción de conocimiento, y, resolución de problemas.

(pág. 11, 18, 20, 22, 27, 29, 31, 34, 36, 38, 49, 51, 53, 57, 59, 62, 64, 66, 68, 79, 81, 83, 87, 89, 92, 94, 96, 107, 109, 112, 113, 116, 118, 121, 123, 124, 126, 128, 129, 131, 132, 143, 145, 148, 151, 153, 157, 159, 163, 166, 167, 177, 180, 182, 184, 186, 189, 190, 193, 195, 196, 200, 211, 214, 216, 219, 220, 222, 225, 226, 229, 241, 243, 244, 248, 250, 251, 253, 257 y 258) NORC1e

“*desarrolla tus competencias*”, asociada a actividades dirigidas, a la asimilación y ampliación de información, y, al análisis, reflexión y construcción de conocimiento, y, resolución de problemas.

Las actividades de las secciones “*taller de competencia ciudadana*” y “*proyecto*” están dirigidas al segundo momento didáctico

(pág. 69, 133, 199 y 259) NORC1e

“*taller de competencia ciudadana*” tiene como fin construir cultura ciudadana.

(pág. 39, 97, 168 y 230) NORC1e

“proyecto” tiene como fin, ejercitar competencias investigativas con y en la comunidad

El trabajo sobre contenidos, metodología y actividades gira alrededor de:

NORC1c

los ejes, ámbitos temáticos, conceptos clave y la situación problema, estos aspectos son abordados interdisciplinariamente con base en la presentación de contenidos que correspondan a los conceptos claves, la interdisciplinariedad, la comprensión y problematización de la realidad articulados por los conceptos claves, se constituyen entonces, en principio didácticos a todo lo largo del desarrollo del texto.

Frente a los niveles de articulación entre los elementos didácticos, las secciones, situación problema, proyecto y taller de competencia ciudadana, están directamente vinculadas entre sí, la sección “desarrolla tus competencias”, aparece más vinculada a los ámbitos temáticos del texto. NORC1c.

Las labores de investigación se desprenden de la situación problema y confluyen con el proyecto y taller de competencia ciudadana.

NORC1c

En las secciones, “situación problema” (al principio de la unidad), proyecto y taller de competencia ciudadana (al final de la unidad), la actividad investigativa, es perentoria, los problemas investigados se encuentran articulados y adecuados con los ámbitos temáticos del texto y con los ámbitos conceptuales del MEN;

NORC1c

El tipo de investigación trabajado en el texto escolar es predominantemente investigación-acción-participativa, registrando generalmente todos los momentos de la investigación y reflejando coherencia con la pretensión de provocar aprendizajes en competencias ciudadanas.

En el texto escolar no existen pautas metodológicas de cómo abordar la jerarquización, gradación y complejidad de los conocimientos, por lo cual el trabajo pedagógico con tramas de contenidos, mapas mentales y mapas conceptuales, es inexistente, ignorando este aspecto, el texto escolar trabaja tres clases de estrategias didácticas:

NORC1d

dirigidas a la motivación (reflexiona), a la adquisición, ampliación y profundización de conocimientos y a la construcción de nuevos conocimientos.

Entre las estrategias motivadoras se encuentra la sección “Situación problema”. Todas las unidades didácticas del texto escolar empiezan con la sección “Situación problema”,

NORC1d.

su función es introductoria-motivadora al desarrollo de los contenidos, para lo cual presenta diversas situaciones problemáticas de las comunidades y una actividad aplicada “Comprende el problema” dirigida al entendimiento del problema, esta actividad va a ser luego aterrizada en las secciones “proyecto” y “competencias ciudadanas”

Entre las estrategias de adquisición, ampliación y profundización de conocimientos, se encuentra la sección “desarrolla tus competencias”,

NORC1d

su función fundamental es la ejercitación y desarrollo de los conocimientos estudiados. (pág. 3)

Entre las estrategias de construcción de nuevos conocimientos, se encuentran las secciones, situación problema, proyecto y taller de competencia ciudadana.

EDU C1d.

su función fundamental es la ejercitación en la investigación.

Sobre estrategias y actividades pedagógicas en atención a la diversidad y a las dificultades de aprendizaje el texto escolar, no menciona estrategias y actividades pedagógicas en atención a la diversidad y a las dificultades de aprendizaje de los estudiantes. NORC1f.

6.11.2. Gestión en el aula de clase.

No existen en el texto escolar referencias que especifiquen el rol del los estudiantes como constructores activos de su propio proceso de aprendizaje, implícitamente su participación en actividades investigativas le daría un papel activo. En la planeación de actividades, no se otorga ninguna participación a los estudiantes, todas las actividades vienen prescritas en el texto escolar. NORC2a

El estudiante cobra un papel activo en la socialización de las actividades, realización de entrevistas y encuestas y en la elaboración de materiales de divulgación.

(pág. 39, 9, 8, 97, 113, 161, 168, 184, 214, 22, 230, 234, 23, 2, 29);
NORC2a.

dan margen de participación de los estudiantes, actividades como plenarias, mesas redondas, realización de entrevistas y encuestas, elaboración de plegables, periódicos, afiches, carteleras, decálogos, y organización de campanas.

No existen en el texto escolar referencias que especifiquen el rol del profesor, en el desarrollo de las actividades no se menciona al profesor; implícitamente su participación en actividades investigativas le daría un papel activo y de orientación en el aprendizaje de los estudiantes. NORC2a.

6.11.3. Recursos o medios didácticos que se utilizan.

Como recursos didácticos presenta la sección de vocabulario con el fin de afianzar la comprensión de conceptos y las direcciones de Internet para ampliar los conocimientos.

(pág. 20, 26, 33, 38, 2, 67, 80, 82, 88, 91, 93, 9, 108, 111, 11, 117, 122, 12, 127, 149, 161, 178, 181, 194, 212, 21, 217, 221, 227, 242, 23, 26,) NORC3a.
secciones de vocabulario

(pág. 73, 101, 137, 171, 20, 23, 26) NORC3a.
direcciones de Internet

A manera de recapitulación en el *Cuadro 6.25.*, recogemos la información principal suministrada por la descripción de los datos del cómo enseñar en el texto escolar *Identidades* (categoría C).

CÓMO ENSEÑAR EN EL TEXTO ESCOLAR “IDENTIDADES”	
Metodología inmersa: Tradicional, tecnológica, espontaneísta, alternativa.	
Alternativa	<p>-No registra teorizaciones que fundamenten la metodología utilizada.</p> <p>-Opta por una metodología basada en la comprensión de la realidad social, articulada al desarrollo de conceptos claves y competencias científicas y ciudadanas.</p> <p>-El enfoque problémico es más de carácter instrumental que teórico-metodológico, no da razón de sus presupuestos fundamentantes.</p>
Tipo de propuesta metodológica presentada.	
Enfoque problematizador interdisciplinario	<p>Desde la interdisciplinariedad se busca la comprensión de la realidad en dos momentos didácticos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3) La adquisición, ampliación y profundización de contenidos elaborados (asimilaciones, descripciones, comparaciones, análisis, explicaciones, búsqueda de información) 4) El análisis, reflexión y construcción de conocimiento (opiniones, comentarios, búsqueda de información, resolución de problemas, descripciones, comparaciones, análisis, explicaciones, posturas argumentativas, valoraciones, proposiciones, conclusiones e investigaciones)
Principios didácticos metodológicos orientadores.	
Niveles de articulación entre los principios didácticos y la metodología	
Principios didácticos orientadores y articuladores	<p>La resolución interdisciplinaria de problemas, mediante la adquisición de competencias ciudadanas y la investigación.</p>
Articulación principios didácticos y metodología	<p>- <i>Articulados a la resolución de problemas mediante la adquisición de competencias ciudadanas</i> (interpretación y aplicación), están los contenidos convencionales y actividades de las secciones: “situación problema”, “desarrolla tus competencias”, “Taller de competencia ciudadana” y “Evalúa tus competencias”</p> <p><i>Articulado a la investigación</i>, está la sección: “Proyecto”</p> <p>-Las secciones, situación problema, proyecto y taller de competencia ciudadana, están directamente vinculadas entre sí, la sección “desarrolla tus competencias”, aparece más vinculada a los ámbitos temáticos del texto.</p> <p>La investigación cumple función articuladora:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Las labores de investigación son perentorias, se encuentran articulados a los ámbitos temáticos, a la situación problema, al proyecto y taller de competencia ciudadana, y son coherentes con los aprendizajes en competencias ciudadanas. ✓ La investigación predominante es la investigación-acción-participativa.

	✓ Registra todos los momentos de la investigación
Estrategias, actividades, atención a la diversidad y su relación con los elementos didácticos.	
Estrategias y actividades, y su relación con los elementos didácticos	Tres clases de estrategias didácticas: 10) De motivación con base en la investigación (sección "Situación problema") 11) De adquisición, construcción y aplicación de conocimientos; (secciones: "desarrolla tus competencias" situación problema, proyecto y taller de competencia ciudadana. 12) De investigación. ("situación problema", "proyecto" y "taller de competencia ciudadana"). -No involucran estrategias para trabajar la jerarquización, gradación y complejidad de los conocimientos
Estrategias y actividades en atención a la diversidad y dificultades de aprendizaje	No existen.
Clima del aula. Expectativas, acciones, responsabilidades, tareas, participación y acción de profesores y estudiantes en el diseño, desarrollo y evaluación de las actividades.	
Papel del estudiante	-Todas las actividades vienen prescritas en el texto escolar. -Participa en la socialización de las actividades, realización de entrevistas y encuestas y en la elaboración de materiales de divulgación.
Papel del profesor	-Todas las actividades vienen prescritas en el texto escolar, no se menciona el papel que debe cumplir el profesor; -Implícitamente su participación en actividades investigativas le daría un papel activo
Tipos de recursos y actividades.	
Pertinencia de los recursos utilizados en relación con las actividades	
Enriquecimiento de contenidos	Ayudas didácticas como: ✓ secciones de vocabulario y direcciones de Internet

Cuadro 6.25. Cómo enseñar en el texto escolar Identidades 9. Fuente: Elaboración propia con base en el texto escolar Identidades 9 (2004)

6.11.4. Primeras ideas para la reflexión de de la metodología en el texto escolar “Identidades”.

- ✓ El texto escolar de editorial Norma, no registra teorizaciones que fundamenten la metodología utilizada, hace una presentación sobre como se desarrollan cada uno de los temas de estudio, enseñando de manera directa los pasos y funciones que cumplen las actividades y las ayudas didácticas; opta por una metodología basada en la comprensión de la realidad social, articulada al desarrollo de competencias científicas y ciudadanas.
- ✓ El punto de partida de la propuesta metodológica en el texto escolar es el trabajo didáctico crítico interdisciplinario de las Ciencias Sociales, desde esa base se busca a todo lo largo del texto escolar, la comprensión de la realidad en dos momentos didácticos: 1. Asimilación y ampliación de información y 2. El análisis, reflexión y construcción de conocimiento.

De las estrategias, actividades didácticas sugeridas y roles de estudiantes y profesores

- ✓ Las estrategias y actividades didácticas se mueven en dos momentos didácticos, la asimilación y ampliación de información, y actividades dirigidas a la construcción de conocimiento y resolución parcial de problemas.
- ✓ El trabajo sobre contenidos, metodología y actividades gira alrededor de los ejes, ámbitos temáticos, conceptos clave y la situación problema, estos aspectos son abordados interdisciplinariamente con base en la presentación de contenidos que correspondan a los conceptos claves, la interdisciplinariedad, la comprensión y problematización de la realidad se constituyen entonces, en principios didácticos a todo lo largo del desarrollo del texto.

- ✓ Frente a los niveles de articulación entre los elementos didácticos, las secciones, situación problema, proyecto y taller de competencia ciudadana, están directamente vinculadas entre sí, la sección “desarrolla tus competencias”, aparece más vinculada a los ámbitos temáticos del texto.
- ✓ Las labores de investigación se desprenden de la situación problema y confluyen con el proyecto y taller de competencia ciudadana. El tipo de investigación trabajado en el texto escolar es predominantemente investigación-acción-participativa, registrando generalmente todos los momentos de la investigación y reflejando coherencia con la pretensión de provocar aprendizajes en competencias ciudadanas.
- ✓ No existen pautas metodológicas de cómo abordar la jerarquización, gradación y complejidad de los conocimientos, por lo cual el trabajo pedagógico con tramas de contenidos, mapas mentales y mapas conceptuales, es inexistente.
- ✓ El texto escolar, no menciona estrategias y actividades pedagógicas en atención a la diversidad y a las dificultades de aprendizaje de los estudiantes
- ✓ En la planeación de actividades, no se otorga ninguna participación a los estudiantes; todas las actividades vienen prescritas en el texto escolar. El estudiante cobra un papel activo en la socialización de las actividades, realización de entrevistas y encuestas y en la elaboración de materiales de divulgación.
- ✓ No existen en el texto escolar referencias que especifiquen el rol del profesor, en el desarrollo de las actividades no se menciona al profesor.
- ✓ Como recursos didácticos presenta la sección de vocabulario y direcciones de Internet.

6.12. EVALUACIÓN EN EL TEXTO ESCOLAR “IDENTIDADES”.

Vamos a caracterizar la propuesta de evaluación del presente texto escolar (categoría D), concentrándonos en los descriptores del sistema de categorización: modelo de evaluación, relación evaluación-enseñanza y rol de estudiantes y profesores (Ver Cuadro 4.15).

6.12.1. Elementos, criterios e instrumentos de evaluación.

No existen referencias teórico-conceptuales sobre la evaluación, empezando las unidades didácticas concretan dos frentes de evaluación, las competencias científicas y las competencias ciudadanas, optan así por una evaluación cualitativa integral que sigue las orientaciones de los Lineamientos Curriculares del MEN (Ver Cuadro 6.26)

(pág. 11) NORD1a

Competencias científicas	
Interpreta situaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende situaciones de cambio y permanencia en las organizaciones de la sociedad colombiana • Analiza las necesidades de la sociedad colombiana
Plantea y argumenta ideas y procesos	<ul style="list-style-type: none"> • Explica relaciones causa-efecto propiciadas por los cambios constitucionales • Confronta y sustenta opiniones sobre las transformaciones políticas
Interactúa críticamente	<ul style="list-style-type: none"> • Propone alternativas para la solución de problemas de la nación colombiana
Competencias ciudadanas	
<ul style="list-style-type: none"> • Promueve acciones que favorecen la convivencia • Participa de forma constructiva en su medio • Desarrolla el sentido de pertenencia 	

Cuadro 6.26. Competencias científicas y las competencias ciudadanas. Fuente: Texto escolar Identidades 9 (2004-11)

Empezando los ámbitos temáticos, el texto escolar formula tres tipos de logros: cognitivos, procedimentales y actitudinales; ellos están directamente relacionados con las competencias (científicas y ciudadanas) y los contenidos. (Ver Cuadro 6.27)

(pág. 14) NORD1a

Las constituciones políticas en Colombia		
Logros		
Cognitivo	Procedimental	Actitudinal
Identificar las constituciones de Colombia través de su historia	Relacionar las constituciones con su contexto sociopolítico	Valorar la importancia de la participación ciudadana en el desarrollo del país

Cuadro 6.27. Ejemplo de logros cognitivos, procedimentales y actitudinales. Fuente: Texto escolar *Identidades 9* (2004, 13)

Como tal no existen modalidades de evaluación inicial, que pretendan establecer el estado inicial de los conocimientos previos de los estudiantes, pero en la sección “Comprende el problema” en relación con estudios de casos, son presentadas algunas preguntas que recogen opiniones e intereses de los estudiantes. (Ver *Cuadro 6.28*)

(pág. 13) NORD1b

Comprende el problema			
1. Evalúa en grupo las propuestas de cada comisión siguiendo las orientaciones que aparecen en el cuadro			
<i>Propuesta</i>	<i>Aspectos positivos</i>	<i>Aspectos negativos</i>	<i>Propuesta del grupo de estudiantes</i>
<i>Comisión 1</i>			
<i>Comisión 2</i>			
<i>Comisión 3</i>			
<i>Comisión 4</i>			
2. En plenaria, analiza las propuestas de cada grupo			
3. ¿Qué instituciones del Estado deben participar en la solución de cada uno de los problemas planteados? ¿Por qué?			
4. En tu opinión ¿qué importancia tiene la participación de la comunidad en la solución de los problemas?			
. ¿Qué problemas afectan a tu comunidad?, ¿de qué manera se pueden solucionar?			

Cuadro 6.28. Ejemplo de preguntas que recogen los intereses de los estudiantes. Fuente: Texto escolar *Identidades 9*, edición para el docente (2004, 14)

Haciendo las veces de evaluación de proceso, la actividad “Desarrolla tus competencias”, cruza permanentemente los contenidos básicos y complementarios, con ello se busca de manera inmediata y abierta recoger opiniones, comentarios y aplicaciones que los estudiantes van elaborando en la

medida en que se desarrollan los contenidos, las preguntas evaluativas van dirigidas a la parte cognitiva, procedimental, valorativa y socializadora; aunque en ellas no se observa el gradiente de complejidad conceptual como un criterio rector de la evolución de los aprendizajes de los estudiantes. (Ver Cuadro 6.29).

(pág. 20) NORD1b

Desarrolla tus competencias
<ol style="list-style-type: none"> 1. Explica la función política y social de una Constitución 2. Mediante una línea de tiempo, explica la evolución de la organización política de Colombia, desde comienzos del siglo XIX, hasta la actualidad 3. Menciona tres aspectos políticos que consideres se mantienen desde el siglo XIX y tres aspectos sociales que se han cambiado en su totalidad
Indicadores de desempeño
<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco la importancia de la Constitución. • Establezco situaciones de cambio y permanencia en Colombia, durante el siglo XX.

Cuadro 6.29. Ejemplo de preguntas sin gradiente de complejidad. Fuente: Texto escolar Identidades 9, edición para el docente (2004-20)

La sección “Evalúa tus competencias” además de establecer relaciones con la sección “Comprende el problema”, cumple la función de evaluación final de los contenidos desarrollados en la unidad:

(pág. 42, 43) NORD1b

se mueve en dos direcciones, evaluación sobre el manejo de conceptos y análisis de situaciones (casos hipotéticos de resolución y compromiso frente a problemas)

Las secciones “Proyecto” y “Taller de competencia ciudadana” tienen una función de carácter metodológico-investigativo, por lo cual:

(pág. 39, 69) NORD1b

la evaluación en esta sección tiene como fin monitorear el progreso del problema de investigación formulado en el propio proyecto.

El trabajo socializado (trabajo individual, trabajos en pequeños grupos, debates, foros, plenarias, etc.), está presente en todas las unidades:

NORD1b

aunque existen mecanismos didácticos y evaluativos para socializar, compartir y construir colectivamente conocimientos, el texto escolar no hace explícito que la actividad grupal, sea un requerimiento coinvestigativo para abordar la evaluación individual y colectiva.

Sobre el papel de los estudiantes y profesores “en” y “con” la evaluación:

NORD1c

el texto escolar no registra referencias escritas sobre las posibles reflexiones que puedan hacer los estudiantes sobre sus propios de aprendizaje; como tampoco registra qué hace el maestro con los resultados del proceso evaluativo.

A manera de recapitulación en el *Cuadro 6.30.*, recogemos la información principal suministrada por la descripción de los datos de la evaluación en el texto escolar *Identidades* (categoría D).

EVALUACIÓN EN EL TEXTO ESCOLAR “IDENTIDADES”	
Modelo de evaluación, relación evaluación-enseñanza y rol de estudiantes y profesores	
Modelo de evaluación	Cualitativo integral, Concretan dos frentes de evaluación, las competencias científicas y las competencias ciudadanas. De acuerdo a ello, formulan tres tipos de logros, cognitivos, procedimentales y actitudinales.
Relación evaluación-enseñanza.	<p><i>-Evaluación inicial:</i> Como tal no existen, pero en la sección “Comprende el problema” en relación con estudios de casos, son presentadas algunas preguntas que recogen opiniones e intereses de los estudiantes.</p> <p><i>-Evaluación de proceso:</i> la actividad “Desarrolla tus competencias”, cruza permanentemente todos los contenidos, no se observa un gradiente de complejidad conceptual como criterio rector de la evolución de los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p><i>-Evaluación final:</i> La sección “Evalúa tus competencias” además de establecer relaciones con la sección “Comprende el problema”, cumple la función de evaluación final de los contenidos desarrollados en la unidad; evalúa el manejo de conceptos y análisis de situaciones.</p> <p>Las secciones “Proyecto” y “Taller de competencia ciudadana” tienen una función de carácter metodológico-investigativo, tiene como fin monitorear el progreso del problema de investigación formulado en el propio proyecto.</p>
Rol de estudiantes y profesores	- El trabajo socializado esta presente en todas las unidades, no registra referencias escritas sobre reflexiones que puedan hacer los estudiantes sobre sus propios de aprendizaje; como tampoco qué hace el maestro con los resultados del proceso evaluativo.

Cuadro 6.30. Evaluación en el texto escolar Identidades 9. Fuente: Elaboración propia con base en el texto escolar Identidades 9 (2004).

6.12.2. Primeras ideas para la reflexión de la evaluación en el texto escolar “Identidades”.

- ✓ No existen referencias teórico-conceptuales sobre la evaluación, empezando las unidades didácticas concretan dos frentes de evaluación, las competencias científicas y las competencias ciudadanas.
- ✓ Con respecto de las competencias científicas y ciudadana y empezando los ámbitos temáticos el texto escolar formula tres tipos de logros, cognitivos, procedimentales y actitudinales, relacionados directamente con los contenidos, optando por la evaluación cualitativa integral.
- ✓ Como tal no existen modalidades de evaluación inicial, que pretendan establecer el estado inicial de los conocimientos previos de los estudiantes, pero en la sección “Comprende el problema” en relación con estudios de casos, son presentadas algunas preguntas que recogen opiniones e intereses de los estudiantes.
- ✓ Haciendo las veces de evaluación de proceso, la actividad “Desarrolla tus competencias”, cruza permanentemente los contenidos básicos y complementarios, con ello se busca de manera inmediata y abierta recoger opiniones, comentarios y aplicaciones que los estudiantes van elaborando en la medida en que se desarrollan los contenidos, las preguntas evaluativas van dirigidas a la parte cognitiva, procedimental, valorativa y socializadora, aunque en ellas no se observa el gradiente de complejidad conceptual como un criterio rector de la evolución de los aprendizajes de los estudiantes. La sección “Evalúa tus competencias” además de establecer relaciones con la sección “Comprende el problema”, cumple la función de evaluación final de los contenidos desarrollados en la unidad.

CAPÍTULO 7

DISCUSIÓN Y VALIDACIÓN DE LOS DATOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Introducción.

La literatura abordada en el marco teórico, nos permite pensar que las propuestas curriculares soportadas en la exclusividad del conocimiento disciplinar, además de desactualizadas con respecto a las nuevas teorías sobre el conocimiento escolar, conducen a formas de pensamiento único y excluyente de otras visiones del mundo. En el lenguaje didáctico actual, empieza a ser usual la introducción de conceptos como integración e interdisciplinariedad, sin embargo, a pesar de la novedad de los conceptos muchas propuestas recientes no dejan de otorgar al conocimiento disciplinar un carácter de “conocimiento superior”, frente a otras formas de conocimiento. Fuera de lo puramente declarativo y dada la trascendencia que cobran estos conceptos para la enseñanza-aprendizaje, es en su implementación didáctica donde podemos encontrar las concepciones que los sustentan.

Para efectuar la reflexión y el análisis de los datos vamos a utilizar como referente de cabecera el constructo teórico sobre integración didáctica que habíamos mencionado en el capítulo 1 de esta tesis doctoral:

“La elaboración de una teoría del conocimiento escolar y la concreción de la misma en propuestas curriculares exige, a nuestro entender, de una mayor convergencia entre los campos del saber implicados, con la construcción de un marco de referencia didáctico que integre la reflexión psicológica, epistemológica y socio-política” (García Díaz, 1994, p. 65).

Con este estudio pretendemos realizar una primera aproximación a las perspectivas epistemológicas y didácticas de los Lineamientos Curriculares y de los textos escolares de la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia, tomando como base los cuatro componentes básicos del conocimiento escolar, para qué, qué, cómo y evaluación.

El objetivo de este análisis es encontrar las relaciones existentes entre el conocimiento científico y el cotidiano en la construcción del conocimiento escolar, en coherencia con las hipótesis, perspectivas y criterios que se derivan de ellas.

Con base en el anterior objetivo vamos a contrastar las informaciones obtenidas, con nuestras hipótesis de partida, buscando respuestas a los interrogantes formulados al principio de nuestro trabajo empírico y en consecuencia validar, matizar o rechazar las hipótesis enunciadas. Para dicho contraste, hemos utilizado como referencia el análisis de cada categoría y su influencia global.

A continuación vamos a ir discutiendo los resultados obtenidos en el capítulo anterior, con las dos hipótesis planteadas en el capítulo de metodología.

5.1. Discusión y validación de los datos en torno a los Lineamientos y Estándares Curriculares

De nuestra primera hipótesis de partida en los documentos del MEN de Colombia objetos de este estudio, se desprenden cuatro proposiciones centrales:

1. Reconocimiento de la existencia en el aula de saberes diferentes al científico-disciplinar.
2. No existe una fundamentación epistemológica y didáctica suficiente que permita vislumbrar de manera concreta las relaciones existentes entre el conocimiento científico y el cotidiano.
3. No existe suficiente claridad sobre el manejo de las hipótesis, perspectivas y criterios a tener en cuenta para la construcción e implementación de propuestas didácticas que indiquen el lugar, función e integración del conocimiento científico y el cotidiano en la construcción del conocimiento escolar.
4. No existe la indispensable fundamentación teórica acerca del papel que cumple la investigación dentro de una propuesta didáctica.

A la vista de las proposiciones anteriores, es claro que la esencia de la primera hipótesis gira en torno a las relaciones entre el conocimiento cotidiano, científico y escolar. En esa dirección de entrada es conveniente elaborar algunas precisiones del estado actual del debate en la enseñanza de las Ciencias Sociales y mas concretamente de los diversos enfoques que adopta la hipótesis de la sustitución en la didáctica de las ciencias naturales y sociales, los enfoques didácticos de la sustitución relacionados con la postura del MEN en los documentos, nos facilitarán la validación de los enunciados o proposiciones que contiene la primera hipótesis en cuestión.

En el marco teórico decíamos que de las diferentes hipótesis en la construcción del conocimiento escolar, ha sido la postura de la sustitución la de mayor presencia en los diferentes modelos didácticos. García Díaz (1998) señala dos grandes tendencias de la hipótesis sustitución en el ámbito didáctico: 1. La tendencia academicista, la cual otorga al conocimiento científico un valor intrínseco y 2. La hipótesis para el cambio conceptual. En nuestro caso, es la segunda tendencia la más cercana con los datos encontrados en los documentos del MEN. A nivel didáctico y haciendo parte de la segunda tendencia se encuentran cuatro enfoques: a. La enseñanza de contenidos conceptuales b. la enseñanza de la metodología científica c. Hacer ciencia, a partir de la resolución de problemas y d. La enseñanza del papel que desempeña la ciencia en la sociedad, interacciones ciencia-tecnología-sociedad.

Los datos encontrados en las unidades de análisis nos confirman las aproximaciones de la propuesta ministerial oficial de las Ciencias Sociales con las características principales de los enfoques c. y d., en seguida pasamos a precisar los puntos de coincidencia entre la postura del MEN y los enfoques mencionados.

Enfoque c. Hacer ciencia, a partir de la resolución de problemas.

- ✓ Tienen una orientación constructivista, la propuesta de “hacer ciencia” intenta superar los reduccionismos existentes en tendencias precedentes.
- ✓ Los alumnos tienen unas ideas intuitivas, relacionadas fundamentalmente con su conocimiento cotidiano, las cuales son incompatibles con las ideas científicas, el conocimiento cotidiano previo es catalogado como alternativo o erróneo respecto al científico.

- ✓ La incompatibilidad entre ideas cotidianas e ideas científicas obliga a propiciar un cambio conceptual desde lo cotidiano a lo científico, venciendo las resistencias al cambio presentes en los alumnos y sustituyendo el “error conceptual” por el concepto científico adecuado, se trata de un conocimiento escolar próximo a la ciencia.

- ✓ El objetivo de la enseñanza no es desarrollar teorías personales sobre los fenómenos naturales, sino conseguir que los alumnos lleguen a comprender, aunque sea de manera aproximada, las teorías científicas vigentes, de forma que, si en un primer momento las estructuras de conocimiento de los alumnos no coinciden con las del conocimiento disciplinar, habrá que tratar de modificar las primeras aproximándolas a las de la ciencia.

- ✓ El cambio conceptual es considerado indisociable del metodológico y del actitudinal, de esa manera pretende propiciar un cambio conceptual, actitudinal y metodológico en el pensamiento de los alumnos, desde la aproximación al conocimiento científico.

- ✓ Parte de situaciones problemáticas de interés, generando un proceso de investigación compartida en los alumnos, dirigido por el profesor, el cual funciona como si fuera el coordinador de un equipo de investigación, en el que los alumnos desempeñan el papel de “investigadores noveles”

- ✓ Considera la metodología de investigación en el aula como el instrumento clave para el cambio conceptual.

Enfoque d. La enseñanza del papel que desempeña la ciencia en la sociedad, interacciones CTS.

- ✓ Procura democratizar el uso social y político de la ciencia, asegurando una enseñanza de la ciencia para todos los ciudadanos.
- ✓ Presenta una ciencia integradora y compleja, que no sea exclusivamente analítica, lineal y reduccionista.
- ✓ Presenta una ciencia progresista, liberadora y comprometida, que lejos de ser neutra y aséptica debe contextualizarse e implicarse en la problemática socioambiental, es decir una ciencia útil para el tratamiento adecuado de problemas.
- ✓ Revisa del papel de la ciencia en la determinación del conocimiento escolar, de manera tal que el conocimiento científico deja de ser el referente exclusivo al momento de organizar y secuenciar contenidos; como tal, el currículo debe ser construido en el ámbito de las interacciones CTS, partiendo de problemas supradisciplinarios y específicos de interés social.
- ✓ El currículo ha de recurrir al estudio interdisciplinario de temas como el desarrollo histórico de la ciencia o de las responsabilidades sociales de los científicos.
- ✓ Existe una fuerte preocupación por la función social de la educación, es así como, cuestiona el supuesto de sustituir sin más el conocimiento cotidiano por el científico, la enseñanza no es concebida como fuente de formación de futuros científicos, el conocimiento científico ha de ser un medio para formación social del alumnado.

- ✓ Capacita a los estudiantes en la interpretación de los fenómenos siconaturales y actuar de forma crítica y responsable ante los problemas sociales relacionados con la ciencia, procurando la formación de ciudadanos altamente críticos y capaces de gestionar su entorno.

Los aspectos mencionados anteriormente serán cotejados con los enunciados de nuestra hipótesis, estableciendo relaciones con el sistema de categorización, para a través de ellos ir validando específicamente su comportamiento. Con base en el marco teórico de referencia de este trabajo y en una aproximación a la primera hipótesis, conviene decir que el MEN se enmarca didácticamente en la hipótesis para el cambio conceptual, por un lado se encuentra muy cercano al enfoque (d) CTS, dada la afinidad de los fines educativos, la determinación de los contenidos y la evaluación y por otro lado, en lo referente a la metodología y construcción de las estructuras conceptuales de los estudiantes, se encuentra próximo al enfoque (c) de resolución de problemas.

En consonancia con lo anterior queremos elaborar cuatro consideraciones de partida, para validar la primera hipótesis, las cuales serán desarrolladas en el transcurso de este capítulo.

Consideración 1

A la vista de los resultados obtenidos en la descripción de los datos, el reconocimiento de otros saberes (cotidiano, social y cultural) diferentes a los disciplinares por parte de los documentos oficiales se cumple. En tanto la presentación e implementación de los fines y contenidos se corresponde con ejes generadores articulados a problemáticas sentidas por la sociedad colombiana y el mundo actual, como tal los contenidos sociales, culturales e ideológicos de los ejes generadores distan mucho de ser contenidos de corte disciplinar.

Consideración 2

Haciendo parte de la hipótesis en cuestión, se decía que la fundamentación epistemológica y didáctica sobre la presencia de contenidos no disciplinares, *no permitía vislumbrar de manera concreta las relaciones existentes entre el conocimiento científico, el cotidiano y el escolar*, al respecto la validación de este enunciado depende mucho de la posición teórica en que nos situemos y en consecuencia de los resultados obtenidos en la descripción.

Si vemos las relaciones de los diversos tipos de conocimiento desde una fundamentación teórica, consecuencia del debate sobre la construcción del conocimiento escolar (hipótesis de compatibilidad, incompatibilidad, sustitución, integración), los datos encontrados nos dicen que el MEN no teoriza, fundamenta o vislumbra las relaciones existentes entre diversos conocimientos en el marco de esa discusión. Sin embargo, por fuera de esta discusión, la información localizada en la descripción nos dice que en la fundamentación teórica y en el desarrollo de sus documentos, el MEN fija una postura dicotómica, el conocimiento científico y el cotidiano son relacionados de manera integrada para efectos de selección y organización de fines y contenidos, más no para efectos de construcción de los aprendizajes.

En los procesos de construcción del conocimiento por parte de los estudiantes, las ideas previas que serían la expresión del conocimiento cotidiano, son tenidas en cuenta como obstáculos de aprendizaje. Desde esa posición el cambio conceptual para el MEN significa la anulación y no la integración de las ideas previas, los estudiantes deben aproximarse progresivamente al conocimiento científico, de esa manera son los recursos formales de la ciencia los únicos que permiten comprender de manera explícita y compleja la realidad socioambiental. En otras palabras, el MEN articula diversos conocimientos sociales desde la perspectiva integradora

interdisciplinar en los fines, contenidos y la metodología (enfoque problémico) pero soportado en la “teoría del cambio conceptual” asume las ideas previas como incompatibles y sin posibilidades de integración en la construcción del conocimiento.

Consideración 3

Los resultados obtenidos nos indican la imposibilidad de afirmar como se sostenía en la primera hipótesis de esta tesis doctoral, la no existencia de suficiente claridad en el manejo de las hipótesis, perspectivas y criterios a tener en cuenta para la construcción e implementación de propuestas didácticas que indiquen el lugar, función e integración del conocimiento científico y el cotidiano en la construcción del conocimiento escolar. La existencia de datos en la descripción cercanos a la sustitución, nos llevan a plantear que el MEN tiene una punto de vista muy definido sobre el lugar, función y relaciones entre el conocimiento científico y el cotidiano en la construcción del conocimiento en el aula, otra cosa es que su enfoque este muy lejos de la integración entre el conocimiento cotidiano y el científico.

Consideración 4

Sobre la existencia o no de suficiente fundamentación teórica del papel de la investigación dentro de la propuesta didáctica, a la luz de los resultados obtenidos este enunciado se cumple en parte. Existe en el nivel declarativo (lo estructural del modelo didáctico) suficientes argumentos de las bondades de las preguntas problematizadoras como recurso de investigación en el aula y como articulador curricular, pero en el nivel de de acción didáctica, no existen modelos y orientaciones precisas de cómo se va a ejecutar la investigación (guión, pasos, fases, secuencia, formas de implementación).

Indudablemente los protagonistas de primer orden en la construcción del conocimiento escolar, son el conocimiento científico y el conocimiento cotidiano. En esa dirección vamos a considerar en primer lugar, algunas preguntas-referentes que nos permitirán establecer los alcances de los enunciados de la primera hipótesis, facilitando y precisando su validación, entre otros mencionamos los siguientes referentes:

- ✓ ¿Cómo concibe el MEN la enseñanza y el aprendizaje en la construcción del conocimiento escolar?
- ✓ ¿Cómo concibe el MEN el conocimiento científico que ha de circular en la escuela en la construcción del conocimiento en el aula?
- ✓ ¿Cómo concibe el MEN el conocimiento cotidiano que ha de circular en la escuela en la construcción del conocimiento en el aula?
- ✓ ¿Cómo concibe el MEN el conocimiento escolar en la construcción del conocimiento en el aula?

¿Cómo concibe el MEN la enseñanza y el aprendizaje en la construcción del conocimiento escolar?

Los Lineamientos coincidiendo con la tendencia del movimiento CTS parecen preocuparse más por la enseñanza que por el aprendizaje, en tanto se ocupan preferencialmente por la conveniencia del tipo del conocimiento científico circulante en la escuela y que se constituye en referente para la determinación del conocimiento escolar. Por otra parte, en cuanto a los procesos de construcción del conocimiento (aprendizaje), se da por aceptado que estos procesos se logran mediante la aplicación de la hipótesis del cambio conceptual. Para el movimiento CTS la pregunta central es *¿Qué ciencia es conveniente (y posible) enseñar a los futuros ciudadanos?* Gil (1994), de

manera muy similar parecería que la pregunta central en los Lineamientos y Estándares fue: ¿Qué ciencia es conveniente (y posible) enseñar para formar ciudadanía? Es en el documento de fundamentación conceptual de los Estándares, en donde aparecen epígrafes y preguntas confirmadoras de la apreciación anterior, tal como se puede observar en la descripción de los datos del capítulo 5.

En los contenidos de los epígrafes, los estándares curriculares confirman la preocupación por la enseñanza y cierta despreocupación por el aprendizaje, en ellos, salta a la vista la ausencia de referencias al conocimiento cotidiano (ideas previas de los estudiantes). Si viéramos esto de otro modo, es decir considerando al conocimiento cotidiano en la construcción del conocimiento escolar, obligatoriamente tendríamos que preguntarnos: ¿Cómo conocer, enriquecer y complejizar las ideas previas de los estudiantes para formar ciudadanía? Esta pregunta al parecer no fue considerada por los documentos ministeriales, ya que el MEN se inscribe en la tendencia del cambio conceptual del conocimiento cotidiano por el científico, posición que excluye e incompatibiliza el conocimiento cotidiano frente al científico, tal como lo confirma el siguiente epígrafe de los estándares: *“del conocimiento intuitivo al conocimiento científico”*. (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 419).

¿Cómo concibe el MEN el conocimiento científico que ha de circular en el aula en la construcción del conocimiento escolar?

- ✓ El conocimiento científico es considerado una construcción histórico, cultural, siempre sujeta a replanteamientos.
- ✓ El conocimiento científico esta asociado a una visión crítica y ética de sus contextos de producción y de aplicación, en esa dirección no tiene como fin resolver problemas científicos, en el contexto escolar éste

conocimiento, permite comprender y actuar sobre contextos y problemas de la vida cotidiana.

- ✓ El conocimiento científico que circula en la escuela se interpreta como *cultura básica* y se asume como medio y no como fin, se trata así de democratizar el uso social y político de la ciencia. En esas condiciones la función de la escuela no es formar científicos sociales, se quiere es aproximar las ideas de los estudiantes a las explicaciones científicas de la realidad, con el fin de intervenirla y transformarla.
- ✓ El conocimiento científico tiene un carácter superior, solo él tiene poder explicativo y complejo de la realidad.
- ✓ La interpretación científica de la realidad socioambiental se realiza a través de visiones interdisciplinarias, ya que las visiones unidisciplinares de la ciencia son limitadas y fragmentarias.
- ✓ Asume la interdisciplinariedad de las ciencias, la cual está referida no solo a marcos teóricos sino a marcos metodológicos y actitudinales.
- ✓ Metodológicamente la interdisciplinariedad del conocimiento científico, esta asociada a la enseñanza problémica.

¿Cómo concibe el MEN el conocimiento cotidiano que ha de circular en el aula en la construcción del conocimiento escolar?

- ✓ Los saberes cotidianos de distintas culturas y comunidades, deben ser parte constitutiva de los contenidos escolares.

- ✓ Las ideas previas de los estudiantes tienen cierta elaboración teórica, son consideradas como concepciones alternativas de poco poder explicativo y además limitado para entender la complejidad del mundo.
- ✓ Las ideas previas son tenidas en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto su conocimiento por parte de los profesores, facilita la sustitución por las ideas las científicas. De esa manera su conocimiento permite implementar estrategias para superar los obstáculos y dificultades en la construcción de las ideas científicas.

¿Cómo concibe el MEN el conocimiento escolar y su construcción en el aula de clase?

- ✓ El conocimiento escolar no se considera un producto de la transmisión-recepción del conocimiento científico, este se concibe como “*cultura científica o básica*” construida interdisciplinariamente por profesores y estudiantes mediante la investigación formativa.
- ✓ El conocimiento escolar esta asociado a problemáticas sociales relevantes, su función esencial es la comprensión y transformación de la realidad socioambiental por parte de los estudiantes.
- ✓ El conocimiento escolar tiene una nueva orientación, reconoce la existencia en el aula de saberes diferentes a los disciplinares.
- ✓ El conocimiento científico (*cultura científica*) tiene un papel central y definitivo en la construcción del conocimiento escolar, es su principal insumo, el fin es acercar y sustituir la lógica del alumno (ideas previas) a la lógica de la ciencia (ideas científicas).

5.1.1. Presencia del conocimiento social, cultural y cotidiano en los fines educativos

-De la consideración 1: La función social de los fines educativos, fortalece la presencia del conocimiento social, cultural y cotidiano por encima del conocimiento científico.

A la luz de las reflexiones realizadas en nuestro marco teórico sobre las finalidades educativas, veíamos como de acuerdo al modelo didáctico que se adoptara, se podía optar por tres tendencias. La primera el modelo tradicional, el cual percibe al conocimiento disciplinar como medio y fin de la labor educativa. La segunda mantiene la hegemonía del conocimiento disciplinar, dejando éste de ser fin para convertirse en medio educativo, de esa manera el desenlace es comprender y transformar la realidad social. La tercera asume la integración del conocimiento cotidiano y científico, enriqueciendo al primero para lograr la comprensión y transformación de la realidad socioambiental.

En los documentos estudiados el MEN se sitúa en la segunda tendencia, ya que orienta las finalidades educativas a la formación democrática y ciudadana, considerándola una de las necesidades educativas más apremiantes de la formación social de la educación colombiana y del mundo actual. Los datos encontrados nos dicen que los lineamientos y estándares toman partido por una escuela *multicultural, transformadora y plural*, su función social cardinal es la búsqueda de soluciones consensuadas y viables a las problemáticas que aquejan a los individuos, el país y la sociedad en general (capítulo 5, descripción de los datos, pág. 405). La función social de escuela divulgada por el MEN, se corresponde así con las concepciones más avanzadas y progresistas vigentes, dejando atrás la exclusividad del conocimiento científico como medio y fin de la labor educativa.

En cuanto a la relación conocimiento-función social, el MEN opta por una escuela que buscando una formación integral y *un desempeño social competente provea a los estudiantes de conocimientos científicos y técnicos más avanzados para la comprensión y transformación de lo social y el pleno ejercicio de ciudadanía* (capítulo 4, descripción de los datos, pág. 408). Según esto, consideran necesaria la incorporación de contenidos-conocimientos dirigidos fundamentalmente a la comprensión y el compromiso social de la realidad social por parte de los estudiantes, todo esto dentro de una concepción integral de la educación en donde lo conceptual-disciplinar debe estar acompañado de lo procedimental y actitudinal (intra e interpersonal).

La descripción de los datos nos confirma que la selección de las finalidades educativas en los Lineamientos, fueron realizadas considerando criterios muy diferentes a los disciplinares, es así como la construcción los propósitos educativos pasó por cuatro filtros: . *Los objetivos educativos generales para la educación básica y media expresadas en la Constitución Política colombiana* 2. *Los objetivos educativos generales para la educación básica y media de la Ley General de educación en Colombia.* 3. *Los objetivos educativos generales para la educación básica y media, incluidos en el Plan Decenal de Educación en Colombia.* 4. *Los objetivos generales para la formación en Ciencias Sociales, consensuados a nivel mundial* (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 459). Coherente con lo anterior en los documentos oficiales se decantan tres intencionalidades educativas: . *Formación científica y ética del conocimiento,* 2. *Formación democrática y ciudadanía activa* y 3. *Formar según las exigencias actuales de ciencia, tecnología y sociedad.* (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 460).

Con el descriptor B1b, queríamos obtener más elementos de juicio sobre la función social de la escuela, así mismo mayor información sobre los criterios de selección de los fines educativos. En los documentos oficiales encontramos como la selección de objetivos para el área de Ciencias Sociales estuvo

mediada por criterios didácticos-sociológicos, de tal manera que los conceptos, procedimientos, enfoques y propuestas propios de las disciplinas sociales están al servicio de la comprensión de la problemática social y de la formación democrática de los estudiantes. (Capítulo 5, descripción de los datos). Es claro entonces que los criterios para seleccionar las finalidades educativas de las Ciencias Sociales, buscan por encima de todo la pertinencia social. De ese modo el MEN ve como los objetivos educativos, *le otorgan a la escuela funciones de socialización, en tanto se pretende educar con base en las exigencias que plantea la educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral y al mismo tiempo, le confiere funciones de transformación al subrayar la formación en la democracia activa y participativa* (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 460).

Para los documentos oficiales, las finalidades educativas promulgadas reclaman una nueva mirada de las Ciencias Sociales (cosmovisión). En ese sentido se apoyan en un conocimiento social, abierto, histórico, cultural, interdisciplinario, crítico y relativo (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 411), que gravite en lo didáctico, en torno a la “Teoría de la formación del pensamiento social del alumnado”, de esa manera la propuesta ministerial exige una serie de condiciones epistemológicas y sociológicas básicas, entre otros mencionamos:

- ✓ Introducir las nuevas dimensiones de la vida social, tratadas de manera holística, interdisciplinar y multiparadigmática.
- ✓ Las Ciencias Sociales son caracterizadas como ciencias críticas y emancipadoras, dispuestas a sospechar de la imparcialidad de sus conocimientos, por lo cual deben propiciar el interés práctico y transformativo de todo conocimiento, generando conexiones permanentes entre conocimiento y acción e indagando permanente las

problemáticas sociales para encontrar respuestas al bienestar social humano.

- ✓ Un conocimiento escolar aplicado a contextos de la vida cotidiana de estudiantes y profesores, acercando la escuela a los problemas del entorno y ofreciendo respuestas contextualizadas a los conflictos y exigencias de la sociedad.
- ✓ Ampliar el énfasis en el estado como unidad de análisis.
- ✓ Reconocer los saberes de culturas diferentes a las occidentales.
- ✓ Incorporar el futuro como objeto de estudio de las Ciencias Sociales.
- ✓ Encontrar un equilibrio entre universalidad y saberes locales.
- ✓ Buscar modelos amplios de comprensión de los fenómenos sociales, integrando visiones de las ciencias naturales y sociales.
- ✓ Superar la tensión objetividad-subjetividad mediante la coinvestigación.

Los lineamientos tienen claro que la nueva concepción orientadora de las finalidades educativas de las Ciencias Sociales, implica al mismo tiempo proponer maneras diferentes de selección, determinación y organización del conocimiento escolar, que además de lo disciplinar, contemple espacios para el conocimiento cotidiano y cultural

5.1.2. Conocimientos sociales, culturales e ideológicos en los contenidos

-De la consideración 1: El conocimiento escolar (cultura científica) incorpora contenidos sociales, culturales e ideológicos, por encima de contenidos de corte científico-disciplinar, dando cabida así, a la subjetividad, la cotidianeidad y la cultura.

Los datos encontrados nos indican que para los Lineamientos, tres cuestiones son claves en la selección y organización de los contenidos. Primero, se deben incorporar como contenidos los últimos desarrollos epistemológicos del conocimiento social (dar respuestas a los nuevos problemas y necesidades sociales). Segundo, el conocimiento disciplinar se agotó como única fuente del conocimiento escolar y de la organización de los currículos. Tercero, los contenidos sociales asociados a problemáticas cotidianas deben ser de interés de los estudiantes y estar adecuados con su nivel de desarrollo cognitivo. Estos tres aspectos le dan vuelta completa a la forma tradicional como se venían seleccionando los contenidos en Colombia, de una selección de objetos de estudio con criterios centrados exclusivamente en las disciplinas, se pasa a una selección de objetos de estudio cuyo criterio rector son los problemas sociales y ambientales. La presencia de este nuevo referente genera alcances diferentes en el tratamiento de los contenidos, ya que inserta la realidad social al proyecto educativo nutriéndose de variedad de fuentes (cotidiano, el cultural, etc.). En correspondencia con lo anterior, el MEN maneja criterios plurales (sociológicos, epistemológicos, psicológicos y didácticos) para elegir los contenidos de su proyecto didáctico (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 438 a 445).

A continuación detallamos las tres cuestiones claves para la selección y organización de los contenidos.

) *Incorporar como contenidos los últimos desarrollos epistemológicos de las Ciencias Sociales*

El MEN tras el propósito de formular contenidos deseables socialmente, critica la selección y organización de contenidos, basados exclusivamente en el conocimiento disciplinar, señalando su insuficiencia y limitaciones en el tratamiento de problemáticas sociales. En ese horizonte para orientar la selección y organización del conocimiento escolar, la propuesta ministerial establece coordinadas didácticas diferentes a las que se venían utilizando, entre ellas se destacan: la incorporación de nuevos paradigmas y perspectivas epistemológicas, nuevos campos y problemas del conocimiento social (interculturalidad, juventud, pobreza, etc.), la inclusión de saberes de corte interpretativo, intersubjetivo, étnico y cultural, e incorporar otros actores de la vida social (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 436 a 441).

Con respecto a la visión en otrora de un conocimiento disciplinar neutral y sin contextos concretos de aplicación social, la nueva posición del MEN constituye un importante cambio inscrito en el movimiento CTS, el cual acerca la ciencia a lo social y consecuentemente contempla las expresiones de los conocimientos sociales y culturales de las comunidades. La propia versión oficial, reconoce cuan decisivo fue para la elección de contenidos, los problemas, exigencias y prioridades sociales que distintas organizaciones internacionales han señalado como críticos, *“Introducir los problemas y prioridades sociales que distintas organizaciones internacionales han señalado como críticos y los cuales deben ser afrontados de forma urgente por la humanidad y sus distintas sociedades, (...)”*. (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 436).

El MEN construye su propuesta curricular de contenidos problemáticos sobre la realidad social apoyándose en la perspectiva crítica, de esa manera, muestra un interés manifiesto por encontrar políticas alternativas que den al alumno un *papel activo* y desarrollen en él, *actitudes de compromiso social y político*. Para

lograrlo, proponen trabajar contenidos sobre conflictos sociales mediados en su tratamiento por la argumentación entre diversas opciones, con el fin de buscar consensos por razón de la *intersubjetividad*.

Se trata pues de una nueva escuela con *visión de futuro*, que tome parte activa en la vida académica, en el mundo del trabajo, en las decisiones de la comunidad y, en definitiva, en la vida política. En otras palabras, los nuevos contenidos en correspondencia con esa filosofía, reconocen e incorporan, los saberes de los estudiantes, de las comunidades, de la cultura y de la ciencia (Ver Cuadro 5. 4.)

En los datos encontrados, la inclusión de saberes diferentes a los disciplinares en consonancia con los últimos desarrollos epistemológicos de las Ciencias Sociales queda reflejada en:

- ✓ La presencia de *nuevas coordenadas didácticas multiparadigmáticas*.
- ✓ La inclusión en los *estudios sociales de los nuevos paradigmas de interpretación social*.
- ✓ El reconocimiento *del carácter intersubjetivo e interpretativo de la vida social*, es decir, *comprender la realidad social, desde las experiencias y estructuras de la vida cotidiana, incluyendo conocimientos y contenidos diferentes al científico: el cultural, cotidiano, social, artístico, etc.*
- ✓ La incorporación de *problemas relacionados con la multiculturalidad e interculturalidad* y de *nuevos actores sociales en los escenarios sociales*, la *integración de nuevas visiones étnicas y culturales, entre ellos los saberes de las culturas no occidentales y el aporte de las minorías*.

(Capítulo 5, descripción de los datos, págs. 411).

La concepción de “contenidos” no la reduce el MEN, a una simple presentación de temas, por el contrario tiene una visión renovada de cara a las versiones tradicionales. Es así como incluye integralmente contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, *los contenidos no son un listado de temas, su acepción hace referencia a un conjunto de conceptos, principios, procedimientos, valoraciones e interacciones individuales y sociales que se evidencian en las competencias que se deben alcanzar dentro del proceso educativo* (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 419).

En el campo didáctico, los lineamientos proponen organizar y abordar dichas problemáticas socio-ambientales de manera articulada como ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales, conceptos recurrentes, organizadores didácticos y códigos integradores. Es así como los ejes generadores y preguntas problematizadoras están relacionados con problemáticas sentidas por la sociedad colombiana y el mundo actual.

Coherente con los planteamientos anteriores, el MEN seleccionó ejes generadores, preguntas problematizadoras y ámbitos conceptuales, mediados por la *unidad y complementariedad didáctica/funcionalidad social*. Los ejes generadores y los ámbitos conceptuales están obligados a incluir contenidos de pertinencia social: *“Los conceptos en su conjunto, permitirán a las y los estudiantes percibir la complejidad y problemática del mundo en que viven y se realizan los distintos tipos de sociedades. En otras palabras, tanto la selección de los ejes (temáticas) como los conceptos que conforman los ámbitos conceptuales de estos lineamientos, corresponde a la funcionalidad social que ellos tienen, a los aportes que pueden ofrecer para un mejor conocimiento (pasado-presente) y actuación en el mundo social por parte de las y los estudiantes.* (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 440).

El MEN realizó un serio y profundo proceso de decantación y selección temática, que culminó con ocho problemáticas sociales actuales, muy distintas

de los contenidos disciplinares hegemónicos de las propuestas tradicionales: *“El área de Ciencias Sociales no sólo debe considerar los procesos epistemológicos y los cambios conceptuales propios de las disciplinas, sino que debe analizar la problemática sociocultural en situaciones históricas particulares, por ello la enseñanza del área en la actualidad debe incluir en sus temáticas los cambios locales, nacionales y globales, para que tengan funcionalidad, pertinencia y vigencia social”* (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 440).

Las problemáticas socio-ambientales detectadas y que sirvieron como fuente de contenidos son: . *La Defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad. 2. Las personas como sujetos de derechos y la vigencia de los derechos humanos. 3. La conservación del ambiente. 4. Las desigualdades socioeconómicas. 5. Nuestro planeta tierra como casa común de la humanidad. 6. Identidad y memoria colectiva. 7. El saber cultural posibilidades y riesgos. 8. Conflicto y cambio social. (Ver Cuadro 5. 5.)*

Para el MEN los ejes generadores son la expresión curricular de los problemas sociales actuales, los cuales concebidos de manera abierta y crítica, permiten el tratamiento en la escuela, de problemas no solo de la comunidades sino de la propia vida de los estudiantes, basta citar un ejemplo de tratamiento de problemas cotidianos, el eje 1, *la defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad*, puede ser tratado como problema de la propia la institución escolar, ya que en ella se viven prácticas de violencia escolar, de sexismo, etc., sufridas habitualmente por muchos de los estudiantes (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 438). En el mismo sentido son concebidas las preguntas problematizadoras y los códigos integradores, los cuales potencialmente permiten trabajar diversidad de contenidos problemáticos.

Es evidente que todos los contenidos de los ejes generadores tienen una enunciación muy distante de la tradición disciplinar y están fuertemente enmarcados en aspectos de tipo sociocultural e ideológico. Asumiendo la

presunción anterior y el carácter abierto e interdisciplinar de la formulación de los ejes, podemos afirmar que éstos estructuralmente dan cabida a contenidos de corte cultural, social y cotidiano, especialmente los ejes 1, 6, , y 8.

Por otra parte, las preguntas problematizadoras no son concebidas como preguntas del conocimiento disciplinar, son preguntas tendientes a articular los diferentes saberes que circulan en el aula de clase (cotidianos, culturales, sociales y disciplinares). Ellas se constituyen en una valiosa herramienta didáctica que incorpora y garantiza en el ámbito escolar el encuentro de diversos conocimientos, *el planteamiento de las preguntas problematizadoras nace de la necesidad de un “saber” que surge de las vivencias cotidianas y se contrasta con el saber científico que maneja el docente, el cual se va utilizando en la medida en que sea necesario* (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 444).

2) *La pluralidad de criterios y de fuentes de selección, la interdisciplinariedad en organización y secuenciación del conocimiento escolar, confirma la ruptura con la tradición disciplinar.*

En las reflexiones efectuadas en nuestro marco teórico, sosteníamos como los modelos didácticos alternativos consideran una diversidad y pluralidad de criterios y referentes intervinientes en la selección, organización y secuenciación del conocimiento escolar. Alrededor de ello se ha elaborado cierto consenso al considerar criterios de tipo sociológico, psicológico, epistemológico, y didáctico y, fuentes como problemas socio-ambientales relevantes, conocimiento cotidiano, conocimiento científico-técnico, y conocimiento metadisciplinar. La forma como son tratados didácticamente estos criterios y fuentes del conocimiento escolar, nos permite visualizar las intencionalidades del conocimiento escolar y la postura del modelo en cuestión frente a las hipótesis de construcción del conocimiento.

En esa dirección, los datos encontrados nos dicen que los Lineamientos contemplan pluralidad de criterios de selección, organización y secuenciación del conocimiento escolar. Dentro de la variedad de criterios y en coherencia con las finalidades educativas la prioridad la tienen los criterios sociológicos y la fuente de problemas sociales relevantes, es decir los otros criterios y fuentes del conocimiento escolar están articulados y giran alrededor de la pertinencia y vigencia social de los contenidos, de esa manera lo clave entonces es *seleccionar contenidos mediados por la unidad y complementariedad didáctica/funcionalidad social, en sentido articulan criterios didácticos, sociológicos, epistemológicos y psicológicos* (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 462).

En comparación con anteriores modalidades de organización de contenidos (Reforma del 84), el eje articulador ya no son las disciplinas, historia, geografía, etc. El nuevo criterio epistemológico presente en los lineamientos, señala que la presencia de las disciplinas solo se justifica si son abordadas de manera interdisciplinaria e integrada, es decir aportando sus conocimientos a la comprensión y solución de problemáticas socio-ambientales. De esa manera, *la organización de los contenidos se corresponde con la integración disciplinar intra-área sobre problemas de la realidad, (...) problemas que integren historia, geografía, cívica, economía, sociología, antropología, etc., problemas en los cuales se integren las distintas versiones de las Ciencias Sociales y humanas* (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 424).

Los Lineamientos acogen la modalidad de organización curricular *integración-articulación*, este marco de referencia constituye la columna vertebral de la organización de los contenidos a todo lo largo y ancho de la propuesta curricular. *El MEN reconoce la existencia de diversos grados de integración y elige la integración-articulación.* (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 425).

Esta modalidad de integración, articula los criterios epistemológico y psicológico, así el MEN *a la integración-articulación, le concede un doble valor, es decir, su capacidad de relacionar procesos psicológicos (conflictos y cambios cognitivos) con interpretaciones holísticas*, esencialmente la integración ha de *facilitar el trabajo por procesos*. (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 425).

En lo didáctico los conceptos recurrentes y los organizadores didácticos tienen como tarea facilitar la integración disciplinar, *se han escogido como conceptos que cumplen esa condición: Espacio, tiempo, sociedad, población, comunidad, producción, desarrollo, sujeto, comunidad, familia, memoria, cultura, tecnología, ciencia, ecología, desarrollo y progreso, organización, poder, estado, nación.* y como organizadores didácticos: *similitud-diferencia, conflicto-acuerdo, continuidad-cambio, identidad-alteridad, interrelación-comunicación, conflicto-cambio*. (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 428).

Los códigos integradores son por excelencia, la forma de organización de los contenidos tendientes a garantizar la incorporación al currículo de los conocimientos cotidiano, cultural y social, en tanto son constructos que concentran *lo ideológico, lo jurídico, lo ético y códigos de comportamiento*. Dan cabida así a la subjetividad, la cotidianeidad y la cultura. (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 428).

La organización interdisciplinar, la pluralidad de criterios y de fuentes de selección, son muestras indiscutibles de la superación de la tradicional organización disciplinar de los contenidos, estas apreciaciones quedan reflejadas en los datos encontrados en los documentos oficiales así:

- ✓ No fragmenta el conocimiento que circula en la escuela. (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 461).

- ✓ La organización y criterios de selección de contenidos, *se encuentran en estrecha relación con las fuentes del conocimiento escolar, problemas socio-ambientales relevantes y conocimiento disciplinar, los problemas socio-ambientales relevantes y cotidianos cumplen la función de articulador de los demás criterios* (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 462).
- ✓ Incorpora *nuevos campos del conocimiento, no disciplinares, estudios de género, culturales, sobre juventud y sobre pobreza, etc.* (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 411).
- ✓ Promociona *personas que de manera responsable, justa, solidaria y democrática, intervengan en su comunidad, la comprendan, la critiquen y la transformen cuando sea necesario, promoviendo la obtención de visiones conjuntas de la problemática social por parte de los estudiantes.* (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 40).
- ✓ Incorpora *la riqueza que brindan la particularidad, la diferencia y el reconocimiento de las comunidades entre ellas y con su entorno.* (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 416).
- ✓ Integra y conecta diversas perspectivas, conceptos, técnicas y métodos de las distintas disciplinas de las Ciencias Sociales (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 425).
- ✓ Enfatiza en *la problemática específica del medio sociocultural y ambiental de las y los estudiantes* (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 399) y *acomoda como campos de estudio problemas prácticos o vitales que afectan a los seres humanos, como la violencia, las guerras, el deterioro ambiental, la convivencia, el desarme, etc.* Ignoran

contenidos valiosos como los conflictos escolares (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 416)

3) *Los contenidos sociales asociados a problemáticas cotidianas deben ser de interés de los estudiantes y estar adecuados con su nivel de desarrollo cognitivo.*

En los dos apartados inmediatamente anteriores, es implícito la relación contenidos e intereses de los estudiantes, sin embargo al respecto queremos hacer algunas precisiones. Los ejes generadores fueron pensados por el MEN, para lograr aprendizajes significativos y favorecer el pensamiento global de los estudiantes. De esa manera los ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales están obligados a vincular los intereses de los estudiantes y su nivel cognitivo, con el fin de facilitar desequilibrios cognitivos, *sólo las cuestiones que pueden resultar interesantes, motivadoras y problemáticas para las personas, tienen posibilidades de generar conflictos cognitivos y, en consecuencia, aprendizajes* (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 444). Es así como un currículo pensado con base en la problemática social y en los intereses de los estudiantes, crea condiciones favorables para la negociación en el aula (profesores y estudiantes) de contenidos de diverso tipo (cotidiano, cultural, científico, etc.)

5.1.3. *El conocimiento científico y cotidiano en los contenidos, fines y construcción de los aprendizajes.*

-De la consideración 2: El conocimiento científico y el cotidiano son relacionados de manera integrada para efectos de contenidos y fines, más no para efectos de construcción de los aprendizajes.

El punto de discusión del enunciado en cuestión, es que el MEN en sus documentos no fundamenta, ni explícita su postura en el marco del debate sobre la construcción del conocimiento escolar (hipótesis incompatibilidad, coexistencia, integración, etc.). Si esta parte del enunciado de la hipótesis, la analizamos desde la fundamentación teórica de la integración del conocimiento escolar fruto de la discusión de las hipótesis elaboradas al respecto (ver marco teórico), asumiríamos que el enunciado de la hipótesis se cumple en tanto son ausentes unidades de información que aborden dicha problemática.

Sí por otro lado, analizamos la fundamentación teórica por fuera del debate de las hipótesis sobre la construcción del conocimiento escolar, estaríamos obligados a reconocer que esta parte del enunciado de la hipótesis no se cumple. Entre otras razones porque los lineamientos en su oferta de contenidos curriculares incorporan e integran diversos tipos de conocimientos, es así como fundamentan teóricamente la presencia conocimientos extracientíficos expresados en los ejes, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales, organizadores didácticos y códigos integradores. A lo anterior se suma, la concepción que tienen de contenidos, la presencia de contenidos interdisciplinarios, la pluralidad de referentes y fuentes en la selección de los mismos y su tratamiento interdisciplinar y globalizado, aspectos suficientemente tratados en el apartado anterior. (Capítulo 5, descripción de los datos, págs. 462 a 463).

Tomando como soporte las afirmaciones del párrafo anterior y por lo encontrado en la descripción de los datos, nos atrevemos a afirmar que el conocimiento científico y el cotidiano son relacionados de manera integrada para efectos de contenidos y fines, más no para efectos de la construcción del conocimiento escolar, es decir los aprendizajes en la cabeza de los estudiantes. Sí vemos esta situación desde una perspectiva integradora del conocimiento escolar, la oferta interdisciplinar de contenidos y la pluralidad de saberes en si mismas no son garantía de una construcción integrada del conocimiento

escolar, máxime sí en esa construcción (como es el caso del MEN) las ideas previas son consideradas meros obstáculos para lograr la comprensión científica de la realidad. Es notoria la dicotomía del MEN en la forma como se trabajan los contenidos y en la manera cómo se construyen los conocimientos en el aula. Ya que este enunciado está estrechamente relacionado con la consideración 3, será en el apartado .1.4., en donde expondremos otros argumentos para completar la validación referida.

7.1.4. Lugar, función y relaciones entre el conocimiento científico y cotidiano en la construcción del conocimiento escolar.

-De la consideración 3: El MEN tiene una postura muy definida (hipótesis de la sustitución) sobre el lugar, función y relaciones entre el conocimiento científico y el cotidiano en la construcción del conocimiento escolar. Otra cosa es que su postura este muy lejos de integrar realmente el conocimiento cotidiano y el científico, ya que la construcción del conocimiento escolar se realiza a partir de acercar y sustituir la lógica del alumno (ideas previas) a la lógica de la ciencia (ideas científicas).

Vamos a servirnos de la pregunta: *¿Qué papel juega el conocimiento disciplinar y cotidiano en la construcción del conocimiento escolar, para unas finalidades educativas del MEN soportadas en la función social del conocimiento de las Ciencias Sociales?, para reflexionar a su alrededor y situarnos en el foco del problema y de esa manera facilitar la validación del presente enunciado.*

En nuestro marco teórico precisábamos las cuatro hipótesis de mayor reconocimiento en la construcción del conocimiento escolar (compatibilidad, incompatibilidad, sustitución, coexistencia) García Díaz (1998). Frente a la construcción del conocimiento escolar, en la descripción de los datos (sobre todo en el documento de fundamentación teórica de los Estándares) hallamos

nítidas correspondencias entre la hipótesis de la sustitución y los diversos planteamientos del MEN. En nuestra hipótesis sosteníamos *que no existía suficiente claridad sobre el manejo de las hipótesis, perspectivas y criterios a tener en cuenta para la construcción e implementación de propuestas didácticas que indiquen el lugar, función e integración del conocimiento científico y el cotidiano en la construcción del conocimiento escolar* (capítulo 3, metodología). Es diáfano entonces que esta parte del enunciado no se cumple, el MEN así no explicita su posición teórica en el marco de la discusión de las hipótesis sobre la construcción del conocimiento en el aula, al tomar partido por la hipótesis de la sustitución tiene una postura muy definida, en ella comparte la ideas de que el conocimiento escolar se construye a partir de acercar y sustituir la lógica del alumno (ideas previas) a la lógica de la ciencia (ideas científicas). Sin embargo, el problema estaría en analizar esta situación desde perspectivas integradoras, a partir de esas miradas la posición de los documentos ministeriales estaría muy lejos de integrar realmente el conocimiento cotidiano y el científico. Así los lineamientos en las pautas de secuencia de los contenidos expresen de manera muy general en el manejo conceptual, la pretensión de *integrar preconceptos y conceptos científicos*. (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 426).

Entre las características de la hipótesis de la sustitución precisada en el marco teórico y que nos sirven para validar el enunciado .1.4., tenemos:

1. Aceptación de las ideas previas como teorías personales, alternativas o implícitas.
2. Considerar incompatibles y muy diferentes (discontinuidad) las epistemologías del conocimiento científico y cotidiano, lo cual no impide el paso de una a otra mediante cambios fuertes que sólo tendrían lugar en la instrucción.

3. El valor de las ideas previas reside en considerarlas como obstáculos para el aprendizaje de las ideas científicas, ellas son errores a eliminar y sustituir por el conocimiento científico verdadero en el marco de cada disciplina concreta.
4. Considera posible la aplicación de los conocimientos aprendidos en la escuela a la vida cotidiana, en la medida que la ciencia aporta un tratamiento más complejo de los problemas socioambientales.

En relación con la característica 1, Los estándares consideran las ideas previas como “*concepciones alternativas*” cuyo poder intuitivo, sirve para comprender la vida cotidiana, son útiles en el contexto cotidiano, más no en otros contextos, “(...) *Los pequeños en su relación con el mundo van haciendo elaboraciones conceptuales o (teorías intuitivas) sobre la vida en comunidad*” (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 416).

Es así como, *el conocimiento cotidiano se caracteriza como primitivo y no racional, en contraposición a un conocimiento científico racional y más evolucionado, que se convierte en la meta que hay que alcanzar, el conocimiento cotidiano se define, por “defecto”, como un conocimiento pre-instruccional, sin interés en sí mismo, que debe ser sustituido por la “verdad” científica.* Gómez-Granel (1994 citado en García Díaz, 1998, 41)

Con respecto a la característica 2, las teorías intuitivas dejan de ser útiles en el contexto escolar, es tarea central de la escuela proporcionar otros conocimientos formales (cambios fuertes mediante la instrucción), para comprender la complejidad de la realidad, la cual no la proporciona el conocimiento natural del mundo. Por lo tanto, estas ideas intuitivas son insuficientes y limitadas, *las concepciones alternativas* de los alumnos *no permiten comprender los fenómenos en toda su complejidad.* El escaso poder explicativo del conocimiento cotidiano lo precisan los estándares cuando

señalan como *las limitaciones de las concepciones alternativas, son asociadas a explicaciones simples de la realidad que no permiten construir comprensiones complejas* (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 41).

Acerca de la característica 3, los estándares sostienen que las ideas alternativas deben ser conocidas didácticamente y a partir de ellas hacer accesible el conocimiento científico en el ámbito escolar, (...) *desconocer en el proceso pedagógico la existencia de estas concepciones alternativas, así como pasar por alto la asombrosa capacidad de los niños y las niñas para construir conocimiento conduce a reforzar la idea según la cual el pensamiento científico es inaccesible, difícil y destinado para unos pocos*” (Capítulo 5, descripción de los datos, pág 418).

Sobre esos referentes las ideas previas deben ser sustituidas progresivamente por el conocimiento científico en un marco interdisciplinar, se trata de hacer accesible a los estudiantes el conocimiento científico disciplinar, los estándares recomiendan proceder didácticamente de dos maneras, una *privilegiar la profundización sobre el cubrimiento de los contenidos disciplinares* y la otra *aproximar progresivamente el conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Se trata entonces, de *aproximar progresivamente el conocimiento cotidiano al conocimiento científico, tomando como punto de partida su conocimiento “natural” del mundo y fomentando en ellos [los estudiantes] una postura crítica que responda a un proceso de análisis y reflexión* (Capítulo 5, descripción de los datos, pág 418).

En ese contexto el punto de partida del MEN para lograr la aproximación progresiva del conocimiento cotidiano (presente en los estudiantes) al conocimiento científico (el aportado por los profesores y la escuela), es iniciar el trabajo didáctico con las ideas previas de los estudiantes, descubriendo en ellas los obstáculos y dificultades que tienen los estudiantes para reestructurarlas con el nuevo conocimiento, el científico. Desde esos presupuestos teóricos se

trata de no perder de vista la finalidad de proveer a los estudiantes de los conocimientos necesarios que les permitan la comprensión y transformación de la realidad social y ejercer el pleno ejercicio de ciudadanía. Aquí se encuentra la mayor encrucijada del MEN, el conocimiento científico debe sufrir modificaciones para ser enseñado mediante la transposición didáctica de las ideas previas de los estudiantes, sin perder su poder explicativo in situ, el “saber sabio”; pero éste conocimiento además debe tener una función social.

Sobre la característica 4, la razón de ser del conocimiento científico-escolar en la versión ministerial, es su capacidad de aportar un tratamiento más complejo para comprender y aplicar los conocimientos adquiridos en la escuela a los problemas socioambientales de la vida cotidiana, tal como quedo expresado y suficientemente validado en el apartado de los fines educativos. Es así como el MEN ve al conocimiento científico aplicado a la vida cotidiana, como la única alternativa posible de alcanzar aprendizajes con sentido y significado, *ha de ser meta de la formación en ciencias -tanto sociales como naturales- desarrollar el pensamiento científico y en consecuencia fomentar la capacidad de pensar analítica y críticamente* (Capítulo 5, descripción de los datos, pág 414). De esa manera el objetivo fundamental de la educación social es *conocer, entender y vivir con calidad en el mundo; (...) reflexionar sobre lo cotidiano, sobre las experiencias y los diversos saberes que tienen y adquieren las y los estudiantes en distintos espacios y momentos*” (Capítulo 5, descripción de los datos, pág 415).

La adquisición de competencias procedimentales contempla la resolución de problemas en contextos diferentes a los científicos. *Competencias procedimentales: referidas al manejo de técnicas, procesos y estrategias operativas, para buscar, seleccionar, organizar y utilizar información significativa, codificarla y decodificarla. Competencias necesarias para afrontar de manera eficiente la resolución de problemas en diferentes contextos y perspectivas.* (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 48).

El trato dado por el MEN a las características de la hipótesis de la sustitución, no deja dudas sobre lo que sostuvimos en su momento en el marco teórico, *“la polarización entre lo científico y lo cotidiano se asocia, por tanto, a una clara jerarquización del conocimiento, en la que hay conocimientos mejores y peores, superiores e inferiores, más válidos y menos válidos”* García Díaz (1998,41). Se trata pues de unos documentos oficiales que al momento de construir el conocimiento escolar, optan indiscutiblemente por la transposición didáctica de las ideas previas por las ideas científicas y por tanto se inscriben en el enfoque (c), hacer ciencia a partir de la resolución de problemas. (Ver puntos de coincidencia entre la postura del MEN y el enfoque (c) al principio de este capítulo)

5.1.5. Modelo didáctico e investigación en el aula.

-De la consideración 4. En lo estructural del modelo didáctico existe en el nivel declarativo suficientes argumentos de las bondades de las preguntas problematizadoras como recurso de investigación en el aula y como articulador curricular, pero en el nivel de de acción didáctica no existen modelos y orientaciones precisas de cómo se va e ejecutar la investigación (guión, pasos, fases, secuencia, formas de implementación).

En función de la validación de los datos, la consideración 4 la vamos a tratar en dos momentos: 1) Argumentos de las bondades de las preguntas problematizadoras como recurso de investigación en el aula y como articulador curricular y 2) No existen modelos y orientaciones precisas de cómo se va e ejecutar la investigación, (guión de niveles, pasos, fases, secuencia, formas de implementación).

) *Argumentos de las bondades de las preguntas problematizadoras como recurso de investigación en el aula y articulador curricular.*

El enfoque problémico o de preguntas problematizadoras sugerido por el MEN presenta por lo menos seis bondades como recurso de investigación en el aula:

a) *Adopta y construye conocimientos más complejos.*

- ✓ Su valor didáctico como metodología para generar y construir constantemente conocimiento escolar, *su principal objetivo es fomentar la investigación constante y generar nuevos conocimientos en la clase. Podría decirse que ellas son “motores” que impulsan la búsqueda y creación de un nuevo saber en el aula.* (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 420)
- ✓ La coinvestigación, posibilita la interacción e intercambio didáctico de las ideas de estudiantes y profesores, no con el fin de reproducir conocimiento, sino para construirlo. *Se entiende por “coinvestigación” el desafío que deben afrontar conjuntamente estudiantes y profesores frente a un problema, el cual no tiene una solución o respuesta en un texto o saber establecido, sino que debe ser buscada, investigada, y construida por todos. Solución que el grupo crea y ensaya.* (Capítulo 5, descripción de los datos, Pág. 433)
- ✓ Las preguntas problema permiten *que las y los estudiantes adopten y construyan conocimientos más complejos y sus resultados deben someterse a la crítica de diversos tipos.* (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 443)

b) Asume didácticamente la concepción relativa y abierta del conocimiento.

- ✓ Se inscribe en la concepción relativa del conocimiento. *Introducen el riesgo y la incertidumbre al abrirse a una elección entre diferentes posibilidades de resolución, mostrando que en el campo social, no hay verdades absolutas o acabadas.* (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 443)
- ✓ Las preguntas problematizadoras son formulables y reformulables, no están totalmente delimitadas, se tienen que construir y reconstruir en el propio proceso de investigación. *Son la puerta a nuevas preguntas, imposibles de determinar a priori, que surgen de forma particular y única en cada grupo donde se estudian; ellas son percibidas como “obstáculos para llegar a un lugar necesario” por el grupo que las afronta.* (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 434)
- ✓ Las preguntas problematizadoras son constructoras de nuevos conocimientos generando situaciones de tensión creativa, *las preguntas no se pueden responder con un sí o un no, ellas deben permitir la búsqueda de nuevos conocimientos.* (Capítulo 5, descripción de los datos, Pág. 434)

c) Asume didácticamente una concepción de investigación en el aula que no se identifica necesariamente con la investigación científica.

- ✓ El fin de las preguntas problematizadoras es la comprensión y transformación de la realidad social en la cual se encuentran inmersos estudiantes y profesores, de esa manera las preguntas de orden científico pasan a un segundo plano, *los estudiantes y el profesor deben hacerse preguntas significativas que permitan construir conocimientos relevantes para su formación social, para una mejor comprensión de la vida social y hacer consciente su construcción como sujetos.* (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 438). Los documentos oficiales hacen un

llamado urgente para que las preguntas problema se vinculen directamente con conflictos cotidianos, personales, familiares, locales, nacionales y mundiales: *De ahí que nuestros –estudiantes en su gran mayoría- casi nunca se formulen preguntas sobre la vida, el trabajo, la familia, los problemas que estremecen al país. Da la impresión de que nuestros alumnos fueran invulnerables a las durezas de la vida real, y no les interesa saber nada de lo que ocurre en este país y en este planeta.* (Capítulo 5, descripción de los datos, Pág. 439).

- ✓ Las preguntas problematizadoras buscan recuperar y potenciar la curiosidad y la creatividad natural humana. *“Las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizajes y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logran los objetivos y se planteen nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizajes en este continuo trasegar que es la vida”; “con la pregunta nace también la curiosidad, y con la curiosidad se incentiva la creatividad.* (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 435).

d). *Favorece el trabajo interdisciplinario y promueve la relación de saberes.*

- ✓ Las preguntas problematizadoras no se identifican con una disciplina concreta, son tópicos en sí mismo interdisciplinarios. *El manejo de los problemas –donde se trabajan los ámbitos conceptuales- propicia que las estrategias y procedimientos empleados por las y los profesores en las clases sirvan de puentes o redes conectivas entre los conceptos fundamentales de las diversas disciplinas de las Ciencias Sociales y los procesos, nociones y representaciones específicas o propias del dominio cognitivo social.* (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 40).
- ✓ Las preguntas problematizadoras deben permitir la interacción y relación del saber científico, el cotidiano y el escolar en los procesos de

aprendizaje. Además, se ha intentado insistir en aquellos saberes y conceptos –aunque pocos por la falta de unidad de criterios- relevantes y básicos para la comunidad científica social, tanto a nivel conceptual (espacio, tiempo, Estado) como didáctico (la tensión: conflicto/cambio, igualdad/ desigualdad, etc.); de modo que las y los estudiantes durante los procesos de aprendizaje que efectúan, interactúen y relacionen en el aula, la lógica científica, los preconceptos y el saber que se genera en la coinvestigación. (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 426).

En correspondencia con lo dicho atrás es conveniente aclarar que la relación de saberes no es tácita como integración en los documentos oficiales, ya que el saber cotidiano va a ser permanentemente contrastado con el conocimiento científico, de esa manera se está apuntando a formas sustitutivas del conocimiento.

e) Proporciona y suscita la relevancia social de los problemas y la significatividad para los alumnos.

Aunque los ejemplos de implementación de las preguntas problematizadoras fueron elaborados por los autores de los lineamientos, no se puede desconocer que la motivación de los estudiantes fue un criterio central para su formulación, conviene recordar lo afirmado en el marco teórico: *“Es irrelevante el origen del problema (puede ser planteado por el profesor, por los estudiantes o provenir de una investigación anterior), siempre que éste sea realmente asumido por los alumnos y tenga, además, interés didáctico”.* (García Díaz, 1998,195). Es así como los lineamientos sostienen:

- ✓ *Deben estar al alcance de las y los estudiantes en relación con el grado y el nivel de desarrollo cognitivo.*
- ✓ *Pueden conectarse con los intereses y la vida cotidiana de las y los estudiantes.*
- ✓ *Deben ser interesantes y motivadoras para estudiantes y docentes.*

(Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 445).

f) Actúan como organizadores curriculares que articulan diferentes componentes del modelo didáctico.

Las preguntas problematizadoras precisan y estructuran el alcance temático de los ejes generadores y de los ámbitos conceptuales, convirtiéndose así en organizadores curriculares integradores de los ejes generadores, ámbitos conceptuales y competencias. *Ayudan a limitar y estructurar los ejes generadores, que por su amplitud resultan extensos, lo cual permite a las y los profesores establecer hasta dónde llegar en una unidad o durante el año escolar.* (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 434).

- ✓ Las preguntas problema en los ejemplos de implementación se disponen de diferentes maneras, actuando como configuradoras de programaciones de curso, ciclo o nivel educativo. Ver *Cuadro 5. 5*.
- ✓ Las preguntas problema tienen como función articular actividades, competencias y propósitos educativos. Así abren alternativas para centrar las actividades y posibilitar la obtención de las distintas competencias, resultados disciplinares y propósitos de las Ciencias Sociales. (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 434, 435).
- ✓ Las preguntas problema al inscribirse en la perspectiva metacognitiva articulan investigación y evaluación, beneficiando la reflexión de los estudiantes sobre sus propios procesos de aprendizaje. *Además, es importante clarificar que realmente lo que hace una competencia en el enfoque en el que se inscriben estos lineamientos, es la perspectiva metacognitiva referida a los procesos de pensamiento social, en la comprensión y resolución de problemas. En otras palabras, se requiere un manejo básico de algunas operaciones mentales como deducción, clasificación inducción, falsación, que son imprescindibles para potencializar las competencias antes señaladas y desarrollar*

desempeños comprensivos, que en última instancia, es el horizonte de todo proceso educativo. (Capítulo 5, descripción de los datos, pág. 452).

2) *No existen modelos y orientaciones precisas de cómo se va a ejecutar la investigación, (quién de niveles, pasos, fases, secuencia, formas de implementación).*

En lo procedimental, existen orientaciones generales para trabajar la investigación con base en el enfoque problémico, en los ejemplos de modelos de implementación de las preguntas problematizadoras (malla curricular) queda abierta la posibilidad de reformular los problemas de investigación por grados y niveles según progresiones de dificultad, en espiralidad (ver *Cuadro 5. 5*). En la descripción de los datos no se encontraron orientaciones específicas sobre procedimientos de investigación aterrizados a una unidad didáctica, esta situación confirma la inexistencia en los documentos oficiales de itinerarios didácticos de investigación (guiones, pasos, fases, secuencia). En la metodología de investigación en el aula propuesta por el MEN, la ausencia de orientaciones específicas dejan por fuera respuestas a preguntas claves, entre las cuales mencionamos:

- ✓ ¿Se pueden considerar las preguntas problematizadoras “ámbitos de investigación” que generen una secuencia de líneas de investigación escolar ajustadas a la propuesta ministerial de construcción del conocimiento escolar?
- ✓ ¿Las preguntas problematizadoras se constituyen en organizadores curriculares de más alto nivel que las unidades didácticas?
- ✓ ¿Los problemas van a ser tratados desde definiciones más próximas al mesocosmos, siguiendo paulatinamente hacia definiciones propias del micro o macrocósmos?

- ✓ ¿Qué niveles de formulación para la construcción y complejidad del conocimiento escolar se corresponden con el enfoque problémico?
- ✓ ¿Cómo se alternan los problemas más concretos y contextualizados con los más generales y descontextualizados?
- ✓ ¿Cómo se pueden articular los problemas de investigación con el desarrollo de contenidos interdisciplinarios (malla curricular)?
- ✓ ¿Cómo se pueden articular los problemas de investigación con posibles tramas de contenidos que programe el profesor?
- ✓ ¿Cómo se pueden articular los problemas de investigación con la búsqueda de información relativa a las ideas de los alumnos, a las principales dificultades de aprendizaje y a las nociones científicas implicadas?
- ✓ ¿Cuáles son las fases o momentos (delimitación del problema, búsqueda de información y contraste de la información nueva, recapitulación final y aplicación a nuevas situaciones, evaluación del proceso etc.) y los modos de trabajar con ellas en la modalidad del enfoque problémico?
- ✓ ¿El protagonismo del alumno es una constante en todas las fases de la investigación o solo se explicitan y movilizan sus ideas en el contacto inicial con la problemática de estudio?
- ✓ ¿Son reversibles las fases o momentos de investigación para el tratamiento de problemas dentro del enfoque problémico?

5.2. Discusión y validación de los datos en torno a los textos escolares

De nuestra segunda hipótesis (*ver Capítulo 4*) se desprenden y se mencionan tres proposiciones centrales que nos servirán para discutir y validar los datos de los textos escolares objeto de este estudio:

1. Ausencia de referentes concretos que orienten la integración didáctica de los diversos conocimientos que concurren en el contexto escolar y del papel que cumple la investigación dentro de una propuesta didáctica.
2. Ante la ausencia de un marco de referencia propio sobre integración de conocimientos escolares, los textos escolares incorporarán de manera simplista, esquemática, deformada y trivial, las nuevas tendencias y desarrollos epistemológico-pedagógicos de las Ciencias Sociales del MEN de Colombia. De esa manera reproducen prácticas didáctico-epistemológicas tradicionales que hegemonizan el conocimiento científico.
3. Como consecuencia de lo anterior la metodología de investigación, didácticamente se convierte en un activismo insustancial soportado en obsesivas competencias procedimentales, sin que se supere de fondo en los textos escolares la concepción culturalista de la formación de lo/as estudiantes.

En consonancia con lo dicho queremos tratar las proposiciones como tres consideraciones, las cuales serán trabajadas aquí como hilos temáticos para validar la segunda hipótesis.

Consideración 1.

Ausencia de referentes concretos que orienten la integración didáctica del conocimiento científico, el cotidiano y el escolar, y del papel que cumple la investigación dentro de una propuesta didáctica.

Vale la pena decir que *Ingenio social*, es el único texto que introduce un marco de fundamentación teórica de la epistemología y didáctica de las Ciencias Sociales. Sin embargo, trata por separado los recientes desarrollos epistemológicos, sociológicos y psicológicos de las Ciencias Sociales, sus preocupaciones epistemológicas van dirigidas a la relación sujeto cognoscente y realidad por conocer, es decir cómo se construye el conocimiento en general. Ante la pregunta, *¿Cómo se conoce lo que se conoce?*, el texto escolar de editorial *Voluntad*, considera que en las pedagogías contemporáneas existen tres posiciones: a. *Heteroestructuración del conocimiento*, b. *Autoestructuración del conocimiento* c. *La interestructuración del conocimiento*, optan por la última (...). (Capítulo 6, descripción de los datos, pág. 582). Pese a lo anterior, la discusión que nos ocupa -hipótesis sobre la construcción del conocimiento escolar- no es abordada por el texto escolar. A partir de la aclaración anterior podemos afirmar que la proposición de la hipótesis se cumple, en tanto ninguno de los textos escolares explicita un marco de referencia sobre cómo trabajar la integración didáctica del conocimiento científico, el cotidiano y el escolar. (Capítulo 6, Ver cuadros 6.1, 6.9, 6.15 y 6.22).

De esa manera ante la ausencia de un marco teórico de referencia propio, consecuentemente, los textos escolares se declaran partidarios de trabajar la integración didáctica siguiendo las directrices del MEN, adoptando así, el enfoque curricular flexible, abierto, integrado y en espiral del área de Ciencias Sociales. (Capítulo 6, Ver cuadros 6.1, 6.9, 6.15 y 6.22).

Recordemos que en la discusión y validación de los datos realizada atrás, los documentos ministeriales enmarcados en la tendencia de la sustitución, fijan una postura dicotómica: *el conocimiento científico y el cotidiano son relacionados de manera integrada para efectos de selección y organización de fines y contenidos, más no a efectos de construcción de los aprendizajes.* Es indudable que la investigación en el aula propuesta por el MEN no articula los componentes estructurales y dinámicos del modelo didáctico, dejando claro así el reduccionismo de este enfoque en cuanto a los verdaderos alcances de la integración de conocimientos. Nos queda ahora por discutir y validar si sobre esa base teórica los manuales escolares estudiados reproducen la tendencia de la sustitución, fijando asimismo posturas dicotómicas, es también menester de este trabajo establecer si la posición de los documentos oficiales se replica en las restantes proposiciones de la segunda hipótesis.

Consideración 2.

Ante La ausencia de un marco de referencia propio sobre la integración de conocimientos en el contexto escolar los textos escolares editados después de la publicación de los Lineamientos Curriculares del año 2002, incorporarán de manera simplista, esquemática, deformada y trivial, las nuevas tendencias y desarrollos epistemológico-pedagógicos de las Ciencias Sociales sugeridos por el propio Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Esta proposición de la hipótesis partió de unos textos escolares que al no presentar un marco de referencia propio que integrase los conocimientos escolares, invariablemente implementarían las nuevas directrices epistemológicas-pedagógicas del MEN de manera simplista, esquemática, deformada y trivial. Cuando los textos escolares adoptan declarativamente el marco de referencia ministerial, pierde significación para la validación de los

datos si existe o no un marco de referencia propio, consecuentemente la validación se mueve en otro terreno, es decir: ¿como los textos escolares interpretaron el marco de referencia ministerial para la construcción del conocimiento escolar y que niveles de correspondencia y consistencia tienen?

Ante las evidencias en los datos encontrados, la apreciación categórica de visiones simplistas, esquemáticas y triviales se hace sujeta de revisión, ya que está parte de la hipótesis se cumple relativamente, no todos los textos tienen el mismo grado de simplismo, esquematismo, deformación y trivialidad. Así mismo las categorías aplicadas nos indican que por texto escolar unas categorías pueden presentarse más o menos consistentes que otras. De esa manera se hace imperioso reconocer que los textos escolares estuvieron preocupados por incorporar las nuevas orientaciones ministeriales, generando un proceso de transición entre la nueva orientación socio-interdisciplinar y el tradicional trabajo con modelos disciplinares. En esas idas y vueltas es apenas normal que los manuales escolares presenten consistencias y limitaciones en los nuevos caminos por recorrer, por eso apelando a miradas relativas, creemos más conveniente hablar de luces y sombras que seguir sosteniendo categóricamente la apreciación de visiones simplistas, esquemáticas y triviales en los textos escolares.

Consideración 3.

La ausencia de referentes concretos para la integración didáctica de los conocimientos escolares y la presencia de modelos didácticos simplistas, esquemáticos, deformados y triviales convierten la investigación en un activismo insustancial soportado en obsesivas competencias procedimentales, sin superar de fondo la concepción culturalista de la formación de lo/as estudiantes.

La proposición de la hipótesis de la consideración 3, partió de unos textos escolares que definirían la investigación como un activismo insustancial, cabe aclarar que en un sentido concluyente para toda la muestra de esta investigación, esta parte de la hipótesis se cumple relativamente. Encontramos que por texto escolar existen diferentes matices en los procedimientos de investigación utilizados, que no se corresponden directamente con un activismo insustancial general, sino con la forma como los manuales escolares interpretaron el enfoque problémico del MEN, su relación con los contenidos y con la metodología. A manera de ejemplo podemos hablar de activismo insustancial para el tratamiento de los contenidos convencionales, más no para los contenidos complementarios. En términos generales, no podemos ocultar que los manuales escolares hicieron importantes esfuerzos por incorporar a su modo la metodología investigativa, razón por la cual para efectos de validación (al igual que en la consideración 2), es preferible hablar de un cierto relativismo expresado como luces y sombras.

5.2.1. Relativo simplismo, esquematismo, deformación y trivialidad de los fines educativos en los textos escolares.

-Luces en los fines educativos

A excepción de “Contextos Sociales”, los demás textos escolares no elaboran precisiones escritas explícitas sobre la función social de la escuela, en “Contextos Sociales” se encontró una referencia dirigida a la función transformadora de la escuela, (...) *que se propicie un “mayor acercamiento de la escuela a los problemas que afectan su entorno cercano, a la nación y al planeta, posibilitando un mayor compromiso con el mundo en que vivimos”* (Capítulo 6, descripción de los datos, pág. 500). Así los otros textos escolares no hayan explicitado la función social de la escuela, por el sentido de los objetivos presentados *podemos inferir que se trata de una función social de*

comprensión y transformación de la realidad social. Los datos encontrados nos dicen que los cuatro textos escolares en sentido declarativo orientan las finalidades educativas siguiendo las directrices de los documentos del MEN, es decir la formación democrática y ciudadana. En ese sentido *Identidades e Ingenio Social* son enfáticos y contundentes en la necesidad de *formar en competencias ciudadanas.* (Capítulo 6, Ver cuadros 6.1, 6.9, 6.15 y 6.22).

Los textos escolares analizados tienen en común los criterios utilizados para la selección de los objetivos educativos, en ellos *dos criterios median la selección de los objetivos generales, uno didáctico-epistemológico, el trabajo transdisciplinario y otro didáctico-sociológico, la problematización de situaciones cotidianas* dirigidas a la formación ciudadana. (Capítulo 6, Ver cuadros 6.1, 6.9, 6.15 y 6.22).

Los datos encontrados en los textos escolares nos confirman que, la selección de las finalidades educativas fueron efectuadas considerando como criterios la interdisciplinariedad y la problematización de la realidad social, a la vista está que son razones muy diferentes a las estrictamente disciplinares. Según esto, existe alta correspondencia entre la concepción de los objetivos educativos de los textos escolares y los objetivos del MEN, de esa manera los manuales escolares contemplan potencialmente el reconocimiento e incorporación de otros saberes, el cotidiano, social y cultural.

-Sombras en los fines educativos.

Pese a lo dicho anteriormente y en relación con los fines educativos, todos los textos escolares presentan algunas limitaciones que podríamos asociar a formas esquemáticas y superficiales, en esa dirección presentamos para la reflexión las siguientes consideraciones:

- ✓ Parece que en términos de finalidades educativas para los textos escolares basta con adscribirse a las finalidades educativas del MEN, sin mediar posturas argumentativas que justifiquen porqué se está de acuerdo con esas orientaciones.
- ✓ Cualquier manifestación de propósitos educativos de carácter transformador debe fundamentarse en la perspectiva crítico-social, para de esa manera justificar la importancia de la función social transformadora de la escuela y de las Ciencias Sociales, no basta sólo con declaraciones de que *las finalidades educativas* deban orientarse a *la comprensión y transformación de la realidad social*.
- ✓ No se explica que procesos se siguieron para seleccionar los objetivos educativos.
- ✓ En términos didácticos no se explicita la relación de los objetivos con los otros componentes didácticos (qué, cómo y evaluación).

5.2.2. Relativo simplismo, esquematismo, deformación y trivialidad de los contenidos en los textos escolares.

-Luces en la selección, organización y secuenciación de los contenidos educativos.

En los textos escolares de las editoriales Educar, Norma y voluntad, los criterios empleados para la selección de contenidos son preferencialmente de dos tipos *epistemológico –interdisciplinariedad-* y *sociológico -problematización de la realidad-* (Capítulo 6, Ver cuadros 6.1, 6.9, 6.15 y 6.22). Coherente con lo anterior, la fuente de contenidos más notoria son los problemas sociales relevantes, dicho de paso estas situaciones aproximan los textos escolares a

las nuevas orientaciones ministeriales. Con relación a los preceptos anteriores en la descripción de los datos encontramos:

- ✓ Los contenidos convencionales y complementarios de los textos escolares “Ciencias Sociales”, “Identidades” e “Ingenio Social, por igual registran gran adaptación a los criterios y fuentes socio-interdisciplinarias de selección de contenidos presentados por los lineamientos curriculares (Capítulo 6, Ver cuadros 6.1, 6.9, 6.15 y 6.22).
- ✓ Los contenidos complementarios de los textos escolares “Ciencias Sociales”, “Identidades” e “Ingenio Social están fuertemente comprometidos con las recientes disposiciones de los lineamientos y estándares curriculares. (Capítulo 6, Ver cuadros 6.1, 6.9, 6.15 y 6.22).
- ✓ Los contenidos complementarios de “Contextos Sociales”, buscan aproximarse a la filosofía socio-globalizada de los Lineamientos Curriculares e introducen al final de cada unidad la sección “*Comprendo mi realidad*” (Capítulo 6, Ver cuadro 6.1).
- ✓ “Ciencias Sociales”, “Identidades” e “Ingenio Social toman como referente organizador de los contenidos, los ejes generadores del MEN. (Capítulo 6, Ver cuadro 6.9.).
- ✓ “Ciencias Sociales” e “Ingenio Social trabajan los contenidos con base en las preguntas problematizadoras del MEN, mientras que “Identidades” lo hace creando sus propias situaciones problema. (Capítulo V, ver cuadros 5.1, 5,15 y 5.24). (Capítulo 6, Ver cuadros 6.9, 6.15).
- ✓ En el texto escolar “Identidades 9” se nota el esfuerzo por trabajar los contenidos interdisciplinariamente mediante conceptos integradores: *Constitución, estado, participación, organización, derechos humanos,*

convivencia, equidad, discriminación, revolución, cambio y permanencia, independencia, problemática ambiental, sistema económico, desempleo, inflación, modelo de desarrollo, plan de desarrollo, apertura económica, desarrollo sostenible, inseguridad alimentaria, ordenamiento territorial, ciencia, tecnología y saberes populares. Algunos conceptos claves coinciden con los formulados por el MEN: *estado, organización, desarrollo ciencia y tecnología*, como también el organizador didáctico: *cambio y permanencia.* (Capítulo 6, Ver cuadro 6.22).

- ✓ Los contenidos procedimentales y actitudinales de los textos escolares, empiezan a disputarle espacio a los contenidos conceptuales. (Capítulo 6, Ver cuadros 6.1, 6.9, 6.15 y 6.22).

Para los textos escolares estas nuevas miradas significan dar un rumbo completamente diferente a la concepción científico-disciplinar de los contenidos con los que venían trabajando, en ellos se aprecian esfuerzos por rodear la presentación y desarrollo de los temas y subtemas con contenidos sobre problemas sociales. Es así como los nuevos contenidos de corte problémico ganan lugar frente a los contenidos convencionales dependientes de las disciplinas, confirmando de esa manera tal como lo conciben los Lineamientos, que las disciplinas de manera interdisciplinaria deben estar puestas al servicio de la comprensión y transformación de la realidad social,.

-Sombras en la selección, organización y secuenciación de los contenidos educativos.

) Los contenidos convencionales desarrollados en todas las unidades del texto escolar Contextos sociales conservan el simplismo, esquematismo y trivialidad disciplinar de los contenidos de la reforma del 84.

Lo más alejado de las nuevas orientaciones ministeriales lo constituye el texto escolar “Contextos sociales”, declarativamente este manual escolar es partidario de seguir las orientaciones oficiales, es así como las finalidades educativas están dirigidas a la comprensión y transformación de la realidad, igualmente la metodología apoya la resolución de problemas. Sin embargo, en lo relativo al “que enseñar” los contenidos convencionales o estructurales conservan la estructura disciplinar de la reforma del 84 y están centrados en el Mundo, América Latina y Colombia en el siglo XX, pese a que incorporan la sección de nuevo tipo: “Comprendo mi realidad”¹. En sentido estricto y global podemos afirmar que el texto escolar no supera las visiones academicistas y enciclopédicas de los contenidos precedentes a los Lineamientos. (Capítulo 6, Ver cuadro 6.1).

a) El texto escolar Contextos sociales no supera la presencia académico-disciplinar, como fuente principal de selección y organización de contenido, lo cual además de minimizar la fuente de problemas sociales relevantes, no potencializa la presencia del conocimiento cotidiano y la integración de conocimientos en el aula. (Capítulo 6, Ver cuadro 6.1.).

Aunque declarativamente aboga por el trabajo interdisciplinario, en realidad lo que el texto escolar hace es organizar los contenidos en la modalidad académico-disciplinar, conservando la organización de los contenidos alrededor de las disciplinas histórica y geográfica. Es así como *los contenidos convencionales de las (8) unidades didácticas, son contenidos adicionados según la lógica académica y transmisiva, conceden al conocimiento disciplinar todo el peso organizativo.* (Capítulo 6, descripción de los datos, pág. 50). En la descripción de los datos esta situación se ejemplificaba así: *la unidad presenta contenidos de acuerdo a la perspectiva tradicional de la geografía regional: relieve, clima, hidrografía, etc.* (Capítulo 6, descripción de los datos,

¹ Esta sección del texto escolar, relaciona la pregunta problematizadora con el contenido complementario introduciendo problemáticas sociales, pero al mismo tiempo yuxtapone y establece una relación forzada de la pregunta problematizadora con el contenido convencional.

pág. 50). Esto se confirma plenamente ya que *en cuanto a las fuentes en la selección de contenidos, de manera semejante a los criterios de selección, la fuente más notoria es el conocimiento disciplinar.* (Capítulo 6, descripción de los datos, pág. 509).

Como consecuencia de lo anterior, los contenidos relacionados con problemas sociales relevantes y que podrían ser de interés de los estudiantes para integrar sus ideas previas, son tratados como apéndice complementario, con poca o ninguna relación con los demás contenidos. *No menciona como posibles contenidos que puedan ser trabajados en el aula de clase, las ideas previas de lo/as estudiantes, las informaciones del profesor, los procedimientos utilizados, la organización del espacio que se ocupa, el tipo de materiales que se manejan y el clima afectivo que se genere.* (Capítulo 6, descripción de los datos, pág. 510).

Igualmente, la modalidad de organización académico-disciplinar se hace más evidente, cuando el texto escolar no se ocupa del conocimiento metadisciplinar y no incorpora como contenidos los organizadores didácticos y códigos integradores sugeridos por el MEN. Los temas y subtemas desarrollados en las unidades rayan en lo academicista y *giran alrededor de los títulos disciplinares de la unidad, haciendo las veces de organizadores temáticos y conceptuales.* (Capítulo 6, descripción de los datos, pág. 50).

También contribuye a la hegemonía del conocimiento científico-disciplinar la prioridad concedida a los contenidos conceptuales, presentados en todo caso desarticulados de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. *No existe organización temática del texto escolar con base en un orden, según los tipos de contenidos; en cada una de las unidades la mayor parte de las páginas contienen información sobre contenidos conceptuales; en la sección de “Competencias aplicadas” son tratados los contenidos procedimentales más con fines evaluativos; igual sucede con los contenidos actitudinales en la*

sección “*Comprendo mi realidad*” (Capítulo 6, descripción de los datos, pág. 512).

Lo dicho se agudiza cuando el texto escolar considera que los cambios en el “manejo conceptual” de los estudiantes se relacionan con *la organización propia de las disciplinas, es decir al trabajo con conceptos elaborados* (Capítulo 6, descripción de los datos, pág. 511). Vistas las cosas así, lo central del manual escolar es la recepción memorística y repetitiva por parte de los educandos, explicado entre otros por la densidad de los contenidos que contiene.

b) El texto escolar Contextos sociales conserva la linealidad y diacronía en el tratamiento de los contenidos, favoreciendo formas de pensamiento simple en los estudiantes.

La secuencia de los contenidos tratada desde el presente con visión de futuro y en la dialéctica diacronía/sincronía, tal como lo sugiere el MEN; no es considerada por el texto escolar, éste mantiene el procedimiento simplista lineal, historicista y diacrónico: *los temas son presentados a todo lo largo del texto escolar según la visión lineal pasado/presente.* (Capítulo 6, descripción de los datos, pág. 511).

c) La organización de los contenidos en texto escolar Contextos sociales, no se presenta como malla curricular, tramas conceptuales que se correspondan con niveles de formulación del aprendizaje.

La modalidad de organización de los contenidos es horizontal, con secuencia lineal, temática-disciplinar, *estructurados mediante un enfoque de organización simple*, el referente para ordenar los contenidos es *disciplinar. Geografía (unidad 1), Economía (unidad 2) e Historia (unidad 3, 4, 5, 6, 7 y 8); (...) los temas al interior y exterior de las unidades, son agregados al tema central de la*

unidad. Como tal la organización de los contenidos no tiene nada que ver con las recomendaciones ministeriales, es decir en espiral y como malla curricular, de esa manera no *existen conceptos claves capaces de articular los contenidos mediante mapas conceptuales o tramas.* (Capítulo 6, descripción de los datos, pág. 50).

De acuerdo al desarrollo y secuencia de los contenidos y de las actividades, el aprendizaje es presentado en su versión más simple *sin un tratamiento vertical que refleje la profundidad y complejidad (espiralidad de acuerdo al nivel cognitivo),* son contenidos *independientes de gradientes de complejidad* que buscan al mismo tiempo, un nivel de desarrollo conceptual *descriptivo/explicativo.* Se excluye así la posibilidad de trabajar con niveles de formulación del aprendizaje. (Capítulo 6, Ver cuadro 6.2).

2) *Los contenidos convencionales desarrollados en por lo menos tres unidades didácticas de los textos escolares “Ciencias Sociales”, “Identidades” e “Ingenio Social; replican la orientación de los ámbitos conceptuales de los lineamientos, conservando en ellos el simplismo, esquematismo y trivialidad disciplinar de los contenidos de la reforma del 84.* (Capítulo 6, Ver cuadros 6.1, 6.9, 6.15 y 6.22).

Mayoritariamente estos textos escolares presentan contenidos basados en criterios y fuentes socio-interdisciplinarias, sin embargo, no escapan del todo al reduccionismo disciplinar, es así como en la descripción de los datos encontramos que por los menos tres unidades didácticas con contenidos convencionales, replican acríticamente la orientación de los ámbitos conceptuales de los lineamientos, se trata pues, de los ámbitos conceptuales de los ejes generadores ministeriales 4, 5 y 6.

El texto escolar “Ciencias Sociales 9”, además de seguir el orden de los ejes generadores, se guía y se orienta en lo fundamental por los mismos

ámbitos conceptuales disciplinares recomendados por el MEN. De esa manera las *unidades 4, 5 y 6 están organizadas alrededor de las disciplinas, en su orden, de la economía, geografía económica e historia*. Siguiendo los preceptos de los ejes generadores 4, 5 y 6 de los lineamientos, en esas unidades didácticas es muy fuerte la figura académico-disciplinar como fuente principal de selección y organización de contenidos, a manera de ejemplo y para validar lo dicho, presentamos los temas de la unidad 1: *Los sectores de la economía colombiana, las crisis económicas en Colombia, la crisis de finales del siglo XX en Colombia y la recuperación del potencial agrícola*. (Capítulo 6, Ver Cuadro 6.1.).

En similar dirección el texto escolar “*Identidades 9*”, se rige esencialmente por los mismos ámbitos conceptuales disciplinares ministeriales, es así como las *unidades 4, 6 y 7 tienen en su organización, una fuerte dependencia disciplinar/académica, en su orden, de la historia y de la economía*. Como ejemplo y para validar lo afirmado, mostramos los ámbitos temáticos de la unidad 6: *¿Cómo funciona una economía?, algunos problemas de la economía, principales modelos de desarrollo económico en Colombia y los sectores de la economía colombiana*. De esa manera siguen al pie de la letra las instrucciones de los ejes generadores 4, 5 y 6 de los lineamientos. (Capítulo 6, Ver cuadro 6.22).

En igual sentido el texto escolar “*Ingenio social 9*”, maneja básicamente los mismos ámbitos conceptuales disciplinares ministeriales, es así como *las unidades 1 y 2 (Capítulo I) y unidad 2 (Capítulo II), tienen en su organización una fuerte dependencia disciplinar, en su orden, de la historia y de la economía*. Es decir, siguen las disposiciones de los ejes generadores 4 y 6 de los Lineamientos. (Capítulo 6, Ver cuadro 6.15).

3) *Los textos escolares “Ciencias Sociales”, “Identidades” e “Ingenio Social, no se ocupan del conocimiento metadisciplinar y no incorporan como*

contenidos los organizadores didácticos y códigos integradores del MEN. (Capítulo 6, Ver cuadros 6.9, 6.15 y 6.22).

Los textos escolares no se ocupan del conocimiento metadisciplinar, en ellos, son ausentes reflexiones teóricas en ese sentido, la interdisciplinariedad declarada se ocupa de aportar conocimientos de las disciplinas en función del eje generador o temático y de la pregunta problematizadora, sin que medien conceptos claves que verdaderamente articulen los contenidos y proporcionen una idea de totalidad y de complejidad de los aspectos abordados, esto se confirma fácilmente ya que ninguno de los textos ilustra y orienta su contenido con base en tramas, mapas mentales, mapas conceptuales u otros.

En el libro de texto “Ciencias Sociales 9”, los conceptos centrales se encuentran implícitos en los títulos de las unidades de estudio y no tienen relación directa con los conceptos fundamentales, los organizadores didácticos y códigos integradores del MEN. *Los temas de la unidad de estudio hacen las veces de organizadores temáticos y conceptuales, los siguientes hacen de conceptos centrales: unidad de estudio 1, Equidad de género; unidad de estudio 2, Derechos humanos; unidad de estudio 3, Medio ambiente; unidad de estudio 4, Economía y sociedad; unidad de estudio 5, Economía y política; unidad de estudio 6, Revoluciones liberales; unidad de estudio 7, Ciencia y tecnología; y unidad de estudio 8. Participación ciudadana.* (Capítulo 6, Ver cuadro 6.9.).

A cambio de los articuladores didácticos de la propuesta ministerial, “Ciencias Sociales 9” opta por articular los contenidos desde los contextos *contemporáneo, ciudadano, geográfico, económico e histórico, (...) por lo general, cada unidad es abordada como mínimo desde tres de estos contextos.* (Capítulo 6, descripción de los datos, pág. 542). Aunque desde éstos contextos existen intenciones de integración interdisciplinar, lo cierto es como cosmovisión (carácter metadisciplinar) esta integración es limitada, se observa que sólo lo contemporáneo y ciudadano trascienden las disciplinas, mientras que los otros

contextos el geográfico, económico e histórico continúan en la versión científico-disciplinar. En consideraciones realizadas atrás ya habíamos mencionado el potencial interdisciplinar y si se quiere transdisciplinar de los organizadores didácticos y códigos integradores del MEN, viabilidad no aprovechada en ningún caso por este manual escolar.

Aunque en el texto escolar “Identidades 9” existe la intención por trabajar interdisciplinariamente los contenidos con conceptos integradores, hay cierto reduccionismo al utilizar sólo el organizador didáctico del MEN: *cambio y permanencia*, aunque no se desconoce la utilización de los conceptos claves disciplinares sugeridos por los lineamientos, encontramos que ninguno de los conceptos utilizados se traduce en formas complejas y metadisciplinares de organización (tramas, mapas mentales, conceptuales). (Capítulo 6, Ver cuadro 6.22).

En “Ingenio social” los títulos de la unidad asociados al texto de los ejes generadores *hacen las veces de organizadores temáticos y conceptuales, los siguientes se constituyen en ámbitos conceptuales centrales: formación de las naciones americanas, propósitos y realidades, búsqueda de un ideal de nación, las culturas creadoras de saberes valiosos, mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra, desarrollo económico sostenible, base de la dignidad humana, posibilidades y límites de nuestro planeta, hombres y mujeres diferentes, pero complementarios, democracia y defensa de los derechos humanos y ciudadanía y democracia*. Sin embargo visto esto desde lo metadisciplinar, el texto escolar no logra superar el simplismo y reduccionismo en tanto no precisa conceptos claves interdisciplinares capaces de articular los contenidos, tampoco existe su materialización en tramas, mapas mentales, conceptuales. (Capítulo 6, Ver cuadro 6.15).

Salta a la vista que los textos escolares, no utilizaron los organizadores didácticos y códigos integradores como formas de promover el pensamiento

integral de los estudiantes, los manuales escolares ante la ausencia de dispositivos didácticos articuladores, seguirán favoreciendo el aislamiento y la fragmentación como forma de reduccionismo del pensamiento de los estudiantes. (Capítulo 6, Ver cuadros 6.1, 6.9, 6.15 y 6.22).

4) *La organización de los contenidos no se presenta en los textos escolares “Ciencias Sociales”, “Identidades” e “Ingenio Social, como malla curricular, tramas conceptuales que se correspondan con el trabajo secuencial por categorías interpretativas y niveles de formulación del aprendizaje.*

En sentido preciso los contenidos en los textos escolares no están organizados vertical y horizontalmente, por un lado la dependencia disciplinar tiende a organizarlos de manera horizontal (contenidos convencionales) y por otro, el trabajo sobre problemáticas sociales les proporciona cierta globalidad (contenidos complementarios). En esa dualidad la organización de los contenidos en los textos escolares se mueve en un enfoque transitivo, entre lo simple y lo integrado. Como tal la organización de los contenidos no recoge la recomendación de los lineamientos de trabajarlos en forma de espiral (nivel cognitivo, vivencias o experiencias, manejo conceptual, perspectiva temporal y tiempo histórico). Los textos escolares no recogieron las recomendaciones generales de gradualización y secuencialización del MEN, en esas condiciones no podemos aspirar a encontrar en ellos niveles de formulación e hipótesis de progresión del aprendizaje.

La evolución del referente ministerial *nivel cognitivo*, en los textos escolares se presenta independiente de criterios rigurosos sobre gradientes de complejidad, es así como se mueve en un nivel muy general y tradicional (descriptivo/explicativo). En el desarrollo de los contenidos y de algunas actividades encontramos simultáneamente descripciones y explicaciones que no pasan por el tamiz de gradientes de complejidad y de niveles de formulación.

La evolución del referente ministerial *“manejo conceptual”* y *vivencias o experiencias* en los textos escolares, pertenece a la organización propia de las disciplinas, es decir al trabajo con conceptos elaborados, correspondiéndose con la hipótesis de la sustitución. De esa manera las ideas previas, las vivencias y experiencias de los estudiantes no son un imperativo para la construcción del conocimiento escolar, es así como no median procesos intermedios de gradualidad y complejidad.

Los referentes *“perspectiva temporal”* y *“tiempo histórico”* son trabajados en los textos escolares prioritariamente desde el tiempo presente-pasado, las excepciones las constituyen algunas unidades didácticas abordadas en la versión lineal pasado/presente: *“Ciencias Sociales”, la unidad 6, “Identidad y memoria colectiva”; Identidades”, la unidad 4, “Las revoluciones liberales de Europa y América”; “Ingenio social”, las unidades 1 y 2 del capítulo “Las revoluciones liberales de Europa y América”.* (Capítulo 6, Ver cuadros 6.1, 6.9, 6.15 y 6.22).

Con base en los aspectos tratados elaboramos las siguientes conclusiones generales:

- En el tratamiento de los contenidos encontramos que los textos escolares viven frente a integración de conocimientos, un proceso de transición entre la nueva orientación socio-interdisciplinar y el tradicional trabajo con contenidos disciplinares, lo cual no los exime de ciertos manejos simplistas, triviales y reduccionistas.
- El texto escolar *“Contextos Sociales”* pese a la introducción de contenidos sobre problemáticas sociales, conserva una perspectiva epistemológica disciplinar, lo cual lo lleva a mantener posturas academicistas y enciclopédicas.

- En los textos escolares “Ciencias Sociales”, “Identidades” e “Ingenio social” tres del total de unidades, corresponden al criterio científico-disciplinar, lo cual confirma como de manera acrítica, reprodujeron y aplicaron las propias ambivalencias encontradas en los ámbitos conceptuales del MEN.

5.2.3. *Relativo activismo insustancial y concepción culturalista de la formación de lo/as estudiantes.*

-Luces en la metodología problémica e investigativa.

) En los textos escolares existe interés por superar las formas didácticas tradicionales, introduciendo la metodología de la investigación como recurso didáctico para el aprendizaje de los estudiantes.

La totalidad de textos escolares optan por el enfoque problémico interdisciplinar, esta condición metodológica rompe con la mera transmisión y memorización de contenidos y agrieta de alguna manera al modelo didáctico tradicional, de esa manera abre puertas a nuevas formas de trabajo: explorar las ideas previas de los estudiantes, articular el conocimiento cotidiano con otros conocimientos, implementar la metodología de investigación a partir de las preguntas problematizadoras y adquirir competencias ciudadanas. Si bien los procesos investigativos que agencian los manuales escolares no se corresponden con una metodología de investigación completa e integradora, su sola incorporación es ya un avance frente a formas de trabajo didáctico tradicional.

En ese trazado la mayor fortaleza la tiene el texto escolar “Identidades” en él la investigación cumple una función articuladora con los demás componentes didácticos, las tareas de investigación se encuentran articuladas a los ámbitos temáticos, a la situación problema, al proyecto y al taller de

competencia ciudadana, es así como muestra alta coherencia con los aprendizajes en competencias ciudadanas. El manual escolar en cada unidad didáctica presenta sus propias situaciones problema, las cuales están enmarcadas en la metodología de la investigación-acción-participativa, sin dejar de precisar todos los momentos de la investigación. *Las labores de investigación se desprenden de la situación problema y confluyen con el proyecto y taller de competencia ciudadana. En las secciones, “situación problema” (al principio de la unidad), proyecto y taller de competencia ciudadana (al final de la unidad), la actividad investigativa, es perentoria, los problemas investigados se encuentran articulados y adecuados con los ámbitos temáticos del texto y con los ámbitos conceptuales del MEN. El tipo de investigación trabajado en el texto escolar es predominantemente investigación-acción-participativa, registrando generalmente todos los momentos de la investigación y reflejando coherencia con la pretensión de provocar aprendizajes en competencias ciudadanas. (Capítulo 6, Ver cuadro 6.22).*

-Sombras en la metodología problémica e investigativa

) *No median precisiones teóricas suficientes sobre la metodología problémica e investigativa*

Declarativamente la totalidad de textos escolares optan por el enfoque problémico interdisciplinar, desde allí se persigue metodológicamente la comprensión y transformación de la realidad social aplicada a problemas cotidianos. Esta premisa favorece la exploración de las ideas previas de los estudiantes, su articulación con otros conocimientos para la construcción del conocimiento escolar y la implementación de la metodología de investigación. No obstante por fuera de lo puramente declarativo, no median precisiones teóricas suficientes de ¿Cómo se caracteriza este enfoque problémico en relación con la investigación?, ¿Cómo se articula con los demás componentes

didácticos, ¿Cómo contribuye en la integración de los conocimientos que circulan en el aula?, ¿A través de que fases, monitoreos y procesos se va a facilitar la construcción del conocimiento a través de la investigación?, ¿Cuál es su relación con la evaluación de los estudiantes?, etc.

Un enfoque interdisciplinario, problémico o de preguntas problematizadoras, que se declare potencialmente articulado a la metodología de investigación en el aula, debería presentar un mínimo de directrices teórico-metodológicas de cómo va a funcionar. De los cuatro textos escolares analizados, *Ingenio social* es el único que presenta algunos fundamentos teóricos sobre aspectos metodológicos, los cuales no están articulados a las preguntas problematizadoras como estrategia de investigación. El libro de texto toma partido por las didácticas interestructurales y se preocupa por la relación objeto-sujeto en la construcción del conocimiento. Al respecto sostiene: *el conocimiento ni esta afuera del sujeto, ni dentro, el conocimiento se construye en la interacción reciproca sujeto- objeto; igualmente, creen esencial dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje al desarrollo mental de los estudiantes; en ese sentido cuestionan los modelos pedagógicos: tradicional, pedagogía por objetivos, la pedagogía romántica o activista y asumen una concepción didáctica plural que conjugue las didácticas funcionales, estructurales y existenciales.* (Capítulo 6, descripción de los datos, pág. 583).

Por lo demás la preocupación de los textos escolares es más de carácter instrumental que teórico-metodológico, esto es tan evidente, que no presentan en más de dos páginas las instrucciones de los dispositivos didácticos a aplicar, sin dar razones de los presupuestos fundamentantes que los subyacen.

2) *Los textos escolares “Ciencias Sociales”, “Contextos sociales” e “Ingenio Social”; reproducen sin cambios sustanciales las preguntas problematizadoras elaboradas por el MEN.*

En el aspecto psicológico (dificultad por grado), los textos escolares consideran las preguntas problematizadoras propuestas por el MEN adecuadas a las estructuras cognitivas de los alumnos. Los textos escolares al igual que los lineamientos, suponen que las preguntas problematizadoras son la puerta de entrada a la metodología de investigación en el aula, de esa manera reproducen las preguntas problematizadoras ministeriales sin cambios sustanciales. (Capítulo 6, Ver cuadros 6.1, 6.9, 6.15 y 6.22).

En “Contextos sociales” cada una de las unidades formula una pregunta problematizadora, no vinculada directamente con los temas y subtemas que se desarrollan en la unidad, solo terminando cada unidad aparece la Sección “Comprendo mi realidad” cuya finalidad es proporcionar y aplicar información sobre la pregunta problematizadora y dar un tratamiento ligeramente interdisciplinar a este contenido. Las preguntas problematizadoras encuentran sus respectivas respuestas en los contenidos del texto escolar. (Capítulo 6, descripción de los datos, pág. 506).

Por otra parte “Ciencias Sociales” e “Ingenio Social” toman las preguntas problematizadoras del MEN, como referente organizador de los contenidos. (Capítulo 6, Ver cuadros 6.9, 6.15).

3) En los textos escolares “Ciencias Sociales”, “Contextos sociales” e “Ingenio Social, la investigación es tratada como complemento de los contenidos y no como metodología para articular todo tipo de contenidos en la construcción de los aprendizajes.

En el marco teórico de esta tesis doctoral, la investigación en el aula es concebida como una metodología de enseñanza y aprendizaje, según lo cual, ella debe actuar como eje articulador del modelo didáctico, de manera que los problemas a investigar se deben constituir en *ámbitos de investigación* que crucen transversalmente todos los momentos didácticos, los fines, los

contenidos, la metodología y la evaluación; además a cada problema formulado le incumbe una visión totalizadora que agote todos los momentos de investigación. Sobre esos presupuestos queremos validar los datos referidos a este apartado, así encontramos que la investigación en los manuales escolares reseñados cumple una función articuladora parcial, por tanto las actividades investigativas son discontinuas y no integran todos los momentos de la investigación. En ellos existen tipos de contenidos y actividades dirigidos especialmente a la resolución de los problemas, son ejercicios de interpretación y aplicación de los propios contenidos que no necesariamente implican hacer investigación, también aparecen otros contenidos y actividades relacionados con el proceso investigativo sin que estas situaciones se constituyan en orientaciones precisas de cómo se va a ejecutar la investigación (guión, pasos, fases, secuencia, formas de implementación).

En el manual escolar “Ciencias Sociales”, relacionado con *la resolución de problemas (interpretación y aplicación)*, están los contenidos convencionales y actividades de la sección: *“aplica tus conocimientos”* y secciones de *“análisis”* y *articulados a la investigación*, están los contenidos complementarios y las actividades: *“aplica tus conocimientos”* y *“Proyecto social”* (Capítulo 6, descripción de los datos, pág. 559, 560). De esa manera la investigación es intermitente, cumple función de articulación parcial y no agota e integra todos los momentos de la investigación, de ese modo genera amplias posibilidades de convertirse en un activismo insustancial que termine sólo priorizando las competencias procedimentales.

El texto escolar “Contextos sociales” presenta una postura más tradicional, en las secciones de contenidos y actividades: *“Me pongo en contexto”*, *“actividades por ejes”*, *“que aprendiste”* y *“competencias aplicadas”*, en ellas relaciona contenidos convencionales y acciones didácticas dirigidas a la resolución de problemas disciplinares. Por otra parte de manera más encorsetada que propiamente didáctica, este texto escolar relaciona *la investigación al contenido complementario “Comprendo mi realidad”*, a las actividades de esa sección y a

la actividad “competencias procedimentales aplicadas” (Capítulo 6, Ver cuadro 6.3.). De esa manera la investigación es intermitente, articuladora parcial y no integradora de todos los momentos de la investigación.

De maneja muy similar al texto escolar anterior, “Ingenio Social” articula *la resolución de problemas* (interpretación y aplicación) a los *contenidos convencionales y actividades de las secciones “procesos de pensamiento y producción de conocimiento”, “competencias ciudadanas” y “proyecto integrador”*; busca de esa manera *la adquisición de competencias ciudadanas*. (Capítulo 6, Ver cuadro 6.15). En relación con la metodología de investigación en este manual escolar, se encuentran las secciones: *“desarrolla tus procesos de pensamiento y producción de conocimiento”, “competencias ciudadanas” y “proyecto integrado”*. Al igual que los otros textos escolares mencionados atrás, la investigación es articuladora intermitente y parcial ya que no ejecuta todos los momentos del proceso investigativo.

En los tres textos escolares analizados los métodos investigativos no son una constante como metodología de enseñanza-aprendizaje, entre otras razones por:

- ✓ La investigación no es un continuum como estrategia de enseñanza, preexiste la tendencia a la investigación del alumnado y no del profesorado.
- ✓ La orientación investigadora es débil en el diseño y desarrollo de las unidades didácticas, los objetivos, las estrategias y dinámicas de enseñanza-aprendizaje no están organizadas en torno a la investigación escolar.
- ✓ La investigación es tratada como complemento de los contenidos y no como metodología para articular los contenidos a la construcción de los

aprendizajes, uno es el tratamiento para los contenidos convencionales (la investigación hace más de apéndice de los contenidos) y otro es tratamiento para los contenidos complementarios.

- ✓ No son propuestas didácticas articuladas en torno a ámbitos de investigación, por lo cual no existen tramas de problemas y subproblemas de investigación estructurados en torno a la pregunta problematizadora.
- ✓ No plantean cómo hacer seguimiento y regular los progresos en el aprendizaje de los estudiantes en relación con las actividades investigativas.
- ✓ No se definen fases o momentos de la investigación (delimitación del problema, búsqueda de información y contraste de la información nueva, recapitulación final y aplicación a nuevas situaciones, evaluación del proceso etc.), como tampoco los modos de trabajar con ellas en la modalidad del enfoque problémico.
- ✓ La investigación no da cabida a la experimentación curricular e investigación educativa por parte de los profesores, en cuanto a cómo elaborar, experimentar y evaluar materiales de apoyo para el diseño y desarrollo de la enseñanza, en el marco de la propuesta curricular de investigación.
- ✓ No contemplan si los contenidos de investigación constituyen problemáticas adecuadas para la investigación del alumno.
- ✓ No se pronuncian frente a la coinvestigación como posible alternativa que posibilite la interacción e intercambio didáctico de las ideas de estudiantes y profesores.

- ✓ El protagonismo del alumno no es una constante en algunos casos solo se explicitan y movilizan sus ideas en el contacto inicial con la problemática de estudio.

Como lo dijimos para los lineamientos, en los manuales escolares descritos quedan latentes entre otras las siguientes inquietudes:

- ✓ ¿Sin niveles de formulación del aprendizaje previamente elaborados, las preguntas problematizadoras permiten que los estudiantes adopten y construyan conocimientos progresivos y más complejos?
- ✓ ¿Los problemas van a ser tratados desde definiciones más próximas al mesocosmos, siguiendo paulatinamente hacia definiciones propias del micro o macrocosmos?
- ✓ ¿Cómo se alternan los problemas más concretos y contextualizados con los más generales y descontextualizados?
- ✓ ¿Cómo se pueden articular los problemas de investigación con posibles tramas de contenidos que programe el profesor?
- ✓ ¿Cómo se pueden articular los problemas de investigación con la búsqueda de información relativa a las ideas de los alumnos, a las principales dificultades de aprendizaje y a las nociones científicas implicadas?
- ✓ ¿Son reversibles las fases o momentos de investigación para el tratamiento de problemas dentro del enfoque problémico?

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES

Y

LÍNEAS DE ACTUACIÓN FUTURAS

Introducción

Las conclusiones y líneas de actuación futuras de esta investigación son presentadas siguiendo el orden en que se formularon los objetivos específicos, esto es: 1. Perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar subyacentes en los lineamientos curriculares. 2. Perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar presentes en los textos escolares. 3. Relaciones existentes entre las perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar en los lineamientos curriculares y en los textos escolares. Estas perspectivas epistemológicas y didácticas se evalúan a la luz de las didácticas críticas y alternativas, intercalando en los dos primeros apartados las líneas de actuación futuras que deben tener en cuenta tanto los lineamientos como los textos escolares.

8.1. Perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar subyacentes en los Lineamientos curriculares.

Desde un punto de vista epistemológico el documento de Lineamientos Curriculares 2002, adopta el pluriperspectivismo, esta postura tiene como principios centrales: *la flexibilidad y complementariedad disciplinar, conceptual y metodológica, la creatividad, la apertura crítica, la reflexividad, la capacidad de innovar, la participación y el compromiso social* de los actores involucrados (MEN L. C. 2002, 51).

La perspectiva didáctica se construye desde los presupuestos de la sociología crítica, la cual actúa como integradora del pluriperspectivismo epistemológico y de la perspectiva psicológica (aprendizaje significativo). Esta postura tiene como principios centrales: la ambientalización del currículo (incorporar la problemática social a la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales) y alcanzar una comprensión integral de los fenómenos sociales mediante el trabajo interdisciplinario de todas las Ciencias Sociales.

8.1.1. Perspectivas epistemológicas del conocimiento escolar subyacentes en los Lineamientos curriculares.

La perspectiva epistemológica del documento Lineamientos Curriculares 2002, toma distancia del enfoque positivista, para lo cual aduce las siguientes críticas:

- Sus explicaciones de la realidad de manera limitada, aislada, fragmentada y reduccionista.
- Su pretendida objetividad al alejarse de los significados que las personas, las culturas y las sociedades le dan al mundo y sus problemas.
- Su persistencia en trabajar con un método único, el “método científico” que encasilla y reduce la realidad social a una sola forma de análisis.

- Su perseverancia en la observación empírica de datos o hechos descontextualizados, sin contemplar ejercicios de reflexión y análisis intersubjetivos.
- Su defensa de una supuesta neutralidad valorativa de la ciencia, eximiéndola de responsabilidades sociales y de su papel como instrumento al servicio del poder dominante que mide exclusivamente el desarrollo en criterios de progreso técnico y tecnológico y no en criterios de calidad humana.

La perspectiva epistemológica de los documentos oficiales se caracteriza por ser abierta, histórica, cultural, interdisciplinaria, crítica, relativa y compleja. Es así como en una reflexión epistemológica muy progresista pretende nuevas miradas -cosmovisión- del conocimiento social, nuevos campos y problemas de estudio (interculturalidad, juventud, pobreza, etc.), la consideración de otros actores de la vida social y la inclusión de saberes de corte interpretativo, intersubjetivo, étnico y cultural. Con base en lo anterior los Lineamientos Curriculares (2002), reclaman para las Ciencias Sociales:

- Anteponer una visión de las Ciencias Sociales integradora y compleja, frente a la visión analítica, lineal y reduccionista.
- Comprensiones holísticas y no reduccionistas de la realidad, que reconozcan la complejidad de lo social, tratando y resolviendo los problemas sociales de manera interdisciplinaria. Ninguna posición epistemológica puede proclamarse como poseedora de la verdad absoluta sobre los hechos que estudia.
- Democratizar el uso social y político de la Ciencias Sociales, es decir, una visión de ciencia progresista, liberadora y comprometida, que lejos

de ser neutra y aséptica se contextualice e implique en el tratamiento de problemas socioambientales (demandas sociales) y contribuya para que la humanidad logre procesos de emancipación y de bienestar social.

- Despojarse de la pretendida objetividad del conocimiento científico (procedimientos de validación universal), contemplando la intersubjetividad y la multiplicidad de variables intervinientes, entre las que se destaque los significados que las personas, las culturas y las sociedades le dan al mundo y sus problemas.
- Anular el trabajo con un único método, mediante la integración de teorías, procedimientos y metodologías de todas las disciplinas sociales, se trata pues de la interdisciplinariedad apoyada en la intradisciplinariedad de las Ciencias Sociales.
- Someter los procesos de observación de datos, hechos y fuentes de información a ejercicios de reflexión, análisis y crítica intersubjetiva, contemplando siempre la contextualización de los fenómenos estudiados.
- Trabajar las Ciencias Sociales con base en 5 características del modo 2 o nuevo modo de producción del Conocimiento social: 1. El Conocimiento es producido en contextos dinámicos de aplicación. 2. La Transdisciplinariedad. 3. Heterogeneidad y diversidad organizativa. 4. Responsabilidad y reflexividad Social y 5. Control social de la calidad.
- Reconocimiento de la existencia de saberes diferentes al científico-disciplinar (cotidiano, cultural, social, etc.)

En la caracterización de la perspectiva epistemológica, la parte más sólida de la propuesta ministerial es la integración disciplinar de las Ciencias

Sociales alrededor de problemáticas socioambientales de actualidad. De acuerdo a los niveles de integración señalados por Jurjo torres (multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad), los documentos oficiales se mueven en el segundo nivel de integración -interdisciplinariedad-. Recordemos que la integración de la propuesta oficial se expresa en términos de disciplinas científicas, historia, geografía, economía, etc. y no es muy explícita en términos de integración de saberes.

8.1.2. Perspectivas didácticas del conocimiento escolar subyacentes en los Lineamientos curriculares.

El Modelo didáctico del MEN es alternativo a los modelos tradicionales, se puede caracterizar como integrado-crítico-, su eje es hacer ciencia a partir de la resolución de problemas y de la enseñanza del papel que desempeña la ciencia en la sociedad inspirada en el movimiento CTS. Este Modelo didáctico se enmarca en la hipótesis para el cambio conceptual, es así como los fines educativos, la determinación de los contenidos y la evaluación tienen alta correspondencia con el enfoque (c) o corriente CTS, mientras la metodología y construcción de estructuras conceptuales de los estudiantes, tienen alta correspondencia con el enfoque (d) o de resolución de problemas.

En los documentos oficiales, la perspectiva crítica expresada como formación ciudadana, direcciona, transversaliza e integra el para qué, que, como y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido los contenidos sobre problemas socioambientales relevantes, la metodología problémica e investigativa y la evaluación por competencias son coherentes con la meta perseguida, es decir con la formación ciudadana.

En relación con la construcción del conocimiento social, el enfoque didáctico problémico (problemática socioambiental actual) está dirigido a lograr

aprendizajes significativos, mediante la suscitación de cambios y desequilibrios cognitivos en los estudiantes.

La perspectiva didáctica integradora, crítica y problematizadora de los documentos oficiales, con respecto a las concepciones tradicionales de los currículos y de sus tratamientos didácticos, es un paso gigante de política curricular en Ciencias Sociales. Entre los aspectos más transformadores destacamos:

- Su fuerte preocupación por la función social de la educación, la enseñanza no es fuente de formación de futuros científicos, el conocimiento científico ha de ser un medio para la formación social del alumnado.
- Capacitar a los estudiantes en la interpretación de los fenómenos sionaturales procurando la formación de ciudadanos altamente críticos, capaces de gestionar y transformar su entorno.
- Un currículo pensado con base en la problemática social y en los intereses de los estudiantes, crea condiciones favorables para la negociación en el aula (profesores y estudiantes) de contenidos de diverso tipo (cotidiano, cultural, científico, etc.)
- Pluralidad de criterios y de fuentes de selección del conocimiento escolar. Construir un currículo interdisciplinar de las Ciencias Sociales en el ámbito de las interacciones CTS (problemas supradisciplinares y específicos de interés social), lo cual obliga a revisar el papel de la ciencia como referente exclusivo en la organización y secuenciación de los contenidos.

- Democratizar el currículo de las Ciencias Sociales incluyendo a su vez el desarrollo histórico de la ciencia y las responsabilidades sociales de los científicos, favoreciendo la actuación crítica y responsable de los estudiantes ante los problemas sociales relacionados con la ciencia.
- Otorgar al conocimiento científico un sentido social como medio para la resolución de problemas.
- La modalidad de organización curricular *integración-articulación*, le concede a lo epistemológico y psicológico un doble valor, su capacidad de relacionar procesos psicológicos (conflictos y cambios cognitivos) con interpretaciones holísticas.
- La inclusión en los ejes generadores de contenidos sociales, culturales e ideológicos y científicos.
- Reconocer las ideas previas o intuitivas (conocimiento cotidiano) de lo/as estudiantes.
- Adecuar los contenidos al interés de los estudiantes y a su nivel de desarrollo cognitivo.
- Asociar contenidos y competencias procedimentales y actitudinales a los contenidos y competencias conceptuales, situación que beneficia la formación integral de los estudiantes.
- Los conceptos recurrentes y los organizadores didácticos tienen como tarea facilitar la integración disciplinar.

- Los códigos integradores, son la forma de organización de los contenidos tendientes a garantizar la incorporación al currículo de los conocimientos cotidiano, cultural y social.
- Favorecer la metodología basada en la investigación en el aula y las vivencias de los estudiantes y profesores, mediante la introducción y tratamientos de contenidos problemáticos.
- La concepción de la metodología basada en la investigación en el aula no se identifica necesariamente con la investigación científica
- Las preguntas problematizadoras como metodología basada en la investigación actúan como organizadores curriculares que articulan diferentes componentes del modelo didáctico.
- Las preguntas problematizadoras facilitan la adopción y construcción de conocimientos más complejos
- Las preguntas problematizadoras favorecen el trabajo interdisciplinario y la relación de saberes.

Críticas y líneas de actuación futuras para los Lineamientos curriculares.

a. En relación con la perspectiva epistemológica del conocimiento escolar

El MEN autodefine su postura epistemológica como un enfoque transdisciplinario, es cierto que esta perspectiva cabe dentro de una concepción abierta, histórica, cultural, interdisciplinaria, crítica, relativa y compleja de las Ciencias Sociales. Sin embargo el marco de referencia del MEN, no explicita y desarrolla suficientemente su posición en el pensamiento complejo, vale la pena

recordar que en el momento actual, el pensamiento complejo es una de las corrientes epistemológicas que mejor trabaja el asunto de la transdisciplinariedad. En Morín (1999) *la complejidad es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico*, de esa manera la transdisciplinariedad implica el concurso de todas las ciencias y saberes humanos para lograr comprensiones indisolubles de los mundos físico, biológico, químico y humano.

Tal como esta planteada la integración de las disciplinas en la propuesta ministerial, se trata de una inter-intra-disciplinariedad de las Ciencias Sociales dirigida al mundo humano y no al mundo en general, ya que las ciencias física, biológica y química no fueron invitadas a dicha integración. La transdisciplinariedad no sólo se logra con la concurrencia de las disciplinas frente a un problema social, requiere además, de la integración de todos los saberes y de una cosmovisión soportada en el conocimiento metadisciplinar que garantice una visión compleja y totalizadora de la realidad. El conocimiento metadisciplinar facilita la síntesis de las perspectivas fundamentales, igualmente permite establecer pautas de intervención y gestión del entorno. Así los estudiantes podrán afrontar y resolver mejor los problemas que encuentran en su actuación cotidiana y en su participación como ciudadanos.

Por tanto, recomendamos a las personas del MEN encargadas de la política curricular en Ciencias Sociales, robustecer el marco de referencia de los Lineamientos con base en el pensamiento complejo, pensando en la posibilidad de aterrizar esos planteamientos en su propuesta didáctica, a través del conocimiento metadisciplinar y del trabajo con conceptos metadisciplinarios.

Aunque el MEN tiene claro que la integración epistemológica ha de moverse en el terreno de todos los saberes sociales, en términos de construcción del conocimiento escolar, excluye los saberes no científicos y termina reduciendo la integración sólo a las disciplinas científicas de las

Ciencias Sociales. Es decir integra las diferentes disciplinas para la enseñanza del papel que desempeña la ciencia en la sociedad (enfoque d) y hace ciencia a partir de la resolución de problemas (enfoque c), sin que esto signifique la integración entre el conocimiento cotidiano (ideas previas de los estudiantes), otras formas de conocimiento y el conocimiento científico. Cuando se asume el cambio conceptual sobre la base de la hipótesis de la sustitución, como es el caso de la propuesta ministerial, no hay lugar para la integración entre el conocimiento cotidiano y el científico, de esa manera lo que en realidad ocurre es un proceso de transposición didáctica del conocimiento científico sobre el conocimiento cotidiano.

Así el MEN conciba el conocimiento científico aplicado a contextos de la vida cotidiana y busque como fin la comprensión y transformación de la realidad, no deja de asumir como verdad incuestionable la hipótesis de la sustitución como constructora del conocimiento en el aula. Sigue manteniendo así, la hegemonía del conocimiento disciplinar, a la vista está que en ninguna parte del documento se aborda el debate sobre las diferentes hipótesis de construcción del conocimiento escolar y menos que impliquen el conocimiento de posturas alternativas a la hipótesis de la sustitución. En consecuencia, no se vislumbran orientaciones teóricas sobre el papel y posibles relaciones entre el conocimiento científico, el cotidiano y el escolar, que les permita a los profesore/as y a la comunidad educativa, elaborar reflexiones y propuestas de construcción del conocimiento escolar, diferentes a las disciplinares.

No cabe duda que la enunciación de los ejes generadores y de los ámbitos conceptuales dan cabida a la inclusión de otros actores sociales y a las visiones de otras culturas (vida cotidiana, cultura e intersubjetividad). Pero no tiene sentido el reconocimiento de otros saberes, si al interior de la construcción del conocimiento escolar, se desconoce o subvalora una de las expresiones más concretas de la cultura (conocimiento cotidiano) y sí en el

ámbito escolar se minimizan las ideas previas de los estudiantes frente a las ideas científicas.

Una perspectiva compleja en la construcción del conocimiento escolar es aquella que puede lograr la integración en su fase más avanzada (transdisciplinariedad), ya que permite integrar no solo disciplinas, sino dimensiones, campos del saber o perspectivas, diferentes tipos de conocimiento, cotidiano, científico, filosófico, etc. Recordemos que para el grupo IRES en la perspectiva compleja, el eje de articulación es la propia integración, así los campos del saber implicados participan de la integración en igualdad de condiciones.

Con relación a lo anterior y con el fin de ir decantando posiciones epistemológicas que nos permitan aproximarnos a una teoría del conocimiento escolar, sugerimos crear espacios de debate sobre la naturaleza y características propias del conocimiento escolar.

b. En relación con la perspectiva didáctica del conocimiento escolar en los Lineamientos curriculares.

Desde el pensamiento complejo (conocimiento metadisciplinar) el Grupo IRES, recomienda construir el marco de referencia de cualquier propuesta curricular a partir de la integración de los campos del saber directamente implicados, esto es la reflexión sociológica, epistemológica y psicológica. Consecuente con lo anterior existen tres preguntas de partida: *¿Para qué se formula el conocimiento escolar?*, *¿Cómo se organiza el conocimiento escolar?* y *¿Cómo se construye el conocimiento escolar?*. Las tres preguntas procuran cruzar e integrar de manera equilibrada los tres campos del saber, con el fin de evitar reduccionismos.

Desde esos presupuestos teóricos, en los documentos oficiales la integración de las tres perspectivas (campos del saber), la organización (ejes, y preguntas problematizadoras) y la construcción del conocimiento escolar (enfoque problematizador), giran alrededor de la formación en ciudadanía¹ (finalidades del conocimiento escolar).

La interdisciplinariedad promovida por el MEN, pretende articular los distintos conceptos de las Ciencias Sociales para estudiar los problemas sociales sin hacer las veces de cosmovisión. Es decir los diferentes conocimientos (científico, cotidiano y demás) no son interpretados en función un marco de referencia más general², que establezca *el grado de complejidad en el que deben ser formulados los contenidos para que puedan ser aprendidos - las hipótesis que permiten manejar distintos niveles de complejidad-*. (García Díaz, 1998, 72). En esas condiciones no se explicita cómo el trabajo didáctico con conceptos estructurantes, es capaz de romper definitivamente con el tratamiento disciplinar (visiones fragmentarias) y puede ir aproximando a los estudiantes a construir cosmovisiones del mundo que estén lejos del paradigma simple.

El enfoque interdisciplinar que adopta el MEN (intradisciplinar) aunque integra las disciplinas, es limitado en la integración de los diferentes campos del saber. Es cierto que aproxima los aspectos epistemológico y sociológico, pero no alrededor de una cosmovisión integradora, sino en función del componente sociológico (problemas sociales) y exclusivamente del componente científico (disciplinas de las Ciencias Sociales), dejando así por fuera la integración de otros campos del conocimiento, el cotidiano, el cultural, etc. Uno de los peligros que se ciernen sobre este enfoque, es concentrar todos los esfuerzos

¹ El MEN inscribe los lineamientos, *en la perspectiva metacognitiva referida a los procesos de pensamiento social, en la comprensión y resolución de problemas* (MEN L.C. 2002, 79); se refiere a los procesos de construcción del pensamiento, lo cual no necesariamente incluye cosmovisiones o paradigmas filosóficos.

² ¿Que paradigma o paradigmas filosóficos (metodológico, ético, metacientífico...) están detrás de la interdisciplinariedad propuesta por el MEN?

didácticos en el tratamiento de problemas socioambientales (reduccionismo sociológico), olvidando nuestra razón de ser, lo propiamente didáctico. En consecuencia un marco de referencia potente que no incluya el pensamiento complejo, puede aproximarse a niveles de integración, que en todo caso no van más allá de los multi e interdisciplinar y como tales pueden producir reduccionismos que dejan por fuera aspectos claves en la construcción del conocimiento escolar.

En la concepción del conocimiento metadisciplinar del Grupo IRES, la metadisciplinariedad va más allá de la integración de las disciplinas al interior de las áreas académica -Ciencias Sociales, ciencias naturales, etc.-; se busca un nivel de integración mayor (inter-áreas). Así, la realidad concebida como un todo socionatural, supone integrar desde cualquier área del conocimiento, aspectos físicos, biológicos, químicos y humanos. Lo cual se haría visible y trabajable en el currículo mediante los conceptos metadisciplinares: *sistema, interacción, diversidad, cambio y reorganización permanente*. Frente a lo anterior surgen algunas inquietudes: ¿Se puede considerar válido el alcance transdisciplinar de la propuesta curricular del MEN, que se autodefine sólo como integradora de las Ciencias Sociales?, visto desde el pensamiento complejo ¿Es posible considerar como forma de pensamiento simple, una propuesta que reduce la integración sólo a las Ciencias Sociales?

Es cierto que los organizadores didácticos del MEN se expresan implícitamente como conceptos interdisciplinares con pretensiones estructurantes, sin embargo, no están respaldados de una fundamentación teórica que explique, cómo en el currículo los conceptos estructurantes u organizadores didácticos tienen el poder de organizar el sistema cognitivo de los estudiantes. De la reflexión anterior planteamos las siguientes preguntas:

- ¿Qué enfoque epistemológico -complejidad, evolucionismo, relativismo, etc.- sirve de soporte teórico para el trabajo con los organizadores didácticos o conceptos estructurantes del MEN?
- ¿Cómo logran los organizadores didácticos o conceptos estructurantes del MEN, actuar como marco de referencia general de los contenidos?
- ¿Cómo a partir de los organizadores didácticos o conceptos estructurantes del MEN, se construyen redes de interacciones de los contenidos –redes, tramas, mapas conceptuales-?
- ¿Qué papel cumplen los organizadores didácticos o conceptos estructurantes del MEN, como referentes en la evolución de los aprendizajes?

En los documentos oficiales no existen respuestas específicas para estos interrogantes, los lineamientos en un nivel muy general y sin establecer directrices precisas para el trabajo con redes conceptuales dicen: *El manejo de los problemas -donde se trabajan los ámbitos conceptuales- propicia que las estrategias y procedimientos empleados por las y los profesores en las clases sirvan de puentes o redes conectivas entre los conceptos fundamentales de las diversas disciplinas de las Ciencias Sociales y los procesos, nociones y representaciones específicas o propias del dominio cognitivo social* (MEN L.C., 2002, 84). En la malla curricular por cada grado, se mencionan los ámbitos conceptuales que intervienen, más no son visibles orientaciones específicas sobre la jerarquía de los conceptos y contenidos que contienen y su articulación con los conceptos interdisciplinarios.

Para ilustrar lo anterior, recordemos que en el marco teórico de esta tesis, señalábamos como el Grupo IRES sustenta el trabajo con conceptos metadisciplinarios en el conocimiento metadisciplinar (pensamiento complejo) y su concreción en tramas de contenido y niveles de formulación del aprendizaje.

El trabajo didáctico con conceptos claves, organizadores didácticos y códigos integradores, es secuenciado por el MEN mediante cuatro categorías interpretativas (*nivel cognitivo, vivencias o experiencias, manejo conceptual, perspectiva temporal y tiempo histórico*). Dichas categorías no especifican niveles de formulación en la progresión del aprendizaje que van a alcanzar los estudiantes, es así como de manera muy general, hablan del paso de formas de pensamiento descriptivas a complejas y analíticas. Con orientaciones tan generales como las que suministra el MEN (currículo en espiral, complejización de conceptos y categorías interpretativas) y frente a la ausencia de itinerarios didácticos de referencia, es improbable que muchos maestros privados de formación en estos menesteres³, puedan lograr que sus estudiantes construyan formas de pensamiento complejo en la evolución de sus sistemas de ideas.

También exhortamos al MEN a considerar la posibilidad de proveer a los Lineamientos Curriculares de argumentos suficientes que vayan más allá de la integración al interior de las Ciencias Sociales⁴ Haciendo de la transdisciplinariedad un discurso real y no vacío de contenido, capaz de involucrar reflexiones metadisciplinares consistentes con la propuesta curricular; permitiendo así, la concreción y articulación de la cosmovisión deseada, con los fines educativos, con los contenidos (papel y función de los conceptos estructurantes en la organización y secuencia de los contenidos) y con la construcción de los aprendizajes (papel y función de los conceptos estructurantes en la evolución de las ideas previas de los estudiantes). Las posibles respuestas a estas reflexiones conducen por supuesto, a ver la evaluación de los aprendizajes que está presente en todos los momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje y no sólo al final.

³ Muchos de nuestros maestros fueron formados en la perspectiva neopositivista y el modelo didáctico tecnológico, en términos generales no se avizoran síntomas de que sus prácticas didácticas hayan cambiado hacia otros modelos, que signifiquen que ellos mismos piensan la realidad de manera compleja.

⁴ Un nivel de integración metadisciplinar mayor (inter-áreas) que involucre y articule aspectos físicos, biológicos, químicos y humanos.

Es también cuestionable la postura dicotómica del MEN en cuanto a la forma como integra los conocimientos, el conocimiento científico y el cotidiano son integrados para efectos de selección y organización de fines y de contenidos, más no para efectos de construcción de los aprendizajes. Es de resaltar que trabajar sobre problemas sociales relevantes conecta directamente el mundo de la vida cotidiana de los estudiantes con los quehaceres en el aula de clase, el trabajo con códigos integradores da cabida al conocimiento cultural y cotidiano, el abordaje de ámbitos conceptuales y conceptos disciplinares incorpora al aula las herramientas del conocimiento científico. Sin embargo, cuando se trata de la construcción del conocimiento por parte del estudiantado, se busca que el cambio conceptual signifique la sustitución y transposición didáctica del conocimiento cotidiano por el científico. Lo anterior confirma que el MEN válida al conocimiento científico (conocimiento superior), como la única forma a través de la cual se puede lograr las comprensiones más adecuadas del mundo.

Con respecto a lo anterior, sugerimos flexibilizar para la educación básica y media la postura que asume al conocimiento científico como conocimiento hegemónico, es necesario contemplar que el conocimiento científico es un conocimiento más para comprender la realidad, este conocimiento integrado a otros (social, cultural, cotidiano, etc.) permite cimentar construcciones generalistas del mundo con altos niveles de complejidad. Tal como lo propone y sustenta la Teoría del conocimiento escolar del Grupo IRES en su hipótesis: *el conocimiento escolar es un conocimiento con sus propias características epistemológicas, que supone una mejora del conocimiento cotidiano, y que integra las aportaciones de muy distintas formas de conocimiento* (García Díaz, 1998, 11). Así pues, el conocimiento cotidiano como aproximación simple al mundo debe enriquecerse, *procurando la transición hacia una perspectiva más sistémica de la realidad, hacia un mayor descentramiento y relativización a la hora de interpretar e intervenir en la misma, hacia un mayor control del propio*

conocimiento y de su aplicación a la resolución de los problemas socioambientales, hacia un mayor desarrollo de actitudes de tolerancia, cooperación y solidaridad (García Díaz, 1998, 10).

En los documentos del MEN existe ausencia y falta de precisión, sobre orientaciones metodológicas, estrategias y actividades didácticas dirigidas al trabajo con las ideas previas de los estudiantes, las dificultades de aprendizaje y la atención a la diversidad de aprendizajes.

Después del recorrido hecho por los documentos oficiales, llegamos a la conclusión que se magnificó in situ al enfoque problémico, probablemente el MEN cree que un enfoque problematizador sobre la realidad social, implícitamente incorpora otras formas de conocimiento y proporciona suficientes herramientas para que la metodología basada en la investigación en el aula sea una realidad. La propuesta ministerial concede un poder investigativo desmedido a las preguntas problematizadoras, parece que ellas por si mismas orientan todo el proceso de investigación y se adecuan a los aprendizajes de los estudiantes. Consideramos que el enfoque de preguntas problematizadoras del MEN es insuficiente didácticamente desde el punto de vista investigativo, entre otras por las siguientes razones:

- Las preguntas problematizadoras se enfocan principalmente al primer momento de la investigación (formulación del problema), ellas, en si mismas, no son reguladoras didácticas de los otros dos momentos de la investigación (recolección y análisis de la información y presentación de resultados)
- Las preguntas problematizadoras no se corresponden con ámbitos de investigación previamente seleccionados

- Las preguntas problematizadoras no precisan, ni pautan metodológicamente su articulación con otros elementos y procesos de aprendizaje, es decir no dan cuenta precisa de su relación con todo el proceso de aprendizaje, recordemos que el trabajo por procesos debe identificar ciertos niveles de aprendizaje, inicial, intermedio y final deseado, concentrándose principalmente en los niveles intermedios⁵.

Queremos terminar esta parte de críticas y líneas de actuación futura de los documentos oficiales, reafirmando que una metodología basada en la investigación en el aula coherente debe pasar de declaraciones generales al nivel de la acción didáctica, proponiendo modelos y orientaciones precisas de cómo se va trabajar y articular todos los momentos del modelo didáctico a la metodología basada en la investigación.

⁵ Asociadas a las preguntas problematizadoras, la formulación de competencias y estándares de competencia no son punto de partida sino de llegada, además, no dan cuenta del proceso de aprendizaje, por lo que de ninguna manera pueden considerarse hipótesis de progresión.

8.2. Perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar subyacentes en los textos escolares.

La perspectiva epistemológica de los textos escolares tiene como núcleo integrador las problemáticas socioambientales, las cuales se mueven en un gradiente de transición entre concepciones disciplinares y globalizadas.

Desde la perspectiva didáctica, lo alternativo es la metodología de problemas, sin identificarse plenamente con una metodología coherente basada en la investigación en el aula, en tanto no agotan y relacionan todos los momentos del proceso investigativo escolar con los demás momentos didácticos. Los textos escolares así, agencian una metodología parcialmente investigativa. De esa manera aún conservan vestigios del modelo tecnológico, presentando en sus contenidos centrales tratamientos enciclopédicos y yuxtapuestos muy favorables a la transmisión de conocimientos.

8.2.1. Perspectivas epistemológicas del conocimiento escolar subyacentes en los textos escolares.

La perspectiva epistemológica presente en los textos escolares, Ciencias Sociales Integradas, Identidades e Ingenio Social, corresponde más en sentido declarativo que de intervención didáctica, a un punto de vista epistemológico de transición entre las visiones disciplinares e integradas que apoyadas en la intradisciplinariedad de las Ciencias Sociales, intentan integrar las diferentes disciplinas sociales alrededor de problemáticas socioambientales de actualidad. El texto escolar Contextos Sociales, conserva definitivamente una perspectiva epistemológica disciplinar, conservando con pocos cambios los contenidos de la reforma del 1984.

Conviene afirmar que no todos los textos tienen el mismo grado de simplismo, esquematismo, deformación y trivialidad. De esa manera en los libros de texto existe preocupación por incorporar las nuevas orientaciones ministeriales, situación que condujo a un proceso de transición entre la nueva orientación socio-interdisciplinar y el tradicional trabajo con modelos disciplinares

8.2.2. Perspectivas didácticas del conocimiento escolar subyacentes en los textos escolares.

En los textos escolares Ciencias Sociales Integradas, Identidades e Ingenio Social, la perspectiva didáctica mas en sentido declarativo que de intervención didáctica, se corresponde con el enfoque problémico⁶ dirigido a lograr aprendizajes significativos en la construcción social del conocimiento, mediante la suscitación de cambios y desequilibrios cognitivos en los estudiantes. Por otra parte, el texto escolar Contextos Sociales, pese a la introducción de contenidos sobre problemáticas sociales (sección “*Comprendo mi realidad*”), mantiene en la estructura central de los contenidos, una configuración disciplinar de carácter academicista y enciclopédica muy cercana a la herencia del modelo tecnológico.

En los procedimientos de metodología basada en la investigación en el aula utilizados por texto escolar, existen diversos matices que no se corresponden directamente con un activismo insustancial general, sino con la forma como los manuales escolares interpretaron el enfoque problémico del MEN, su relación con los contenidos y con la metodología. En líneas generales es viable afirmar que existe activismo insustancial para el tratamiento de los contenidos convencionales más no para los contenidos complementarios.

⁶ Tratamiento de problemáticas socioambientales de actualidad que se corresponden con los ejes generadores y las preguntas problematizadoras de los lineamientos.

Críticas y líneas de actuación futuras para los textos escolares.

a. En relación con la perspectiva epistemológica del conocimiento escolar

Ninguno de los textos escolares explicita un marco de referencia que integre la reflexión epistemológica, psicológica y sociológica del conocimiento escolar. Así mismo no existen fundamentos teóricos de cómo trabajar la integración didáctica del conocimiento científico, cotidiano y escolar, por lo tanto reproducen la tendencia de la sustitución fijando asimismo posturas dicotómicas. Ante la ausencia de una plataforma de pensamiento, a los textos escolares no les queda más remedio que declararse partidarios del enfoque ministerial oficial, de esa manera en la mayor parte de los textos escolares se observa una integración forzada que no es propiamente la articulación de conocimientos sino la yuxtaposición de contenidos.

b. En relación con la perspectiva didáctica del conocimiento escolar

En los textos escolares trabajar didácticamente un enfoque intradisciplinar sin el apoyo en la metaperspectiva compleja, conlleva a que se presenten algunas dificultades entre las cuales mencionamos:

- Ausencia de reflexiones teóricas que fundamenten el papel e implementación del conocimiento metadisciplinar en la construcción del conocimiento escolar, en consecuencia no se trabaja la dialéctica macro-meso-micro de conceptos.
- Ausencia de un menú de alternativas y diversidad de itinerarios didácticos en metodologías y actividades, lo que invariablemente lleva a modalidades de trabajo cerradas, excesivamente prescritas, las cuales

convierten a profesores y estudiantes en ejecutores pasivos de la planeación de los textos escolares.

- Ausencia de conceptos metadisciplinarios que actúen como organizadores e integradores del conocimiento escolar, lo cual mantiene la excesiva dependencia de los contenidos centrales de las unidades de estudio.
- Desconocimiento o descuido de los procesos de regulación de los progresos del aprendizaje, como efecto directo de lo anterior el conocimiento no se asume como un *sistema de ideas relativas, evolutivas y procesuales*.
- Orientaciones didácticas muy generales, que no se concretan en unos criterios mínimos y consistentes de intervención didáctica, sobre el qué, como y cuándo enseñar; en esas condiciones, el accionar de los profesores puede quedar preso de la espontaneidad e improvisación.
- Desarticulación de la metodología basada en la investigación en el aula frente a los demás componentes didácticos, de esta manera se presentan una serie de actividades sueltas que responden en lo fundamental a la exigencia de los contenidos.
- Mantienen la tradición metodológica instrumental, se persiste en la idea de que lo central es el cómo enseñar mediante la aplicación de recetas que proporciona el propio texto escolar. De esa manera los textos escolares se otorgan una suficiencia didáctica que no tienen, abrogándose el papel de guías y orientadores del aprendizaje, son libros de texto hechos a prueba de profesores, ya que no les dejan ningún margen de decisión.

- No median reflexiones y precisiones teóricas de porque se acogió el enfoque del MEN.
- Presencia episódica de la metodología basada en la investigación, ella es reducida a actividades que no cruzan toda la unidad didáctica y de hecho no están articuladas a un proyecto de investigación que se constituya en eje de la unidad didáctica. Esto favorece la promoción de las competencias procedimentales en detrimento de las competencias conceptuales y actitudinales. Se trata por tanto de ejercicios esporádicos de investigación⁷.

La mayoría de críticas y líneas de actuación futuras sugeridas a los documentos oficiales se pueden considerar también para los textos escolares, por lo cual no vamos a dedicar aquí más cuartillas a este aspecto.

⁷ La excepción como ya lo dijimos en el capítulo anterior, la constituye el texto escolar *Identidades*.

8.3. Relaciones entre las perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar en los Lineamientos Curriculares y en los textos escolares.

La caracterización, alcances y limitaciones de las perspectivas epistemológicas y didácticas de los documentos oficiales y textos escolares de Ciencias Sociales realizadas atrás, nos permiten finalizar esta tesis doctoral precisando algunas semejanzas y diferencias encontradas entre los aspectos mencionados.

a. Semejanzas de las perspectivas epistemológicas de los Lineamientos y de los textos escolares.

Las perspectivas epistemológicas de los Lineamientos y de los textos escolares tienen en común:

- No explicitar y desarrollar en sus marcos de referencia su posición en el pensamiento complejo.
- Incluir contenidos relacionados con conocimientos de la cotidianeidad, la vida social y la cultura de los estudiantes.
- Compartir el segundo nivel de integración de las disciplinas (interdisciplinariedad)
- Compartir la intradisciplinariedad de las Ciencias Sociales, con base en el eje: problemáticas socioambientales de actualidad.
- No abordar el debate sobre las diferentes hipótesis de construcción del conocimiento escolar.

- Acoger la tendencia de la sustitución, fijando asimismo posturas dicotómicas.
- Maximización del conocimiento científico en la construcción del conocimiento escolar, excluyendo así, los saberes no científicos.

b. Diferencias de las perspectivas epistemológicas de los Lineamientos y de los textos escolares.

Las perspectivas epistemológicas de los Lineamientos y de los textos escolares presentan como diferencias:

- Mientras el MEN impulsa la interdisciplinariedad de las Ciencias Sociales en todo el sentido de la palabra, los textos escolares no se desprenden totalmente de la concepción disciplinar, moviéndose así en una especie de transición entre concepciones disciplinares y globalizadas. El texto escolar Contextos Sociales, es el más alejado de los preceptos ministeriales, conservando una configuración disciplinar de carácter academicista y enciclopédica.
- En los textos escolares, a diferencia de los lineamientos, no existe un marco de referencia que sustente epistemológicamente las propuestas presentadas.
- Mientras el MEN intenta integrar la reflexión epistemológica, psicológica y sociológica del conocimiento escolar alrededor de la problemática socioambiental, ninguno de los textos escolares explicita un marco de referencia globalizador, en esas condiciones la integración se ve forzada y yuxtapuesta.

c. Semejanzas de las perspectivas didácticas de los Lineamientos y de los textos escolares.

Las perspectivas didácticas de los Lineamientos y de los textos escolares tienen en común:

- Compartir como finalidad educativa principal la formación ciudadana.
- Compartir cierta pluralidad de criterios y de fuentes en la selección del conocimiento escolar.
- No sustentar el trabajo con conceptos interdisciplinarios y su concreción en mapas conceptuales, tramas de contenido y niveles de formulación del aprendizaje.
- Compartir el enfoque problémico (ambientalización del currículo), dirigido a lograr aprendizajes significativos en la construcción social del conocimiento.
- Suscitar cambios y desequilibrios cognitivos en los estudiantes, con base en el tratamiento de problemáticas socioambientales de actualidad.
- Compartir una metodología de problemas, que no agota y relaciona todos los momentos del proceso investigativo escolar.
- Compartir una metodología basada en la investigación en el aula con preguntas problematizadoras que no se corresponden con ámbitos de investigación previamente seleccionados.
- Presentar una metodología basada en la investigación en el aula con preguntas problematizadoras que no precisan, ni pautan

metodológicamente su articulación con otros elementos y procesos de aprendizaje, es decir, no dan cuenta precisa de su relación con todo el proceso de aprendizaje.

- La no presentación de metodologías, estrategias y actividades para tratar y atender los obstáculos y las diversidades de aprendizaje

d. Diferencias de las perspectivas didácticas de los Lineamientos y de los textos escolares.

Las perspectivas didácticas de los Lineamientos y de los textos escolares presentan como diferencias:

- Mientras que en los textos escolares existe una metodología problemática difusa (contenidos centrales) que conserva tratamientos enciclopédicos y yuxtapuestos muy favorables a la transmisión de conocimientos, en el MEN la metodología de problemas (preguntas problematizadoras) es el hilo conductor del modelo didáctico.
- En los contenidos convencionales de los textos escolares, el aprendizaje significativo avalado por el MEN, actúa como un activismo didáctico insustancial (dispersión y desarticulación de actividades didácticas).
- A diferencia de los lineamientos, en los textos escolares no existe un marco de referencia didáctico que sustente las propuestas presentadas.
- La articulación conceptual, procedimental y actitudinal defendida por el MEN, fue interpretada por los textos escolares más en función de actividades, que de contenidos; dirigidas a la consecución de competencias (conceptuales, procedimentales y actitudinales)

**REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

ÁLVAREZ, T. (2001): *Textos expositivos, explicativos y argumentativos*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

APPLE, M.W. (1982): *Education and power*. London: Routledge and Kegan Paul Limited. (Trad. cast. *Educación y poder*. Madrid: MEC-Paidós, 1987).

ARAYA, D. (2003): *Didáctica de la filosofía*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

ARAYA, D. ARAYA, D. (2004): *Pensamiento político. Aplicaciones didácticas*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

ARGIBAY, M., CELORIO, G. Y CELORIO, J. J. (1991): *La cara oculta de los textos escolares. Investigación curricular en Ciencias Sociales*. Bilbao: Servicio Publicaciones de la Universidad del País Vasco.

ARIAS, D. H. (2005): *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales: una propuesta didáctica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

ARNAY, J. (1997): Reflexiones para un debate sobre la construcción del conocimiento en la escuela: hacia una cultura científica escolar. En Arnay J. y Rodrigo M. (Comp.), *La construcción del conocimiento escolar*. (pp. 35-59). Barcelona: Editorial Paidós.

AUSTÍN, T. (2000): *Dos momentos en la teoría de Jurgen Habermas*. En línea en. http://www.geocities.com/tomaustin_cl (Consultado septiembre, 2004)

AUSTÍN, T. (2000): *Los "Tres niveles" del mundo de la vida, de Jürgen Habermas*.

En línea en:

http://www.geocities.com/tomaustin_cl/soc/Habermas/haber2.htm. (Consultado septiembre, 2004)

AUSTÍN, T. (2001): *Didáctica de las Ciencias Sociales en la educación Básica*. Santiago: Editorial Universidad Arturo Prat, Sede Victoria.

ÁVILA, R. M. (1998): *Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza aprendizaje de la Historia del arte*. Memoria para optar al título de Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Sevilla, Sevilla, España.

ÁVILA, R. M. (2000): Las concepciones de los alumnos sobre la obra de arte y sus implicaciones didácticas. *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 23, 77- 87.

Ayala C. (2002): Protagonistas, obras y sucesos del siglo XX. *Credencial Historia*, 110.

BAMBERGER, R. (1990): «*Schulbuchforschung — eme weltweite Aufgabe*», en *Zeitschrift Unesco-Austria*, Viena.

BARDÍN, L. (1986): *El análisis de Contenido*. Madrid: Ediciones Akal, S. A.

BARRANTES, R. (1993): No pido texto escolar, luego pienso, en: *Educación y Cultura*, 31, 14-19.

BEJARANO, M. (2001): Aprendemos conociendo nuestra comarca. *Kikiriki Cooperación Educativa*, 61, 73-77.

BENEJAM, P. (1998): Las finalidades de la educación social. En Benejam, P. & Pagés, J. (Coor.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. (pp. 32-51). Barcelona: ICE/HORSORI. Universitat de Barcelona.

BETANCOURTH, D. (1995): *Enseñanza de la historia a tres niveles*. Bogotá: Editorial Magisterio.

BETANCOURT D., GÓMEZ J., VEGA R., TORRES, J., RODRÍGUEZ M., PRIETO, V. ET AL (1999): La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia. *Educación y Cultura*, 47, 5-10.

BLANCO, N. (2001): La dimensión ideológica de los libros de texto. *Kikiriki Cooperación Educativa*, 61, 50-56.

BONILLA, E. & RODRÍGUEZ, P: (1997) *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Editorial Norma.

BORRE, J. E. (1993): *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares Corredor.

BRIONES, G. (1998): *La investigación social y educativa*. Bogotá: Editorial Guadalupe Ltda.

BRIONES, G. (2002): *Epistemología de las Ciencias Sociales*. En línea en: http://hydra.icfes.gov.co/esp/fomento/gcfom/pub/libros/ser_inv_soc/modulo1.pdf. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Composición electrónica: ARFO Editores e Impresores Ltda. (Consultado junio, 2003)

BRUNER, J. (1969): *Hacia una teoría de la instrucción*. México. Uteha.

CAMPO, R. (1991): Análisis de los documentos sobre el texto escolar producidos en Colombia de 1960 a 1989. En Peña L. B (Edit.), *La calidad del libro de texto, Volumen IV*. (pp. 130-151). Bogotá: Plazas impresores.

CANTANERO, J. (2001): De los libros de texto a los materiales curriculares: algunos elementos para la reflexión. *Kikiriki Cooperación Educativa*, 61, 19-21.

CAÑAL, P. (1994): Los ámbitos de investigación como organizadores del conocimiento escolar en la propuesta curricular Investigando Nuestro Mundo (6- 12). *Investigación en la Escuela*, 23, 7-94.

CAÑAL, POZUELOS, & TRAVÉ (2006): *Proyecto curricular: investigando nuestro mundo (6-12)*.

En línea en:

http://www.uhu.es/gaia/seminario_investigacion_aula/viisiia/antecedentes.htm.

(Consultado mayo, 2006)

CAPEL H. (1976): La Geografía española tras la guerra civil. GEOCRÍTICA, Año I, 1. En línea en: <http://www.ub.es/geocrit/geo1.htm>. (Consultado febrero, 2007)

CAPEL H. (1981): *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea. Una introducción a la Geografía*. Barcelona: Barcanova.

CHÉVALLARD, Y. (1998): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos aires: Aique editor S.A.

COLBERT, V. (1999): Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20. En línea en: <http://www.campus-oei.org/revista/rie20.htm>. (Consultado junio, 2005)

COLOMBIA (1991): *Constitución Nacional*. Bogotá: El Pensador Editores.

COLOMBIA (1994): *Ley General de educación*. Bogotá: El Pensador Editores.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional (1984): *Fundamentos generales del currículo*. Bogotá.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional (1995): *Orientaciones para la evaluación y selección de textos escolares*. Bogotá.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional (2001): *Instructivo para el análisis de los libros de texto escolar*. Bogotá. Colombia.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional (2002): *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional (2002): *Catálogo de Libros de Texto Escolar*. En línea en: <http://www.mineduccion.gov.co/>.(Consultado junio, 2003)

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional (2002): *Estándares para la excelencia de la educación*. Bogotá. Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional (2004): *Estándares Curriculares para el área de Ciencias naturales y Sociales*. Bogotá. Serie Guías No.7.

CONCEJO EDUCATIVO DE CASTILLA Y LEÓN, (2004): En línea en: <http://www.concejoeducativo.org/>. (Consultado diciembre, 2004)

CUBERO, R. Y GARCÍA, J. E. (1993): Perspectiva Constructivista y Materiales Curriculares de Educación Ambiental. *Investigación en la Escuela*. 20, 9-22.

CUESTA, R. (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Ediciones Pomares Corredor.

CUESTA, R. (1998): *Rasgos arquetípicos de los manuales y programas de historia cuando "se inventa" el código disciplinar de la historia, en la época isabelina (mediados del XIX)*. Madrid. Editorial Akal.

CUESTA, R. (1998): *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid. Editorial Akal.

CUTRERA, & DELL'ORO (2001): El contexto de descubrimiento en los textos escolares en Experiencias e Innovaciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17. En línea en. <http://www.campus-oei.org/revista/experiencias17.htm>. (Consultado marzo, 2006)

DE LA ROSA, M. A. (1994): Habito R., El aliento curativo. –Espiritualidad Zen para una tierra herida-.¿Que es el postmodernismo?. Col. *Nuevos Fermentos* 16: 215-223.

DELGADO O. (1988): Permanencia del determinismo geográfico en la enseñanza de la Geografía en Colombia. *Revista Colombiana de educación*, 18.

DELGADO, O. MURCIA, D. & DÍAZ, H. (1999): *Geografía escolar: discursos dominantes y discursos alternativos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media.

DELVAL J. (2000): *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata.

EDITORIAL REVISTA INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1994): *Investigación en la Escuela*, 23, 1-3

ELLIOT, J. (1994): *La investigación acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

ENRÍQUEZ, I. (2004): Los vaivenes teórico/epistemológicos en las ciencias sociales latinoamericanas. Este documento está alojado en "Observatorio de la Economía Latinoamericana".
En línea en. <http://www.eumed.net/coursecon/ecolat/>. (Consultado julio, 2004).

ERAZO, P. & TIUSABA, B. (1995): Hacia una enseñanza de las ciencias por investigación. *Revista Educación y cultura*, 3 , 37-44

ESCUADERO, J. M. (ed.) (1999): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Ed. Síntesis.

ESPINOSA, R. (2005): Epistemología de la Geografía. Ideas para un debate con profesores. *Revista Entorno Geográfico*, 3, 27-39. Departamento de Geografía Universidad del valle. Santiago de Cali. Colombia.

ESTEBANEZ, J. (1990): *Tendencias y problemática actual de la geografía*. Editorial Cincel. España.

ESTEBARANZ, A. (1994): *Evaluación. Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Publicaciones Universidad de Sevilla.

ESTEPA, J. (2003): Investigando las sociedades actuales e Históricas. *Investigación en la Escuela. No. 51*, págs 71-82.

FAERNA, M. (2007): *Relativismo: racionalidad científica y diversidad cultural*. Universidad de Castilla-La Mancha.

En línea en. <http://www.inicia.es/de/cgarciam/faerna.htm>. (Consultado marzo, 2007).

FEITO, R. (2006): *Teorías sociológicas de la educación*. Biblioteca de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la UCM. En línea en. <http://www.inicia.es/de/cgarciam/Feito.htm>. (Consultado junio, 2006).

FERRADA, D. (2002): La teoría comunicativa de la educación: confluencia de los pensamientos de Freire y Habermas. *Revista Praxis No. 1*. En línea en. http://www.revistapraxis.cl/ediciones/numero1/ferrada_praxis_1.htm. (Consultado octubre, 2004).

FLOREZ, J. E. & MADRID, A. (1999): La geografía y la importancia de su enseñanza. *Educación y Cultura, 47*, 23-28.

GAIRÍN, (1996): *Organización de instituciones educativas. Naturaleza y enfoques*. Sevilla: Documento Universidad de Sevilla.

GALVIS, A. (1994): *Ingeniería de software educativo*. Ediciones Uniandes. Bogota. Colombia.

GANTIVA, J. (2002): De la teoría crítica a la pedagogía radical. *Educación y cultura, 59*, 40-47

GARCÍA DÍAZ, J. E. & GARCÍA PÉREZ F.F. (1989): *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Diada editora.

GARCÍA DÍAZ, J. E. & GARCÍA, F.F. (1992): Investigando nuestro mundo. *Cuadernos de Pedagogía, 209*, 10-13.

GARCÍA DÍAZ, J. E. & CUBERO, R. (1993): Perspectiva constructivista y materiales curriculares de Educación Ambiental. *Investigación en la Escuela, 20*, 9-22.

GARCÍA DÍAZ, J. E. & RIVERO A. (1993): La construcción de los conceptos de ecosistema e Interacción ecológica: una propuesta de hipótesis de progresión para el tratamiento de contenidos ecológicos en la Educación Secundaria. *Enseñanza de las Ciencias*, número extra, 167-168.

GARCÍA DÍAZ, J. E. RIVERO, A. & VACA, M. (1994): Concepciones de los alumnos de Secundaria relativas-a las nociones de interacción ecológica y

ecosistema. *En Actas del II Congreso Andaluz de Educación Ambiental*. Sevilla: Junta de Andalucía.

GARCÍA DÍAZ, J. E. & MERCHÁN, F.J. (1997): El debate de la interdisciplinariedad en la ESO: el referente metadisciplinar en la determinación del conocimiento escolar. *Investigación en la Escuela*, 32, 5-26.

GARCÍA DÍAZ, J. E. (1998): *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Diada editora S. L.

GARCÍA PÉREZ, F.F. (1999): *El medio urbano en la Educación Secundaria Obligatoria: las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares*. Memoria para optar al título de Doctor en Pedagogía. Universidad de Sevilla, Sevilla, España.

GARCÍA PÉREZ, F.F. (2000): Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 207.

GARCÍA PÉREZ, F.F. (2000): Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona nº 64, 15, En línea en. <http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm>.

GARCÍA PÉREZ, F.F. (2002): *Proyecto Docente de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, págs. 91-134].

GARCÍA PÉREZ, F.F. (2005): El sentido de la educación como referente básico de la didáctica. *Investigación en la Escuela*, No 55. Universidad de Sevilla. España.

GARCÍA PÉREZ, F.F. (2006): ¿Por qué es necesario que los profesores tengamos en cuenta las ideas de los alumnos? *Compendio de materiales para la clase, Curso 2006-2007, Profesores Francisco F. García Pérez, Rosa M. Ávila Ruiz y Nicolás de Alba Fernández*. Universidad de Sevilla. España.

GIL, J. (1994): *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: Edición PPU.

GIL, D. (1994b): Relaciones entre conocimiento escolar y conocimiento científico. La construcción del conocimiento escolar. *Investigación en la Escuela*, 23, 17-32. Universidad de Sevilla. España.

GIL, J. (2006a): La importancia de la educación en la determinación de la hegemonía. Las teorías de la reproducción. (Primera parte). *Laberinto*. En línea en. <http://laberinto.uma.es>. (Consultado julio, 2006)

GIL, J. (2006b): La educación como espacio de resistencia y transformación social. (Segunda parte). *Laberinto*. <http://laberinto.uma.es>. (Consultado julio, 2006)

GIMENO, P. (1998): La teoría crítica de Habermas y la educación: hacia una didáctica crítico-comunicativa. *Con-ciencia Social*, 3, 20-41

GINER DE LOS RÍOS F: (1969). *Grados naturales de la educación*. (BILE de 1987, Tomo XXI). Madrid: Ensayos Alianza Editorial.

GIROUX, H. (1983): *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Publicado originalmente en Harvard Education Review No. 3, 1983. Traducción de Graciela Morzade. Buenos Aires.

GIROUX, H. (1992): *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. Barcelona: Editorial Paidós.

GÓMEZ-GRANELL, C. (1994): *La construcción de la comprensión racional: los difusos límites entre el conocimiento cotidiano y científico*. Comunicación presentada en el II Seminario sobre Constructivismo y Educación. Tenerife, diciembre.

GÓMEZ, J. & RAMÍREZ, P: (1999) Hacia una didáctica del pensamiento social. *Educación y Cultura*, 47, 11-16.

GÓMEZ, J. (2002): *De lo cognitivo a lo social*. Bogotá: Investigación en desarrollo. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

GÓMEZ, J. (2002): *El concepto de competencia, una mirada interdisciplinar*. Volumen II. Bogotá: Alejandría Libros, Socolpe.

GÓMEZ, J. (2005): Epistemología de la pedagogía de las ciencias sociales. *Apuntes de clase*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.

GÓMEZ, J., MUÑOZ J. & ORTEGA, C. (1987): *D.R. Stoddart "Altas miras para una geografía de final de siglo"*. *El pensamiento geográfico*, Alianza Universidad Textos, 2ª ed. 1988, 531-545.
En línea en: <http://personal1.iddeo.es/geogaia/STODDART.htm> (Consultado septiembre, 2005)

GONZÁLEZ, S. (1998): *Pensamiento complejo. En torno a Edgar Morín, América Latina y los procesos educativos*. Bogotá: Editorial Magisterio.

GRINBERG, SILVIA. (2003): Texto y contexto de los libros escolares. En línea en. <http://www.altavista.com/>. (Consultado noviembre, 2003)

GRUNDY, S. (1991): *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Editorial Morata.

GRUNDY, S. (2004): *El curriculum como praxis*.
<http://www.segciencias.com.ar/grundy.htm>. (Consultado octubre, 2004)

GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (1998): *Libros de texto y diversidad cultural*. Plataforma Asturiana de Educación Crítica. Madrid: TALASA Ediciones S. L.

GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991): *Proyecto Curricular "Investigación y Renovación Escolar"* (IRES). (Versión provisional). "Presentación" y cuatro vols. Sevilla: Díada.

GUBA, LINCOLN, GLASSERFELD, & NUSSBAUM (1989): *Constructivismo. El paradigma, el aprendizaje, la enseñanza y el cambio conceptual*. Santiago de Cali: Editorial Publiadco, Universidad Santiago de Cali.

GUTIÉRREZ, J. (2005): *Análisis de los manuales escolares en Colombia..* Valls (Dir). *Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia*. . (pp. 47-64). Fundación MAPFRE TAVERA. OEI.

HABERMAS, J. (1977): *Conocimiento e interés*. Madrid: Editorial. Taurus.

HABERMAS, J. (1989): *Teoría de la Acción Comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Tomo 1. Buenos aires: Taurus.

HARVEY, D. (1976): *Teoría revolucionaria y contrarrevolucionaria en geografía y el problema de la formación del ghetto*. *Revista Geocrítica, Año I, 4*.

HERRÁN, A. (2003): *El siglo de la educación. Formación Evolucionista para el cambio social*. Huelva: Hergue, Capítulo 2, pp. 81-157. En línea en. <http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/Cap%Edtulo%202.pdf>

HERRERO, C. (1992): *Madrid visto por los niños*. Madrid: Colección Biblioteca Pedagógica.

HERRERO, C. (1995): *Geografía y Educación. Sugerencias didácticas*. Madrid: Huerga Fierro Editores.

IBÁÑEZ, J. E. (2004): *Aportaciones de la didáctica crítica de las Ciencias Sociales*. En línea en. <http://www.pangea.org/jei/ecs/f/didccss.htm>

IBÁÑEZ, J. E. (2004): *El conocimiento social transformador: una propuesta de síntesis*. En línea en. <http://www.pangea.org/jei/ecs/f/didccss.htm>

IGGERS, G. (2002): Conferencia VII. *Conversaciones Internacionales de Historia*. Universidad de Navarra. 8 de octubre de 2002.

KUHN, T. S. (1975): *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura económica.

LAZA, S. (2006): ¿Somos manipulados los economistas en nuestra formación universitaria? www.monografias.com. 18-07-2006.

LYNCH, K. (1984): *La imagen de ciudad*. México, G. Gili.

MAESTRO, P. (1996): *Historiografía y enseñanza de la Historia*. Memoria para optar al título de Doctora. Universidad de Alicante, España.

MAESTRO, P. (2002): Libros Escolares y Currículum: Del reinado de los libros de texto ..., *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 25-52.

MAESTRO, P. (2003): La historiografía escolar decimonónica y la construcción de la conciencia nacional. Instituto Francisco Figueras Pacheco de Alicante. En línea en. <http://www.altavista.com/>. (Consultado noviembre, 2003)

MARCHESI, A. & MARTÍN, E (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Sevilla: Departamento DOE y MIDE Universidad de Sevilla.

MARDONES, J. M. (1991): *Filosofía de las ciencias humanas y sociales, materiales para una fundamentación científica..* Barcelona: Anthropos editorial del hombre

MARÍN, F. (1998): El Positivismo y las Ciencias Sociales. La concepción positivista de las Ciencias Sociales limita la posibilidad de comprender la realidad? San Nicolás, Provincia de Buenos Aires.
En línea en. www.didacticahistoria.com/ccss/ccss16.htm. (Consultado abril, 1998)

MARTÍN, P. (1993): *Ejemplificación de unidades didácticas para el área de Ciencias sociales. Geografía e Historia*. Editorial Síntesis. Madrid.

MARTÍNEZ, B. (1996): *La investigación educativa desde el enfoque de la diversidad*. Sevilla: Departamento DOE y MIDE Universidad de Sevilla.

MARTÍNEZ, M. (1997): *El Paradigma Emergente*. México: Editorial Trillas.

MARTÍNEZ, C. A. (2000): Las propuestas curriculares de los profesores sobre el conocimiento escolar: dos estudios de caso en el área de conocimiento del medio. Memoria para optar al título de Doctora. Universidad de Sevilla. España.

MEJIA, W. (1991): *Evaluación de la calidad de los textos escolares*. En Peña L. B (Edit.), *La calidad del libro de texto, Volumen IV*. (pp. 100-127). Bogotá: Plazas impresores.

MERCHÁN, F.J. (1993): La Historia en Proyectos Curriculares a partir del Decreto de Enseñanza Secundaria Obligatoria, área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, de Andalucía. *Educación Abierta. Aspectos didácticos de Geografía e Historia*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.

MERCHÁN, F.J. (1994): La didáctica de la historia en Europa: líneas de trabajo sobre el problema de la selección y organización de contenidos. *Investigación en la Escuela*, 23-35.

MERCHÁN, F.J. & GARCÍA PÉREZ, F. (1994): El Proyecto IRES: una alternativa para la transformación escolar. Reflexiones desde el Área de Ciencias Sociales. *Signos. Teoría y práctica de la educación*.

MERCHÁN, F.J. & GARCÍA PÉREZ, F: (1997). El tratamiento de problemas de nuestro mundo en la enseñanza obligatoria. *Aula de Innovación Educativa*, 61, 9-12.

MERCHÁN, F.J. (2002): El uso del libro de texto en la clase de Historia. *Revista Gerónimo de Uztariz*, 17-1 , 79-106

MISKULIN, C. & DELLA, F. (2004): Las nuevas geografías. En línea en. <http://www.didacticahistoria.com/ccss/ccss30.htm>. (Consultado agosto, 2004)

MONROY, B. (1993): Análisis educativo del texto escolar. *Educación y Cultura*, 31, 46-53

MORA, J. (1981): *Características Curriculares de programas de educación primaria en Colombia: Análisis descriptivo y comparativo*. Santiago de Cali, Universidad del Valle.

MORÍN, E. (1986): La méthode. III: La connaissance de la connaissance. Paris: Editions du Seuil. (Trad. cast. *El Método III: El conocimiento del Conocimiento*. Madrid: Cátedra, 1988).

MORÍN, E. (1990). *“Introducción al pensamiento complejo”*. Primera Edición, 2001 (Primera Edición en Francés): Barcelona: Editorial Gedisa.

MORÍN, E. (1999): *La cabeza bien puesta, repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos aires: Ediciones nueva visión.

MORÍN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.

MORENO, R. (1990): Análisis epistemológico de algunos aspectos sustantivos y metodológicos de la educación. *Investigación en la Escuela*, 12, 21-29.

MUÑOZ, F., QUINTERO, J. Y MUNEVAR R. (2001): *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá D.C.: Cooperativa editorial Magisterio.

NIEDA, J. Y MACEDO, B. (1997): Un Currículo Científico para Estudiantes de 11 a 14 años. *Biblioteca virtual de la OEI*. Coedición: OEI - UNESCO/Santiago.

En línea en: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/curricie/curri06.htm>. (Consultado febrero, 2006).

NIETO, A. (1979): *La Escuela y la vida*. Bogotá: Edición Instituto colombiano de Cultura.

OSSENBACH, G. (2000): *La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: la contribución del Proyecto Manes UNED*, Madrid. España.

PADILLA, MOLINA, RODRÍGUEZ, YUFERA, & AGUILAR (2000): Ejemplificaciones de unidades didácticas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria. En García F. Y Soler M. L. (Coord.), CEP, Centro de Profesorado de Sevilla. Sevilla: Edita Consejería de Educación y Ciencia.

PADRÓN, J. (1996): *Tres Críticas a las Doctrinas del Paradigma Emergente*. Caracas: CIECH, USR.

PAGÉS, J. (1998): El currículo en Ciencias Sociales. En Benejam, P. & Pagés, J. (Coor.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. (pp. 15-29). Barcelona: ICE/HORSORI. Universitat de Barcelona.

PAGÉS, J. (1998): La formación del pensamiento social. En Benejam, P. & Pagés, J. (Coor.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. (pp. 151-168). Barcelona: ICE/HORSORI. Universitat de Barcelona.

PARCERISA, A. (2001) : ¿Servir al material o servirse del material? Evaluar los materiales curriculares para mejorar su uso, en: *Kikiriki Cooperación Educativa*, 61, 44-49.

PARRA, M. E. (1998): Algunas Orientaciones Epistemológicas de las Ciencias del Hombre. *Cinta de Moebio No. 3. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile*.

En línea en: <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/03/frames49.htm>. (Consultado junio, 2002)

PEÑA, L. B. (1991): El libro de texto como problema de calidad educativa. En Peña L. B (Edit.), *La calidad del libro de texto, Volumen IV*. (p.p. 56-73). Bogotá: Plazas impresores.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1988): *Curriculum y Enseñanza: Análisis de componentes*. Ed. Univ. Málaga. Málaga.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1992a): La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En Gimeno, J; Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1992b): Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En Gimeno, J; Pérez Gómez A., *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

PORLÁN, R. (1993a): Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. Sevilla: Díada.

Porlán, R. y Martín, J. (1994): El saber práctico de los profesores especialistas. Aportaciones desde las didácticas específicas. *Investigación en la Escuela*, 24, 49-58.

PORLÁN, R. & COLL, C. (1998): Alcance y perspectivas de una reforma educativa: la experiencia española. *Investigación en la escuela*, 36, 5-29.

POZUELOS, F. & TRAVÉ, G. (1995): *Para una alimentación saludable en la Educación Primaria*. Sevilla: Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

POZUELOS, F. J. (2003): Investigando la alimentación humana en el proyecto INM (6-12). Una propuesta desde el curriculum integrado. *Investigación en la Escuela*, 51, 39-54.

PROYECTO MANES (2003): *Manuales Escolares*.

En línea en. <http://www.uned.es/manesvirtual/portalmans.html>. (Consultado julio, 2004)

RED IRES (2007): Manifiesto. Doce compromisos profesionales para una nueva educación.

En línea en:

<http://www.terra.es/personal2/jo7860/antecedentes.htm>. <http://www.redires.net/manifiesto.htm#1>.

RESTREPO, G. SARMIENTO J, RAMOS J, (2004): Hacia unos fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación media.

En línea en: Biblioteca Virtual del Banco de la República. (Consultado diciembre, 2004)

RIVERO, A. (1996): La formación permanente del profesorado de ciencias de la ESO.: un estudio de caso. Memoria para optar al título de Doctora. Universidad de Sevilla.

RODRIGO, J. M. (1997): Del escenario socio cultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En Arnay J. y Rodrigo M. (Comp.), *La construcción del conocimiento escolar*. (pp. 177-191). Barcelona: Editorial Paidós.

RODRÍGUEZ, J. A. (2000): *Relación Individuo-Sociedad en Foucault y Habermas*.

En línea en:

http://members.fortunecity.es/robertexto/archivo9/indiv_socied.htm.

(Consultado noviembre, 2001)

RODRÍGUEZ, P. (2007): La historia frente a la globalización y la posmodernidad. En línea en. <http://www.monografias.com/trabajos40/historia-y-globalizacion/historia-y-globalizacion2.shtml>. (Consultado marzo, 2007)

ROJAS, C. (1997): Postmodernismo y educación.

En línea en. <http://www.uprh.edu/humanidades/libromania/postEduc/>. (Consultado marzo, 2007)

ROZADA, J. M. (1990): Los contenidos como caballo de batalla. *Boletín de Geografía, Historia y Ciencias Sociales, CEPs de Oviedo y Nalón*, 2.

ROZADA, J. M. (1997): *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria*. Madrid: Akal.

ROZADA, J. M. (1999): Ideas y dudas sobre una enseñanza crítica de las ciencias sociales en la escuela comprensiva. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 3, 42-69.

ROZADA, J. M. (2006): Primera intervención en el Tema - debate "Sobre la transversalidad y el curriculum".

En línea en. <http://transversal.blogcindario.com/2006/03/00010-lo-que-se-dice-del-conocimiento-escolar.html>. (Consultado octubre, 2006)

SÁENZ, J. R. (1995): Educación geográfica en Colombia: historia y perspectiva. *Educación y cultura*, 3 , 45-54.

SÁENZ DEL CASTILLO, A. (2004): Crítica y Educación. En línea en. <http://educritica.idoneos.com/index.php/335283>. (Consultado julio, 2004)

SANTOS GUERRA, M.A: (1996). *Investigar en organizaciones*. Sevilla: Departamento DOE y MIDE Universidad de Sevilla.

SCHIEFELBEIN, E. (1991): Texto escolar y calidad de la educación. Aportes de la investigación. En Peña L. B (Edit.), *La calidad del libro de texto, Volumen IV*. (pp. 56-73). Bogotá: Plazas impresores.

SHULMAN, L. (1989): *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea*. En M. Wittrock (Ed.). *La investigación en la enseñanza (I)*. Madrid: Paidós/MEC.

SOUTO, J. M. (1999): *Didáctica de la geografía*. México D. F.: Ediciones del Serbal.

STODDART, D.R. (1988): (*Transactions of the institute of British Geographers*, 1987,12, 327-336. *El pensamiento geográfico*, Alianza Universidad Textos, 2ª ed. 1988, 531-545. Traducción J.G.M.). Resumen cedido por el profesor Nicolás Ortega Cantero.

STODOLSKY, S. (1991): *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y Ciencias Sociales*. Barcelona: Ediciones Paidós.

TAPIERO, E. (1994): Tres tesis sobre la pedagogía activa. *Revista educación y cultura*, 35. 54-59.

TORRES, J. (1996): *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Ediciones Morata.

TRAVÉ, G. (2006): *Hacia un curriculum social integrado*. *Voluntad*. Bogotá: editorial Voluntad.

UNWIN, T. (1995): *El lugar de la geografía*. Madrid: Editorial Cátedra.

VALENTINO, A. (2000): *Características del discurso de divulgación*. En línea en. Altavista. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. (Consultado marzo, 2003)

VALLS, R. (2001): Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6.

VALLS, R. (2002): Cambios y continuidades en los manuales y materiales curriculares de Historia de la Educación Secundaria Obligatoria, en *Gerónimo de Uztariz*, 17-1 , 67-78

VALLS, R. (2005) (Dir.) Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia. Valls (Dir): *Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia*. . (pp. 13-15). Fundación MAPFRE TAVERA. OEI.

VALLS, R. (2007): *Historiografía escolar española: siglos XIX-XX*. Madrid. UNED Ediciones.

VASCO, E. (1991): Significado educativo del libro de texto. En Peña L. B (Edit.), *La calidad del libro de texto, Volumen IV*. (pp. 14-36). Bogotá: Plazas impresores.

WRIGHT, G. H. (1980): *Explicación y comprensión*. Alianza Editorial. Resúmenes

WRIGHT, G. H: (2004). Reseña del libro *Explicación y comprensión*. Editorial Alianza. Madrid. España.
En línea en. http://galeon.hispavista.com/pcazau/resep_vonw.htm. (Consultado diciembre, 2004)

WALLERSTEIN, I: (1999). *Abrir las Ciencias Sociales*. México: Editorial Siglo XXI.

**ÍNDICE
DE
CUADROS Y DE FIGURAS**

INDICE DE CUADROS

Cuadro	Contenido	Pág.
Cuadro 1.1.	Rasgos principales de la perspectiva neopositivista	24
Cuadro 1.2.	Rasgos principales de la perspectiva interpretativa o reconceptualista.	33
Cuadro 1.3.	Rasgos principales de la perspectiva crítico-social.	38
Cuadro 1.4.	Contrastes entre los principios del pensamiento simple y complejo.	59
Cuadro 1.5.	Síntesis de los siete saberes necesarios para la educación del futuro.	63
Cuadro 1.6.	Replanteamientos en la enseñanza de las Ciencias Sociales.	68
Cuadro 1.7.	Esquema de la Sociogénesis de la Historia escolar en España.	74
Cuadro 1.8.	Enseñanzas mínimas del Bachillerato en España.	80
Cuadro 2.1.	La Hipótesis de la compatibilidad en el debate en torno al conocimiento escolar.	97
Cuadro 2.2.	La Hipótesis de la sustitución en el debate en torno al conocimiento escolar.	97
Cuadro 2.3.	La Hipótesis de la independencia en el debate en torno al conocimiento escolar.).	98
Cuadro 2.4.	La Hipótesis de la integración-enriquecimiento del conocimiento cotidiano, en el debate en torno al conocimiento escolar.	99
Cuadro 2.5.	Enfoques para cambio conceptual en la versión renovada de la hipótesis de la sustitución.	110
Cuadro 2.6.	Críticas a los enfoques para cambio conceptual.	111
Cuadro 2.7.	Finalidades educativas de las Ciencias Sociales.	162
Cuadro 2.8.	Ámbitos temáticos articuladores de los contenidos y su relación interdisciplinar.	203
Cuadro 2.9.	Seis grupos de conceptos: biológicos, físicos, químicos, sociales, ecológicos y metadisciplinarios, para trabajar con la idea de sistemas.	209
Cuadro 2.10.	Caracterización de la noción de niveles de formulación.	213
Cuadro 2.11.	Síntesis de los datos obtenidos de las ideas de los alumnos sobre la noción de contaminación.	219
Cuadro 2.12.	Niveles de formulación correspondientes a las concepciones de los alumnos sobre historia del arte.	220
Cuadro 2.13.	Niveles de formulación sobre movilidad social.	221
Cuadro 3.1.	Megasistema en la producción de textos.	255
Cuadro 3.2.	Críticas más frecuentes que se suelen hacer al currículum en los libros de texto.	265
Cuadro 3.3.	Elementos para el análisis de material curriculares en su componente informativo o de consulta y de propuestas de actividades	271
Cuadro 3.4.	Tres tipos de recomendaciones del Grupo Hegoa para la elaboración de textos escolares.	276
Cuadro 3.5.	Estrategias para detectar los prejuicios sociales en los textos escolares.	280
Cuadro 3.6.	Componentes básicos de sistema paratextual de los textos escolares.	314
Cuadro 3.7.	Algunas características curriculares en los textos escolares de Geografía a fines del siglo XIX y principios del siglo XX.	321
Cuadro 3.8.	Objetivos formales del Catálogo de Libros de Texto Escolar (2002).	336
Cuadro 4.1.	Estándares de competencia formulados para 8º y 9º grado.	362
Cuadro 4.2.	Ejemplo de acciones de pensamiento para desarrollar Estándares de	363

	Competencia en 8° y 9° grado.	
Cuadro 4.3.	Codificación de los documentos oficiales. Códigos LIN Y EST	366
Cuadro 4.4.	Codificación de los textos escolares. Códigos EDU, SAN, NOR y VOL	367
Cuadro 4.5.	Categorías y subcategorías de la investigación. Códigos A, B, C Y D.	369
Cuadro 4.6.	Descriptores de la subcategoría datos del documento.	370
Cuadro 4.7.	Subcategorías de la categoría conocimiento escolar deseable: para qué y que enseñar.	371
Cuadro 4.8.	Criterios a tener en cuenta en la selección de fines u objetivos educativos.	373
Cuadro 4.9.	Descriptores de la subcategoría intencionalidad, referentes y fuentes del conocimiento escolar.	374
Cuadro 4.10.	Descriptores de la subcategoría formulación, organización y secuenciación del conocimiento escolar	377
Cuadro 4.11.	Subcategorías de la categoría cómo enseñar.	378
Cuadro 4.12.	Descriptores de la subcategoría intencionalidad de la metodología y pautas orientadoras. Código C1.	380
Cuadro 4.13.	Descriptores de la subcategoría rol de los actores involucrados en las actividades.	381
Cuadro 4.14.	Descriptores de la subcategoría recursos o medios didácticos que se utilizan. Código C3.	381
Cuadro 4.15.	Descriptores de la subcategoría elementos, criterios e instrumentos de evaluación. Código D1.	386
Cuadro 4.16.	Rejilla del sistema de categorización	387
Cuadro 4.17.	Codificación de los documentos oficiales y los textos escolares.	388
Cuadro 4.18.	Codificación de la categoría datos generales y subcategoría datos del documento.	389
Cuadro 4.19.	Codificación de la categoría para qué y que enseñar.	391
Cuadro 4.20.	Codificación de la categoría cómo enseñar.	395
Cuadro 4.21.	Codificación de la categoría evaluación.	398
Cuadro 5.1.	Área de especialidad de los autores del documento.	403
Cuadro 5.2.	Título del documento o texto escolar.	404
Cuadro 5.3.	Editor del documento.	404
Cuadro 5.4.	Lugar y fecha de edición de los documentos oficiales y de los textos escolares.	404
Cuadro 5.5.	Textos de Ciencias Sociales integrados o separados.	405
Cuadro 5.6.	Tipos de materiales anexos en los textos escolares.	405
Cuadro 5.7.	Número de unidades curriculares, títulos y páginas por unidad, en los textos escolares.	405
Cuadro 5.8.	Experimentaciones previas de la propuesta del texto escolar.	406
Cuadro 5.9.	Ejes generadores en los Lineamientos Curriculares.	424
Cuadro 5.10.	Ejemplos de la relación ejes, preguntas problematizadoras y ámbitos conceptuales, para el grado 9°.	425
Cuadro 5.11.	Los contenidos integrados didácticamente en el área de Ciencias Sociales.	429
Cuadro 5.12.	Ejemplo de implementación del Eje Curricular No. 1.	432
Cuadro 5.13.	Pautas de secuencia en el área de Ciencias Sociales.	450
Cuadro 5.14.	Síntesis de la descripción de los datos del Conocimiento escolar: Para qué y que enseñar en los Lineamientos y Estándares curriculares del MEN de Colombia.	454
Cuadro 5.15.	Síntesis de la descripción de los datos, Conocimiento escolar: Cómo enseñar en los Lineamientos y Estándares curriculares del MEN de	479

	Colombia.	
Cuadro 5.16.	Ejemplo de competencias cognitivas, procedimentales, valorativas y socializadoras.	491
Cuadro 5.17.	Estándares de competencias y acciones de pensamiento grados 8 y 9	494
Cuadro 5.18.	Síntesis de la descripción de los datos de la evaluación en los Lineamientos y Estándares curriculares del MEN de Colombia.	495
Cuadro 6.1.	Estructura temática del texto Contextos Sociales 9.	502
Cuadro 6.2.	Para qué y qué enseñar en el texto escolar Contextos Sociales 9	513
Cuadro 6.3.	Cómo enseñar en el texto escolar Contextos Sociales 9.	524
Cuadro 6.4.	Objetivos cognitivos, procedimentales, valorativos y socializadores para el grado noveno.	528
Cuadro 6.5.	Ejes y estándares para el grado noveno.	529
Cuadro 6.6.	Ejemplos de preguntas en la sección “Me pongo en contexto”.	530
Cuadro 6.7.	Ejemplos de evaluación con base en los ejes ecológico y antropológico.	530
Cuadro 6.8.	Evaluación en el texto escolar Contextos Sociales 9.	533
Cuadro 6.9.	Estructura temática básica y complementaria del texto C. S. propuesta integrada.	537
Cuadro 6.10.	Para qué y qué enseñar en el texto escolar “Ciencias Sociales”.	546
Cuadro 6.11.	Cómo enseñar en el texto escolar “Ciencias Sociales	557
Cuadro 6.12.	Ejemplo de competencias e indicadores de logro de una unidad didáctica.	561
Cuadro 6.13.	Ejemplo de la actividad “Aplica tus conocimientos”.	562
Cuadro 6.14.	Evaluación en el texto escolar “Ciencias Sociales”.	564
Cuadro 6.15.	Estructura temática del texto Ingenio Social 9.	568
Cuadro 6.16.	Para qué y qué enseñar en el texto Ingenio Social 9.	577
Cuadro 6.17.	Cómo enseñar en el texto Ingenio Social 9.	590
Cuadro 6.18.	Ejemplo de acciones de pensamiento o de producción de conocimiento de una unidad didáctica.	596
Cuadro 6.19.	Ejemplo de trabajo con los Saberes previos de los estudiantes.	596
Cuadro 6.20.	Ejemplo las competencias que implica la actividad “acciones de pensamiento o de producción de conocimiento”.	597
Cuadro 6.21.	Evaluación en el texto Ingenio Social 9.	599
Cuadro 6.22.	Estructura temática básica y complementaria del texto escolar Identidades 9.	604
Cuadro 6.23.	Organizadores de contenido en el texto escolar Identidades 9.	608
Cuadro 6.24.	Para qué y qué enseñar en el texto escolar Identidades 9.	613
Cuadro 6.25.	Cómo enseñar en el texto escolar Identidades 9	624
Cuadro 6.26.	Competencias científicas y las competencias ciudadanas.	628
Cuadro 6.27.	Ejemplo de logros cognitivos, procedimentales y actitudinales.	629
Cuadro 6.28.	Ejemplo de preguntas que recogen los intereses de los estudiantes.	629
Cuadro 6.29.	Ejemplo de preguntas sin gradiente de complejidad.	630
Cuadro 6.30.	Evaluación en el texto escolar Identidades 9.	632

INDICE DE FIGURAS

Figura	Contenido	Pág.
Figura 1.	Descripción general de la investigación	12
Figura 2.1.	Aportaciones de las perspectivas teóricas que fundamentan una caracterización integradora del conocimiento escolar en el Proyecto IRES.	142
Figura 2.2.	Referentes básicos para la determinación del conocimiento escolar.	168
Figura 2.3.	La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico.	191
Figura 2.4.	Conocimiento metadisciplinar en el Proyecto IRES.	198
Figura 2.5.	Tres grados o niveles de organización de los contenidos. P 205	206
Figura 2.6.	Cinco conceptos metadisciplinarios claves para la organización de los contenidos en el Proyecto IRES	207
Figura 2.7.	Trama de contenidos que relaciona los conceptos particulares de la noción de casa digna y los conceptos metadisciplinarios del Proyecto IRES.	211
Figura 2.8.	Algunas dimensiones y transiciones considerables en la construcción del pensamiento complejo.	217
Figura 2.9.	Niveles de formulación de los contenidos de aprendizaje en torno a la noción de ecosistema.	218
Figura 2.10.	Propuesta del Proyecto IRES, para la progresión en la construcción del conocimiento escolar, referida a la evolución de un sistema de ideas.	218
Figura 2.11.	Campos de integración de las sociedades actuales e históricas.	228
Figura 2.12.	Secuencia didáctica característica de una metodología basada en la investigación del alumno.	230
Figura 4.1.	Unidades de análisis, macrocategorías y categorías de la investigación	367
Figura 5.1.	Rubros que componen los códigos integradores	443
Figura 5.2.	Propuesta curricular del MEN para el área de Ciencias Sociales	468
Figura 6.1.	Ejemplo de trabajo didáctico con saberes previos.	585