

Fredy Montes de Oca M.

SER MAESTRO: **SER HUMANO**

El caso de las Ciencias Sociales, su carácter relacional y su construcción epistémica frente a los distintos estilos y formas de educar



FREDY MONTES DE OCA M.

SER MAESTRO:
SER HUMANO

**SER MAESTRO: SER HUMANO
EL CASO DE LAS CIENCIAS SOCIALES, SU CARÁCTER
RELACIONAL Y SU CONSTRUCCIÓN EPISTÉMICA
FRENTE A LOS DISTINTOS ESTILOS Y FORMAS DE
EDUCAR**

© Fredy Montes de Oca Moreno

FREDY MONTES DE OCA M.

SER MAESTRO: SER HUMANO

El caso de las Ciencias Sociales, su carácter relacional
y su construcción epistémica frente
a los distintos estilos y formas de educar

Montes de Oca M., Fredy
Ser maestro: ser humano. El caso de las ciencias sociales, su carácter relacional y su construcción epistémica frente a los distintos estilos y formas de educar / Fredy Montes de Oca M.-- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2019.

148 páginas; tablas; 17 x 24 cm

ISBN: 978-958-52459-1-4

1. Educación 2. Pedagogía 3. Métodos de enseñanza 4. Modelos de enseñanza 5. Formación profesional de maestros 1. Título

370.113 M779 2019 Sistema de Clasificación Decimal Dewey 22ª. edición
Universidad Simón Bolívar – Sistema de Bibliotecas

Impreso en Barranquilla, Colombia. Depósito legal según el Decreto 460 de 1995. El Fondo Editorial Ediciones Universidad Simón Bolívar se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



©Ediciones Universidad Simón Bolívar

Carrera 54 No. 59-102

<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>

dptpublicaciones@unisimonbolivar.edu.co

Barranquilla - Cúcuta

Producción Editorial

Editorial Mejoras

Calle 58 No. 70-30

info@editorialmejoras.co

www.editorialmejoras.co

Octubre de 2019

Barranquilla

Made in Colombia

Cómo citar este libro:

Montes de Oca Moreno, F. (2019). *Ser maestro: ser humano. El caso de las Ciencias Sociales, su carácter relacional y su construcción epistémica frente a los distintos estilos y formas de educar*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

DEDICATORIA

Desde este sencillo trabajo, quiero rendir un sentido y consciente homenaje a algunos de mis maestros, cuyos ejemplos significaron el legado más valioso que discípulo alguno pueda recibir.

En orden de aparición en mi camino: Cleofe Barros de Villa, propietaria y rectora de la Normal Mixta Privada de la Costa Norte, colegio en el cual cursé la Básica Secundaria y Media Vocacional; Hernando Samudio, profesor de Ética; Nidia Grosso, profesora de Español y Literatura; Lucy Escalante, profesora de Psicología Evolutiva y Técnicas y Fundamentos de la Investigación; Eduardo López Lora, profesor de Sociología; Clara Gasparoni, directora y propietaria del extinto Colegio Infantil Rosa Agazzi, considerado entonces uno de los mejores colegios infantiles de la ciudad; Arsenio Gutiérrez, el primer decano de la facultad de Educación de la Universidad Simón Bolívar; José Ramón Llanos Henríquez, en su momento profesor de la Universidad del Atlántico y de la Universidad Simón Bolívar en las áreas de Historia Contemporánea y Economía Política; Efraín Llanos Henríquez, profesor de la Universidad del Atlántico y de la Universidad Simón Bolívar en las áreas de Historia Moderna y Geografía General; José Isaías Lobo Romero, profesor de la Universidad del Atlántico en el área de Historia de Colombia; Severino Lobo González, exrector del Colegio Alemán de Barranquilla; Leopoldo Aranda, profesor del Colegio Alemán en las áreas de Filosofía y Español; José Antonio Delgado Betere, asesor pedagógico en las áreas de Filosofía y Ciencias Sociales para la organización de los colegios alemanes en Colombia,

con sede en el Colegio Andino de Bogotá; Eduardo Lasprilla, quien se desempeñó como profesor de Literatura y francés de la Universidad del Atlántico, dedicado actualmente y desde hace más de 45 años a la práctica de la Homeopatía y de la Identicopatía; Dieter Hannack, Coordinador área de Ciencias Sociales, Colegio Andino, a finales de la década de los 90.

Dedicados siempre a la educación, fui testigo de su entrega y profesionalismo con que han encarado este enorme encargo social. A ellos mis reconocimientos. Seguramente, una deuda impagable por lo que mi agradecimiento y gratitud hacia ellos también serán eternos.

AGRADECIMIENTOS

Expreso mi profundo agradecimiento a la doctora Cecilia Correa de Molina, actual directora del programa de Maestría y Doctorado en Educación de la Universidad Simón Bolívar. Sus sugerencias y orientaciones se constituyeron en verdaderos faros para llevar a feliz término este proyecto. He contraído por ello acaso otra deuda impagable.

Igualmente quiero destacar la colaboración de la colega Heidy Fandiño quien revisó y corrigió el primer bosquejo del libro, haciendo importantes aportes; a los colegas que siempre estuvieron siguiendo de cerca el desarrollo de este trabajo, animándome a publicarlo. Gracias a Daniel, Cecilia, Iván, Isabel, Janet, Rosiris, Carmen e Iveth. Su apoyo significó mucho para mí.

A Rocío Varela por sus correcciones y comentarios oportunos sobre el texto final de este trabajo; sin sus recomendaciones dudo que hubiera podido entregar a la comunidad académica el presente libro.

Mención especial merece la Universidad Simón Bolívar quien a través de su departamento de publicación acogió el sentido y valor de este trabajo para ser publicado.

No podía faltar mi reconocimiento a la editorial que dio existencia al presente libro; de manera especial quiero agradecer a Lucía Hernández quien con su probado profesionalismo y pulcritud personal, colaboró ofreciendo sabias sugerencias en la edición de este proyecto.

Finalmente, quiero agradecer también a mi compañera Gloria Stella por sus palabras de aliento para que terminara este libro, así como el apoyo de mis hijos Julio César, Daniel Ricardo y Camilo José.

Contenido

Dedicatoria	5
Agradecimientos	7
Prólogo	11
Introducción	15
De las justificaciones	19
Del saber para qué	31
De los diseños de clase	43
De los materiales e intereses	53
De las posibilidades	61
De las analogías	85
De los mitos mejor elaborados	93
Del compromiso real	105
Conclusión	111
Referencias	119
Anexo	123
Módulo 2. La Gran Colombia: El Imposible Sueño Bolivariano	125
Epílogo	137
Acerca del autor	147

PRÓLOGO

Lo fundamental que refleja la realidad hoy en día es la complejidad que manifiesta. Desde la escuela, en cualesquiera de sus modalidades y niveles, investigamos, enseñamos y aprendemos en un tipo de sociedad categorizada como globalizada y posmoderna. Son apreciaciones que evidencian las múltiples y necesarias interrelaciones de los aspectos que la conforman, aunque veladamente muchos no quieran reconocer la intrincada red de relaciones y conexiones.

Este es un problema afianzado por las posturas ontológicas y epistemológicas que históricamente han afianzado la individualidad, la desconexión y el aislamiento de la multiplicidad de fenómenos que se desarrollan en el sistema planetario.

Es importante llegar a comprender que los problemas universales que vive hoy el ser humano, son acuciantes en la práctica pedagógica que ejerce cada maestro(a) diariamente en cualesquiera de los niveles académicos en los cuales desarrolla el maravilloso ejercicio de aprender a enseñar y aprender a formar como un proceso recursivo. Todo tipo de cambio que suceda en el mundo planetario, se hace evidente con gran fuerza en el acto de enseñar, de aprender y de formar; de allí la necesidad de que los maestros concibamos este acto de grandeza pedagógica como un proceso matizado por la recursividad, entendido según Morin (2001, p.27), como un principio que se produce/reproduce a sí mismo a condición de ser alimentado por una

fuelle, una reserva o un flujo exterior. Este tipo de concepción de la pedagogía, de la educación y del acto de enseñar para formar, permite que los maestros(as) concibamos el proceso como una espiral ascendente que en su practicidad busca fundamentalmente que se logre desde la escuela, desde el acto pedagógico, el interjuego del aprendizaje-enseñanza-formación-transformación, alimentado por una didáctica centrada en el reconocimiento de la condición integral del ser humano en contexto.

La obra que presenta el profesor Montes de Oca a consideración de la sociedad en general y de los interesados en los temas de la educación, se caracteriza por su sencillez en el abordaje de las disímiles temáticas que asume desde una perspectiva integral, integrada e integradora, con la finalidad de llevar al lector a desarrollar un interés en aquellos tópicos que generalmente pueden quedar subsumidos cuando el proceso educativo-formativo solo responde al encasillamiento informativo, perdiendo la perspectiva de la real dimensión de la formación como acto integral de la transformación gradual del ser humano, sin llegar a descontextualizarlo, razón fundamental de su existencia.

Los temas se desarrollan a partir de una fundamentación ontológica, epistemológica y metodológica didáctica sencilla, buscando con ello, la comprensión para la reflexión y posible aplicación en el proceso pedagógico-formativo en cualesquiera de los niveles educativos en contextos socioculturales disímiles. Desde esos escenarios, lo que aflora es la responsabilidad histórica de un maestro(a) por formar a un ser humano consecuente con su responsabilidad histórica, siendo preciso que al mismo tiempo que forma a un sujeto para interactuar en un mundo planetario –en el cual tiene una profunda injerencia en relación con su existencia y la de los demás, bajo claros preceptos de responsabilidad social– también forma a ese mismo sujeto para constituir una familia y un sociedad e interactuar bajo los mismos preceptos.

No dejar de lado en ese complejo e intrincado proceso de educación-formación, que el siglo que transitamos (XXI), es heredero y portador del poder

económico, científico y tecnológico generado y afianzado desde el siglo XX. Por lo tanto, el desarrollo debe concebirse de forma socioantropológica, si se tiene en cuenta que su verdadera concepción, que debe promoverse, es el desarrollo humano integral.

En consecuencia, la educación debe generar el sentido multidimensional, buscando el sentido de que el desarrollo implica la fundamentación de las autonomías individuales, el crecimiento y la participación comunitaria, desde los protagonismos en el aula de clases locales, hasta las participaciones globales, buscando afianzar la condición humana integral, con más libertad, más comunidad y menos egoísmo y dejación de los reales derechos y deberes de los seres humanos con su propia vida, la de los demás y el mundo planetario; son situaciones para reflexionar en la búsqueda de sentido del proceso educativo-formativo.

El mundo hoy está al borde del despeñadero, dadas las inconsecuencias del apartamiento de una educación centrada en la verdadera formación integral, integrada e integradora de los estudiantes. Los temas, trabajados de manera sencilla y didáctica en esta obra, se orientan precisamente al fortalecimiento de la Condición Humana del estudiante y de su maestro y maestra como expresión de la responsabilidad social que deviene históricamente a la educación en todos sus niveles y modalidades.

Cecilia Correa de Molina

Investigadora Emérita-Vitalicia Colciencias

INTRODUCCIÓN

Este libro trata del trabajo docente y de cómo se asume por parte de quienes estamos dedicados a su ejercicio. Está dirigido especialmente a los colegas del área de Ciencias Sociales; sin embargo, como quiera que el acto de educar no tiene fronteras epistemológicas o disciplinares, también ofrece algunos comentarios para volver sobre el problema de la educación en general, en nuestro país. No es un manual de funciones ni nada parecido. Es más bien, el relato crítico de unas vivencias a lo largo de más de 38 años de estar aprendiendo y enseñando el arte de educar.

El texto está dividido en ocho capítulos. El primero de ellos propone un análisis profundo de nuestras reales intenciones al momento de educar. Quiere llamar la atención en torno a por qué hay que justificar la enseñanza y el aprendizaje de nuestra área de conocimiento. Tal análisis no puede hacerse al margen de un estudio de la consciencia en un oficio que es eminentemente humano, y en el cual, si bien el grado de intelectualidad y preparación académica son vitales en el proceso, también lo es el que cada educador haya aprendido a, o esté en curso de resolver la mayor parte de sus problemas personales, y esto solo es posible desde un ejercicio de autoobservación de la consciencia. Personalmente considero que es desde esta esfera que deben iniciarse las primeras capacitaciones a los que más tarde tendrán la enorme tarea de formar a nuestros jóvenes. Es por ello que se sugiere detenernos en el aspecto espiritual que encierra, quizás, la labor más humana que existe, buscando con ello encontrar razones para mejorar constantemente nuestra

práctica profesional. En este sentido, las sugerencias que al respecto hacen Marinoff e Ikeda (2015), son bienvenidas. A lo largo de su obra, ambos autores destacan y reconocen la importancia de la filosofía que dirige a las instituciones educativas que se forman bajo la orientación humanista de la llamada Soka Gakkai Internacional, como manera de crear sociedades más justas y equitativas.

El segundo capítulo destaca la importancia y necesidad lógica, además, de enseñar y aprender las Ciencias Sociales a partir de la relación que puede establecerse entre los fenómenos que estudia en general, y los procesos de formación de dichos fenómenos. La idea central radica en afirmar que no es posible enseñar temas o contenidos porque sí, al margen de unas problemáticas históricas que, de una u otra forma, guardan relación a través del tiempo y los espacios en los que le ha tocado actuar al hombre. En este sentido, se sugiere la construcción de un *hilo conductor* que le permita al estudiante explicarse cómo ha devenido el desarrollo social, económico y político, al tiempo que le posibilite formularse algunas conjeturas que tiendan a darle solidez a sus supuestos.

A manera de ejemplo, se expone un ejercicio en el cual se plasma la propuesta en concreto de ver en conjunto, largos y cortos procesos de formación de fenómenos propios de las Ciencias Sociales, y sobre la cual también se sugiere el diseño de pruebas orales de cierto rigor y corta duración.

En este mismo capítulo, se sugiere también la idea de organizar las clases de manera que lleve al estudiante a hacer valoraciones desde la Economía, la Demografía, la Geografía, la Historia, la Política y el Derecho, desde la interacción del hombre con el medio y desde los saberes y expresiones del común. Esta actividad, elaborada a partir de un diseño de clases para décimo grado, permite la manipulación de variadas fuentes de información, implica un riguroso ejercicio de lectura y le facilita al estudiante establecer comparaciones entre realidades aparentemente diversas de la época en estudio.

La idea central del tercer capítulo gira en torno a las posibilidades que pueden ofrecer ciertos materiales de estudio para el análisis de la realidad que pretende construirse desde esta disciplina del saber. Se retrotrae la idea de un necesario banco de películas. Por ejemplo, una carpeta de ensayos o artículos de cierto rigor científico y que den cuenta de algunas de las problemáticas que se estudian; la elaboración de una libreta personal de estudio, y el que los estudiantes participen activa y voluntariamente en el diseño y aplicación de proyectos que desarrollarán en ellos habilidades y competencias más allá de la obtención de una nota o de dominar algunos temas vistos. Al mismo tiempo, se destaca la idea de que cada departamento de Ciencias Sociales elabore también sus propios materiales de estudio, sin perder de vista qué puede estar ofreciendo el mercado.

El cuarto capítulo escudriña las posibilidades de optimizar los diseños de clases revisando conceptos de uso común en nuestro medio y que raras veces evaluamos. En este orden de ideas, se hace referencia al concepto de desarrollar exposiciones en el mejor sentido del término; a comentar más frecuentemente qué aprendizajes implícitos están adquiriendo los estudiantes y a analizar más detenidamente los aprendizajes significativos, entre otras competencias.

Un vicio de profesión, si se acepta la expresión, es el que se señala en el quinto capítulo. Es muy dado encontrar en nuestro medio las llamadas “islas del conocimiento” que funcionan en una escuela como si no hubiera un proyecto común o institucional. La exposición que se hace al respecto en este apartado del trabajo, sugiere nuevamente revisar desde qué supuestos estamos desarrollando la labor de formadores de ciudadanos y la idea del trabajo en equipo.

¿Cómo se enseña hoy a una población adolescente que se mantiene más entretenida en los videojuegos y en las cada vez más complejas redes sociales porque les resultan más divertidos e interesantes que lo que se hace en el aula? Es lo que procura analizar el sexto capítulo, en donde se llama la

atención en torno del enseñar al estudiante a interpretar la época en que vive. Para ello es esencial que desarrolle unos niveles de lectura crítica, unas metodologías que le lleven a identificar fuentes, intereses, posturas, entre otros análisis que pueden y deben hacerse desde el área, sin perder de vista las características del estudiante de hoy.

El séptimo capítulo, dedicado al uso de las analogías como forma de aprender, busca abrir un espacio en el que se discuta hasta dónde es posible una acertada aplicación de estas en los procesos de aprendizaje por parte del estudiante. Las ideas que sobre la misma temática desarrolló Kuhn desde el ámbito de la Filosofía de la Ciencia y González Labra desde la Psicología, la Pedagogía y la Didáctica en general, son tratadas aquí para una mejor comprensión.

En un mundo tan materialista como es el que vivimos, en el que todo se mide por lo que se evidencie pragmáticamente, es muy difícil abrir un diálogo sobre la espiritualidad de este quehacer docente. Es lo que se propone el octavo capítulo; se escribe para discutir la idea de la riqueza que subyace en la práctica del docente. Riqueza que supera en mucho, toda la materialidad que se le quiera colocar a este oficio. Su lectura remite a las reflexiones con que terminamos el primer capítulo e invita a considerar desde otras perspectivas más humanas y profesionales, la idea de educar.

En síntesis, el texto aspira a analizar nuevamente los supuestos de la educación de hoy, teniendo como pretexto la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Qué hacemos, cómo lo hacemos, por qué y para qué. En este sentido, este trabajo no busca más que contribuir a un mejor conocimiento y comprensión de la labor de educar, al tiempo que propende por una práctica docente más humana.

Fredy Montes de Oca

Magíster Filosofía de la Ciencia

Universidad del Valle - Universidad del Norte

DE LAS JUSTIFICACIONES

Se requiere de un profesor que esté más atento a: Justificarse él mismo el por qué y el para qué de la enseñanza y aprendizaje de su área.

Por principio, nadie que ignore la verdadera esencia de lo que vende, propone o enseña –siendo esto último el caso nuestro– puede convencer a nadie de las bondades de lo que hace u ofrece. La profunda y sugerente frase de Alexander Pope (2017, p.224) “Conócete a ti mismo, no imagines un Dios al que investigar; el estudio más propio de la humanidad es el del hombre mismo” serviría de corolario para indagar, en pocas palabras, si con este inicial escollo seríamos capaces de enseñar esto o aquello, y así poder encontrarle verdadero sentido al papel del maestro. Pero, para resolver este primer interrogante hay que atender a este otro: ¿qué significa para mí lo que hago, es decir, mi carrera, mi profesión?

Se sabe que nuestro gremio de educadores no gana mayor reconocimiento social porque, de algún modo –entre otros factores que nos han desprestigiado y que no son el tema central de este trabajo– se sigue mirando impasible cómo, a pesar del esfuerzo de algunos equipos de trabajo, aún no se constituyen en auténticas comunidades académicas respetadas y reconocidas –sin detrimento de nuestras demandas laborales, salariales– como fuerzas importantes de desarrollo social, espiritual y material para la sociedad. Es por eso que, para algunos, ejercicios como el sugerido por los inte-

rrogantes del anterior párrafo, no pasan de ser una simple y vieja novedad que no reviste mayor importancia. Desde esta visión, esa “mayor importancia”, si se mira bien, está fuera de nosotros, los docentes, y se le ubica comúnmente en el sistema escolar, en la moda educativa, en el modelo pedagógico, en la posesión de un título.

Lo que este trabajo propone es exactamente lo contrario: mirar hacia adentro, vivenciar la dolorosa pero necesaria mirada interna; arreglar –si es que se puede– nuestro problema interno, nuestros miedos y conflictos, nuestras ambivalencias; buscando formas de evitar transmitir estas “cargas teóricas” a nuevas generaciones, lo cual sería ya una ganancia invaluable para cualquier sociedad. El concepto es traído del ámbito de la Filosofía de la Ciencia y de las discusiones generadas a propósito de la evaluación y validación de las teorías científicas. Normalmente es utilizado para referirse, de manera especial, a que todo juicio u observación que se haga respecto de las teorías científicas, todo informe que se levante de estas, “supone una interpretación de los datos de los sentidos”, e implica una conceptualización de esta, y, por tanto, una determinada concepción teórica, explícita o implícita (Diez y Moulines, 1997, pp.301-303).

Aplicado esto a la típica actividad docente de enseñar, nos presentamos con nuestros “supuestos teóricos”, con nuestra carga teórica, no solo ante los estudiantes, sino también ante la comunidad académica de la que formamos parte; tal parece que operáramos –mecánicamente– como teorías científicas...

La formación esencial del profesor de Ciencias Sociales le insta a preguntarse siempre y seriamente, para qué sirve la enseñanza y el aprendizaje de su área. Preguntarse, por ejemplo, de qué le sirve a su estudiante manejar un discurso de Economía Política, operar un mapa, o conocer los más importantes eventos de la historia de la humanidad. Las respuestas según las cuales, esos aprendizajes “sirven para conocer la Historia y la Geografía, la Cívica o los derechos humanos”, o “para que esté enterado de lo que ocurre en el

mundo”, ya no pueden contentarnos. No es ese el ejercicio que se propone. Si se quisiera, a cada respuesta de este tipo –a fuerza de volvernos insopportables– se le podría seguir preguntando indefinidamente: ¿y para qué?

Los profundos cambios que han tenido lugar en las comunicaciones, y la velocidad que les ha caracterizado en los últimos cincuenta años, por ejemplo, obligan a repensar una y otra vez la funcionalidad del conocimiento como tal en el presente. Es por esto que la memoria, si bien no debe necesariamente estar al margen de la producción de conocimiento, no es la que determina la calidad del mismo; y en cambio, es la capacidad de reproducir ese conocimiento y la forma de recrearlo de variadas formas, procurando encontrarle cada vez más aplicaciones en diferentes campos del saber, lo que hoy orienta a las escuelas que quieren proporcionar a la sociedad, no solo los últimos avances de la tecnología aplicada a la educación, sino también brindar más posibilidades al estudiante para que sea capaz de comprender las características más significativas de su tiempo. Esta macrocapacidad de “entender” el mundo es por lo que hoy trabajan las escuelas y las universidades, desgajándose en las llamadas competencias, un concepto cuya comprensión ha tenido diversas interpretaciones dependiendo del contexto en el cual se le ubique. Con ellas se propone formar estudiantes no solo conocedores, sino también sabedores de lo que hay que hacer y de cómo hacerlo.

Naturalmente, tal filosofía de la educación requiere, como se sostendrá más adelante, de profesores que funcionen más como mediadores de saberes o facilitadores de aprendizajes, que como meros transmisores de conocimientos. Y esa especie aún, es muy rara en este medio; luego, hay que trabajar urgentemente en ello. Sobre todo, porque los pocos que lo pueden estar haciendo, no cuentan aún con el reconocimiento de su mismo entorno profesional.

Los paisajes académicos a los que nos hemos acostumbrado en nuestro medio, muestran con cierta frecuencia un desconocimiento por parte del colectivo de docentes, al que quiere hacer lo que hay que hacer en términos

de una buena educación. El colegaje profesional tan característico en otras profesiones, es poco evidente entre nosotros. Este raro profesor es “visto” casi siempre de manera diferente por el resto del grupo. Esta actitud por parte de algunos colegas, se observa en contextos académicos en los cuales no es costumbre la cultura del trabajo hecho profesionalmente, en nuestro medio es muy evidente. Sin embargo, dada su formación y actitud frente a su quehacer, cree en lo que hace, en el poder de su acción y de su discurso frente a colegas, estudiantes y padres de familia. Está convencido, profesional y personalmente, de la pertinencia de su quehacer como educador. Y aunque es muy probable que se equivoque una y otra vez, su actitud ante tales equívocos es más de crecimiento, que de lamento y desdicha.

Por razones apenas naturales, el profesor de Ciencias Sociales –al igual que el de otras áreas– debe conocer el sustrato epistemológico que subyace en su área y en su discurso, pues es la única forma de defenderlos o reivindicarlos. Esto es válido también para las otras áreas del conocimiento.

Hay aquí dos cuestiones poco tratadas en las discusiones que sobre Didáctica y Formación Profesional en general, se dan en nuestro medio: la primera tiene que ver con la idea de conocer o manejar unas técnicas para enseñar, especialmente. Se hace tanto énfasis en ello, que se termina por desconocer la importancia de manejar un discurso epistemológico bien fundamentado, propio del área. La segunda está referida a la costumbre de relacionar formación general con la gama de conocimientos que pueda poseer un profesional de la educación, y con la universidad de la que egresa, por supuesto. Si bien sin lo uno ni lo otro es imposible desarrollar cabalmente la tarea de la educación, con frecuencia se olvida que la labor del docente es más de propiciar relaciones humanas, entre humanos, y que quiere contribuir a crear un mundo más humano.

Adicionalmente, a pesar de la Internet, y de la revolución de las últimas tecnologías aplicadas a la educación, los sistemas educativos siguen sin atender al ser humano en la esfera de su espiritualidad, que es, precisamente, lo que

le hace humano. Esta desatención ha sido la constante histórica de todos los sistemas educativos que han existido hasta hoy.

Sobre el particular, Rodríguez Alfonso (1992, p.4) señala que:

Sentimos en efecto que se ha olvidado o descuidado una verdad que parece evidente: el ser humano no es solamente un ser racional: también siente, recuerda, imagina, juega... Durante el despliegue de nuestras didácticas parecemos no tener en cuenta lo valorativo, lo sensible, lo sentimental, lo afectivo, para más bien priorizar, casi exclusivamente, los contenidos académicos. Como si el hombre se pudiera escindir o desarticular en la puerta del aula para convertirse en un ser exclusivamente de información o conocimiento.

Este es quizá uno de los aspectos menos comprendidos por los sistemas educativos de todas las épocas. La escuela tiene una función, si se quiere, contradictoria: por un lado debe fungir como agente de cambio que procura contribuir al desarrollo de las conciencias de un pueblo y llevarlo a mejores niveles de prosperidad material y espiritual, sacarlo de la ignorancia, como se dice; por el otro, debe procurar conservar los rasgos más característicos de una sociedad dada, que, precisamente, están muy bien marcados en las conciencias de estos pueblos, Castillo, et al. (2002, p.57). En este contexto, cabe citar un comentario que desde el Ministerio de Educación Nacional (2004, p.14) se hace de las Ciencias Sociales:

Si se piensa en una educación integral del ser humano ¿será pertinente seguir planteando propuestas curriculares exclusivamente basadas en temas, cuando ya se está de acuerdo a escala mundial en que el componente cognitivo no es el único al que se debe responder desde la educación? ¿Dónde quedan la formación y preparación para la vida, el trabajo, para los grandes cambios que suceden a diario en el mundo y a los cuales las y los estudiantes deben enfrentarse? Se dice (y sabemos que las profesoras y los profesores formados en las diferentes disciplinas

de las Ciencias Sociales lo admiten) que la educación, y especialmente las Ciencias Sociales, deben ayudar a entender al mundo, para abordarlo y transformarlo como claramente quedó establecido en la Ley General de Educación.

Precisamente, la UNESCO (1994, Capítulo Cuarto, Pistas y recomendaciones, p.34) llama la atención de los educadores del mundo cuando les sugiere que enseñen a aprender a ser, a convivir, entre otras de sus propuestas; dos condiciones sin las cuales es imposible pensar que la educación pueda llegar algún día a convertirse en un factor de verdadero desarrollo de la consciencia del hombre. Por ello es sumamente importante que este educador haya aprendido a ser y a convivir, única forma de evitar transmitir más incertidumbres a una generación de niños y jóvenes que están precisando –acaso sin saberlo– de asideros reales en una sociedad que pareciera estar dispuesta a confundirlos aún más. Por ello es que se hace más urgente para el gremio discutir a niveles nunca antes vistos en este país, el tema de las capacitaciones que impactan de manera real la labor docente.

Se alude al concepto de capacitaciones secuenciales trascendentes que no solo aporten conocimientos al profesor, sino que también le signifiquen mejores actitudes ante sí mismo y ante sus estudiantes; capacitaciones que impacten su consciencia tanto como su gama de conocimientos. Sin estas condiciones es muy difícil que este educador crezca lo más humanamente posible como para conocerse un poco mejor, para aprender a entender al otro, en razón de que ya se entiende a sí mismo. En este sentido, las palabras de Savater (1997, p.65) cobran un significado inmenso:

Quien pretende educar se convierte en cierto modo en responsable del mundo ante el neófito, como muy bien ha señalado Hannah Arendt; si le repugna esta responsabilidad, más vale que no estorbe. Hacerse responsable del mundo no es aprobarlo tal como es, sino asumirle conscientemente porque es y porque sólo a partir de lo que es puede ser enmendado”.

Éticamente hablando, todo formador de jóvenes, está obligado a repensar el concepto de Educación. Desde un punto de vista auténticamente humanista de la educación, esta presenta una circunstancia que difícilmente se puede decir, haya sido abordada y discutida suficientemente por los expertos o estudiosos del tema: todo lo que hace –enseñar, evaluar, juzgar, acreditar, certificar, etc.– lo hace hacia afuera, puede verlo quien quiera; son aspectos que se “demuestran” a través de los resultados de pruebas estandarizadas, en el mejor de los casos.

No se demuestra aún que haya una relación directa entre las variables buena educación, por un lado, y transparencia, honestidad y honradez por el otro, lo cual podría decir de alguna manera, qué tanta consciencia tomó aquella persona de su entorno, de sus deberes y derechos, por ejemplo; si así fuera, debería ser un escándalo el encontrarnos hoy con altos niveles de corrupción en esferas sociales en donde lo que se sabe es que sí hubo una buena educación.

Volviendo al sentido humano de la educación que se viene exponiendo, muy pocos recuerdan que tales acciones salen –como puedan salir– del corazón del hombre, de lo que ha venido entendiendo por qué es educar, qué es formar, evaluar, enseñar, saber, entre otros conceptos básicos de su oficio. Y no precisamente de su experiencia, sino de su *vivencia*, de lo que ha sentido a lo largo de sus años como maestro en el acto de educar, de lo que ha significado para él enseñar. Son asuntos sobre los cuales, pocas veces nos vemos discutiendo de manera seria y real. Se da por descontado, por ejemplo, que el concepto de formación integral apunta a formar en muchos sentidos al hombre: en el plano material, cognitivo, social, de la producción; y algunos, pensando que con ello cubren el que hace falta, le añaden el de la Ética.

Una verdadera educación connota un proceso por medio del cual deberíamos humanizarnos; una verdadera y auténtica educación es la que enseña a evitar guerras, la que previene conflictos que amenacen a la especie humana; “la verdadera educación es la que nos hace ser más libres y más

felices” (Araya, 2004, p.125). Pero también es esa la educación que lleva al ser humano a defender no solo sus derechos, sino los de los más débiles; la que le lleva a levantar su voz desde el arte, la literatura, la ciencia, y aun, desde el deporte, para pedir más justicia, más equidad, más libertad; y es esa educación la que hace hombres y mujeres con alto sentido de solidaridad, tan necesaria en los tiempos actuales.

Así las cosas, mientras no se atiende el plano espiritual del hombre, no se habrá hecho mucho; en esta labor quien primero tiene que estar bien consigo mismo, es el profesor. Lo de espiritual aquí no tiene nada que ver con el pertenecer a una religión, como cabría esperar. Apunta más bien a un plano elevado de la consciencia humana que normalmente desconocemos; estamos tan acostumbrados a oír hablar de la evolución física, biológica, política, cultural, social, económica, que tenemos la tendencia a olvidar que la consciencia también presenta niveles de evolución (Wilber, 1999, pp.254-278). Y los códigos de ética profesional no van al corazón del hombre –que es desde donde podría comprenderlos para ser consecuentes con ellos–.

Para ser sinceros, la educación de estos tiempos requiere de educadores con unas características muy especiales; que estén convencidos de que su función en la sociedad determina muchas cosas, convencidos también de que están aportando lo mejor para contribuir a formar seres humanos sanos para una sociedad que los necesita urgentemente.

Otra característica especial de este profesor, y muy relacionada con la anterior idea, consiste en aceptarse a sí mismo, en estar dispuesto a enseñar a sus estudiantes a expresarse, en enseñarles a convivir, a descubrirse ellos mismos, a mirarse siempre como seres humanos, ni más, ni menos. Pero, para ello el profesor ha debido resolverse primero estos problemas.

Llegados a estos términos de la discusión en torno al debate por la educación, podría plantearse que es más bien un problema personal, para referirse a la figura del profesor y sus implicaciones en la formación de sus

estudiantes. ¿Con qué frecuencia hacemos el ejercicio de la mirada interna para revisarnos de cuando en cuando?

Este análisis hay que hacerlo para empezar por el principio: aclarar conceptos que hasta ahora se han venido aplicando de modo acrítico o por costumbre. Igualmente este profesor, por lo que le significa su formación –íntimamente ligada al propósito de formar sociedad y a la gente que conviva en ella– debe entender como apenas “normal”, el hacerse estos interrogantes para “dejar las cosas claras” desde un comienzo¹.

Desde otro ángulo, si para muchos ya no es secreto que el desarrollo desahogado de la tecnología de hoy –Internet, celulares, Ipods, I pads y similares– aporta a cualquier niño información previa antes de entrar a la escuela, desbancando a esta y a la familia del privilegiado puesto de ser las primeras fuentes de conocimientos, como lo afirma Etcheverry (2005) a lo largo de su obra, con más razón es el profesor de Ciencias Sociales quien debe orientar sus esfuerzos, entre otros no menos importantes, para lograr que el estudiante aprenda a manejar la abrumadora información que brindan los medios informáticos de hoy, y a darle sentido. Se llama la atención al respecto porque es, hoy uno de los imperativos de la enseñanza y aprendizaje de esta área del conocimiento.

En verdad, esta “nueva” circunstancia de la educación del siglo XXI, exige del profesor una preparación especial para poder abordar las nuevas características que los aprendices de hoy muestran, interactuando en el mundo digital que absorbe prácticamente su tiempo. En este sentido, es muy importante que este profesor esté abierto a otras comprensiones de la realidad, y algo que podría facilitarle esta apertura, son los abordajes que se hacen desde la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, metodologías de trabajo que reclaman un serio análisis de las últimas tendencias educativas para

1 Como quiera que el “dejar las cosas claras” desde un comienzo implica un riguroso manejo del lenguaje en donde se llamen las cosas por su nombre, se recomienda la valiosa obra de Lasprilla (2008), *Semántica Disensual. Filosofía, Lenguaje y Realidad*. Tomo I.

construir nuevos conocimientos. Sobre este mismo tópico se volverá más adelante.

Por tanto, no es nada sencillo encarar honestamente esta profesión. Lamentablemente, lo que se cree es lo contrario, por eso llegan a ella con relativa facilidad, profesionales de otras áreas con poco éxito en la propia, pensando que de lo que se trata es de preparar unos temas, transmitir unos conocimientos, y nada más. Por supuesto, hay excepciones que superan en mucho a otros formados para el oficio; es posible que alguno de nosotros conozca casos que confirmen esta creencia, pero finalmente, son excepciones.

La invitación es, en esencia, a hacernos un serio autoexamen sobre nuestras actuaciones como profesionales de la educación. Este ejercicio indudablemente contribuirá a destruir una serie de mitos e imaginarios que han acompañado y entorpecido nuestra labor; igualmente, la actividad propuesta ayudará a ver la profesión desde otras perspectivas más saludables y de pleno desarrollo espiritual y material.

PARA REFLEXIONAR:

1. ¿Qué significa para mí la educación y ser educador?
2. ¿Qué significa para mí ser Licenciado en Ciencias Sociales o Magíster en... o Doctor en...?
3. ¿Qué significa para mí enseñar?

DEL SABER PARA QUÉ

Se requiere de un profesor que esté más atento a: Enseñar a seleccionar y organizar información pertinente para el análisis de una problemática dada.

Los tiempos actuales nos recuerdan cada vez más cuán difícil le resulta al hombre común y corriente marchar al ritmo en que se genera la información; tanto, que prácticamente es imposible alcanzar a digerirla y, menos, a analizarla. Si observamos la información de los últimos cinco años, por lo menos –nos referimos a los nuevos conocimientos propios de las Ciencias Sociales– todavía no ha sido “acogida” mayormente por los programas o currículas para poner “al día” a los estudiantes. Las novedades sobre posibles descubrimientos de nuevos planetas, los cambios climáticos a que estamos asistiendo, la forma misma de acceder al conocimiento, son avances que aún no digerimos realmente. El aprender desde las clases de Ciencias Sociales a saber manejar de manera adecuada la abrumadora información a la que se tiene acceso es, sencillamente, fundamental.

Tras este propósito de las Ciencias Sociales como área de estudio, subyace otro que le es muy propio: la de formar al ciudadano para que aprenda a interpretar su tiempo; y en esto es importante y necesario que el estudiante desarrolle habilidades que le permitan identificar prioridades, formas y métodos para apropiarse, lo mejor posible, de la información y su sentido, entre otros objetivos.

Frente a esta temática, se aclara que, si bien la información es importante, lo es más el que la escuela contribuya a desarrollar en el estudiante unas destrezas que le permitan sobrevivir ante la andanada de información a que hoy tiene acceso desde las diferentes fuentes que ofrece la sociedad actual. No se comparte la idea –sostenida más por la moda que por un análisis serio y responsable– según la cual, la era de la información lo es todo y que la tecnología de hoy dicta, se quiera o no, el devenir adecuado de todos los fenómenos sociales, culturales, económicos, sociales, etc. Decodificar información, aprender a interpretarla, encontrarle sentido y, más aún, tomar postura frente a los mensajes que envía, son ejercicios y esfuerzos que le competen a la escuela, particularmente a las Ciencias Sociales.

Para tener una idea aproximada de la problemática que estamos abordando con tales comentarios, se considera oportuno atender la postura que al respecto nos expone Guillermo Jaim Etcheverry (2005, pp.169-170):

Al entregarnos inermes a la diosa actual, la información, hemos quedado expuestos a lo que es su esencia: mensajes instantáneos sobre prácticamente todas las cuestiones imaginables, provenientes de los más recónditos lugares del planeta. Hoy se reúne información sobre cualquier cosa, y todo se almacena y comunica antes de que nadie tenga tiempo de descubrir qué significa. Su sola existencia otorga jerarquía a la información. Los medios que permiten difundirla, almacenarla y recuperarla se usan porque están ahí. Por otra parte, la información goza del prestigio de lo nuevo que, como se nos trata de convencer, debe ser siempre mejor. Lo ordenado, lo establecido, lo acumulado con el paso del tiempo, en otras palabras, el conocimiento simbolizado por el libro, pierde prestigio desplazado por lo instantáneo, lo menos firme, lo más problemático, es decir, por la información vehiculizada por los medios audiovisuales y la informática.

A esta circunstancia se enfrenta hoy el estudiante de la escuela, del colegio, y aun de la universidad, con todas las funestas consecuencias que podamos

imaginar para la formación de las generaciones actuales. Por ello el rol del profesor de Ciencias Sociales tiene una responsabilidad ineludible en su misión de orientador y facilitador, la cual tiene necesariamente que potencializar para desarrollar aquella de la mejor manera. Más aún cuando se hace consciente de que, según la anterior descripción, la importancia de los procesos y las cosas ya no radica en el hombre como tal, sino en la máquina “perfecta” que este ha creado para producir cada vez con más rapidez en el menor tiempo posible. Y esto es lo que “entiende” el estudiante de hoy. Por esa razón y otras de no menos valía, es que las Ciencias Sociales están llamadas, naturalmente, a sentar sus criterios de formación para rescatar y conservar lo que sea digno de ser conservado en las sociedades actuales.

Continuando con su análisis crítico, Etcheverry (2005, p.172) **r e a f i r m a** que:

En otras palabras, el prestigio de la información, que se encuentra en el centro de la sociedad contemporánea, nos está llevando a la peligrosa conclusión de que la información equivale a conocimiento. Esta idea se ve facilitada por el desarrollo asombroso de la tecnología que permite manejar datos, sustento de una industria en expansión que genera empleo y grandes riquezas. Este éxito económico, unido al deslumbramiento mágico que despierta el logro técnico, otorga a quienes se dedican al negocio de la información un prestigio que los lleva a concitar la atención que una vez se dispensó a los filósofos, aunque, como se comprueba a diario, distan mucho de serlo.

Para nadie es secreto que los fenómenos científicos, tecnológicos y sociales que tuvieron lugar en los últimos 30 años del siglo pasado y en lo que va corrido de este siglo XXI, marcaron actitudes culturales, comportamientos globales y posturas ante conceptos como conocimiento, progreso, desarrollo, convivencia, que no siempre señalan el camino a conservar la dignidad humana, y mucho menos a conquistar nuestra humanidad.

Si se observa bien, “la realidad” que pudiera hacerse el estudiante a partir de las imágenes y mensajes que le crean los medios de comunicación de hoy, no es tan real.

Esta circunstancia de la información de hoy, presente en casi todos los lugares en los que el estudiante fija su mirada, sus intereses y afanes, debe ser estudiada muy detenidamente por parte del profesor para evitar formar o seguir formando analfabetos funcionales que no “entienden” que no basta con entender la información y ya; también hay que proponer, también hay que crear, transformar, encontrarle verdadero sentido.

Frente a tal panorama, el profesor de Ciencias Sociales juega un papel de incuestionable valor. Por ello, ejercer de profesor de esta rama del saber implica unos compromisos que superan la mera actividad de dictar unos contenidos y manejar unas metodologías, unos textos; tal implicación apunta también, y quizás con mayor demanda, a convertirse en un formador de ciudadanía. Esta aptitud o condición es la que le dice al profesor que, básicamente, frente a la constante y creciente ola de información que nos llega de todos lados, hay que tener en cuenta entre otros factores, de manera especial que:

- Hay que distinguir la información necesaria de la que no lo es. Por eso es importante que el profesor se ocupe de dar al estudiante pautas muy claras y precisas en el proceso de consecución y selección de la información.
- Hay un cierto tipo y cantidad de información pertinente y básica para la comprensión de un fenómeno, y es sobre esta –su apropiación, análisis y manejo– que hay que detenerse.
- Hay que aprender a identificar el origen de la información: qué fuente, qué orientación tiene o qué intereses defiende.

Al momento de solicitar una tarea en la cual el estudiante debe consultar fuentes, hay que evitar cometer algunos errores de procedimiento; por ejemplo, el que se coloquen tareas de investigación sobre temas muy genera-

les: “La Globalización Económica”, “La Independencia de la Nueva Granada”, “La Revolución Industrial”. Con esta sola pauta, el estudiante puede traer a clases cualquier volumen de información cuyo manejo se convierte luego en un dolor de cabeza para el mismo profesor.

En lo que queremos enfatizar es en el hecho de que como no hay pautas, criterios, ni objetivos claros, el estudiante puede tranquilamente entender que mientras más información consiga, mejor.

A continuación, algunos comentarios al respecto:

- Si se coloca un tema para que los estudiantes “investiguen” –como suele decirse en nuestro medio– no hay que olvidar darles, por lo menos, dos referencias bibliográficas, que puedan ser consultadas por ellos. La competencia investigativa que debe iniciarse desde la escuela, aún no es muy evidente en nuestro medio académico. Realmente, cuando proponemos a nuestros estudiantes realizar trabajos de investigación, lo que estamos haciendo es sugerirles una consulta bibliográfica de la cual se extraerá alguna información que luego deberá ser sustentada, según las necesidades de la clase. Esta competencia investigativa es preciso desarrollarla en y desde la escuela y no esperar a que sea la universidad quien inicie a nuestros estudiantes en una actividad de las más valiosas para cualquier sociedad que desea crear mejores condiciones de vida para sus miembros, luchando por salir de la pobreza, entre otros propósitos.
- Si el estudiante no tiene claro qué aspectos de esa información son los que se necesitan para presentar su informe o exposición, perderá real interés por hacer un trabajo por lo menos presentable, dado lo complicado que puede resultarle compilar toda esa información.
- En cada actividad de este tipo, hay que procurar que el estudiante vaya identificando fenómenos y procesos que puede clasificar luego, según su naturaleza: económicos, políticos, sociales, culturales, socio-económicos, etc., sin perder de vista las interrelaciones que pueden esta-

blecerse entre ellos. Esto le ayuda mucho al momento de organizar la información por variables, por ejemplo. Es una competencia que se sugiere iniciar desde los últimos años de la Primaria e inicios del Bachillerato, para continuar perfeccionándola posteriormente.

- Igualmente, hay que procurar que a esa información él le dé forma para sus propósitos, que la pueda expresar en sus propios códigos.
- El carácter de la fuente es de vital importancia al momento de valorar su credibilidad. Textos, revistas o escritos con muy pocos “adeptos”, por ejemplo, pueden confundir al estudiante por el simple hecho de que piensa que, si lo publicó tal o cuál periódico, tiene crédito la información. En este sentido, es muy apropiado sugerirles que tengan en cuenta la calidad de la fuente –que normalmente determina la calidad de la información–, es decir: su reconocimiento, prestigio y aceptación por parte de la respectiva comunidad de expertos.
- En lo posible, que procure representar la información que realmente necesita, en forma de gráficas, mapas conceptuales o cuadros de elaboración personal.

Otro ejemplo concreto, bastante común por cierto, es el hecho de que cuando se asigna como tarea de investigación “La evolución del hombre”, si se atiende cabalmente esta expresión, se le está pidiendo al estudiante –nada más y nada menos– que sintetice en unas cuantas cuartillas o diapositivas, el tiempo que ha transcurrido desde que el hombre empezó a andar por el planeta hasta nuestros días, y aunque no es un imposible, si el estudiante no tiene bien interiorizadas las competencias de sintetizar y seleccionar información, difícilmente podrá dar cuenta de esta tarea. Para mejores propósitos, convendría especialmente:

- Pedir que traigan o ubiquen en la red, material que inicialmente solo aluda a las teorías científicas que tratan el tema y que más aceptación han tenido hasta hoy, y justificar los porqué de tales aceptaciones. Posteriormente,
- Discutir, a la luz de las investigaciones científicas al respecto, cuáles

fueron los principales cambios físicos, comportamentales, culturales, ocurridos en la especie humana en determinada época. En lo posible, se debe sugerir que relacionen cambios o evoluciones observables en uno o varios aspectos. Para luego,

- Sugerir que ubiquen tiempos y caracteres de tales cambios.
- Aclarar que, al momento de organizar la información, esta tenga sentido para él, le encuentre pertinencia, coherencia; es decir, sepa qué tan importante es lo que va a sustentar, en razón de que lo ha entendido y le ha hallado justificación, entre otras razones; y, además, porque ya sabe para qué le sirve. Esta es una técnica que le desarrolla niveles de comprensión más rápidos y pertinentes al estudiante; dicho sea de paso, le lleva a ocuparse, en materia de información, de lo que debe ocuparse.

De otro lado, no basta con estar informado, ni siquiera bien informado. Es necesario saber qué hacer con esa información, cómo y cuándo utilizarla; para qué, con qué fines. Ahora bien, no hay que perder de vista que para unos sanos propósitos pedagógicos y de formación en general, la información que se trabaja debe contribuir al desarrollo de unas habilidades y destrezas –como ya se dijo– que le permitan al estudiante “moverse” sin mayores esfuerzos en una sociedad cuyos códigos, símbolos, íconos, y mitos, tiene definitivamente que aprender a leer e interpretar; y más allá de estos logros, a tomar postura frente a los mensajes que emiten, es decir leer críticamente.

Solo resta decir, que la lectura crítica es, quizás, la actividad más difícil de lograr, si se tienen en cuenta las innumerables fuentes de información que poseen hoy los estudiantes y que no todas son bien recibidas por parte de la escuela.

Al tema de estos aprendizajes secuenciales no le hemos dedicado la suficiente atención en nuestro medio. Muchos consideran apenas natural esta condición del aprendizaje; sin embargo, si no hay un monitoreo periódico no solo del programa como tal, sino también del avance o de los progresos

del estudiante, al final tendremos a un grupo de chicos con cierto nivel de dominio observable de algunas temáticas, pero sin poderle otorgar a cada una la adecuada ubicación, según su importancia e impacto, en el esquema global de su entender de cómo funciona el mundo.

Tratando de ofrecer un ejemplo del esquema global de cómo sería la organización y nivel de exigencia de las competencias en la Básica Secundaria y Media vocacional –que, por supuesto, no puede ser definitivo– se proponen unos aprendizajes secuenciales que le demuestren al estudiante y a la institución cómo va superando las dificultades de aprendizaje en general.

La propuesta en concreto es la siguiente:

PARA LOS GRADOS 6º Y 7º

Todas las áreas/actividades hacen especial énfasis en el desarrollo de las siguientes competencias básicas:

- Interpretación y comprensión de textos.
- Elaboración de pequeños trabajos escritos con un claro sentido.
- Adquisición de nuevo vocabulario.
- Creación de códigos personales de escritura para transcribir o dar cuenta de un texto.
- Elaboración de mapas conceptuales con algún grado de complejidad.
- Desarrollo actitudinal para aprender a trabajar en equipo.
- Formulación de pequeñas y sencillas hipótesis de trabajo.
- Manejo o manipulación de por lo menos, dos fuentes bibliográficas.
- Complementos al desarrollo de hábitos de presentación de trabajos en general, orales y escritos, entre otras competencias.

PARA LOS GRADOS 8º Y 9º

Todas las áreas/actividades hacen especial énfasis en el desarrollo de las siguientes competencias básicas:

- Argumentación y contraargumentación.
- Elaboración de mapas conceptuales más complejos y abarcales.
- Lectura intensiva de gráficas, esquemas, tablas, etc.
- Interpretación, comprensión y elaboración de textos.
- Contratación de variadas fuentes (en el estudio de una temática dada) para conocer y analizar mejor su naturaleza.
- Formulación de hipótesis de trabajo con un mayor grado de complejidad.
- Desarrollo de la memoria selectiva.
- Adquisición de un vocabulario más rico y complejo.
- Asunción de pautas para un eficiente trabajo de equipo.
- Asunción de pautas para la presentación adecuada de trabajos escritos y orales, entre otras competencias.

PARA LOS GRADOS 10º Y 11º

Los estudiantes de los últimos grados, si bien deben “ver” algunos temas y desarrollar una programación, se les podría abrir un espacio para orientar su formación “final” hacia la producción de, o hacia el mostrar qué tan diestros o capaces son de llevar a cabo un proyecto o el desarrollo de un módulo interdisciplinar de investigación de una temática x, o hacia la posibilidad de brindar asesoría o acompañamiento a estudiantes de cursos menores. En este sentido, todas las áreas hacen especial énfasis en el desarrollo de las siguientes competencias:

- Interpretación, comprensión, análisis y producción de textos utilizando vocablo propio de la(s) disciplina(s) que se maneje(n).
- Ejercicios intensivos de lectura comprensiva y crítica a niveles más exigentes y
- Realización de trabajos de exposición que impliquen más acercamiento a actividades de indagación que evidencien la aplicación de los pasos de la investigación científica.
- Ejercicios de lectura comprensiva e interpretativa que le lleven a desa-

- rollar mayores niveles de manejo del saber cultural en general.
- Sustentación oral debidamente argumentada de hipótesis, creencias, conjeturas.
 - Desarrollo de módulos de trabajo interdisciplinar que evidencien la conquista y el ejercicio de habilidades más finas relacionadas con una mirada holista.
 - Presentación de proyectos que estimulen la organización de foros, congresos internos, simposios, etc., que digan del ambiente académico del colegio y de los alcances de los estudiantes en términos de desarrollo de competencias sociales y organizativas. La aplicación o desarrollo de cada proyecto estará a cargo de los discentes, con la asesoría de algunos profesores.

Como un acuerdo institucional, el ejercicio de la lectura es necesario siempre. Se sabe que de una plena comprensión de textos, de gráficas y similares, deriva toda una serie de habilidades que se ponen en juego en la mente humana en fracciones de milésimas de segundo, y que llevan al estudiante a tener una visión global de lo que estudia, al tiempo que la puede aplicar en contextos específicos cuando lo requiera.

En síntesis, la idea es trascender la mera temática. Por tanto, deberían importarnos más las competencias que deseamos desarrolle el estudiante mientras la estudia. Ahora bien, si aceptamos el pensamiento holístico, tales competencias no deberían estar tan distantes las unas de las otras en términos de comprensión global de una determinada realidad.

En este sentido, cobra importancia capital la educación orientada a los estudios interdisciplinarios y transdisciplinarios, los que le abren un espectro epistemológico mucho más rico al estudiante, en su afán por construir un conocimiento más sólido al abordar una problemática desde distintas miradas disciplinares. Sobre este tópico volveremos más adelante.

Concebido así el proceso educativo, el paso de un chico por la escuela debería significarle más herramientas para promocionarse como ser humano altamente competente en una sociedad que indudablemente espera que así sea.

PARA REFLEXIONAR:

1. ¿Oriento a mis estudiantes para que aprendan a digerir el constante bombardeo de la información que se produce hoy?
2. ¿Han aprendido mis estudiantes por qué y para qué sirve identificar y caracterizar una información dada?
3. ¿Qué tan conscientes son mis estudiantes de los aprendizajes secuenciales que le ayudan a ordenar mejor su crecimiento intelectual y humano?

DE LOS DISEÑOS DE CLASE

Se requiere de un profesor que esté más atento a: Hacer un manejo de clase que le permita al estudiante la posibilidad de preguntar, de equivocarse, de ensayar, de proponer, de argumentar y contraargumentar.

Nuestra cultura académica nos ha acostumbrado a valorar de manera especial el acierto. A decir verdad, en otros contextos no académicos (en una empresa, por ejemplo, cualquiera sea su razón de ser) también se le valora de igual modo; es decir, los resultados, a veces inmediatos y –mejor– cuantitativos, determinan en muchas ocasiones la riqueza o competencia profesional de una persona. Muy pocas veces se presta atención a las infinitas bondades del error cuando este se asume para crecer, para no volver a cometerlo. Muchos filósofos, científicos y sabios han reeditado, una y otra vez, comentarios más profundos para referirse a esa circunstancia que atañe al error en cuanto que abre perspectivas, ilumina espacios, aclara visiones. Muy probablemente, los grandes aciertos se obtienen luego de haber hecho una profunda reflexión de por qué no se habían logrado antes.

Por el hecho de haber permanecido un tiempo más o menos apreciable en el contexto académico, podríamos sostener –es una opinión personal– que es en el campo de la educación en donde menos caso hacemos a esta lección de los sabios que alude a la conceptualización que sobre el error estamos

exponiendo. En este sentido, es importante revisar qué aprendizajes están adquiriendo los estudiantes frente a una circunstancia no exitosa, sea un experimento en el laboratorio, una prueba escrita u oral; en sus relaciones con otros, etc.

¿Cómo podría aprovecharse una experiencia no exitosa, para convertirla en algo que aporte conocimiento y mejores niveles de comprensión de lo que se estudia? Inicialmente, se considera que es el maestro el primer llamado a rectificar lo que haya lugar en él, al respecto. El estudiante no debería temer equivocarse. El énfasis que usualmente se pone en la necesidad de acertar de manera inmediata, a veces sin entrar a analizar el porqué de este “éxito”, es lo que le previene, realmente.

Se espera que estos comentarios en torno del “error”, no hagan pensar a algunos que de lo que se trata es que no importa que el estudiante se equivoque; no. Lo que venimos planteando frente al error y su manejo desde la escuela es una lección que aún no se aprende; aplicable, incluso, a otros contextos no necesariamente académicos, también laborales, profesionales y de la vida misma. La historia de los logros científicos más notables, decíamos antes, tanto en el pasado como ahora, muestra cómo del error deriva una serie de aprendizajes que contribuyeron a comprender mejor un fenómeno dado.

Así las cosas, se presentan a continuación algunas condiciones necesarias en el docente que posibilitan plantear una clase que propicie los anteriores propósitos. Se parte de que es:

- Conocedor de diseños de clase acordes con lo que se propone.
- Conocedor de las bondades del saber preguntar por lo justo, en su momento justo.
- Conocedor de las habilidades, intereses o inclinaciones de sus estudiantes.
- Conocedor de una amplia gama bibliográfica de la cual pueda echar mano en un momento dado.

El añejo concepto de clase únicamente expositiva, unidireccional y magistral por parte del profesor, y en la cual el estudiante funge como escribiente acrítico de lo dicho o escrito en el tablero, no le permite desarrollar actividades que le lleven a disentir, proponer y argumentar. Una clase que propicie tales ejercicios es, por excelencia, la que mejor privilegia el desarrollo de una serie de destrezas, no solo cognitivas, sino también, procedimentales, afectivas, actitudinales.

¿Qué tipo de clase favorecería estas buenas intenciones? Los expertos recomiendan actividades y propuestas que partan del estudiante para dar cuenta de una temática dada. Las exposiciones, por ejemplo, bien pueden servir, no solo para presentar unos datos o la información que se consiguió, sino también, para defender o refutar una tesis, y estos dos ejercicios requieren de una buena dosis de argumentaciones válidas y de conocimiento sustentable de lo que se discute.

Por tal razón, una tarea que también nos corresponde como profesores, con el ánimo de orientar mejor a nuestros estudiantes, consiste en revisar con ellos el concepto de exposición. Hay que hacerles ver que la información que ofrecen durante su desarrollo debe ser primero digerida por ellos, de modo que su presentación sea lo más personal posible; es decir, va a comentar lo que entendió, asumiendo una postura al respecto. En este tipo de trabajo el estudiante tiene la oportunidad de consultar variadas fuentes y de diversa clase; este ejercicio constituye un buen entrenamiento desde la escuela para aprender a hacer consultas bibliográficas e ir adentrándose en la cultura de la investigación, tan escasa en la academia de nuestro medio.

Con estos propósitos, el profesor debe proporcionar una bibliografía previamente conocida por él, teniendo en cuenta el grado de accesibilidad del estudiante. En nuestro medio tomamos como normal el que esta instrucción no se ofrezca mayormente al estudiante.

Algunos consideran que es en el ámbito de la Ética desde donde mejor se pueden desarrollar estas actividades de aprendizaje personalizado, por la

gama de temáticas que maneja, relacionadas con intereses propios de la adolescencia: noviazgos, relaciones sexuales, la moda y su influencia en la sociedad, las relaciones padres-hijos en el contexto actual, la "verdad" en las redes sociales, entre otras temáticas; aunque desde la Biología, con las nuevas discusiones que hay sobre el genoma humano, la eutanasia, el auge de las medicinas alternativas, entre otros avances, también se pueden desarrollar, pues son asuntos que, a decir verdad, interesan a los adolescentes. Baste proponerles organizar un evento donde participen activamente ellos como coordinadores, para ver la buena actitud que normalmente asumen; igual cosa acontece con la Historia, la Física, las Matemáticas, la Química, la Geografía, la Filosofía...

Otras circunstancias que favorecen aprendizajes implícitos son las convocatorias que realizan anualmente algunos colegios para desarrollar congresos de Filosofía, Historia, Ética, Economía, Política, Física Matemáticas y Biología. Este tipo de actividades representan para ellos la oportunidad de "mostrarse", cosa que es apenas natural, pero que debe ser canalizada por el profesor en todas sus etapas: desde la escogencia de las temáticas a estudiar –y en la cual deben participar los estudiantes–, su preparación en borrador primero (por escrito y para hacer un primer ensayo de exposición) hasta su presentación final. La ganancia es mucha: averiguan y disertan sobre lo que quieren; generalmente, la presentación la hacen con tal interés, que terminan por entender que es una de las mejores formas de aprender.

Sobre las bondades de estos aprendizajes implícitos aún no investigamos lo suficiente. Muchos psicólogos y expertos en la materia, no dudan en reconocerles una importancia mayor que la que normalmente le concedemos a los llamados aprendizajes explícitos.

En esta misma línea de ideas, cabe mencionar también actividades parecidas a las descritas hasta ahora, tales como la organización de una muestra científica o la coordinación de la llamada Feria de la Ciencia; una exposición de Artes, la realización de un concurso de habilidades para probar, por ejemplo,

de qué sirve “saber” lo que “se sabe” en tal o cual área; la adecuación y decoración del aula de clases, entre otras. Se considera que es a partir de este tipo de experiencias desde donde el estudiante encuentra sentido a lo que hace. Podrían considerarse como aprendizajes significativos los derivados de tales vivencias, toda vez que están relacionando algo que ya manejan con nueva información, y como sugieren los entendidos en la materia, es decir, de manera no arbitraria.

Al respecto, Díaz Barriga y Hernández Rojas, (2001, p.41) señalan que:

Quando se habla de que haya razonabilidad no arbitraria, se quiere decir que, si el material o contenido de aprendizaje en sí no es azaroso ni arbitrario, y tiene suficiente intencionalidad, habrá una manera de relacionarlo con las clases de ideas pertinentes que los seres humanos son capaces de aprender. Respecto al criterio de la razonabilidad sustancial (no al pie de la letra), significa que, si el material no es arbitrario, un mismo concepto o proposición puede expresarse de manera sinónima y seguir transmitiendo exactamente el mismo significado. Hay que aclarar que ninguna tarea de aprendizaje se realiza en el vacío cognitivo; aun tratándose de aprendizaje repetitivo o memorístico, puede relacionarse con la estructura cognitiva, aunque sea arbitrariamente y sin adquisición de significado.

Quando el profesor capta el verdadero alcance de la anterior expresión, al estudiante se le facilita en extremo, la comprensión de cualquier temática a desarrollar. Es como si encontrara en cada “pretexto” de estudio, otra oportunidad para desplegar todo su potencial cognitivo y actitudinal.

De otro lado, algunas escuelas implementan una labor que involucra a estudiantes de último grado para que sirvan de “asesores” a los de grados anteriores, en áreas en las cuales estos muestran deficiencias. Nuevamente, en esta experiencia se apuntan quienes verdaderamente sienten inclinación hacia tal o cual área de estudio. Normalmente, son estudiantes que reúnen

ciertas características: mantienen un promedio académico por encima de la media del grupo, se reconocen por ser puntuales en la entrega de sus trabajos e informes, no tienen mayores problemas de relaciones con compañeros y profesores, muestran un cierto sentido de servicio y cooperación, gustan del trabajo “no ortodoxo” o no rutinario en la escuela, gozan del reconocimiento de una buena parte de sus compañeros. La experiencia muestra que, generalmente, y como por arte de magia, la actitud de los “asesorados” cambia positivamente en un alto porcentaje. Las razones que aducen los expertos para que esto suceda son variadas:

- a. Quien orienta no reviste necesariamente una figura de autoridad o de superior para quien es orientado, y esto baja tensiones, como es de esperarse.
- b. Contra todos los pronósticos, quien orienta, generalmente, suele tener más y mejor paciencia que el profesor de planta.
- c. Los “asesores” son casi de la misma edad de los asesorados, luego comparten intereses, lenguaje, formas, modas, estilos, lo que hace que el entendimiento no sea tan difícil de lograr entre ambos. Aludiendo a Kuhn (1982, pp.302-312), y a Pérez Ransanz (1992, pp.83-122) diríamos que no hay tanta inconmensurabilidad entre ambos sistemas de lenguaje y de conceptos que manejan asesor y asesorado.
- d. Y por otro lado, el concepto de “error” en la relación que estamos describiendo –que se maneja tan inadecuadamente por parte nuestra– se limita a un simple: “prueba otra vez”; es decir, no hay sanciones, ni regaños, ni visitas a la rectoría, etc.

Las actividades anteriormente descritas se caracterizan, especialmente, porque en ellas participan de manera activa y consciente los estudiantes. La presencia del profesor apenas es necesaria: para coordinar un horario, revisar algunos acuerdos con ellos, comunicar a otros colegas de tales “cambios organizacionales”, etc.

En estas tareas, el aprendizaje autónomo cobra una dimensión enorme:

el estudiante se “descubre” otras destrezas o fortalezas de las que hasta ese momento no se había percatado, y este “no percatarse de...” podría obedecer al hecho de que no había una nota valorándole esa dimensión: capacidad para convocar a los compañeros a realizar una tarea para el bien común, capacidad organizativa, habilidad para “vender” un proyecto que busca aunar esfuerzos que beneficien a la escuela, por ejemplo. En todo ello, están presentes los aprendizajes implícitos, aludidos muy tangencialmente en otro aparte de este mismo capítulo, y sobre los cuales las escuelas aún no enfatizan mayormente.

Desde el punto de vista de la Psicología Educativa, la mayor parte de tales actividades sirven fundamentalmente para vislumbrar, al final del período formativo del estudiante en la escuela, cuáles son sus intereses más sentidos cuando de escoger carrera se trata, o de definir su futuro profesional. En este aspecto, la mayor parte de las escuelas no desarrollan aún unas estrategias que trasciendan las visitas que normalmente hacen algunas universidades a los colegios para presentar sus programas. El porcentaje de estudiantes que termina su ciclo de formación en la escuela sin tener más o menos claro su futuro inmediato, sigue siendo muy alto. La escuela debiera esforzarse por crear mecanismos que lleven a disminuir esta falencia. Al finalizar el anterior párrafo hacíamos un comentario al respecto, que sirve para reforzar la opinión que los psicólogos educativos tienen sobre el particular.

El concepto de clase, visto desde el anterior enfoque, sugiere otras prácticas y envía un mensaje diferente al estudiante. Este tipo de clase –sea la que normalmente se desarrolla en un salón de clases o la que tiene lugar en un contexto extra-muro: una excursión, visitas a museos, zoológicos, jardines botánicos, planetarios o similares– posibilita y garantiza la participación del estudiante ganando su interés, permitiéndole hacer propuestas de aprendizaje, a veces sin darse cuenta. Precisamente, si la motivación es considerada esencial al momento de querer aprender en cualquier contexto escolar, son este tipo de actividades las que captan de entrada su deseo de aprender y, por tanto, hay que privilegiar su cuidadosa planeación y ejecución.

Finalmente, el hecho de que el profesor maneje unos adecuados niveles de capacidad lectora posibilita, en un momento dado, el que pueda recomendar la lectura de tal o cual texto, revista o artículo, para facilitar el desarrollo de una actividad del estudiante en el sentido en que se viene exponiendo en este ítem. A decir verdad, es otra condición necesaria no solo en el profesor de Ciencias Sociales, también en el de otras áreas.

PARA REFLEXIONAR:

1. ¿Van aparejados generalmente los diseños de mis clases con los intereses de mis estudiantes?
2. ¿Atiendo otras formas de desempeño de mis estudiantes, distintas de las que muestra en el salón de clases?
3. ¿Puedo hacer una valoración de mis estudiantes al margen de una nota?

DE LOS MATERIALES E INTERESES

Se requiere de un profesor que esté más atento a: Diseñar materiales acordes con los intereses de sus estudiantes y que propicien una clase más participativa.

El uso de un adecuado material de clase es considerado por los expertos como un aporte de incalculable valor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además de que le hace perder la impresión que sobre la clase tiene normalmente el estudiante en nuestro medio, –el profesor habla y explica, mientras el estudiante escucha y copia– el trabajar con materiales diseñados especialmente para manejarlos en clases, abre toda una gama de actividades que hace menos engorrosa la labor del profesor. Quizá esta sea una de las razones por las cuales la clase de Artes o Música, por ejemplo, donde el estudiante usualmente está haciendo algo que generalmente le agrada, se desarrolle sin mayores problemas.

A manera de ejemplo, los tiempos en que era una obligación llevar un fólder con mapas coloreados y muy bien copiados, han cambiado. Ya no se recomienda mandar a hacer mapas innecesariamente. Pero si se insiste en ello, se sugiere especialmente que se le haga énfasis en su verdadera utilidad: enseñarle al estudiante el uso de las coordenadas geográficas para deducir latitudes y longitudes, la hora internacional, calcular distancias con la ayuda

de la escala, observar curvas de nivel; así como a deducir –con ayuda de las convenciones– zonas climáticas, zonas pobladas, despobladas, densamente pobladas, industrializadas, agrícolas, entre otras.

Para trabajar de manera específica estas temáticas, es imprescindible la manipulación de suficiente material, bien fotocopiado, de textos o elaborado por el mismo estudiante, bajo la orientación del profesor. Lo ideal es trabajar con mapas ya hechos, pero con el fin de que el estudiante los entienda y pueda hacer uso real de ellos, para ubicarse o para hacer ubicaciones. La aplicación *Google maps*, por ejemplo, serviría también para tales propósitos. A pesar de las anteriores intenciones, es curioso ver cómo, ya en plan de viaje, no se echa mano de esta habilidad de ubicarse que el estudiante aprende en la escuela. El uso de mapas en nuestro medio para deducir a qué horas llegaremos a un destino x relativamente lejano, por ejemplo, aún no es cultura entre nosotros.

Si el estudiante aprende a leer mapas, no necesitará de la guía de su profesor para elaborar un informe sobre el aspecto climático, productivo, económico o poblacional de una determinada región, por ejemplo.

Repetimos, el uso de una amplia gama de materiales, es básica para los propósitos de la clase. Es aquí donde debieran quedar lo más claro posible, conceptos ya mencionados como latitud, longitud, husos horarios, hora internacional, escala gráfica, cálculo de distancias con ayuda de la escala, curvas de nivel, entre otros, actividad esta que se presta para compartir saberes, de manera muy puntual, con las Matemáticas, especialmente. En este caso, son conceptos como estos –en el ámbito de las Ciencias Sociales que estamos comentando– los que más tarde le darán al estudiante ese compendio de conocimientos base a que aludíamos en el capítulo anterior, y de cuya comprensión dependerá que él pueda desarrollar lo que hemos dado en llamar hilo conductor para comprender la epistemología de las Ciencias Sociales.

Una vez el estudiante desarrolla alguna destreza en el manejo y aplicación

de tales conocimientos, adquiere un cierto grado de “seguridad” personal que afecta positivamente su autoestima, y aun, la visión que tiene del área del conocimiento. En términos de lo afectivo, son muchas las ganancias que se obtienen cuando él mismo se percata de lo que es capaz de hacer, con muy poca orientación de su profesor. Los expertos recomiendan que mientras menos intervenga el profesor, es decir, que hablemos menos y se ponga más quehacer al estudiante, más posibilidades hay de que este se acostumbre a precisar de él, solo cuando lo considere pertinente.

En los últimos años ha venido haciendo carrera la costumbre de utilizar un recurso didáctico al que ya hemos aludido brevemente en el ítem anterior, el cual, si hacemos un adecuado uso de su potencial, se convierte en un excelente aliado del profesor, nos referimos al cine.

Se ve una película con la clase para observar formas de vestir de una época dada, costumbres, formas de operar la justicia, las instituciones; para observar un paisaje, escuchar una argumentación frente a una situación planteada, reconocer una ideología, un vocabulario, etc. Estos son criterios cuyo análisis le permiten al estudiante hacer un mejor aprovechamiento de este recurso.

Cuando se cae en la moda de ver una película por verla, la misma estrategia se convierte en uno de los peores enemigos del profesor al momento de exigir a los estudiantes ciertas actitudes necesarias para desarrollar de la mejor forma la actividad que planeó. Igualmente, se recomienda no ver una película entera con la clase, hay que ver solo lo pertinente; se recuerda que ningún video con fines comerciales tiene la intención de educar y que es el profesor quien debe hallarle un uso didáctico hasta donde el mismo material y la experticia del profesor lo permitan.

Así mismo, se recomienda no olvidar que el sentido de ver un video es siempre pedagógico, y hay formas de llegar a acuerdos con la clase si quieren ver la película completa después. Un buen banco de películas históricas,

adecuadamente escogidas, representa uno de los recursos más ricos en un departamento de Ciencias Sociales de cualquier institución.

Otro material básico lo constituyen las lecturas extractadas de una revista de reconocida presentación o de un libro diferente al texto guía, si lo llevan; las columnas de opinión de los diarios, por su naturaleza, juegan un papel fundamental en el crecimiento cultural del estudiante, algo definitivamente necesario en la formación de cultura ciudadana en cualquier sociedad que se diga democrática.

Nuevamente, aparece aquí la interdisciplinariedad; en este caso, la conjunción del área de Literatura e Inglés, quienes por afinidad, tienen los mismos propósitos de formación en competencias. Normalmente, tales materiales –que se salen del esquema común de las lecturas de texto– ganan interés en el estudiante. De paso, este tipo de ejercicio sirve para que, en algunos casos, observe el empeño que tiene su profesor por motivar a la clase.

Es precisamente este tipo de lecturas las que complementan el entrenamiento del estudiante en los últimos años de su formación, especialmente, para presentar las pruebas nacionales, y por lo mismo, se sugiere sean seleccionadas lo mejor posible para luego discutir las en clase. Sobre este mismo material se le puede pedir al estudiante que elabore con sus propias palabras una síntesis de lo que entendió en su cuaderno de apuntes –no solo de lo que dice el texto, sino también de su propia percepción del asunto– síntesis que luego puede ser sometida a una puesta en común para valorar sus alcances.

Hay otro aspecto referente al uso de materiales de clase, y sobre el cual son pocas las experiencias que se tienen pues, no se ha socializado entre las escuelas. Nos referimos a la idea de hacer que el estudiante produzca sus propios materiales de estudio. El cuaderno de apuntes, por ejemplo, puede convertirse en una auténtica fuente de lo comentado en el salón de clases, o fuera de él, cuando el estudiante aprende a concebirlo como el depositario

de lo analizado, discutido y acordado en clases, y no sobre lo dictado únicamente. Lo ideal sería que en esta libreta –“que es personal e intransferible”– quede consignado en códigos personales del estudiante, lo que realmente ha captado y entendido de la clase; luego, es de esperarse que aparezcan sus esquemas personales, cuadros inventados por él mismo, claves o expresiones propias que elabora para su mejor entendimiento. Solo se pide que tales escritos y anotaciones tengan un orden lógico, sean legibles y tengan sentido, para efectos de posibles revisiones por parte del profesor.

Esta es una circunstancia que bien podría ser tenida en cuenta por otras áreas de estudio. Pensando en su posterior ingreso a la universidad o un instituto tecnológico, esta competencia desarrollada durante el bachillerato le será de gran ayuda al momento de tomar apuntes clave.

Otro ejemplo, lo constituye la experiencia que han tenido algunos colegios en los cuales, cuando se estudia el universo y formas de escudriñarlo, se propone como proyecto la construcción de un telescopio o la elaboración de un reloj solar, entre otras ideas. En tales actividades normalmente interviene más de un área, prestándose así la actividad para que el estudiante vivencie saberes y procederes interdisciplinarios con un mismo fin. Estas son experiencias extra-clase en las cuales el estudiante pone en juego toda su imaginación e interés, así como los conocimientos previamente adquiridos durante el estudio de las respectivas unidades. Son actitudes que luego se ven recompensadas cuando saben que han aportado algo a la escuela, recursos que luego ellos mismos se encargan de cuidar, pues fueron sus autores.

Consideramos que este es un aspecto de la formación que ofrecemos en la cual el estudiante –al igual que cuando prepara un foro interno sobre una determinada temática– desarrolla habilidades y actitudes que normalmente no vemos en una clase corriente en nuestro diario quehacer.

Esta parte que nunca vemos –y por lo mismo, nunca evaluamos– es tan importante que, según algunos, es la que nos muestra verdaderamente las

serias inclinaciones profesionales de nuestros estudiantes, y no solo el que “le vaya bien” en tal o cual área, porque así lo muestran sus calificaciones.

Desde el punto de vista del desempeño docente, una excelente práctica de trabajo en equipo consiste en que el área produzca sus propios materiales de estudio que luego manipularán los estudiantes. Este es un ejercicio poco común en el interior de las escuelas, y sus bondades aún no se reconocen. Las ventajas de tal labor son muy evidentes:

- a. Un material elaborado por los mismos docentes es garantía, por lo menos, de que lo conocen, lo pueden manipular de diversas maneras; ellos son los que saben cuál o cuáles serían los usos más adecuados;
- b. La improvisación se reduce notoriamente y el estudiante capta muchas y muy buenas señales en el desarrollo de la clase: de organización, sea trabajo individual o grupal, pero también nota cómo la clase fluye rápidamente al tener a tiempo un material y la idea previa de cómo va a emplearse, como se dijo antes;
- c. Este grupo de profesores, creadores de una buena parte de sus herramientas de trabajo, ha trascendido ya los textos ortodoxos –en algunos casos, sin que necesariamente renuncien del todo a ellos– para producir lo que sus experiencias y vivencias del acto pedagógico les dice que hay que hacer. En este sentido, han creado la cultura del no depositar en un texto del mercado, por ejemplo, todas las posibilidades de que su estudiante pueda avanzar a niveles de entendimiento más exigentes, en procura de un mejor desarrollo de habilidades y de actitudes, en general.

PARA REFLEXIONAR:

1. ¿Hasta qué punto los materiales que utilizo en clases, apoyan mis intenciones de hacer que el estudiante aprenda?
2. Como profesor, ¿hablo más de lo que debo en clase?
3. ¿Hasta dónde permito que el estudiante haga o desarrolle actividades personalmente, con poca intervención mía?
4. ¿Relaciono las temáticas estudiadas con el contexto actual y propicio el análisis de su trascendencia?

DE LAS POSIBILIDADES

Se requiere de un profesor que esté más atento a: Proporcionar un marco de procesos cognitivos, procedimentales y actitudinales que lleven al estudiante a relacionar, contextualizar, inferir, redescubrir, interpretar y asumir posturas –entre otras competencias– en el desarrollo de las clases.

En nuestra práctica docente es muy común encontrar que, aun cuando el concepto que más mencionamos en reuniones de evaluación y similares, es el de proceso, la aplicación de este en el aula, y a lo largo de un periodo de trabajo, es muy discreta, por no decir inexistente. Así lo indican los resultados que dicen de rendimientos académicos, no solo al finalizar los estudios secundarios, sino también de los relacionados con la promoción de un grado a otro, ya sea en la Educación Básica Primaria o en la Básica Secundaria, para no hablar de las competencias que llevan a ese ser humano en formación, a saber “moverse” en un mundo cada vez más lleno de incertidumbres. Por lo anterior, entre otras circunstancias, el tema del manejo del concepto de proceso por parte nuestra, es una primera circunstancia que debemos atender si queremos exigir luego calidad académica a los estudiantes.

El ítem que ahora nos ocupa quiere llamar la atención en torno a la idea de que todo el aprendizaje que pueda adquirir el estudiante, así como todo el arsenal de métodos y actividades que sea capaz de utilizar el profesor en su

intención de enseñar, remiten constantemente a un proceso. Es en el contexto de este proceso en el que pueden ocurrir todas estas circunstancias: de aprender a establecer relaciones, a hacer inferencias, a establecer analogías, transferencias de aprendizaje, etc.

Edgar Morin aconseja estudiar, por ejemplo, “lo global, lo complejo y lo multidimensional”, como forma de procurar “una inteligencia general apta” que le permita al hombre captar “al contexto en una concepción global” (Morin, 2001, pp.15-17). Esta visión global es esencial enseñarla desde las Ciencias Sociales por razones que, aunque obvias –en razón de sus fundamentos como disciplina del saber– conviene recordarlas: Las Ciencias Sociales pretenden enseñar la historia y posición del hombre en el planeta, sus creaciones, desgracias y razones. Para ello requiere de conocimientos de y en contextos globales; de otro lado, las Ciencias Sociales están llamadas a decir, siempre que sea necesario, cuál es la circunstancia a estudiar, y esto no es posible hacerlo sin poseer una visión de conjunto. Cuando las temáticas se desenvuelven en situaciones inconexas entre sí, con unas intenciones y discursos aislados, el concepto de proceso no aparece. Es curioso ver cómo, entonces, el estudiante entiende que de lo que se trata es de aprenderse la lección, y no de analizar contextos teniendo en cuenta referentes situacionales, temporales, culturales, científicos, o sociales, según los propósitos de la temática inicialmente propuesta.

Con este comentario se quiere enfatizar en la necesidad de revisar el proceso de adquisición del conocimiento por parte del estudiante para observar cómo elabora el marco epistémico de las Ciencias Sociales. Realmente, es poca la atención que en los colegios se presta a esta circunstancia; básica, además, para comprender cualquier disciplina que se quiera aprender. Precisamente, el no atenderla en su verdadera dimensión y el no darle el carácter epistemológico que encierra, es lo que permite a los pocos amigos de la Pedagogía de las Ciencias Sociales, seguir “entendiendo” que no son más que técnicas o didácticas que hay que aplicar y ya.

Con frecuencia se olvida que son dos dimensiones necesarias en el aprendizaje de cualquier área de estudio. Tal vez es por eso que las Matemáticas –a pesar de los esfuerzos de muchos matemáticos creativos por hacerlas agradables al estudiante– siguen siendo las que menos aprecio tienen entre estos: los ejercicios que consisten en aprender ecuaciones de primer y segundo grado, en aprender a plantear correctamente un problema o despejar fórmulas, etc., no necesariamente le dicen al estudiante cuál es la característica epistémica de este saber. En opinión de Kuhn (1992, pp.287-288), rara vez se le pide al estudiante indagar sobre esto, aunque cada vez resuelva con más eficiencia un mayor número de ecuaciones.

Sobre este aspecto relacionado con el aprendizaje de las ciencias –las matemáticas se constituyen en la mejor herramienta para tales efectos– el mismo autor hace unos comentarios a propósito de su carácter epistemológico y de los errores que normalmente se cometen durante el proceso de su enseñanza (Kuhn, 1992).

Como ya se dijo, se hace tanto énfasis en los contenidos a desarrollar, que se tiende a olvidar la construcción de la esencia misma del conocimiento que se quiere enseñar. Quizás sea esta una de las razones menos estudiadas al momento de analizar las causas de la reprobación académica de grados escolares, tanto en la Básica Primaria como en la Básica Secundaria y en la Media, y de las falencias que una buena parte del estudiante evidencia cuando llega a la universidad: no se ofrecen formas de aprender a estudiar el área que se enseña, y los mejores esfuerzos son invertidos en ver cómo se cumple con el programa. Enseñar a estudiar el área de estudio es toparse con su epistemología, y en consecuencia, es enseñar cómo interpretarla atendiendo rigurosamente su carácter de ciencia.

Volviendo al campo de estudio de las Ciencias Sociales, un análisis más detallado de las temáticas a manejar en los respectivos programas, nos puede llevar a “descubrir” que la mayor parte de las clases y de cada actividad, podría guardar relación en el interior del proceso. La relación es doble:

temática y procedimental. La primera se entiende mejor –y hasta se le halla justificación– cuando la selección de temas y problemáticas ha sido colegiada, es decir, discutida por los profesores del área. En los últimos tiempos, se ha venido sugiriendo el estudio de tales temáticas a partir del análisis de problemáticas mundiales o regionales, no solo en el ámbito político, social, económico; también en términos de la contaminación del medioambiente, problemática esta que inserta sus causas en los campos de estudio mencionados anteriormente. Esta visión rompe el esquema de áreas que aún se maneja en la organización curricular de la mayor parte de las instituciones educativas en el país. La segunda cuestión está relacionada con la idea de desarrollar en el estudiante unas habilidades –preferiblemente elegidas también de manera colegiada– que le posibiliten un mejor manejo y acercamiento al conocimiento construido y por construir. Son las llamadas competencias de que tanto se habla actualmente en los ámbitos académicos y a las que ya aludimos tangencialmente. Tales ejercicios le sirven al estudiante para apropiarse de una serie de herramientas o formas de conocer en un continuo crecimiento en espiral. Con todo respeto, y a pesar de la amplia y densa literatura que se ha escrito al respecto, en muchos contextos académicos se sigue enseñando mayormente, solo contenidos.

Con las intenciones descritas anteriores a este último comentario –si atendemos la observación de la doble relación expuesta– el estudiante difícilmente verá una temática aislada de otra, o descontextualizada. ¿Por qué se llama tanto la atención al respecto? Porque es fundamental que él vaya construyendo su propio hilo conductor de explicaciones o suposiciones, y esto solo lo logra una vez entienda que todo está relacionado, que las Ciencias Sociales no son sino la construcción de un conjunto de interpretaciones y explicaciones argumentadas lo mejor posible para entender los fenómenos sociales, culturales, políticos, económicos, de las sociedades; que esta lógica de entender tales fenómenos es creación del hombre buscando hallar un orden referencial para posteriores explicaciones de otros eventos; así ha ocurrido también con el desarrollo de las ideas que sobre la ciencia conocemos hasta hoy.

Si al estudiante se le hace énfasis en que, independiente del tema, lo que se quiere en tal periodo escolar es que aprenda a relacionar o a inferir posibles situaciones, por ejemplo, se dará cuenta de esta otra forma de aprender que concibe el aprendizaje mismo como una manera de ver en contexto, no un trozo de la realidad; y en ese mismo proceso, se verá como parte importante al ejercitar sus capacidades buscando habituarlas a comprender mejor la problemática en cuestión.

Adicionalmente, al estudiante hay que recordarle con cierta frecuencia de qué se trata y por qué hay que discutir tal o cuál temática; sugerirle incluso, formas de estudiarla. Es lo que normalmente hace un médico cuando diagnostica y receta a su paciente: le dice cuándo debe tomar el remedio, cómo debe ingerirlo, cuándo parar, etc. La analogía con los procesos en educación, salta a la vista. A continuación, algunas reflexiones que podrían facilitar la comprensión de lo expresado.

¿POR QUÉ SEGUIR ENSEÑANDO POR TEMAS?

Una de las más duras críticas que se le ha hecho a la enseñanza de las Ciencias Sociales a través de los tiempos, radica en el hecho de que con frecuencia se relacionaba su aprendizaje con la adquisición de datos inconexos de fechas, lugares, personajes, sucesos, etc. La capacidad de comprensión lectora, por ejemplo, no se comentaba mucho y, en cambio, se tendía a privilegiar la capacidad memorística del estudiante. Parecía –¿parece aún?– que primaba aquello de la “lección aprendida”. No eran muy tenidos en cuenta los esfuerzos que hoy se hacen, en el sentido de procurar en lo posible, que el estudiante vaya elaborando una especie de orden de ideas relacionadas unas con otras, tratando de hacerle ver un panorama más amplio que lo que puede mostrarle el suceso particular en estudio. A ello hay que agregarle la visión insular que construía el estudiante al recibir por separado clases de Historia, Geografía, Economía o Demografía, generalmente sin haber ninguna conexión entre sus temáticas y propósitos. Muchos reclaman la

enseñanza de la Historia, de la Geografía, de la Economía, de manera separada. En verdad, el estudiante, al analizar eso que llaman “realidad”, ve el contexto: “lo global, lo complejo y lo multidimensional” a que alude Morin (2001, pp.15-17).

En lo que sigue se busca exponer lo más claramente posible, un enfoque de la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, cuyo primer propósito es subsanar las falencias anteriormente descritas. Conceptos claves para entender esta postura sobre el tema que nos ocupa son: procesos –aludido al inicio de este apartado–; relacionalidad epistémica de las Ciencias Sociales; contextos globales, entre otros; frente a los cuales, y de cara a una mejor comprensión de esta disciplina, estaremos insistiendo en la construcción de un hilo conductor. Veamos entonces.

En la asignatura de Historia, por ejemplo, títulos como: “La muerte de Jorge Eliécer Gaitán” “La caída del socialismo en la URSS”, “Los derechos humanos en Colombia”, son temáticas que, si bien son importantes y todo programa exige desarrollarlos especialmente en los últimos grados del bachillerato, se sabe que cuando son tratadas fuera de contexto, le hacen entender al estudiante –como decíamos antes– que hay que aprendérselas y ya. Es decir, no descubre en su estudio la importancia del análisis, y mucho menos, el sentido y el carácter relacional que subyace entre algunas de ellas; en pocas palabras, no verá el todo.

A simple vista, esto pareciera superfluo, pero más allá de comprender fenómenos sociales, tiene una clara aplicación en la vida misma del hombre. Además, es la única forma de entender su propia historia personal, su vida: relacionando, analizando y resignificando sus vivencias hasta el día de hoy.

La experiencia muestra que se pueden obtener mejores resultados, por ejemplo, cuando se ubica el asesinato de Gaitán en el contexto de los acontecimientos sociopolíticos y geo-económicos que se desatan en la Colombia de los años 30, 40 y 50 del siglo XX. Si hay que estudiar la muerte de Gaitán

como tal, que sea el hilo de los acontecimientos –a la luz de las actividades en clases– quien la haga saltar, pero que el estudiante sepa que no lo puede estudiar como tema, sin tener en cuenta el desarrollo de los acontecimientos de la política nacional e internacional en las décadas referidas. Como puede apreciarse, aparece otra vez el concepto de proceso.

Retomando el ámbito de la Historia, se esbozará un breve comentario, a propósito de la manera como se implementa su enseñanza, en términos generales, en nuestro medio. Allí mismo, se propondrán algunas pautas para un mejor aprovechamiento por parte de los estudiantes.

La enseñanza de la Historia sigue siendo temática. A manera de ejemplo, la caída del sistema socialista en la exURSS no puede estudiarse solo a partir de la década del 90, como una temática inconexa y descontextualizada. Sus reales causas hay que buscarlas a lo largo de su existencia como sistema, tanto en sus logros como en sus frustraciones. En los años 90 no ocurren sucesos desligados de la historia del socialismo en la exURSS; otra cosa es que se hayan presentado para esa época –derivados también del desarrollo mismo del sistema– factores que propiciaron o aceleraron tal proceso.

En este sentido, se haría necesario analizar también, qué papel jugó la comunidad internacional, el fenómeno de la globalización de la economía, los sentimientos separatistas en el interior de algunas exrepúblicas socialistas soviéticas, alimentados por las economías liberales de Occidente, entre otros factores. Pero, hacer parecer que el sistema socialista ruso colapsó en los años 90 debido a los acontecimientos próximos a tales hechos, sin mayores argumentaciones –para efectos de formar mentes críticas, una de las misiones de las Ciencias Sociales– sencillamente, es deseducar.

En Medicina, por ejemplo, ningún médico serio se atrevería a decirle a su paciente que las posibles causas de su enfermedad no guardan relación con la “historia” de sus rutinas alimenticias, laborales, vivenciales, etc. Tal es la analogía que proponemos para comprender mejor temáticas del tipo

comentado. Una anotación parecida hacíamos cuando iniciábamos la exposición de las temáticas que ahora nos ocupan.

Finalmente, y aunque ya se dijo, es importante que se tenga en cuenta que, a lo largo del análisis de las temáticas y en las actividades de clases, recordar a los estudiantes cuáles son las competencias a desarrollar en tal periodo. *Si él tiene presente este aspecto, su concentración será mayor, pero al momento de la evaluación el profesor deberá cumplirle, diseñando pruebas que realmente le midan el nivel de desarrollo de sus competencias, y no solamente sus conocimientos. Hay que ser coherentes.*

A propósito de la evaluación, aspecto que recurrentemente es considerado por los expertos como uno sobre el cual más “patinamos”, sugerimos la breve, pero significativa lectura de Francisco Cajiao R. (1999, pp.49-51) sobre la temática; igualmente, en Santos Guerra (1996) es posible encontrar criterios para el análisis de tan debatida temática en el ámbito de la pedagogía.

Desde el campo de la Geografía, asumida aún en nuestro medio como una asignatura más bien descriptivista, pasiva y memorística, habría que desarrollar más encuentros entre los docentes que les lleven a revisar en qué andan los últimos avances de esta rama del saber. Un trabajo de la Sociedad Geográfica de Colombia Academia de Ciencias Geográficas y presentado por María Raquel Pulgarín Silva (2005), Jefe del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Antioquia, titulado *El espacio Geográfico como objeto de enseñanza en el área de Ciencias Sociales. La geografía: una vieja ciencia cada vez más vigente*, citando a Ortega Valcárcel, llama la atención en torno a las denominadas geografías nuevas para referirse a la geografía médica, del bienestar, ambiental, urbana, entre otras.

En los últimos tiempos ha habido tantos cambios en esta disciplina, que resultaría imposible abordar siquiera una pequeña parte de ellos para “insertarlos” en los planes de área. Pero bien valdría la pena saber cuáles de tales cambios, de manera directa, remiten al estudiante a otros aprendi-

zajes prácticos a partir de la Geografía y sus nuevos roles en la sociedad de hoy. Según la fuente citada, un ejemplo a considerar lo constituye lo que, en algunos países como Estados Unidos, Inglaterra y España, entre otros, vienen manejando bajo el nombre de Geografía del Transporte. Una excelente oportunidad de ver el entorno más allá de lo físico, de lo climatológico, para tener en cuenta también factores tales como: razones de la disposición de centros urbanos, pueblos, veredas, características del transporte acordes con las del relieve, políticas de desarrollo y de planificación social, entre otras temáticas.

Bajo este enfoque, la Geografía adquiere una connotación de disciplina en abierto y constante diálogo con otras ciencias, –la interdisciplinariedad– trascendiendo lo que aceptábamos, hasta hace poco, como su objeto de estudio. De este tipo de ejercicios podría inferirse por parte del estudiante, la forma en cómo se relaciona hoy el hombre con su medio, qué mentalidad desarrolla y cómo concibe su propia vida. Bastaría sugerirle comparar distintas formas sociales de vida humana y la forma de relacionarse el hombre en cada una de ellas: cómo piensa, cómo afronta y resuelve sus problemas.

Como se ha venido argumentando, son transformaciones en la manera de ver hoy la Geografía, que bien vale la pena conocerlas para ver de qué manera enriquecemos su uso en el interior de nuestros programas de estudio. A continuación, algunos comentarios que buscan sugerir formas generales de abordar la Geografía, ya en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela.

¿POR QUÉ NO ENSEÑAR RELACIONES Y CONTEXTOS?

Si lo que se busca es que el estudiante aprenda a identificar fenómenos y a establecer comparaciones entre ellos; resulta más didáctico y lógico que le orientemos a aprender a relacionar, por ejemplo, las características del clima con lo que siembra cada región y sus formas de vida, costumbres, lenguaje y otras manifestaciones culturales del ser humano. Es sabido que esto es lo

que contiene el programa y que se sugiere estudiar así; sin embargo, otras sensaciones se tienen de los estudiantes que culminan el ciclo de bachillerato y acceden a la universidad: por lo general, no conocen mayormente en qué ciudad habitan, ignoran las características más generales de su entorno, su ubicación geográfica es muy pobre y no les significa nada manejar tales saberes. Luego, hay que revisar qué se está haciendo en la escuela en términos de ubicación espacio-temporal de los estudiantes, así como qué se está haciendo para contribuir a un mejor conocimiento cultural de la realidad social en la que crecen.

El tipo de clases sugerida permite elaborar cuadros comparativos de zonas y topes de producción, exportación, importación, consumo, cultivo, entre otras variables. Igualmente, se hacen pertinentes las excursiones-estudio en el interior del entorno urbano, por ejemplo.

Desde otra visión, este es un buen ejemplo para enseñar al estudiante a manejar el concepto de variable, cuya aplicación se volvió común en el ámbito de la Economía y en general de las Ciencias Sociales, por lo que él debe aprender a manejarlo. Algunas de las primeras variables que aprende analizando tales cuadros –observables en cualquier libro de Ciencias Sociales que aborde la temática de la producción económica– son: tiempo, producción, exportación e importación, entre otras. Desde el ejercicio de las excursiones urbanas podrían estudiarse otras variables, tales como crecimiento urbanístico, zonas industriales, comerciales, de colegios y universidades; niveles o índices de empleo, subempleo, desempleo, por ejemplo.

Estas experiencias constituyen verdaderas oportunidades en las cuales el estudiante aprende a relacionar situaciones para una mejor comprensión del fenómeno en estudio, para una mejor aproximación al contexto.

Otro tipo de interacción entre el estudiante y el medio, para un mejor conocimiento lo representan las llamadas excursiones-estudio a campo abierto, muy propias de la enseñanza de las Ciencias Sociales, especialmente las que

pueden organizarse desde la asignatura de Geografía. Realmente son actividades que, bien planeadas por el respectivo equipo de trabajo, resultan ser de las más significativas para el estudiante; sobre todo porque de lo que se trata –entre otros propósitos– es de hacer lo mejor posible una observación directa del medio, buscando encontrarle relación con lo que discutió en clases; hacer anotaciones en sus registros, levantar fotografías o diapositivas, establecer comparaciones entre suelos, tipos de vegetación o formas de vida, entre otras actividades. Es decir, la Geografía tiene un campo práctico acaso inexplorado en nuestro medio, y de cuyo estudio pueden derivar otros aprendizajes implícitos.

Cabe aquí hacer un llamado a reconsiderar el concepto de la observación en el campo de las Ciencias Sociales, siempre visto como una habilidad que pueden desarrollar nuestros estudiantes como algo exclusivo del sentido de la visión. Para una mejor comprensión de este ejercicio, convendría atender las sugerencias que Blanchet et al. (1989, pp.34-38, 48-86, especialmente) plantean en su obra. Enseñar a observar es enseñar a decodificar la información que hay detrás de una imagen, de una situación dada; es deducir la “lógica” y razón de tal paisaje, es relacionar los elementos observados, ubicarlos en el tiempo y el espacio, y dar una explicación coherente y fundamentada sobre lo que observamos.

Ahora bien, por su objeto de estudio, la Geografía, como rama de las Ciencias Sociales, supone unas relaciones con las Ciencias Naturales, más específicamente con la Biología y la Química. Enfatizamos: en el marco de la actividad interdisciplinar que se organiza, sí es posible encontrar relaciones importantes entre las dos áreas del conocimiento en cuestión, lo que permite un trabajo verdaderamente interdisciplinar.

En experiencias que hemos tenido en el pasado, habíamos diseñado de tal forma una actividad que, mientras un grupo hacía reconocimientos de las características físicas del litoral costero, otro se dedicaba a registrar la fauna que habitaba dentro y fuera del agua, mientras otro más se ocupaba de

observar y registrar la flora, para hacer una puesta en común posteriormente. Fue práctica común en estas excursiones el que se aprovechara la oportunidad para estudiar, por ejemplo, al pulpo en su hábitat, para estudiar más de cerca la materia prima de la llamada tinta indeleble que tantos usos tiene hoy en la industria. En esta actividad particular, fue la Química el área que orientó los procedimientos y pasos metodológicos para una mejor aproximación al objeto en estudio. Pero –como dijimos– toda la experiencia se planeó desde la perspectiva de un encuentro entre las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Desde este encuentro interdisciplinar, pueden organizarse verdaderas experiencias de aprendizajes para los estudiantes; pero, repetimos, se debe partir de una adecuada y previa planeación en la que el estudiante conozca de antemano de qué se trata y qué es lo que hay que hacer. En este tipo de trabajo difícilmente puede haber un área de estudio que quede sin oficio.

Generalmente, al momento de hacer las respectivas presentaciones, los estudiantes lo hacen bajo la visión epistémica de las áreas que intervinieron en la experiencia. Si bien se pueden establecer diferencias de procedimientos metodológicos entre unas y otras disciplinas, lo cual es apenas lógico, nos esmerábamos porque a sus conclusiones y acuerdos se llegara desde una visión interdisciplinar.

¿POR QUÉ NO ENSEÑAR POR NÚCLEOS TEMÁTICOS?

La enseñanza por núcleos temáticos no garantiza *per se* un éxito académico; pero bien empleada, sí puede orientar al estudiante hacia un aprendizaje en el cual aprende a ver contextos completos, especialmente en Historia. Así, bajo un solo título puede albergarse toda una serie de fenómenos que pueden ser estudiados conjunta y simultáneamente, si se quiere tener una visión global del evento.

Por ejemplo, en la temática “De las dictaduras militares a la redemocrata-

tización de América Latina (1930 a 1980)”, que se discute en los últimos grados del bachillerato, podemos ver que tanto el “punto de partida” como el de “llegada”, sugieren el estudio de procesos sociopolíticos, económicos, geopolíticos y culturales, especialmente. No se puede hacer tal estudio sin abordar el contexto de la correlación de políticas e intereses en la época. El contexto macro es el conflicto Este-Oeste, que deriva en América Latina en una especie de presencia especial del fenómeno de la Guerra Fría, tan característica en ese entonces. Igualmente, hay que entrar a analizar la esencia de los llamados gobiernos populistas, y cómo se convirtieron en la antesala de los posteriores regímenes totalitarios, entre otros factores, y simultáneo a ello, estudiar las dos ideologías que dominan las decisiones más importantes en el mundo de la época: capitalismo y socialismo, con todas sus manifestaciones, tanto en el centro como en la periferia. Es decir, si bien es una temática que toca profundamente la historia de América Latina, no es posible entenderla sin antes analizar las condiciones en que se desarrollaba entonces la relación bipolar EE.UU.-URSS.

El éxito del manejo de tales temáticas depende, en gran medida, de la calidad de materiales que pueda manipular el estudiante y de los “entendimientos micro” que vaya logrando para ir elaborando su propio hilo conductor del asunto. Por supuesto, la disposición del profesor juega, igualmente, un papel relevante en estos propósitos. Hay que enfatizar en el estudiante la idea de “captar el proceso completo”, si se acepta la expresión; es decir, mirar el contexto general, para poder hacerse una idea de eso que antes hemos llamado hilo conductor para entender la Historia y en general, los procesos propios del conocimiento de las Ciencias Sociales.

Para captar el proceso completo es indispensable que este hilo conductor al que se alude, se vaya convirtiendo en una especie de compendio de conocimientos base (Jones *et al.*, 1995. pp.58-135); es decir, en conocimientos de cierta solidez –elaborados por él mismo– cuya validez, veracidad y argumentaciones, sirvan luego para “armar” o “desarmar” una hipótesis, una

opinión, o para construir una explicación coherente y sustentable sobre una temática en particular. No se trata de acumular en la memoria sucesos, fechas, personajes, etc., y que aprendamos a ordenarlos cronológicamente. La idea esencial es que la asimilación real y efectiva de un conocimiento sirva para la instauración de otro nuevo, que incluso, podría ser tenido en cuenta para volver sobre aquel con mejores argumentaciones, si es el caso.

Ahora bien, se requiere una dosis de buen manejo de la información por parte del profesor; haber realizado algunas lecturas que, sin que necesariamente vayan a ser analizadas por el estudiantado, le proporcionen mayores grados de rigurosidad y veracidad al momento de elaborar juicios e hipótesis con sus estudiantes.

En resumidas cuentas, el profesor debe tener una visión clara y global del asunto, de manera que le permita “moverse” con cierta soltura epistémica y procedimental frente a los interrogantes que puedan generar sus explicaciones en los estudiantes, o las lecturas y los videos que se disponga a ver con ellos. La gran ventaja de esta forma de hacer las clases, consiste en que el estudiante puede captar esa “visión global” de la que venimos hablando, pues verá el período en estudio como un proceso, concepto clave en la comprensión de los fenómenos que se encargan de estudiar las Ciencias Sociales, como ya se ha reiterado varias veces en este trabajo.

Se quiere hacer énfasis en el hecho de que, en la anterior exposición de ideas que sobre la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales se viene haciendo, es fundamental una actitud profesional por parte del profesor; esto quiere decir, entre otras consideraciones, que sea capaz de:

- Valorar el trabajo que desarrolla con sus estudiantes.
- Distinguir entre lo básico y lo accesorio en los procesos de aprendizaje que desarrolle.
- Comprender que el diálogo con otras áreas del saber es justo y necesario.

- Mostrar una cara amable, un cierto sentido del humor que proporcione a la clase un ambiente en donde se pueda trabajar agradablemente, a pesar de la posible controversia.
- Mantenerse en constante superación personal.

Las anteriores características de lo que podríamos llamar un buen profesor, no son exclusivas del área de las Ciencias Sociales; bien pueden ser exigidas de manera general a y por todas las demás áreas. Como decíamos al principio, primero es cómo resolvemos nuestro problema con el oficio mismo de educar o formar gente. Esta circunstancia especial solo puede hallarse en la esfera de quien es verdaderamente consciente de su condición de humano. Lo segundo, es encontrarle el sentido a lo que hacemos, en nuestro caso sería el formularnos las preguntas con que se inició el primer apartado de este trabajo.

A manera de ejemplo, al tópico de las capacitaciones en el contexto académico de nuestro medio, se le mira más como un asunto de entrega de certificados o diplomas que de real cualificación humana, proceso cuyo verdadero efecto se capta inmediatamente en el profesor luego de algunas observaciones de clase; de escucharle en reuniones de área en las que normalmente opina sobre la labor de sus alumnos; y luego, de ver la forma como resuelve problemas personales y propios del quehacer de su especialidad.

Normalmente se hace énfasis en la necesidad del cambio que, como profesores, debemos evidenciar; algunos consideran que ya puede estarse operando un cambio cuando escogemos otro texto de estudio, otro grupo de estudiantes, de cursos, de jornada escolar...; pero tales “cambios” no llegan a modificar nuestras cosmovisiones sobre cómo enseñar, cómo orientar mejor al estudiante.

El asunto debiera orientarse más hacia una real transformación de la conciencia del profesor, ejercicio por demás, difícil y ajeno a nuestros usos y costumbres sociales e idiosincráticas. Como se dice, “la procesión va por

dentro”, y quien realmente la vive es quien puede decir algo al respecto. ¿Pero, quién de nosotros se detiene un poco a reflexionar sobre ello?, ¿A quién podría importarle este aspecto olvidado de los sistemas educativos, cuando todo pareciera estar más orientado a parecer, y no a ser?

A continuación, ofrecemos una gráfica que muestra cómo podría ser, en concreto, la propuesta en el ámbito de la Historia.

Tabla 1: Visión General de América Latina:
Hacia las presiones de la Guerra Fría

Época indicador	1900-1930	1930-1950	1950-1970	1970-1990
Proceso	De la crisis de la oligarquía tradicional a la oligarquía industrial-comercial	De la alternativa populista a la represión de las dictaduras	De la Guerra Fría DOCTRINA DE a las Revoluciones y Guerrillas	De las guerras sucias SEGURIDAD NACIONAL a la redemocratización
Tendencias	Aumento del papel del Estado. Desarrollo Clases obreras. Malestar campesino	Intervencionismo estatal. Problemas de la democracia. Industrialización sustitutiva. Presión burguesía industrial	Desarrollismo concentración urbana. Movimientos antinorteamericanos. Apoyo a reformas agrarias. Entusiasmo Guerrillero	De los regímenes militares y presiones del Fondo Monetario Internacional al restablecimiento de la democracia
Coyunturas	Crack 1929 Primera Guerra Mundial	Frentes populares. Segunda Guerra Mundial	Implementación de la Doctrina de la Seguridad Nacional. Pacto Andino OEA- Pactos bilaterales de seguridad	Impacto deuda externa. Auge economía informal. Guerra de las Malvinas
Casos Típicos	Enfrentamientos partidistas. Revolución Mexicana. Matanzas obreras	Populismo nacionalista (Brasil, Argentina). Populismo reformista (Colombia, Perú). Dictaduras (Nicaragua, Cuba)	Revolución Cubana. Golpe Militar en Brasil. Formación Militar en EEUU Populismos Militares	Acuerdo Panamá. Reformas Constitucionales. Desarrollo Neoliberal. Golpes Militares: Chile, Argentina. Guerra Sucia. Crisis Centroamericanas

Fuente: José Antonio Delgado Betere y Fredy Montes de Oca

Materiales como el que muestra la gráfica anterior, pueden servir también para desarrollar pruebas orales de muy corta duración: el estudiante solo daría cuenta de uno de los cuadros que aparecen bajo un título determinado. La clave está en que, si el estudiante es capaz de explicarlo con sus palabras, al mismo tiempo nos está diciendo que ha captado todo el proceso –la problemática en general– pues, el título de cada uno de estos cuadros está directa y estrechamente relacionado con la idea central en estudio. No es posible intentar explicar uno de ellos sin hacer necesariamente alusión a

todo el proceso. En esta gráfica no hay explicaciones, ni aclaraciones, solo títulos, por lo que, al momento de responder a este tipo de evaluación, el estudiante puede tenerlo a la mano sobre el pupitre.

Naturalmente, para una adecuada apropiación y familiarización de conceptos y problemáticas, se requiere de clases donde el estudiante desarrolle altos niveles de lectura, haga, objete, proponga; es decir, clases donde se le estimule y haga ver la necesidad de su participación como condición para un óptimo aprendizaje. Este manejo de conceptos es fundamental.

Una acertada forma de ver qué tanto son bien utilizados por parte de los estudiantes, es ponerlos a elaborar ensayos de cierta extensión y observar en qué contextos aplican los conceptos aprendidos. Sin un adecuado manejo de conceptos propios de las Ciencias Sociales, esta actividad carece de interés y sentido para el estudiante. Así mismo, la manipulación de materiales de diversa índole se privilegia en este tipo de análisis.

Sobre el tipo de clases que se viene comentando, abunda el material tanto escrito, como fílmico. Pero el profesor debe tener especial cuidado, si es coherente con su compromiso de formar gente crítica, de no utilizar materiales para ideologizar la clase a favor o en contra de una determinada postura. Aunque no podemos pretender que el profesor se desprenda plena y totalmente de su formación ideológica, si la tiene, sí es posible conducir las discusiones desde una óptica eminentemente profesional, cuya mayor pretensión no sea otra que la de formar estudiantes que aprendan a sustentar una idea, una hipótesis, unos criterios, bajo algunos acuerdos que bien pueden ser producto de una charla previa entre estudiantes y profesor.

Para no perder de vista las verdaderas intenciones del ejercicio propuesto, los expertos sugieren el manejo de documentos escritos tales como las proclamas, discursos, acuerdos, tratados, constituciones y similares, como fuentes de primera mano para ser analizados en clase –procurando disminuir las interpretaciones unilaterales que suelen aparecer al calor de estas discusio-

nes– en los casos en que el mismo material lo permita. Por supuesto, cada quien es libre de sostener la postura que desee, pero en esta clase, si hay algo que debe salir a defender una posición determinada, es la consistencia y solidez de los argumentos que se esgriman. En este sentido, expresiones como “a mí me parece que...”, “yo creo que...”, “oí decir que...”, etc., tan comunes en nuestro medio, deben evitarse en la medida en que no estén soportadas por una fuente confiable como anexo. En la parte final de este trabajo, se presenta un trabajo ejemplar que recoge una buena parte del esfuerzo por mostrar esta idea que se viene trabajando en torno del llamado hilo conductor al que aludíamos antes. A continuación, se hace una breve presentación de la propuesta:

Con la elaboración de una unidad de estudio, se pretende explicar cuál es la idea. Partiendo de esta organización, se muestra cómo su estructura permite una esmerada atención a ciertos detalles importantes que ayudan al estudiante a tener una visión más completa y clara del asunto en estudio. No solo “lo básico”, como generalmente se acostumbra. Se comentan, por ejemplo, las observaciones que pueden hacerse a partir del estudio cuidadoso de las costumbres y saberes más representativos de las distintas regiones, de sus imaginarios y de las relaciones que podrían establecerse entre ellas desde el punto de vista económico y cultural, para comprender mejor sus reacciones, apoyos u oposiciones a determinada política económica o postura ideológica.

PREGUNTA ORIENTADORA

Con ella se busca comenzar un debate muy bien articulado desde las discusiones que puedan suscitar los distintos enfoques que abordarían la problemática. Esta pregunta orientadora parte de unos conocimientos previos y de las percepciones del profesor sobre una temática dada y estará presente durante el desarrollo de las clases; abre perspectivas de discusión y análisis para abordar la problemática, recoge los aspectos más relevantes –sin perder de vista el detalle importante– y marca el desarrollo de cada clase.

Los supuestos del profesor –lo mejor sustentables posible– son los que guían las intenciones que tenga al momento de entrar a discutirla en clases. De entrada, sus planteamientos sugieren el análisis desde distintas ramas de las Ciencias Sociales, no solo desde la Historia, la Política o la Geografía, es así cómo, para el ejemplo que se muestra, la Economía, la Cultura como saber colectivo, las costumbres, el Derecho, el Comercio, la Demografía, entre otros quehaceres, ofrecen sus enfoques para una mejor claridad del fenómeno que se discute en clases.

Esta pregunta orientadora aparece solo al inicio de cada unidad. Ya en la preparación de las clases, se acostumbra formular algunas preguntas que buscan orientar el trabajo con los estudiantes.

IDEA GENERADORA

Como su nombre lo indica, debe ser tan ilustrativa que pueda brindar la posibilidad de hacer nuevas suposiciones o abrir nuevos debates al respecto. Generalmente, se parte de una especie de tesis que se sostiene sobre la temática a estudiar y sobre la cual los estudiantes van a discutir o polemizar procurando tener a la mano elementos de juicio que le permitan construir otras. Es el caso que se quiere ilustrar ahora, para comprender mejor esta etapa de la vida colonial en la Nueva Granada de entonces. En verdad, su función consiste en cuestionar los conocimientos o percepciones que hasta ahora se han dado por sentados en determinada temática. Para una mejor comprensión, ejemplos de este y otros ítems que se relacionan en este apartado, se encuentran en el anexo que aparece al final del texto.

ASPECTOS METODOLÓGICOS CENTRALES

Son observaciones a tener en cuenta con el ánimo de elaborar lo mejor posible un estudio completo de la problemática. Son estos aspectos metodológicos centrales los que nos recuerdan el sentido de la organización de la unidad al sugerir que en clases se relacione, por ejemplo, la realidad que

se vivía en tierras latinoamericanas con lo que acontecía en Norteamérica y en Europa para entonces; así mismo, que se estudien conceptos, posturas ideológicas, inclinaciones políticas, intereses, de una determinada región. Igualmente, se recomienda el uso de una bibliografía que considere textos de fuentes reconocidas por su seriedad y rigor científico.

GENERALIZACIONES ORIENTADORAS

Tales generalizaciones son, en esencia, afirmaciones o aseveraciones surgidas a partir de una concepción del profesor sobre la temática, y su función consiste también en guiar el trabajo y enfatizar la idea de cuestionar lo ya aceptado por la Historia Oficial, como lo hacíamos ver anteriormente.

MÍNIMOS BÁSICOS

Son los conceptos cuyo estudio ayudan a tener una idea más rigurosa y real del fenómeno en estudio. Para el caso que se quiere mostrar, conviene, por ejemplo, estudiar la espacialidad, la temporalidad, la Economía, la Política y el Derecho, los saberes colectivos y expresiones del común, así como las interacciones del hombre de la época con el medio y el aspecto de la identidad, tan vital en esta parte del estudio de nuestra historia. El análisis que se pueda hacer a partir de estos conceptos enriquece las discusiones que se puedan generar en la clase y ofrecen una visión más amplia, completa y documentada de la temática. Si bien es de una tendencia claramente histórica, no es la Historia la única invitada a construir una versión respetable de la misma. En este sentido, se mantiene la idea del manejo interdisciplinar expuesto anteriormente.

Ya en la planeación de cada clase, se soporta el concepto de idea generadora con la diferencia de que la formulación de preguntas en este espacio es necesaria. Las preguntas buscan darle un sentido de desarrollo a la clase y remite a los estudiantes a consultar fuentes, a comparar opiniones de grupos que defendían intereses económicos o políticos o a objetar ciertas actitudes en los hombres de la época en estudio, por ejemplo.

ACTIVIDADES CENTRALES

Su función más importante es “aterrizar” el estudio del tema, orientar a los estudiantes en su tratamiento y optimizar lo mejor posible el uso de fuentes y del tiempo mismo. Ahora bien, estas actividades sugieren pasos a seguir en el desarrollo de la clase, pero al tiempo –y es lo ideal– pueden generar preguntas e inquietudes en el estudiante a las que el profesor debe atender desde el trabajo que está haciendo.

EVALUACIÓN

Como es apenas natural. Aquí se pueden destacar algunos de los objetivos de esta evaluación. Generalmente se espera que el estudiante:

- Construya un hilo conductor de acontecimientos y desarrollo de ideas que le permita tener una idea clara de todo el proceso.
- Dé cuenta, por escrito, de un buen manejo conceptual de la temática discutida, de manera general.
- Ilustre en carteleras o diapositivas los aspectos que le resultaron más relevantes del estudio que hizo, procurando justificarlo en caso de que se le indague por ello.
- Construya algunas tesis que sinteticen las grandes ideas que se manejan durante el estudio de la unidad.
- Relacione el marco de ideas que se viene trabajando con la realidad que le ha tocado vivir como estudiante en la sociedad actual, y asuma posturas críticas frente a este ejercicio: ¿Podemos establecer algunos avances o atrasos en términos de cultura política, económica, social?

Si se mira bien, la estructura de esta propuesta está soportada en la idea de que el trabajo del estudiante se pueda evidenciar cuando busca fuentes, construye o asume posturas, elabora informes por escrito u orales, así como carteleras o diapositivas alusivas a lo analizado en clases, entre otros productos.

En cuanto a qué bibliografía utilizar, ya se hizo un breve comentario al respecto, pero se enfatiza en el hecho de que, si se está sugiriendo un análisis cuestionador de nuestra historia, procede con toda la justeza del caso, el que las fuentes que se consulten superen los alcances que ofrece un libro de texto o un manual de historia.

Respecto al material fílmico, una buena película, previa charla con los estudiantes para hacerles entender las ventajas de verla como material de clase, casi siempre suscita interés y debate por razones apenas naturales, participación que hay que capitalizar lo mejor posible por parte del profesor para complementar, aclarar, reafirmar conceptos o afinar cosmovisiones. En el siguiente ítem, ampliaremos un poco más los alcances de este recurso.

PARA REFLEXIONAR:

1. ¿Atendemos realmente al concepto de “proceso” en la enseñanza y aprendizaje de nuestra área de estudio?
2. ¿Somos realmente conscientes de la necesidad de “ver” el proceso como condición básica para un buen aprendizaje?

DE LAS ANALOGÍAS

Se requiere de un profesor que esté más atento a: Enseñar la analogía como recurso pedagógico y epistemológico para un óptimo aprendizaje.

Una de las herramientas más eficaces al momento de desarrollar habilidades para aprender, la constituyen las analogías. Sobre su eficacia en el aprendizaje se han hecho numerosas investigaciones en diferentes países, y los resultados en cada uno, han defendido las bondades de este recurso: Duit et al. (1991), González Labra, (1997), Oliva (2004), por mencionar solo algunos. En el ámbito relacionado con la preparación de los futuros miembros de una comunidad científica dada (cómo aprenden, cómo acceden a un paradigma determinado, qué aprenden, etc.) Kuhn desarrolla unas tesis de tipo epistemológico a través de las cuales puede rastrearse una teoría sobre la enseñanza y aprendizaje de las ciencias. En dichas tesis hace una exposición magistral del papel que, en la historia de las ciencias, ha jugado la analogía como recurso pedagógico de reconocida importancia. Son conocidos, por ejemplo, los casos que recrearon las experiencias de Galileo con el péndulo las cuales le sirvieron para trabajar, entre otros estudios, la Mecánica, especialmente, la conservación de la energía. Esta experiencia de Galileo con el péndulo, inspiraría más adelante los trabajos de Huyghens (determinación del centro de oscilación) y Bernoulli (Teoría de Fluidos) (Kuhn, 1992).

Estos son algunos de los ejemplos más conocidos en que la analogía juega

papel determinante en la producción y avance del conocimiento científico. Para llegar a él, Kuhn desarrolla inicialmente una crítica a la forma como se concibe el conocimiento en el interior de las comunidades científicas. Su tesis objeta fuertemente que el conocimiento esté –como se decía entonces– empotrado en la regla y la teoría. En el desarrollo que puede observarse de esta parte del pensamiento de Kuhn, es fácil percatarse de todo un debate epistemológico que llegó a interesar a filósofos, hombres de ciencia, psicólogos, sociólogos e intelectuales en general.

Aunque algunos podrían argüir que representan ejemplos cuyas aplicaciones son exclusivas del campo de las Ciencias Naturales, se defiende la idea del recurso pedagógico como tal y sus bondades; además, la experiencia muestra cómo en el ámbito de las Ciencias Sociales también es posible hacer este tipo de ejercicios; por supuesto, sin la formalidad que puede evidenciarse desde la Física, que es el campo que más explora Kuhn en razón de su inicial formación de físico. En lo que sigue, serán recurrentes las alusiones a la obra de González Labra (1997) para explicitar el concepto de analogía que venimos comentando, aplicado al aprendizaje en la escuela.

La capacidad de establecer analogías la evidencia el estudiante cuando es capaz de hacer transferencias de aprendizaje entre una y otra temática, no solo en términos de comprensión de contenidos, sino también, y preferentemente, en materias que privilegian el desarrollo de competencias cognitivas, procedimentales, actitudinales.

Inicialmente, se parte de un dominio ya conocido (dominio fuente) y del cual el estudiante maneja unas estructuras, unos conceptos, cuya solvencia epistemológica le facilitarán el poder entrar a establecer relaciones entre este dominio y el otro, al querer hacer la transferencia (dominio meta u objetivo) (González Labra, 1997, pp.21-23). Realmente, estos procesos se presentan a lo largo del desarrollo y evolución del conocimiento del estudiante desde niño. Eso es lo que permite que, para aprender a restar, por ejemplo, aprenda primero a sumar; que, para poder tener idea de un párrafo, entienda

primero qué es una oración o grupo de oraciones. Con lo que sabe de ese primer dominio, avanza, por decirlo así, al siguiente. ¿Cuál es, entonces, el descubrimiento y gran aporte de la analogía como recurso para aprender?

En los casos anteriores, la experiencia muestra que su aprendizaje no es intencional, es decir, no se hace tanto énfasis en el proceso epistemológico mismo como tal; sencillamente se da por hecho. Sinceramente, rara vez se ve a un docente explicando epistemológicamente a su estudiante, cómo es que este adquiere el conocimiento.

Antes de avanzar en la exposición, conviene aquí hacer un alto para aclarar algo de suma importancia sobre el concepto de analogía comúnmente utilizado, independiente del contexto de su aplicación. Como ya dijimos, la analogía como herramienta para aprender ha sido destacada y reconocida por muchas investigaciones, y sobre los alcances de su aplicación en la escuela, muy pocos discuten. Sin embargo, es igualmente importante recordar que valdría la pena discutir si la analogía no hace más bien referencia a “proporciones” y no a “semejanzas en sentido estricto”, tal y como lo anota Ferrater Mora (1994, p.158).

Se busca aclarar que, más que una certeza absoluta de semejanzas, o una relación de todo a todo, lo que se quiere desde las Ciencias Sociales es que el estudiante desarrolle unas habilidades que inicialmente le lleven a “observar” caracteres similares entre una y otra realidad (aparentemente semejantes) de modo que pueda dar cuenta de su cabal comprensión a partir de una sólida argumentación, de una prueba oral o escrita, por ejemplo. Ya en el siglo XVII Comenio (citado por Chateau, 2001, pp.121-122) llamaba la atención al respecto cuando sugería que:

Como la educación consiste en la adquisición de una cadena de conocimientos, cuya coordinación importa asegurar en el espíritu del alumno, es preciso crear asociaciones de ideas, sacar a plena luz las relaciones, correspondencias y analogías que unen una cosa con la otra, sin que

se deje de insistir en sus desemejanzas y sus diferencias. Además, todo cuanto se enseñe debe justificarse con argumentos...

La preocupación descrita anterior a la cita, obedece al hecho de que generalmente se espera ver ejercicios de analogías estableciendo relaciones biunívocas, por ejemplo, entre dos sistemas. De todos modos, el consejo de Mario Bunge (2005, p.136) cuando dice “encontrar lo que podríamos denominar un punto de ruptura de las analogías es tan importante como establecerlas” podría ayudar a una mejor aplicación y adecuado manejo.

Habiendo hecho la anterior observación, probablemente se comparta la idea de que una de las temáticas más “accesibles” al establecimiento de analogías por parte del estudiante en el campo de las Ciencias Sociales, la constituye la relacionada con la formación de los Grandes Imperios Agrarios del Medio Oriente. Una vez analizada una de estas culturas –medio natural, economía, organización política y social, sistemas de creencias, costumbres, etc.– al estudiante le es relativamente fácil “entender” las otras –con muy poca posibilidad de “fracaso”– en virtud de que la esencia de tales culturas, su origen, desarrollo y decadencia, guardan una similitud que no es difícil de captar. Es entonces cuando conceptos como “teocracias o gobiernos teocráticos”, “casta sacerdotal”, “guerreros o casta militar”, “técnicas de cultivo”, “esquemas mentales colectivos”, por ejemplo, empiezan a ser aplicados adecuadamente por parte del estudiante, pues, ha comprendido cómo funcionaban en el interior de estas culturas, y además de permitirle aprehenderlas mejor, empieza a observar que, si bien pueden establecerse también algunas diferencias entre ellas, el esquema global de similitud es más notorio –en este caso– debido a su estructura organizacional. Se pide, por ejemplo, que sea el mismo estudiante quien observe cómo la proximidad de un río o de una fuente de agua, influyó notoriamente y desde un inicio, en la aparición de estas grandes culturas. El estudiante ha registrado este hecho en el estudio de una de estas culturas, y al momento de estudiar otra “similar” transfiere conocimientos ya adquiridos y formas de abordarla que ya le han dado resul-

tado en un caso similar anterior. Esta es la argumentación que ofrece Kuhn para el caso de las Matemáticas y de la Física (1982, p.330).

Se podría intentar el mismo ejercicio con el estudio de las culturas precolombinas de América, los pueblos bárbaros que subsisten a la caída del Imperio Romano de Occidente, la organización de las grandes metrópolis hoy, o también, al momento de abordar la problemática de la demografía actual, por ejemplo.

Para los propósitos que se buscan, conviene que sea el profesor quien inicialmente desarrolle un trabajo ejemplar de este tipo, de modo que le muestre al estudiante cómo podría elaborar él, otro similar. La idea es que el estudiante observe qué criterios, pautas y tipo de información se manejan, y cuáles podrían ser las mejores estrategias para una real utilización de lo hallado.

Ahora, si bien es cierto que el establecer analogías constituye un aporte clave para la comprensión de muchos fenómenos, no solo desde las Ciencias Sociales, sino también desde la Física, la Biología o la Química, como lo había demostrado Kuhn en la obra referenciada, al igual que otros autores mencionados en este trabajo, no es menos cierto que, de la claridad conceptual que tenga el estudiante del dominio fuente, depende que se logre hacer una buena extrapolación. Es por eso que uno de los problemas que plantea la utilización del razonamiento analógico expuesto por González Labra (1997, pp.16-17) es el que de acuerdo a como se interprete la analogía, cabe la posibilidad de que se transmitan conceptos erróneos. En este sentido, la instrucción que recibe el estudiante para utilizar la analogía es de suma importancia en la consecución de la efectividad de esta técnica de aprendizaje.

En el campo de las Ciencias Sociales, es relativamente fácil entrar a establecerlas toda vez que su característica principal radica justamente en estudiar relaciones, contextos, procesos. Por ello, no encierra mayor complejidad el

hacerle notar al estudiante que para un adecuado estudio de una situación dada, siempre se recomienda mirarla desde la óptica de los factores cultural, económico, social, político, entre otros. Con tales criterios, y muy probablemente desde otras consideraciones, volverá a encontrarse en el transcurso de sus ulteriores estudios en el área; pero ya le serán familiares, y su aplicación –si quedó adecuadamente asimilada– también le resultará familiar para sus propósitos.

Por lo demás, se cree que el estudiante que aprende a establecer analogías también ha aprendido a comparar, discernir, analizar, sintetizar, entre otras competencias. Ahora bien, como hemos hecho ver en párrafos anteriores, la analogía hay que saberla construir para que pueda surtir los efectos esperados, en términos de competencias cognitivas. Al respecto, González Labra (1997, pp.50-51) sostiene que:

...el mecanismo analógico no conduce siempre a respuestas correctas sino que, en ocasiones, la transferencia analógica es negativa e induce al error, dado que las correspondencias entre las dos situaciones nunca son idénticas y, bajo ciertas circunstancias o con determinadas analogías, pueden producirse correspondencias erróneas... los sujetos inexpertos y más jóvenes presentan muchas dificultades para entender las analogías y son proclives a la transferencia analógica negativa.

A pesar de estas limitaciones, el profesor debe esforzarse por elaborar varios ejercicios en los que el estudiante pueda observar, cada vez con mayor nitidez, el valor de este recurso. Precisamente, una de las bondades del razonamiento analógico como recurso de gran valor pedagógico, está representada en el hecho de que sugiere o procura que el proceso de adquisición de los nuevos conocimientos pueda darse sobre la base de aquello que ya se ha aprendido. En este sentido, no hay mayor distanciamiento de los postulados de Kuhn (1992). Sus planteamientos sobre el uso de la analogía están dirigidos a examinar la forma como se preparan los futuros miembros de una comunidad científica (biólogos, químicos, físicos, geólogos, etc.).

En este sentido, sus cavilaciones al respecto ofrecen una serie de ejemplos relacionados especialmente con el aprendizaje de las ciencias, de manera particular con la Física, y la forma como se enseña esta rama del saber.

En este trabajo se invita a explorar las posibilidades, de hacer algo parecido en el ámbito de las Ciencias Sociales, guardando las proporciones con lo desarrollado por Kuhn en el campo de la Física. Igualmente, hay una cercanía muy evidente desde el punto de vista conceptual, operacional y de sentido, incluso, entre el Aprendizaje por Analogía expuesto por González Labra (1997) y el Aprendizaje Significativo que describen y analizan Ausubel (1978) y compañía. Ambas visiones, que sobre el aprendizaje de las ciencias desarrollan estos autores, fortalecen la reflexión epistemológica que al respecto realiza Kuhn al abordar dicho aprendizaje a partir del análisis de lo que él llama ejemplares paradigmáticos.

Si se quiere, el aprendizaje visto desde estos enfoques resulta ser una concepción esencial de las llamadas teorías constructivistas, caracterizadas fundamentalmente por el hecho de que no hay necesariamente “libretos” o “guiones” que seguir en la construcción del conocimiento por parte del estudiante. Si bien Kuhn no lo plantea de este modo, cuando desarrolla la discusión sobre cómo se preparan los futuros miembros de una determinada comunidad científica, sí deja muy claro que la construcción del conocimiento en el aprendizaje de las ciencias trasciende la regla y la teoría; la “novedad” de tal hecho radica en que el estudiante aprende a vérselas con toda una gama de situaciones de resolución de problemas al relacionar los conceptos que va asimilando con las experiencias del mundo “real”.

La anterior reflexión bien podría llevar a preguntarnos hasta dónde el profesor está en contra de tales libretos como limitantes del desarrollo de habilidades cognitivas, procedimentales e incluso, actitudinales en el estudiante.

¿Qué o quién nos dice que debe ser así y no de otro modo? ¿Por qué siempre impedimos que el estudiante se equivoque cuando la superación de este error podría significarle una ganancia que difícilmente obtendría de otro modo?

PARA REFLEXIONAR:

1. ¿Puedo explicar cómo aprende, en términos generales, este grupo que dirijo?
2. ¿Manejo alguna teoría sobre cómo operan los ejercicios analógicos en mis estudiantes para la comprensión de una temática dada?

DE LOS MITOS MEJOR ELABORADOS

Se requiere de un profesor que esté más atento a: Encontrar los mejores pretextos para interrelacionar su área con los propósitos de otras, brindándole así al estudiante un panorama interdisciplinar del marco epistémico del ser humano y de las ciencias.

La mayor parte de las escuelas muestran unos paisajes académicos y de formación en general, muy parecidos entre sí. Parte de esta visión común se refleja en el hecho de que las distintas áreas del conocimiento –en el interior de una escuela– prácticamente no se hablan, ni cruzan intereses u objetivos de formación para sus estudiantes. Es decir, aquel fin tan noble de la educación de formar integralmente a los estudiantes a su cargo, prácticamente no existe. Creemos que este punto, tan central en toda discusión que atañe a la educación y a las formas de mejorarla, ha sido históricamente descuidado por los docentes, por las escuelas, por el sistema.

Si bien hay que “aceptar” que en las escuelas el conocimiento se divida en asignaturas o en áreas, según el caso, una formación integral real –que es lo que queremos ofrecer a las nuevas generaciones– no es viable desde esta óptica. Por tal razón, conviene volver a discutir siempre sobre cómo educamos, cómo enseñamos y con qué fines, es decir, para qué. Esta “asignaturización” en nuestro medio, sigue presentándole el conocimiento

parcelado al estudiante, como si no fuese posible establecer comunicación entre las distintas ramas del saber.

A este problema epistemológico hay que agregarle otro que se deslinda “naturalmente” de aquel: la actitud que adopta la mayor parte de los docentes frente a las áreas diferentes de la suya. Si la asignaturización está en la teoría que sugiere el Ministerio, esta misma encuentra su práctica en el ejercicio docente de desconocer la importancia y la necesidad, además, de interrelacionar los distintos saberes. Este es el fenómeno más conocido en el ámbito académico como la balcanización de la enseñanza, que tanto daño hace a los procesos de formación que pretendemos desarrollar en los estudiantes.

Este fenómeno, tan poco tratado en nuestras discusiones sobre la Filosofía de la Educación, sus fines, sus formas, etc., es abordado magistralmente por Hargreaves (1996). Se trae a colación porque, para los propósitos de este libro, más específicamente de este ítem, es una lectura excepcional que permite ver, reposadamente, el mito que seguimos alimentando desde la respectiva área de estudio: la más necesaria, la más científica, la más rigurosa, la más completa, etc. Tal insularidad no proviene solo de las “características del área”, que muchos colegas no dudan en destacar por encima de las demás; esta es apenas una faceta de una realidad que bien podría discutirse ampliamente en esas jornadas que llaman pedagógicas, para que por lo menos, se percaten de la necesidad que hay de ser humildes, también desde el conocimiento. Por supuesto, esto no se logra con una jornada pedagógica; implica un largo y sostenido proceso en el cual la institución, como tal, debe apoyar la consecución de tales propósitos. No es solo con el esfuerzo del rector o de los coordinadores de área que aquella errónea postura puede cambiar; se necesita de toda la infraestructura y presencia de la institución y de todos sus estamentos.

Hay una realidad más difícil, por no decir imposible de modificar, relacionada con este mito en el mundo académico. Se alude a las cosmovisiones –naturalmente parciales– que manejan de manera más evidente algunos profesores de generaciones pasadas, en el interior de una institución en

la que han permanecido por largos periodos de tiempo, llegando incluso a fundar verdaderas decanaturas paralelas a la rectoría. El problema no es el tiempo que han permanecido en las instituciones, entiéndase bien, sino lo que algunos derivan de ello, solo en razón de su antigüedad. (No se puede desconocer el invaluable aporte que hicieron o hacen muchos profesores durante una larga estadía en las instituciones donde trabajaron o trabajan, y cuya mayor fortaleza ha consistido en darle una cierta identidad o sello característico a dichas instituciones, en razón, precisamente, del desempeño eminentemente profesional de aquellos). No se desconoce que, en muchos casos, es esta experiencia la que, precisamente, le dice a este colega que debe actualizarse aún; en contraste con ciertas actitudes de otros, relativamente nuevos, que apenas entran al gremio.

Retomando el tema que se tiene ahora, son visiones extremadamente paradigmáticas, con la particularidad de que no obedecen sino, a impresiones personales que “por experiencia” les dicen qué es lo que hay que hacer. Generalmente, son concepciones que crean a su alrededor una especie de teorías *ad-hoc*, y que casi siempre están desechando de antemano cualquier intención de cambio que se les sugiera. “En mis tiempos...”, suelen decir algunos, pero el problema no es de tiempo pasado, sino del presente. ¿Cómo se logra que un profesor con cierta experiencia, acorde con las innovaciones de hoy en el campo de la educación, cambie sus percepciones al respecto? Tal vez la respuesta más acertada la dio Max Planck al comentar –a propósito de los defensores de un paradigma, en el sentido en que los concibe Kuhn– que más bien habría que esperar a que muriera o fuera desapareciendo la generación que lo defiende. Según Kuhn (1992, pp.234-235), en palabras de Max Planck, esta idea se expresaría así:

una nueva verdad científica no triunfa por medio del convencimiento de sus oponentes, haciéndoles ver la luz, sino más bien porque dichos oponentes llegan a morir y crece una nueva generación que se familiariza con ella.

Suele pensarse que, por excelencia, el de los docentes representa el gremio

más reticente al cambio. La mayor parte de esta conducta parece tener un origen de tipo epistemológico. Es decir, cualquier cosa nueva que se le presente para revisar sus supuestos, por muchas bondades que se les diga tiene, les parece en principio, poco interesante, innecesario y de poca o ninguna aplicación. La razón está en que es el conocimiento nuestra “real” carta de presentación como profesionales de la educación –o por lo menos, eso se cree manejar, el conocimiento– así no se le someta periódicamente a crítica como sugieren los expertos. Y como se cree que tales supuestos han funcionado bien, para qué someterlos a crítica, para qué considerar otras visiones, para qué cambiarlos. Esta es una realidad que bien podría ser motivo de una tesis doctoral en educación. En este espacio no se abordarán tales posturas de manera amplia como se quisiera, pero sí se quiere demostrar por qué la llamada balcanización de la enseñanza no representa más que un real y absoluto desconocimiento de los verdaderos fines de la educación.

Como ya se dijo, el fenómeno en cuestión se limita a considerar de manera parcelada el conocimiento, o por lo menos, eso es lo que más se evidencia desde la construcción de los currículas. Son tan especiales estos conocimientos y saberes, que no se pueden encontrar con los de ninguna otra área de estudio. La Física no puede dialogar con la Historia, esta no puede hacerlo con las Matemáticas, la Filosofía tiene poco que hacer con la Lengua Castellana y el Arte, etc. Quienes hemos compartimentado el conocimiento somos nosotros, porque así lo ha venido señalando el discurrir de las ideas y teorías científicas hasta nuestros días. Pero se ha olvidado algo trascendental: la escuela no solo aspira a crear conocimiento, sino también, comportamientos, actitudes, valores, pero, ante todo, identidad humana. A lo que menos aspira, es a formar al tiempo científicos, filósofos, matemáticos, literatos, artistas, músicos, deportistas, etc.

Como se decía al principio, la escuela se preocupa, o por lo menos tiene la intención de preparar la gente que necesita la sociedad, es cierto, pero también, procura no olvidarse de formar seres humanos. Pero quizá el argumento más convincente contra la visión errónea de considerar las asigna-

turas como islas, sea el hecho de que las escuelas, dadas las condiciones bajo las cuales se accede hoy al conocimiento –la revolución informática es el mejor ejemplo de ello– han entendido que, si bien este sigue siendo el eje de su quehacer, también empezaron a rechazar la idea según la cual, el conocimiento es obra exclusiva de una rama científica en especial.

Como se dijo en el primer capítulo, una formación integral reclama hoy más que nunca la interdisciplinariedad como forma de construir cosmovisiones, conceptos, y en general, una visión del mundo que lleve al estudiante a tener referentes tanto prácticos como teóricos en una sociedad cada vez más cambiante. Luego, la omnipotencia de un área del conocimiento es simplemente una necesidad, un anacronismo metodológico y la escuela de hoy se preocupa por saber qué hace este nuevo usuario del conocimiento con su saber. Es en este contexto en que aparecen y se justifican en parte, las hoy llamadas competencias de que tanto se habla en los ámbitos académicos, y de las cuales no podemos estar seguros aún, hayan sido lo suficientemente comprendidas; un indicador de lo anterior, lo podría proporcionar una rápida revisión a los diseños de pruebas que se aplican a los estudiantes, por ejemplo.

De cualquier modo, las competencias cruzan el quehacer de las áreas de estudio y obligan a las escuelas a repensar el concepto de orientar. Es por ello que no tiene sentido el seguir afirmando que la capacidad lectora de los estudiantes depende solo de los buenos oficios del departamento de Español y Literatura, o que el cálculo matemático es exclusivo del área de Matemáticas, por ejemplo. No se trata tanto de saber por saber, sino de para qué saber.

En este sentido, la aplicación metodológica de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad emanan como de un proceso evolutivo lógico y dialéctico, trastocando concepciones, cosmovisiones, y por ende, formas de conocer el mundo hasta hace poco vistas como algo “normal”. Hay que aclarar que estos enfoques epistemológicos no son nuevos. Por lo menos, así lo demuestran –en el área de la Biología de la época– las investigaciones que tuvieron lugar a mediados del siglo XIX y que se publicitarán en las dos

primeras décadas del siglo XX, relacionadas con la obra cumbre de Charles Darwin *El origen de las especies* publicada en 1858, que desató para aquel tiempo una serie de desarrollos científicos que involucraba a genetistas, biólogos puros, biólogos celulares, anatomistas, estadísticos y matemáticos, entre otros, para mencionar solo un ejemplo (Mukherjee, 2017, pp.129-130). En general, la citada obra es una excelsa exposición de cómo, tras la búsqueda de “la verdad” –en este caso del gen–, se hacen presentes varias formas de ciencia con sus respectivas metodologías.

Quizás esta sea una de las razones por las cuales hoy muchos gurús de la educación mundial, recuerdan a los distintos sistemas educativos del mundo, que hace mucho tiempo el conocimiento dejó de ser fruto de una disciplina en solitario, y reclaman cada vez con más fuerza, el concurso de varias disciplinas para abordar la realidad, buscando una forma más holista de explicarla y comprenderla. Sin embargo, tales posturas no pueden provenir simplemente de la idea de estar a la moda.

Para un real aporte a la nueva formación ciudadana que reclama el hombre de hoy, es necesario replantearse que el papel que este juega hoy en la sociedad, cambia con tal celeridad, que pareciera imposible seguirle el rastro. De cualquier modo, los chicos de hoy ya no son los de hace 10 o 15 años atrás, por ejemplo. Por lo tanto, los retos que hay que enfrentar en la actualidad debieran recoger las más grandes preocupaciones de la especie humana que ponen en riesgo su continuidad en el planeta. Desde esta perspectiva, la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad y la multidisciplinariedad tienen cabal y necesaria presencia en el estudio, análisis y solución de problemáticas expresadas en los siguientes núcleos temáticos:

- La urgencia de salvaguardar el suelo cultivable.
- El imperativo de preservar las aguas continentales y marítimas.
- La necesidad de racionalizar la energía y explorar nuevas fuentes.
- La búsqueda de mejores niveles de calidad de vida para todos.
- El peligro de homogeneizar las culturas y sus diferencias.
- Las nuevas tecnologías: ¿privilegian o no la esencia humana?

Los anteriores núcleos temáticos justifican el trabajo interdisciplinar para su mejor estudio y análisis. Podrían considerarse “pretextos” para actuar interdisciplinariamente. No son los únicos para desarrollar competencias integrales en nuestros estudiantes, pero recogen las problemáticas más sentidas de nuestros tiempos, de cara a la supervivencia del hombre en el planeta.

Si queremos conservar lo que sea digno de mantener en nuestro planeta, debemos formar verdaderos líderes que, conscientes de su actuar, enfoquen sus mejores esfuerzos a lograr este fundamental e inaplazable cometido. Este debiera ser un imperativo categórico de las Ciencias Sociales del siglo XXI: la formación de un estudiante que pueda comprender la relación dialéctica entre lo local y lo global que le permita entender mejor su responsabilidad social en la conservación y mejoramiento del planeta. Es decir, un ciudadano que interprete cabalmente la necesidad inaplazable de cultivar el conocimiento científico con el único ánimo de favorecer el desarrollo y mejoramiento de la vida, la convivencia y la solidaridad mundial. Estos ejes temáticos están indefectiblemente interconectados y, a su vez, conectan con muchas otras áreas del conocimiento, por no decir todas. Las áreas de Tecnología e Informática, Ciencias Naturales, Matemáticas, Artes, Historia, Fotografía, Cine, Autogestión, entre otras, ofrecen una gama interesante de actividades que desarrollar con los estudiantes: foros, exposiciones, concursos, Ferias de la Ciencia, entre otras posibilidades.

Pero hay un saber que, sin mencionarse, aparece fuertemente ligado a todos los núcleos, este es el de la Ética. Si finalmente, lo que queremos es formar a un estudiante consciente de su entorno, de su papel de ciudadano responsable y sugerente de su tiempo, no podemos subvalorar los oficios del ejercicio ético, bien entendidos. Una reflexión auténtica y producto de una necesidad sentida –la de no perturbar al otro– puede crear, desde los primeros años en la escuela, una personalidad que privilegie siempre las mejores formas de convivencia, de intercambio humano sin que nadie salga lastimado; tal es la ganancia que supone crecer bajo estos criterios.

Algunas tribus africanas resumen esta idea con la frase “Para educar a un niño hace falta la tribu entera”. Tan noble propósito requiere, en verdad, de la sociedad entera. Parece una linda utopía, otra ilusión más; pero si ni siquiera lo discutimos, será verdaderamente imposible. ¿Cómo han logrado los países escandinavos los niveles de bienestar social del que hoy gozan? ¿Por qué las escuelas finlandesas reeditan una y otra vez logros sociales que luego se materializan en más bienestar para todos?

La organización política, la planeación económica, los sistemas democráticos y los interrogantes que plantean desde su funcionalidad, el uso responsable de la energía que producimos, así como el humano deseo de crear reales espacios para la convivencia en ambientes que privilegien mejores niveles de calidad de vida, pueden trabajarse desde las matemáticas, los idiomas, las Ciencias Sociales, la Filosofía, las Ciencias Naturales, la Religión como cultura religiosa, la Informática (esta última área es en donde mejor pueden los estudiantes evidenciar sus aplicaciones: que entiendan desde niños que esta área está diseñada para crear, para desarrollar ideas y proyectos, para visionar, no solo para jugar). Lo anterior sugiere un profesor convencido de que su actuar profesional está despojado de ropajes que hacen muy lento su andar y que le “protegen” de los nuevos rumbos que reclama hoy la educación mundial:

- Un profesor cuyas cosmovisiones trasciendan los entendimientos ortodoxos de “cómo deben ser las cosas”;
- Un profesor cuyos paradigmas le enriquecen no solo cognitivamente, sino también espiritualmente; y es esta sabiduría, la que guía ahora sus aportes a la creación de una sociedad mejor, y finalmente,
- Un profesor que sabe ya que las primeras competencias, si se quiere avanzar en la formación de gente confiable, deben apuntar a la esfera meramente humana del hombre, esa que todavía no nos dice nada sobre el conocimiento científico como tal, porque señala inicial y especialmente, formas que le llevan a aprender a convivir, a ser, a saber tomar decisiones, a ser coherente, entre otras habilidades.

A manera de ejemplo la Tabla 2 presenta esta propuesta interdisciplinar para trabajar en el aula, advirtiéndole que implica un trabajo bien planificado, debidamente consensuado y en el que cada área aporte su mejor presentación metodológica desde el ámbito epistemológico y actitudinal.

Se recomienda iniciar esta experiencia con un grupo piloto cuyo monitoreo permita a los profesores hacer observaciones esenciales sobre la marcha del proceso. Igualmente, se recomienda también una breve introducción a los estudiantes sobre cómo va a operar esta metodología y qué se busca con su aplicación. Reiteramos, el estudiante necesita saber qué tipo de competencias espera el profesor desarrollar en él con este tipo de actividades.

Tabla 2: Propuesta interdisciplinar para trabajar en el aula

Área	Temática	Actividad/Competencia
Inglés	Derechos Civiles/Abolición de la esclavitud en los Estados Unidos.	Lectura Crítica: Inferencial, comprensiva, interpretativa, argumentativa. Observación de video.
Español	Lectura de proclamas, discursos, novelas, cuentos de la época. Columnas de opinión.	Lectura Crítica: Inferencial, comprensiva, interpretativa, argumentativa.
Lengua extranjera	Lectura de proclamas, discursos, novelas, cuentos de la época.	Lectura Crítica: Inferencial, comprensiva, interpretativa, argumentativa.
Ética	Estudio de comportamientos colectivos/ Usos y costumbres de la época. Columnas de opinión.	Argumentación y Contraargumentación. Observación de video.
Ciencias Sociales	Estudio de finales del siglo XVII y comienzos del XIX. Ubicación espacio temporal.	Lectura Crítica: Inferencial, comprensiva, interpretativa, argumentativa. Observación de video.
Música	Expresiones culturales, musicales y su significado en la formación de la identidad nacional.	Lectura crítica: Interpretación cultural y social del significado de íconos culturales, sociales que pueden ubicarse en la producción musical y artística de la época.
Artes	Expresiones culturales, musicales y su significado en la formación de la identidad nacional.	Lectura crítica: Interpretación cultural y social del significado de íconos culturales, sociales que pueden ubicarse en la producción musical y artística de la época. Visita al Museo de Artes, observación de video.
Matemáticas	Estadística poblacional de la época, tasa de natalidad, tasa de mortalidad. Regiones o focos de producción, cuadros comparativos entre extensión y zonas de producción.	Lectura de gráficas: análisis cuantitativos, porcentuales. Observación de gráficas que ilustren datos de zonas en estudio.

Fuente: Creación el autor

¿Qué reacción podría tener un grupo de chicos acostumbrados a “ver” temas aislados manejados desde cada área, cuando se les presenten las mismas temáticas, pero desde cada área de estudio?

Una visión reflexiva (García Borrón, 1987, p.125), en torno al problema con que iniciamos este capítulo, podría ser la citada a continuación:

La solución no puede proceder ni de una imperialista unificación por decreto ni de una renuncia a las parcelaciones con sus especializaciones y sucesivas sub-especializaciones. El mal es un mal necesario y, aunque suene a masoquismo, conveniente. Como ha escrito Hull (1961, p.381), con una metáfora tan botánica como la de Neurath, “cada uno de los árboles es tan extenso que pocos hombres tienen tiempo o habilidad para alcanzar muchas de sus ramas”. Aceptemos, pues, que tales o cuales ejércitos de científicos se anden por las ramas que les toque explorar. Pero recuerde más que nunca el filósofo (y más cuanto más filósofo científico desee seguir siendo) ese principalísimo problema filosófico de la ciencia al que Prigogine ha llamado el de “recomponer la unidad”; recuerde que es tarea suya insistir en la necesidad de la interdisciplinariedad, alentarla, apoyarla, cooperar con ella, como una irrenunciable exigencia de la *philo-sophía*, pero, hoy lo sabemos, como una exigencia también del conocimiento científico en tanto que tal.

Si se quiere, esta es una de las reflexiones epistemológicas que desde la ciencia y la Filosofía han venido debatiendo los expertos en el tema, buscando encontrarle solución al aparente enfrentamiento entre estos dos tipos de conocimiento, planteando algunas de estas reflexiones una especie de unificación de la ciencia. En el ejemplo que colocamos de la Tabla 2, sugerimos un ejercicio desde la escuela porque consideramos que es aquí donde debemos comenzar

García Borrón (1987, p.125) señala que:

...Hull sugería el estudio de las raíces como una solución práctica al problema del irse por las ramas; porque las raíces del propio árbol se encuentran “entrelazadas con otras que se alimentan del mismo suelo”. Él se refiere al estudio histórico de los orígenes de los distintos temas en los problemas de que nacieron; pero igualmente podemos y debemos entender que el esfuerzo por conocer mejor un tema lleva muchas veces a descubrir el entrelazamiento actual con otros que han venido estudiándose en árboles separados.

Si se analizaran más detenidamente los programas que se elaboran al inicio de cada año, se encontrarían suficientes razones para entender por qué hay que dialogar con el colega de al lado sobre cuestiones eminentemente profesionales. Y esto, apenas mirando solo contenidos o temáticas. Las posibilidades de intercambiar razones con las otras áreas aumentan cuando nos damos cuenta de que una competencia bien puede desarrollarse desde cualquiera de estas, considerando solo su nivel y pertinencia de temas para las áreas en cuestión.

PARA REFLEXIONAR:

En nuestra labor de educadores ¿Qué es lo que nos impide ver más allá de lo que veíamos hace 10 o 20 años?

1. ¿Realmente nos han funcionado nuestros paradigmas en nuestra labor?
2. ¿Hemos experimentado nuestra labor? ¿o la hemos vivenciado?

DEL COMPROMISO REAL

Se requiere de un profesor que esté más atento a:

Considerar su trabajo como una forma de crecimiento personal que impacta positivamente su espacio laboral, profesional y espiritual.

Llegado a uno de los puntos que motivó hacer este trabajo, se podría traer a colación una serie de sentencias o proverbios para enfatizar en la relación, poco discutida, entre otras cosas, que hay entre el hacer y el ser, con el único fin de mostrarnos –los profesores de Ciencias Sociales– la necesidad de “ver” nuestro oficio como una fuente de crecimiento interno constante que rebasa lo meramente material, aunque esta condición es aplicable al oficio de educar en general. Pero para llegar a esta “visión” es importante que cada quién exprese –como decíamos al principio– qué le significa su oficio, más allá de representarle una fuente de ingresos, que lo es para todos.

Si bien es cierto que el crecimiento profesional depende en gran medida de los certificados que de las capacitaciones se puedan exhibir, y de la eficacia de la práctica profesoral en el interior de una institución dada, no es menos cierto que el crecimiento personal se lo proporciona cada uno; es decir, somos quienes finalmente decidimos qué hacer con ese saber y de qué maneras lo implementamos en nuestra labor pedagógica. Debiera haber una sincronización de lo uno con lo otro (las capacitaciones y el mejoramiento de la práctica pedagógica) pero la realidad no siempre confirma esta idea.

No es posible encarar este oficio, ni ningún otro –pero especialmente este– sin una adecuada disposición interna para abordarlo. ¿Por qué especialmente este? Porque inicialmente, se trata de establecer relaciones humanas entre humanos. Solo se siente humano quien está dispuesto a dar lo mejor de sí; el que halla en su oficio no solo un medio para ganarse la vida, sino también para saber vivirla, para recrearla lo mejor posible. Como quiera que es una relación entre humanos, debe caracterizarse por un trato humano que sólo puede ofrecer quien realmente aprecia lo que hace, no solo porque le gusta, también porque espera que sirva de algo bueno a otros, actitud que se deriva naturalmente del proceso de humanización al que deberíamos llegar todos.

¿Cuántos estamos en capacidad de sentirnos y ubicarnos en este grupo? Por lo anterior, la verdadera amistad, la confianza, la sinceridad, el respeto, el compromiso, la responsabilidad, entre otros conceptos, son los que crean ese ambiente que permite crecer sin mayores resentimientos. Es por eso que se exige del maestro, cualquiera sea su especialidad, un sentido de vida poco común a las otras profesiones. Y en este medio, a decir verdad, ese maestro aún se está construyendo.

En nuestro caso local, tal vez la opinión que tenía acerca del colombiano promedio Nicolás Gómez Dávila, (2003, p.225) un importante hombre de mediados del siglo pasado, nos permita ser acaso un poco más realistas en esta exigencia:

Características del colombiano: imposibilidad de lo concreto; en sus manos todo se vuelve vago; falta de moralidad; la noción de deber le es desconocida; la única regla es el miedo del gendarme o del diablo; en su alma ninguna estructura moral, ni intelectual, ni social; ignora toda tradición; está sometido pasivamente a cualquier influencia, nada lo marca; nada fructifica, ni dura, en ese suelo de contextura informe, movedizo, plástico e inconsistente.

Un análisis duro, si a esto se le puede llamar análisis. Pero ¿cuántos no hemos tenido la sensación alguna vez, de que algo de cierto hay en expresiones según las cuales hacemos muy poco aun por nosotros mismos?

Todavía no se escarba lo suficiente en esa relación alumno-maestro de la cual derivan toda una serie de circunstancias curiosas, indeseables, milagrosas, edificantes, decepcionantes, inimaginables, según el ambiente escolar y la carga teórica de cada uno.

Conviene recordar aquí mismo, que a veces se pasa por esta labor sin ver el enorme impacto de nuestra figura de profesor en el proceso de crecimiento afectivo, actitudinal, cognitivo y espiritual del estudiante. La siguiente cita de Pozo y Monereo (1999, pp.61-62) busca llamar la atención al respecto:

Otros de los aspectos más centrales, según la psicología de la persuasión, para conseguir el convencimiento y seguimiento de los otros, son todos los que tienen que ver con la credibilidad del agente, del profesor, en este caso. Muy resumidamente, hoy día se entiende que la credibilidad depende de la sensación de competencia que provoque y de la apariencia de sinceridad que manifieste el agente y el propio modelo (Morales, Rebolledo y Moya, 1999). Así, si a una fuente se la considera bien informada, que tiene ganados ciertos méritos o cierta autoridad en la materia, se la considera creíble. De la misma forma que sí parece sincera, bien intencionada, generosa, etc., también se la considera digna de confianza... Muy cercano al atractivo del agente está la semejanza actitudinal que se le suponga al profesor, la sensación de cercanía de ideas, de opiniones, de formas de comportamiento entre él y sus alumnos, proximidad que es una buena condición para la enseñanza. Finalmente, no conviene olvidarse de otros factores como el poder o la posibilidad de control que se le atribuye al profesor; su importancia y estatus también influyen en la mayor y mejor eficacia de la prédica docente. No obstante, la influencia de estas últimas características no queda tan clara, no es siempre tan unívoca como la de la credibilidad del agente o depende de otros facto-

res ajenos al agente y más propios de los pacientes (entiéndase aquí a los alumnos), como son el grado de interés o la motivación de los estudiantes en los momentos de recibir esa docencia.

Ahora bien, un profesor a quien le gusta lo que hace procura hacerlo cada vez mejor, y en nuestro caso, eso implica que necesariamente tengamos que cultivarnos más como profesionales, como lectores, como sabios. Comenio (2001) solía reclamar del maestro la mejor instrucción posible, lo anterior lleva al deber de realizar las capacitaciones pertinentes y necesarias en nuestro oficio. Cuando estas se hacen a conciencia –más para ver cómo se avanza que para ver cuántos créditos acumulamos o a quién se descreta– se entra en una especie de onda de inspiración. Es esta nueva autoimagen la que nos hace ver muy nítidamente, lo que otros aún ven borrosamente, es esta nueva esfera de la consciencia lo que nos orienta a ocuparnos de lo que realmente debemos ocuparnos. Eso es precisamente lo que nos permite asistir a las capacitaciones, acordes con la seriedad que estas implican por la esencia de nuestra labor. Es decir, si se mira bien, es una especie de fortaleza interna lo que se tiene ahora y es lo que nos permite avanzar profesionalmente sin mayores ataduras. Estas eran nuestros mitos, nuestros miedos, los malos hábitos, las indecisiones. Podemos decir que, en este punto, el profesor ha madurado, pero no solo por efectos de su evolución biológica o intelectual, también porque se ha percatado de lo diferente y eminentemente humana que es su labor.

Además, este oficio de educar te exige, casi en silencio, dar lo mejor de sí. Y solo quien está bien consigo mismo, puede ofrecer esas bondades y cumplir con esa humana tarea.

¿Qué es lo que tengo que hacer? No es una simple pregunta. No se trata aquí de si debo lavar los platos, preparar las clases o ir al cine. Es una pregunta que indaga por las razones de nuestra existencia y por lo que hasta ahora hemos hecho con ella. Es como buscar en qué es en lo que realmente debo concentrarme. Es observarnos. Casi siempre estamos examinando lo

externo a nosotros –podríamos decir que hasta nos especializamos, y mal, en eso– estamos mirando con gran insistencia a los demás, en este caso, a nuestros estudiantes, cuando no, al colega de al lado. El responder esta pregunta desde esta óptica ayuda mucho el tenernos claro para qué es que soy educador, por qué este estilo, esta costumbre.

La educación así entendida, se observa como un ámbito especial del quehacer del hombre; entre otras cosas, porque educar no es única y necesariamente transmisión de conocimientos, como lo hacíamos notar al principio.

Finalmente, quizás la primera y mejor promesa de la educación sea la de recordar siempre, una y otra vez, su indeclinable misión de contribuir a conservar y mejorar nuestra condición humana. Pero para ello, necesitará reexaminar sus supuestos e ideales, así como sus efectos en la sociedad de hoy. En esta evaluación cabe detenerse un buen rato para analizar la manera en que se conforman las comunidades de maestros, los sistemas de promoción profesional y de mejoras a su vida personal, material y espiritual. Esa condición humana es la que debiera decidir qué hacer realmente en una sociedad cada vez más alejada de sus rasgos humanos que mejor le caracterizan. Estas son las circunstancias que un profesor formado en las Ciencias Humanas, y comprometido con su labor de formar, difícilmente se daría el lujo de no atender.

PARA REFLEXIONAR:

1. ¿Llena mi ser el hecho de ejercer el oficio de profesor o maestro?
2. En tantos años de experiencias y vivencias ¿habré descubierto la verdadera esencia de este oficio? ¿Era lo que quería ser?

CONCLUSIÓN

En términos de educación, la materia a discutir parece infinita. Formación de profesores, cobertura educativa, planes de estudio, metodologías, proyectos educativos institucionales, Manuales de Convivencia Ciudadana, el maestro que necesitamos, la educación para crear espacios más humanos; las nuevas tecnologías y la educación, los proyectos transversales en el interior de las escuelas, la interdisciplinariedad, la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la enseñanza y aprendizaje de las distintas áreas del conocimiento; los contenidos temáticos y la idea de formar gente con sentido democrático, crítico y solidario (gente que sepa vivir en paz), la inclusión, son entre otros, temarios que no agotan las discusiones que alimenta el ideal de mejorar la educación en nuestro país.

El presente texto ubica en la figura del profesor y en su impacto, las primeras posibilidades de mejorar el sistema educativo. Para no repetir lo que se decía al comienzo de este trabajo, la primera pregunta es ¿qué significa para mí?, ¿qué me significa el ser profesor de...? Es un análisis que pocos están dispuestos a hacer. La razón es sencilla: todo el tiempo se ha estado acostumbrado a mirar hacia afuera; al sistema, a la sociedad. La misma educación que se recibió, influyó grandemente para que se actué de este o aquel modo. Se parte de la premisa según la cual, la educación se concibe inicialmente como un problema de relaciones humanas. Incluso, antes de iniciarse cualquier aprendizaje, cualquier enseñanza, son dos, o tres, o más, quienes buscan establecer unas relaciones para poder desarrollar, cada uno,

su tarea. De la calidad de esta relación dependerá en gran medida el grado de satisfacción que unos y otros sientan en este particular encuentro.

Sin entrar a ahondar más en el asunto, se referencia a un autor que toca el tema de la mano de hombres que no solo han escrito sobre educación, también han sentido la educación.

Domingo Araya (2004) es el autor de un texto de Filosofía pensado con la intención de hacer más comprensiva la vida. De este texto, se extrae una larga cita del apartado dedicado a Miguel de Montaigne, y que en el fondo encierra la preocupación y el motivo que permitió elaborar el presente trabajo que, si bien quiere puntualizar especialmente en la labor de formación que se pueda realizar desde las Ciencias Sociales, no desconoce la profunda relación que hay entre tales propósitos de formación y la necesidad de revisar el oficio de educar desde la figura del profesor y la forma cómo esta afecta el proceso mismo de aprender.

Nos dice Montaigne (citado por Araya, 2004, p.85)

De buen grado vuelvo a esa idea de la inepticia de nuestra educación. Ha tenido por fin hacernos no buenos y sensatos, sino cultos: lo ha conseguido. No nos ha enseñado a perseguir y a abrazar la virtud y la prudencia, sino que nos ha grabado la derivación y la etimología. Sabemos declinar virtud aunque no sepamos amarla; si no sabemos lo que es la prudencia en la realidad y la experiencia, lo sabemos por definición y de memoria...Una buena educación cambia el juicio y las costumbres...

Es la educación que aún no se ofrece. Si los sistemas educativos hubiesen tenido más aciertos que desaciertos, el planeta sería un lugar más agradable y amable para vivir. La educación se ha empeñado en formar hombres con conocimientos, y hasta estos conocimientos son constante y fuertemente objetados desde cualquier ángulo. La educación aún no se empeña en crear y formar al hombre para que ame lo que hace. El primer capítulo de este

trabajo busca traer a colación este aspecto de los sistemas educativos, muy poco recordado durante el proceso por los enseñantes, por los Ministerios de Educación, por el Estado.

En el mismo texto, comenta Araya (2004, p.86) a propósito de las cavilaciones de Montaigne:

Casi nada de lo que estudiamos sirve para hacernos mejores y para tener una personalidad bien estructurada, equilibrada y sensata. Lo verdaderamente importante no se enseña en las escuelas ni tampoco en los hogares, por lo que tenemos que improvisar y equivocarnos permanentemente... Un carácter bien educado es el del virtuoso y prudente, muy difícil de encontrar entre los seres humanos considerados normales. Muchas veces sabemos con el intelecto, pero no con toda la personalidad, por lo que no procedemos en consecuencia. Nos cuesta mucho cambiar, permanecemos aferrados a costumbres y a esquemas fijos... Las instituciones de enseñanza no educan de verdad y los educadores no están educados; esta es la tragedia de la humanidad...

Pero se puede hacer algo. La mirada interna que desde el comienzo se ha venido sugiriendo aquí, ayudaría a disipar un poco los temores o inseguridades que a veces se tienen frente al oficio; y hasta podrían entenderse como “normales” tales incertidumbres si se aceptara que es un oficio especial, como se ha dicho antes, y por lo mismo, encierra una gran complejidad cuya esencia hay que conocerla, definitivamente.

Las sugerencias que se hacen a lo largo del texto no son más que pretextos para volver sobre la idea central el impacto de los estilos, formas, cosmovisiones y paradigmas, en la formación del estudiante. Es posible que algunos se pregunten por qué no está el apartado que correspondería a la formación ciudadana, como otro de los imperativos de la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales hoy. Solo se dirá que hay abundante material para apoyarse en esta intención de las Ciencias Sociales de formar ciudadanos

para que vivan su tiempo de la mejor forma posible. Se cree que es desde esta práctica profesional –la que se esboza en este trabajo– desde donde se inicia ese inacabado e inacabable proceso de humanización a que estamos obligados todos, por nuestro bien.

Los referentes que más claros debe tener el estudiante en su proceso de formación, deben ser los que más influyen en él, es decir, padres y maestros. El estudiante debiera ver, así sea de manera esporádica, un espacio donde, por fin, exista eso que tanto tiempo dedica el profesor en la clase: la tolerancia, el respeto, la convivencia, la responsabilidad, la transparencia, aspectos sobre los cuales, él espera que sean sus profesores los primeros en evidenciarlos, así no nos estén observando.

Los comentarios del texto relacionados con la idea de desarrollar ciertas habilidades o competencias en nuestros alumnos, son presentados desde unas experiencias y vivencias en la enseñanza del área de casi cuatro décadas, con unos resultados satisfactorios en algunos casos, y muy buenos en otros. Pero definitivamente, un buen aprendizaje del área de Ciencias Sociales debiera llevar al estudiante a ubicarse en su mundo, en su realidad; esta ubicación no solo es geográfica y de contexto histórico, también lo es desde el aspecto actitudinal y de la consciencia, más allá de cualquier ideología política. Aprender a leer su tiempo, a decodificar sus símbolos, a prever posibles soluciones a problemáticas políticas, económicas, ambientales, sociales; aprender a hacer un uso razonable de su tiempo y de los medios de comunicación de nuestra época, son, hoy por hoy, las competencias que necesitará el hombre del siglo XXI para que este planeta pueda seguir sirviéndole de hogar y refugio.

Por ello, en este trabajo se hace tanto énfasis en la necesaria revisión a la figura del profesor y a su impacto en la formación de las generaciones a su cargo. De la capacidad para entender el mundo de sus estudiantes, de su disposición para acompañar a un grupo de chicos que no encuentran en su mundo y realidad propia, ningún motivo válido para estudiar, ni dejarse ase-

sorar; de su capacidad para sobreponerse a esto y más, dependerá en una buena parte, el que los esfuerzos de las Ciencias Sociales no se queden en el papel o en la teoría.

Finalmente, la mejor forma de presentación del área de Ciencias Sociales la hace una sociedad que ha aprendido a convivir sanamente, aunque sabemos que a este aprendizaje también contribuyeron formas sociales, culturales, axiológicas del entorno.

Ahora bien, si se mira más detalladamente, la aplicación de las estrategias, metodologías o procedimientos que se sugieren, implican por parte del profesor, una ubicación actitudinal y epistémica que normalmente no se tiene. No se nos pide que seamos perfectos. Pero por lo menos, podríamos reflexionar en torno a qué tan coherentes somos en este oficio, por la sencilla y humana razón de que su esencia lo exige. Tales reflexiones deberían llevarnos a evidenciar una verdadera transformación en nuestros roles de maestros y formadores.

Tal vez radique aquí la tensión esencial de la educación: puede haber textos magníficos, metodologías definitivamente convincentes, profesores muy bien preparados y debidamente certificados, pero sin una actitud auténticamente humana, que toque el alma de los estudiantes y que privilegie una relación también humana, es poco lo que desde nuestros conocimientos se podrá hacer o aportar a una mejor sociedad. Entre otras cosas, porque de esa relación depende, en gran parte, que el estudiante se interese por el estudio y cultive de manera espontánea algunas habilidades desde sus primeros años de formación.

Así pues, empecemos ya a trabajar en ello.

Las anteriores sugerencias terminan con una considerable cita de Neil Postman (en Jaim, 2005 p.158), uno de los autores más frecuentemente referenciados por este autor en su ya citada obra *La Tragedia Educativa*:

A pesar de nuestros intentos de convertir la docencia en una ciencia, a pesar de inventar materiales de enseñanza a prueba de maestros, y aun a pesar de nuestra intención de crear “nuevos currículos relevantes”, un simple hecho hace que todos estos propósitos naufraguen. Efectivamente, un estudiante aprende cuando siente que su maestro es una persona auténtica, cálida y curiosa. Cuando el estudiante no lo percibe así, no aprende. No hay forma de evitar este simple hecho, aunque las personas con orientación tecnológica lo intentemos obstinadamente.

Por ello es que hacemos tanto énfasis en esa relación alumno-maestro a la cual generalmente no le damos la importancia que realmente tiene, y preferimos en cambio, las “novedades” que aparentan los nuevos enfoques de currículas y metodologías en general, que prometen soluciones efectivas e instantáneas. ¿A qué se debe que rehuyamos este necesario análisis? ¿Por qué nos cuesta tanto reconocer que también podemos fallar en la aplicación de tal o cual forma de trabajo y que debemos rectificar?

El mismo autor reafirma que:

Creemos en los expertos y en sus capacidades, y tendemos a no confiar en ninguna actividad que no implique una técnica compleja. Y, sin embargo, el aumento de la complejidad en torno al acto de enseñar no ha introducido una gran diferencia, porque siempre regresa a la superficie el simple hecho de que enseñar es el arte de ser humano y de comunicar esa humanidad a los otros. ¿Por qué nos resulta tan difícil aceptarlo? ¿Por qué confiamos en nuestras máquinas, nuestras ecuaciones y nuestras fórmulas más que lo que confiamos en nuestra humanidad? ¿Por qué pensamos que un currículo puede hacer algo que las personas no podemos? Nuestro fracaso en colocar el afecto y la empatía en el centro del proceso educativo dice algo muy grave sobre nosotros mismos, y no pienso que nos resulte muy útil perseverar a menos que podamos aprender a amar menos nuestra tecnología y más a nosotros mismos. (p.158)

La verdadera importancia de esta labor radica inicial y especialmente en la formación docente y su “actuar consciente” frente a una comunidad escolar y a la sociedad en general. De este actuar consciente depende el que aprenda a ponderar cada circunstancia en su quehacer, cada necesidad de sus estudiantes; y a valorar cada vez más la misión que le ha encargado la sociedad. La tecnología puede ayudar, claro está. Pero será su sello personal el que siempre pondrá límites donde haya que señalarlos porque su sabiduría se lo dice, y porque sus vivencias, que son más que sus experiencias, así se lo harán ver.

REFERENCIAS

- Araya, D. (2004). *Filosofía para vivir mejor. Los más bellos textos para reflexionar*. Bogotá, Colombia: Cooperativa, Editorial Magisterio.
- Ausubel, D. (1978). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México D.F.: Editorial Trillas, S. A.
- Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, J. y Trognon, A. (1989). *Técnicas de investigación en las Ciencias Sociales. Datos. Observación. Entrevista. Cuestionario*. Madrid, España: Narcea, S.A. Ediciones.
- Bunge, M. (2005). *Intuición y Razón*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Sudamericana S.A.
- Cajiao, F. (1999). *Pedagogía de las Ciencias Sociales*. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo.
- Castillo, E., Cortés, J., Ortiz, L., García, L., Vélez, M., Villadiego, A. y Rivas, A. (2002). *Los maestros de Ciencias Sociales. Historia escolar y procesos de socialización profesional*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Chateau, J. (2001). *Los grandes pedagogos. Estudios realizados bajo la dirección de Jean Chateau (13° impresión)*. México, D.F. México: Fondo de Cultura Económica.
- Delors, J. (1994). La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio. Ediciones UNESCO.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- Díez, J. A. y Moulines, C. U. (1997). *Fundamentos de Filosofía de la Ciencia*. Barcelona, España: Editorial Ariel.

- Duit, R. (1991). "On the Role of Analogies and Metaphors in Learning Science". *Science Education*, 75, 649-672. //onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/sce.3730750606.
- Etcheverry, G. J. (2005). *La tragedia educativa*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.
- Ferrater, J. (1994). *Diccionario de Filosofía*. Tomo I. Barcelona, España: Editorial Ariel, S.A.
- García, J. C. (1987). *La Filosofía y las Ciencias. Métodos y procederes*. Barcelona, España: Editorial Crítica, S A.
- Gómez Dávila, N. (2003). *Notas*. Bogotá, Colombia: Villegas editores.
- González, M. (1997). *Aprendizaje por analogía. Análisis del proceso de Inferencia Analógica para la adquisición de nuevos conocimientos*. Madrid, España: Editorial Trotta, S A.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Jones, B. F., Palinscsar, A., Ogle, D. y Carr, E. (1995). *Estrategias para enseñar a aprender. Un enfoque cognitivo para todas las áreas y niveles*. Buenos Aires, Argentina: Aique Ediciones.
- Kent, W. (1999). *Los tres ojos del conocimiento. La búsqueda de un nuevo paradigma*. Barcelona, España: Kairós editores.
- Kuhn, T. S. (1982). *La Tensión esencial. Algo más sobre paradigmas*. México, D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Kuhn, T. S. (1992). *Estructura de las revoluciones científicas*. Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Lasprilla, E. (2008). *Semántica Disensual. Filosofía, Lenguaje y Realidad*. Tomo I. Barranquilla, Colombia: Lithocolor. Ltda.
- Marinoff, L. y Ikeda D. (2015). *El filósofo interior*. Bogotá, Colombia: Editora Géminis.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *El área de Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media. La estructura escolar y el diseño curricular en el país*. En: Serie Lineamientos Curriculares. Ciencias Sociales Bogotá, Colombia.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá,

- Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Mukherjee, S. (2017). *El gen. Una historia personal*. Bogotá, Colombia: Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.U.
- Oliva, J. M. (2004). El pensamiento analógico desde la investigación educativa y desde la perspectiva del profesor de ciencias. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 3(3), 363-384.
- Pérez Ransanz, A. (1999). *Kuhn y el cambio científico*. México, D.F. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pope, A. (2017). *Ensayo sobre el hombre y otros escritos*. Madrid, España: Ediciones Cátedra, Grupo Anaya, S.A.
- Postman, N. (2005). *La Tragedia Educativa*. En G. Jaim Etcheverry. pp.157-158. Buenos Aires, Argentina.
- Pozo, J. y Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid, España: Aula XXI, Santillana.
- Pulgarín, M. (2005). El espacio geográfico como objeto de la enseñanza en el campo de las Ciencias Sociales. La Geografía: una vieja ciencia cada vez más vigente. En *Sociedad Geográfica de Colombia. Academia de Ciencias Geográficas*. Recuperado de www.sogeocol.edu.co
- Rodríguez, A. (1992). *Formación integral, lenguaje y globalización. En División de Humanidades y Ciencias Sociales. La formación integral del estudiante universitario: documento de reflexión*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad del Norte.
- Santos Guerra, M. A. (1996). *Evaluación educativa 1. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Bogotá, Colombia: Editorial Ariel S.A.

ANEXO

Módulo 2. La Gran Colombia: El Imposible Sueño Bolivariano

Desarrollo del currículo de Ciencias
Sociales Fredy Montes de Oca
Módulos - Décimo Grado
Primera unidad: Independencia ¿Para
quién?

MÓDULO 2. LA GRAN COLOMBIA: EL IMPOSIBLE SUEÑO DE BOLÍVAR

Título sugerido: Somos los hacedores de nuestra propia historia, aunque nos cueste creerlo.

1. PREGUNTA ORIENTADORA

En los primeros treinta años del siglo XIX, América Latina se jugó su suerte conquistando la tan anhelada independencia. El proceso se caracterizó fundamentalmente por un fuerte espíritu de contradicción entre las regiones y en el interior de cada una de ellas por el manejo y ejercicio del poder, produciendo un tipo de Estado que aún hoy guarda rasgos de aquella experiencia. Si lo más anhelado por las colonias españolas en América era la independencia para organizarse autónomamente, ¿a qué se debió que en dicho proceso predominaran las diferencias políticas, ideológicas, al punto de afectar profundamente el deseo de unidad e integración defendido por Bolívar?

2. IDEA GENERADORA

La interpretación crítica de nuestra historia es quizás, una de las posibilidades de autoconocimiento histórico que podamos realizar con la intención de replantearnos desde nuestro presente lo que hasta hoy hemos sido como pueblos, como regiones. En esta línea de pensamiento, el viejo modelo que presentaba la historia oficial debe ser cuestionado desde una perspectiva cuyos principios apunten a interpretar la historia real sin ningún tipo de sesgos.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS CENTRALES

Establecer factores, circunstancias, que permitan visualizar posibles causas del fracaso de La Gran Colombia como proyecto político.

Relacionar la realidad de América –especialmente la de La Gran Colombia– con los sucesos que para la época tienen lugar en Estados Unidos y Europa, de manera especial, en España.

Destacar la influencia que acontecimientos como la Revolución Francesa, la Independencia de Norteamérica, La Ilustración, entre otros, ejercieron en los cerebros más destacados de la Gran Colombia y la forma como reflejaron dicha impronta en su actividad política. Este análisis contribuye a un mejor entendimiento de las posturas ideológicas de los diferentes líderes de partidos o facciones.

Establecer bajo qué conceptos, ideas, costumbres y usos, se movían las diferentes capas sociales, de modo que se pueda explicar cuáles eran los intereses que defendía cada grupo. Esta actividad ayuda a tener una mayor claridad del conflicto de intereses que se dio a lo largo del proceso independentista. Consultar y manejar textos extraídos de documentos o fuentes directas: cartas, discursos, proclamas, con el fin de evitar interpretaciones elaboradas, e ir afianzando en el estudiante el sentido crítico ante la Historia.

4. GENERALIZACIONES ORIENTADORAS

La actitud mental asumida en los tiempos referidos prácticamente determinó una serie de factores que coadyuvaron a la formación de un cierto tipo de cultura que busca soluciones a sus problemas en el exterior, sin observar ni analizar mayormente su propia realidad.

Con relación a lo anterior, el resultado del proceso independentista será la creación de unos Estados débiles, sin mayor presencia en sus geografías y donde predominarán los intereses de los particulares sobre los de la colectividad, formando a su vez, una especie de nacionalismo extrovertido que no tiene en cuenta su propia identidad.

El apoyo que brindó Inglaterra a la causa americana no fue gratuito, una vez libres de España, tal ayuda se convertirá en algo molesto de atender para las jóvenes repúblicas suramericanas.

5. POSIBLES MÍNIMOS BÁSICOS

Espacialidad

Localizar los espacios geográficos que constituyeron La Gran Colombia y observar características físicas y económicas regionales.

Destacar posibles relaciones entre centros de poder y la periferia, dadas las condiciones geográficas y de transporte de la época.

Destacar rasgos físicos de la región, localizaciones referidas a la costa, a centros de poder.

Temporalidad

Establecer un cuadro cronológico que permita hacer un seguimiento del proceso, y que abarque el periodo 1810-1830, visto en el marco de las revo-

luciones burguesas, buscando encontrar relaciones entre estas y el acontecer hispanoamericano.

Identificar y ubicar sucesos y coyunturas que en su momento jugaron papel de primer orden en el devenir histórico de dicho proceso.

Economía

Caracterizar tipos de economía en las diferentes regiones y ubicar zonas marginales y centros de poder económico.

Ubicar centros de poder económico y relacionarlos con centros de poder político.

Política-Derecho

Identificar momentos coyunturales del proceso de independencia y el tipo de pensamiento que le distinguió.

Caracterizar el pensamiento bolivariano antes y después de instaurarse la dictadura.

Relacionar el tratamiento a etnias y a grupos marginados con la aparición de numerosas constituciones de la época.

Ubicar rasgos o situaciones que lleven a considerar si había espacios o instancias con sentido democrático que permitiesen el consenso.

Establecer normas mínimas que lleven a considerar la lógica dialéctica necesaria entre política y derecho desde una óptica auténticamente democrática.

Saberes y expresiones del común

Identificar en los grupos sociales grados de desarrollo cultural para observar los distintos saberes que manejaban.

Observar y caracterizar la relación que había entre los grupos marginados de la sociedad y la ley establecida.

Destacar el papel jugado por la iglesia en la conformación de una cierta actitud ante el medio y la realidad en general.

Interacción hombre-medio

Identificar y analizar esquemas mentales colectivos relacionándolos con oficios, formas de vida y costumbres de la época.

Distinguir las principales áreas de población y relacionarlas con posibles sistemas de comunicación hacia la periferia.

Establecer criterios que permitan analizar por qué el desarrollo del sector primario estuvo siempre frenado por la estructura de las comunicaciones imperante de la época.

Identidad

Identificar los grupos más representativos que conformaban la sociedad colonial y ubicar sus intereses más inmediatos.

Caracterizar saberes y costumbres en cada región con el fin de observar y ofrecer un cuadro más descriptivo de la realidad social de cada entorno de La Gran Colombia.

6. PLANEACIÓN DE CLASES

6.1. La disparidad regional y local de la Nueva Granada

Idea generadora

Al igual que otras potencias en su momento –Roma, por ejemplo– España gobernará bajo el lema “divide y vencerás”. Tal filosofía se reflejará en las

colonias españolas de América, creando un mundo de conflictos y choque de intereses entre una y otra región. Esta actitud se percibirá con mayor nitidez, entre los grupos que liderarán el proceso de liberación en estas tierras.

Actividades

- A partir del uso del mapa físico de Suramérica, se caracterizarán los rasgos físicos de la región, procurando hallar posibles relaciones entre medio y formas económicas.
- Breve alusión al efecto de las reformas borbónicas para ubicar intereses de grupo, inclinaciones ideológicas, entre otros caracteres.
- Identificación de las principales actividades económicas de la región.
- Comparación de distancias entre ciudades (un cálculo aproximado para saber qué tanto tardaba una comunicación, un envío, por ejemplo, de un lugar a otro, dadas las condiciones de comunicación y transporte de la época).

Evaluación

Identificación y análisis de dificultades para asimilar información y para elaborar síntesis escrita. (El estudiante produce, bien en su libreta de apuntes o en hojas de presentación, sus propias anotaciones, gráficos, cuadros, etc., los cuales son revisados por el profesor tomando una muestra del grupo).

6.2. Los distintos intereses de la patria boba

Idea generadora

Las diferencias regionales habían creado en el interior de cada provincia, incluso, una especie de rivalidad entre grupos vinculados especialmente a la producción: comerciantes, agricultores, artesanos, etc. ¿Por qué se entretenían en guerras intestinas y no aprovechaban la oportunidad de unirse contra la dominación española? ¿Qué tipo de pensamiento era este que solo veía intereses particulares inmediatos sin pensar en el futuro que les esperaba?

Actividades

- Ubicación y caracterización de las principales zonas productivas de la Nueva Granada.
- Identificación de los principales sectores dominantes en cada región.
- Ubicación y caracterización de los intereses que movían a cada grupo.
- Observación del mapa de la Nueva Granada y principales ciudades o centros económicos.

Evaluación

El estudiante destacará en un escrito de 1 o 2 cuartillas máximo, qué tipo de intereses defendía cada grupo y ensayará hipótesis que le lleven a entender por qué no había unidad de criterio entre ellos.

6.3. El pensamiento bolivariano y el proceso de la independencia

Idea generadora

En el análisis del proceso independentista, las ideas bolivarianas respecto al hecho tienen marcada influencia. Nadie desconoce el papel que jugó el pensamiento de Bolívar en su época. Sin embargo, sus planteamientos habrían de chocar con insalvables obstáculos que, a la postre, impedirían que viese cumplidas sus esperanzas de integración real. Pero ¿cómo concebía Bolívar su proyecto de independencia? ¿Qué era lo que planteaba? y ¿dónde coincidía o no con otros líderes de la época?

Actividades

- Introducción corta para reubicar ideas desarrolladas antes en clases (profesor-alumno).
- Lectura y análisis de un fragmento del texto de la Carta de Jamaica para tener una visión más clara del pensamiento de Bolívar sobre el proceso de liberación de las colonias españolas en América.
- Comparación de dichas ideas con lo que pensaban sectores sociales de diversa orientación.

Evaluación

Elaboración oral conjunta sobre las principales tesis expuestas por Bolívar en el documento La Carta de Jamaica. Realización de síntesis escrita en cuadernos de apuntes, según lo discutido y acordado en clases.

6.4. Los intereses regionales y la separación de La Gran Colombia

Idea generadora

Aun cuando el proceso de unificación comienza aprobándose en un principio en 1819, pronto aflorarían una serie de problemas nacidos del choque de intereses entre sectores, encarnados ahora en líderes civilistas y militares, que irán destruyendo poco a poco el esfuerzo de integración de El Libertador.

Actividades

- Introducción para retomar el hilo de los acontecimientos (estudiante-profesor).
- Observación del área de La Gran Colombia: capitales, distancias, vías de comunicación.
- Análisis de texto que ilustra los acontecimientos de Petare, en Venezuela.
- Reflexión sobre respuestas de Bolívar a Santander ante tales hechos.

Evaluación

Elaboración de síntesis escrita que exponga, por lo menos, tres razones que expliquen por qué se dará este tipo de sucesos en el interior de La Gran Colombia.

6.5. La reacción autoritaria de Bolívar y la presión federalista

Idea generadora

El curso de los acontecimientos toma un giro que acabará con el ideal de

El Libertador. Ante la evidente enemistad entre regiones (el caso Santander-Páez, por ejemplo), Bolívar adopta una posición radical instaurando una dictadura que, sin embargo, no soluciona el problema, marcando de este modo, el camino hacia el final de una época.

Actividades

- Mini-seminario sobre la situación política de la época en la Gran Colombia.
- Presentación de cuadro cronológico para orientar y precisar sucesos y coyunturas.
- Proposición de hipótesis que expliquen el porqué de la crisis institucional, la cual se ve reflejada en el enfrentamiento entre líderes representativos de diversas regiones.
- Desarrollar una discusión dirigida para analizar la situación que se presenta cuando el poder militar se enfrenta al poder civil.

Evaluación

Muestreo de 4 o 5 cuadernos para observar dificultades de elaboración de síntesis escritas coherentes.

6.6. La postura bolivariana frente a Estados Unidos

Idea generadora

Las ideas de unión y confederación tan defendidas por Bolívar en más de una ocasión encuentran en la doctrina Monroe otra forma de concebir el problema de la convivencia continental y de cara al mundo, especialmente a Europa. ¿Llegó Bolívar a identificarse con estos planteamientos? ¿Qué postura adopta Bolívar ante la posición de Estados Unidos hacia las nacientes repúblicas latinoamericanas?

Actividades

- Realización de un mini-seminario sobre el texto de la doctrina Monroe

- y su significado a la luz del pensamiento bolivariano.
- Introducción muy breve sobre las características de los dos procesos de independencia.
 - Análisis de lectura previamente entregada al estudiante (M. Hernández S., Historia de América, pp.272-274).

Evaluación

- Destaca en un esquema la esencia real de cada planteamiento (Bolívar-Monroe). Elabora hipótesis de interpretación que le permite explicarse el sentido de cada postura y la incidencia que tenía para América y Europa, especialmente.

6.7 El problema de la creación de una conciencia nacional

Idea generadora

A lo largo de toda la historia de América Latina, ha sido un verdadero problema la creación de una conciencia nacional, elemento clave para el desarrollo político y cultural de cualquier país; muchos factores han impedido que se piense en este sentido, al punto de que aún hoy hay quienes cuestionan el concepto de nación en América Latina. ¿Qué obstáculos han impedido la formación de esta conciencia nacional? ¿Nos habrá dejado la historia cuando el desarrollo político y socioeconómico de hoy plantea ya la necesaria existencia de entidades supraestatales?

Actividades

- Realización de una mesa redonda para discutir en torno de los factores que, desde la visión del estudiante, están impidiendo la creación del concepto de nación, ¿qué podríamos hacer hoy y cómo?
- Puesta en común.

7. EVALUACIÓN SUMATIVA DEL MÓDULO

7.1. En la clase (60 %)

Prueba objetiva de 20 preguntas:

- 10 preguntas de opción múltiple con única respuesta.
- 10 preguntas de opción múltiple con múltiple respuesta.
- 5 preguntas de datos (información suficiente).
- 5 preguntas de relación (transferencias).

7.2. En casa (40 %)

Elaboración de un ensayo que desarrolle una de las siguientes temáticas:

- Las Juntas de Gobierno en las colonias y el problema de la independencia.
- Conflictos regionales o el fenómeno de la diversidad de regiones frente a la independencia.
- El proyecto político de Bolívar y la reacción de la oposición.
- La disolución de La Gran Colombia.

Para este tipo de trabajo se sugiere manejar:

- En cuanto a la presentación del trabajo: una introducción, un desarrollo, una conclusión. La conclusión debe ser más creación personal que ideas del texto. El trabajo debe evidenciar suficientemente un manejo de ideas que muestre un cuerpo coherente y estructurado procurando evitar la especulación innecesaria.
- El lenguaje debe ser de exposición clara y concisa; en lo posible, propio de la disciplina.
- Sobre el manejo de guías: se sugiere el uso de 2 o 3 textos, así como también el manejo de cuadros estadísticos que puedan ilustrar una situación dada para enriquecer o apoyar una hipótesis.

7.3. Parámetros de autoevaluación

Para los mínimos básicos requeridos:

- Elaboración de esquemas que denoten un manejo de hilo conductor de acontecimientos estudiados y analizados en clases. En el mismo trabajo, manejo de conceptos básicos estudiados para una mejor y

cabal comprensión de procesos sociales, culturales, socioeconómicos, etc.

7.4. Para el manejo de procesos y actitudes

- Elaboración de cartelera crítica que establezca relaciones entre aquel pasado y los actuales tiempos.
- Identificación de factores que aún hoy impiden la integración (en otra cartelera)

BIBLIOGRAFÍA

- Caballero, E. (1980) *Incienso y pólvora. Comuneros y precursores*. Bogotá, Colombia: Editorial Pluma.
- Halperin, T. (1985). *Reformas y disolución de los imperios ibéricos 1750-1850*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Halperin, T. (1987). *Historia de América Latina*. Montevideo, Uruguay. Editorial Arca.
- Instituto Colombiano de Cultura (1985). *Manual de Historia de Colombia*. Tomo 1 y 2. Procultura.
- Leslie, B. (1985). *Historia de América Latina 5. La Independencia*. Cambridge, Inglaterra. Editorial, Crítica 2000.
- Masur, G. (1980). *Simón Bolívar*. Tomo 2. Instituto Colombiano de Cultura. Cornell, Estados Unidos: Editorial Universidad de Cornell.

EPÍLOGO

Algunas sugerencias para el mejoramiento de la calidad de la educación.

En las discusiones que sobre la calidad de la educación desarrollamos, especialmente en la región, se ha vuelto costumbre el asumir posturas que diagnostican lo ya diagnosticado, opiniones que señalan el qué hacer –y esto es importante– pero muy pocas veces escuchamos decir de alguien que, trascendiendo el qué hacer, sugiera el cómo hacerlo o por lo menos, cómo no hacerlo, y el para qué hacerlo. Es decir, las aplicaciones, las buenas aplicaciones, nos siguen haciendo falta, y aunque el desempeño de la región ha mejorado, si miramos el resultado de las pruebas estandarizadas, aún estamos lejos de ser lo que deseamos todos: una fuerte y sostenida cultura académica que refleje el verdadero ser de cada niño.

A continuación, se presentan algunas ideas susceptibles de llevar a la práctica sin mayor costo, y que nuevamente apuntan hacia la labor del profesor. Ideas que buscan aterrizar, de manera concreta, ese concepto de calidad de la educación:

LA NECESIDAD DE TRABAJAR DE MANERA REAL POR PROYECTOS¹

Esto quiere decir:

1. Un trabajo sistemático de algún área desde la cual se vaya a hacer énfasis, por ejemplo, en alguna(s) habilidad(es) o destreza(s).
2. Un trabajo inter-área a partir del cual pretendamos acercarnos a la “realidad” desde un tópico generativo que abarque no solo una serie de conceptos y sus interrelaciones, sino también el compromiso de desarrollar unas habilidades procedimentales y de pensamiento en el estudiante que le signifiquen verdaderos avances en su crecimiento personal y espiritual.
3. Un trabajo de equipo –teniendo claro qué competencias, actitudes, comportamientos, desempeños, se espera logre el estudiante– que maneja una idea transversal a lo largo de toda la Primaria o Bachillerato.
4. Finalmente, una decidida voluntad institucional –incluidos todos sus estamentos– que busca introducir mejoras que contribuyan a optimizar el servicio educativo que se presta.

ASPECTOS PARA TENER EN CUENTA AL MOMENTO DE QUERER HACER CAMBIOS DESEABLES

De la metodología de clase

Concretamente:

El uso de la pregunta, por ejemplo. ¿Por qué dices que...?, ¿Qué opinas de lo que tu compañero planteó...?, ¿Estás o no de acuerdo con lo expresado por Fulano acerca de...?, ¿Cómo demostrarías la tesis según la cual...?, ¿Tienes

1 Hace mucho tiempo se volvió común el escuchar en el ambiente académico, especialmente en los niveles de Primaria y Secundaria, que se está trabajando por proyectos, que es la metodología que se implementa en clases, etc. Sin embargo, una mirada más acuciosa a esta excelente metodología nos dice que sus aplicaciones distan mucho de ser lo que decimos y esperamos. El presente trabajo solo bosqueja qué podría entenderse por tal, pero, por supuesto, pueden discutirse otras interpretaciones.

una mejor hipótesis que la de tu compañero para explicar el mismo proceso? ¿Crees posible relacionar x con...? ¿Cómo argumentarías el hecho...?

Ensayemos igualmente, preguntas que pongan a pensar al estudiante, que le sugieran hacer uso de su lógica, de su raciocinio, aun cuando no se haya estudiado el tema en cuestión; debemos recordar que, si bien los conocimientos son básicos, también lo es la capacidad que desarrollen los estudiantes para hacer un acertado uso de ellos, y esto quiere decir que también hay que considerar las competencias. Como ya muchos saben, precisamente, la pregunta se constituyó en la piedra angular de las pesquisas epistemológicas de Sócrates ya en la antigüedad.

Más allá de las metodologías que se planeen emplear, siempre se deberá tener como principio fundamental del quehacer docente, el que el estudiante protagonice la clase con sus aportes. Las pedagogías del siglo XXI privilegian el diseño de actividades en las cuales se ponga en acción la capacidad creativa, organizativa y productiva del estudiante, como forma de prepararlo para una sociedad cada vez más compleja. En este sentido, deben ser bienvenidas todas las estrategias que favorezcan el desarrollo de tales habilidades.

En la medida de lo posible –porque la temática lo facilita o las competencias a desarrollar así lo indican– se debe relacionar la clase (tópicos y habilidades o destrezas) con saberes de otras áreas.

Podríamos ensayar, por ejemplo, afianzar desde nuestra clase, una habilidad iniciada en otra área, o hacerle ver al estudiante que aun cuando el conocimiento puede diferir de un área a otra, puede haber convergencia en los profesores en cuanto a las competencias que queremos que él maneje, independientemente del área en estudio.

Sobre el uso de la analogía

Este recurso, de gran valor pedagógico y epistemológico, lleva al estudiante

a establecer necesariamente comparaciones en muchos niveles, a hacer algunas consideraciones sobre si es válido o no el ejercicio que va a proponer; para ello debe usar sus habilidades de pensamiento en muchos sentidos. Según investigaciones realizadas en el país y en el exterior, el ejercicio de establecer analogías es considerado como uno de los más ricos desde el punto de vista cognitivo y procedimental al momento de desarrollar competencias tales como: capacidad de observación, capacidad de deducción, capacidad de discernimiento (decodificación de gráficas, paisajes, caracteres de una imagen, de una lectura...), entre otras competencias. Al respecto, González Labra (1997) citada reiteradamente en este trabajo, ofrece algunas orientaciones en torno a esta interesante temática. Así mismo, la obra de Thomas Samuel Kuhn (1982), varias veces referenciado también en este trabajo, ofrece luces en esta discusión cuando recoge sus inquietudes sobre cómo es que aprenden ciencia los estudiantes y los futuros miembros de una comunidad científica.

¿Qué tan útil y beneficioso es el “dictado” en la clase?

Cuando hacemos “dictados”:

- El estudiante se atiene a lo tomado en el dictado. Después... ¿qué esperamos que haga el estudiante con ello?
- Limitamos, sin ninguna intención, al estudiante: No piensa, no razona, no analiza, no relaciona, no es consciente de lo que está escribiendo...
- El estudiante lo asume como la “lección”: se la aprende y ya; bien podría preguntarse, por ejemplo, ¿por qué me dicta si esto lo encuentro en el libro?

El dictado no solo limita al estudiante en términos de elaboración de conocimientos, también lo hace en términos de conductas de aprestamiento, de rutinas de clases y de participación en clases, pero más allá de lo meramente académico, tampoco lo prepara para la vida. Por su parte, el profesor termina acostumbrándose a un libro de texto dado.

De lo que no se puede prescindir:

De “el debido proceso”.

¿Somos conscientes del aprendizaje en espiral del estudiante?

No lo pongamos a hacer lo mismo que el año pasado, o no le exijamos el mismo nivel de esfuerzo y desempeño que el año pasado. Hay que cerciorarse del progreso del estudiante. A medida que transcurre el proceso de aprendizaje, el nivel de exigencia debe elevarse y plantearle nuevas situaciones. De cuando en cuando, hay que delegarle algunas funciones que impliquen que él sugiera formas de resolver un problema o de afrontar una situación: Cómo organizar un evento comunitario, por ejemplo –no precisamente un acto cívico– una exposición de cuadros hechos por ellos mismos, un foro de Filosofía, de Lenguas, de Ciencias Sociales; la organización del Periódico Estudiantil, del Gobierno Escolar, podrían mostrarnos competencias en ellos hasta ahora desconocidas o no observadas por nosotros (estamos ocupados “juzgando” casi siempre). Este tipo de espacios nos permite “ver” al estudiante en situaciones donde debe poner en práctica su “sentido común”, y en general, habilidades que no se miden necesariamente con una nota o con un alto grado de intelecto; es la capacidad de organizar, de trabajar en equipo, de montar proyectos, de generar ideas para lograr una meta, de “sentir” realmente lo que se hace, lo que aquí nos muestra el estudiante.

Sobre la función real de la tarea

Una tarea puede servir para afianzar unos conocimientos, unos procedimientos frente a unas exigencias académicas; una tarea también puede ser concebida para explorar temas próximos a discutirse en la clase, y de paso, para ver quién o quiénes tienen habilidades o inclinaciones para la investigación, por ejemplo. Conviene, para los verdaderos propósitos de una tarea, que a esta se le estipule un tiempo de elaboración. La idea es que el estudiante entienda que la tarea no es necesariamente para ocuparlo; con ella

se busca fundamentalmente, desarrollar hábitos, competencias (manejo del tiempo y organización o planificación de actividades académicas en casa, por ejemplo), dependiendo de su naturaleza; y más allá de lo meramente académico, que el estudiante reconozca sus propios alcances y límites de producción personal. Conviene recalcar aquí que, el profesor, una vez colocada la tarea, debiera proporcionar una bibliografía que supere la del texto guía.

Desde otro ángulo, con esta idea se busca que el estudiante vaya creando la cultura de consultar diversas fuentes, diferentes puntos de vista sobre una temática dada para luego discutir las en clase.

La discusión sobre colocar tareas para la casa está abierta. Cada vez son más las voces que se unen a la idea según la cual, los estudiantes deberían hacerlas en el colegio. La importancia de dicha postura radica en que también deberíamos esmerarnos porque ese chico crezca lo más alejado posible del estrés laboral que ya se hizo “normal” entre nosotros, y aprenda en cambio en sus ratos libres, actividades que le gratifiquen y le signifiquen más como ser humano. Las escuelas finlandesas, por ejemplo –tan referenciadas por sus logros– no asignan tareas para desarrollar en casa; todas las actividades en que se apoyan los procesos de aprendizaje de los estudiantes, son realizada durante la jornada escolar.

Sobre la importancia de un material para trabajar

Muchas de las investigaciones que se han hecho sobre la calidad de los procesos en la educación –especialmente los que tienen que ver con el aprendizaje– han comprobado que cuando el estudiante hace, ensaya, reinicia, coopera, e intercambia ideas con los compañeros y hace propuestas a partir del manejo de un(os) material(es), la clase es amena, hay mejor disposición para el aprendizaje; disminuyen grandemente las posibilidades de conflictos entre estudiantes; el profesor puede ejercer su rol de tutor de la mejor manera (está observando cómo trabajan los estudiantes, puede sugerirle cambios a partir de preguntas, por ejemplo).

El énfasis en la lectura diaria

Si le hacemos caso a los datos que sobre niveles de lectura se manejan en nuestro país, la escuela está obligada a lograr que los estudiantes incrementen el tiempo dedicado al cultivo de esta actividad en todos los niveles de estudio. Un chico que lee a gusto y por el deseo de querer informarse, se ha negado ya a formar parte del ejército de analfabetas funcionales que hoy tenemos. La actividad lectora debe ser considerada la competencia madre en Primaria y Secundaria; más que un ejercicio de carácter intelectual, si se quiere, es la apertura a nuevos mundos, a otras ideas, a otras culturas, con las herramientas que brindan las palabras y los conceptos y sus alcances. Sobre esto no creemos que haya plena conciencia en algunos educadores.

A la lectura hay que apuntarle, y fuerte. Debiera ser una de nuestras mayores aspiraciones el privilegiar, en el desarrollo de la clase, el ejercicio constante y sistemático de la lectura y su análisis.

Cada institución debiera hacer sus mejores esfuerzos por suscribirse a revistas de probada calidad científica, de modo que puedan servir de soporte al trabajo de los profesores cuando estos lo consideren pertinente, al tiempo que pueden servir también como material de lectura y consulta en general de los estudiantes.

Del glosario

No solo es necesario. Es una sana práctica que permite al estudiante reelaborar los conceptos que está estudiando en cada área, y de paso, le prepara para alejarse cada vez más de la franja de analfabetas funcionales que aludíamos antes. Al finalizar el ciclo de bachillerato algunos estudiantes suelen quejarse, precisamente, de su falta de manejo y conocimiento de conceptos muy propios de cada área, y que nosotros los damos por “vistos”; ni hablar de aquellos que, por su naturaleza, tienen aplicación en diversas áreas. No se trata de elaborar un orden de significados de palabras. En verdad, la intención va más allá de esta simple idea. Es como darle herramientas al estu-

dianter para que, desde el lenguaje, aborde los contextos en los que le toca actuar, y esto solo lo puede hacer si ha aprendido a “llamar las cosas por su nombre”, competencia que la proporciona un adecuado manejo del lenguaje y sus significados, a partir de los cuales percibirá sus propios mundos.

De la libreta de apuntes

A una buena parte del profesorado le parece anticuado, cuando no irrelevante, el que se pida a los estudiantes –sobre todo a los de bachillerato– una libreta de apuntes. Es común escuchar en los círculos académicos universitarios que una falencia grande en la formación de los bachilleres consiste en la poca o nula capacidad que tienen para captar información, para recoger datos o expresar en el papel, en pocas palabras, y de manera personal, la idea de la clase. La libreta de apuntes es para que desarrollen estas habilidades. Más allá de unos márgenes correctamente elaborados, de unos títulos bonitos, o de unas gráficas muy bien coloreadas, lo que se busca es que aprendan a presentar información en sus propios códigos de escritura personal, que aprendan a organizarla, a seleccionarla y sustentarla, si fuera el caso. Esta es una competencia, si se quiere, para toda actividad en la vida laboral, sea cual sea el oficio que va a desempeñar.

De la evaluación

El diseño de pruebas es más exigente de lo que comúnmente se cree. Estas deben estar diseñadas de tal modo, que realmente midan lo que esperamos desarrollen los estudiantes. Hay que aclarar bien los criterios de evaluación, las valoraciones de cada pregunta, el peso de esa(s) prueba(s) en la nota final, así como su pertinencia, etc. En este aspecto, muchos profesores “patinamos” con cierta facilidad y por diversas razones, por eso conviene planear muy profesionalmente este instrumento.

El impacto que causa en el estudiante el ver que su profesor otorga un valor arbitrario a x prueba o a una pregunta de esta, o el ver que no le dan el

mismo tratamiento que a otro se le ha dado, por ejemplo, origina desconfianza hacia el profesor, que el estudiante no tarda mucho en asociar con una faceta personal de aquel. No hay que decir más para saber que el manejo de la evaluación está directamente relacionado con la ética del profesor, y esto lo capta inmediatamente el estudiante. Así que, desde la evaluación, se puede estar formando o deformando ciudadanos.

Acerca del autor

FREDY JESÚS MONTES DE OCA M.

Es un connotado educador que ha dedicado la mayor parte de su vida al ejercicio responsable y ético de la docencia desde el Pre-escolar, pasando por la Básica Primaria, la Básica Secundaria, la Media Vocacional y la Educación Superior.

Es Maestro Bachiller de la Normal Mixta Privada de la Costa Norte (1977); licenciado en Educación en la Especialidad de Ciencias Sociales de la Universidad Simón Bolívar (1983) y Magíster en Filosofía de la Ciencia del convenio interinstitucional Universidad del Norte-Universidad del Valle (2005).

Ha desarrollado toda su actividad profesional mayormente en el sector privado. Es así como se ha venido desempeñando como profesor catedrático de la Universidad Simón Bolívar, en donde ha impartido clases de Filosofía, Sociología, Historia Social del Pensamiento, entre otras asignaturas, por espacio de 32 años. Actualmente, también es catedrático de la Universidad del Norte donde imparte clases de Ética y de Introducción a la Filosofía.

Así mismo, permaneció por más de 30 años vinculado al Colegio Alemán de Barranquilla, institución en la cual ocupó el cargo de Director del Bachillerato, al tiempo que alternaba esta función con la de profesor de Filosofía, Ética, Ciencias Sociales y Teoría del conocimiento; esta última, asignatura

del Bachillerato Internacional, llegando a fungir en numerosas ocasiones como Rector encargado. Allí mismo fundó y dirigió la revista *Aula Crítica* en la cual los profesores podían reflexionar sobre su labor formativa.

Ha participado en innumerables capacitaciones a nivel local, regional, nacional e internacional, y es un serio estudioso de la problemática educativa que afecta a la sociedad del Caribe colombiano y al país en general.

Pocas veces tenemos la oportunidad de toparnos con un texto que, trascendiendo la ortodoxa presentación de la problemática educativa en los tiempos actuales, especialmente en esta parte del planeta, sugiera, además, algunas alternativas viables de solución a las mismas.

El presente libro, más allá de propiciar un debate en torno a problemas puntuales de la educación colombiana, especialmente, busca que los miembros de las llamadas comunidades académicas inicien un proceso de autorreflexión *consciente* en torno a la figura del profesor, más allá del rol que histórica y socialmente se le ha asignado, generalmente relacionado, casi de manera exclusiva, con su formación intelectual.

En este sentido, el presente libro explora las posibilidades de mejoras en la educación a partir de un verdadero análisis de las *convicciones* que nos llevan a ejercer la profesión en la forma en como lo hacemos. En el fondo de esta cuestión subyace la idea del necesario cultivo de la humanidad, del aprender a compartir esta con estudiantes, colegas, padres de familia y demás actores sociales. Por ello se hace tanto énfasis en la *condición humana* de quien enseña como inicial requisito para establecer verdaderas relaciones humanas con quien quiere aprender. Para el logro de este noble propósito es condición irrenunciable que poseamos algunas cualidades producto de nuestra evolución interna, las cuales apenas se vislumbran a lo largo de este trabajo, especialmente a partir de los interrogantes que se plantean al término de cada capítulo.

Desde una justificación de su misma área de estudio, pasando por la necesidad de *llamar las cosas por su nombre*, de ser conscientes de lo determinante que puede llegar a ser nuestra figura de formadores en las mentes y almas infantiles que nos encargan, y de la definitiva y real atención a la visión inter y transdisciplinar en los procesos pedagógicos con los cuales nos disponemos a orientarlos, llegamos a unas conclusiones que bien podrían ser material valioso para una verdadera capacitación profesoral que impacte, además de la propia formación epistemológica, nuestras consciencias.