

372.83
L6.5P
94

Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico - IDEP



Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.
Secretaría de Educación

EL CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL EL CORTIJO
Jornada Tarde Localidad 5

y

**EL INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO -IDEP-**

PRESENTAN LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA

***“ IMPACTO DE LOS MODELOS PRE Y POST ESCOLARES EN LA
APROPIACIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA PRÁCTICA DE LAS
CIENCIAS SOCIALES EN LOS ESTUDIANTES DEL CED EL CORTIJO J.T”***

HÉCTOR ALEXIS LOMBANA BUSTOS
MARÍA IVETH ORTIZ VERGEL
MEREDITH PALOMINO PEDROZO
HERNÁN ALONSO SILVA NIÑO

BOGOTÁ D.C. NOVIEMBRE 15 DE 2001

**“ IMPACTO DE LOS MODELOS PRE Y POST ESCOLARES EN LA
APROPIACIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA PRÁCTICA DE LAS
CIENCIAS SOCIALES EN LOS ESTUDIANTES DEL CED EL CORTIJO J.T”**

“Educar para el desarrollo del pensamiento social significa educar para el asombro, la crítica y a la atribución de sentido. Para el asombro ante lo sublime y lo trágico de los diversos escenarios sociales en los que nos movemos cotidianamente los colombianos; perder la capacidad de asombro es empezar a morir un poco, es naturalizar la miseria humana y despojar de belleza y colorido las cosas buenas y naturales”

Jairo Gómez
Piedad Ramírez

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

HÉCTOR ALEXIS LOMBANA BUSTOS (Investigador Principal)
MARÍA IVETH ORTIZ VERGEL (Coinvestigadora)
MEREDITH PALOMINO PEDROZO (Coinvestigadora)
HERNÁN ALONSO SILVA NIÑO (Coinvestigador)

ASESOR DE LA INVESTIGACIÓN

JAIRO GÓMEZ ESTEBAN

INTERVENTORA IDEP

AMANDA CORTÉS

1. RESUMEN DEL PROYECTO INICIAL DE INVESTIGACIÓN

“ IMPACTO DE LOS MODELOS PRE Y POST ESCOLARES EN LA APROPIACIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA PRACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LOS ESTUDIANTES DEL CED EL CORTIJO J.T”

A continuación presentamos una breve síntesis del proyecto de investigación presentado inicialmente por el equipo de docentes, en el área de Ciencias Sociales, del Centro Educativo Distrital “El Cortijo” a El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP-. Solamente contiene los aspectos centrales del problema, objetivos, metodología y bibliografía.

1.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1.1. Antecedentes del problema

Durante años hemos experimentado mayores sentimientos de frustración que satisfacciones al momento de evaluar los niveles de apropiación del conocimiento social en nuestros estudiantes y hemos tenido la sensación de que los alcances en su formación académica no son los más eficientes, sobre todo entre la población estudiantil de sectores populares.

Entre tanto, nuestra inquietud intelectual, el interés por actualizarnos y mejorar nuestra práctica pedagógica nos ha permitido establecer varios problemas que obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales; además fue creciendo la necesidad de encontrar mecanismos para que la intención pedagógica de innovación, investigación y puesta en práctica de nuevos elementos en dicho proceso, aportados por estudiosos del conocimiento social, fuesen desarrollados en nuestra práctica cotidiana.

Por ello, hemos decidido convertir nuestro plan de área en un proyecto de constante indagación de problemas y obstáculos educativos, y ejecución de nuevas perspectivas teórico-prácticas que contribuyan a un mejor entendimiento del conocimiento social. Aquí vamos a exponer parcialmente algunas observaciones que hemos hecho durante los procesos de evaluación institucional y que son elementos básicos de nuestra reflexión actual, como el punto de partida de nuestro problema de investigación:

1. Los docentes no hemos creado estrategias que favorezcan este proceso enriquecedor a lo largo de la vida de nuestros alumnos. Las investigaciones

realizadas en nuestro contexto son mínimas y solo nos sirven como antecedentes algunas realizadas por quipos de investigación en los que se ha tomado parte en un momento determinado, pero donde se ha planteado la necesidad de seguir desarrollando esta actividad si se quiere conocer el complejo camino hacia la producción del conocimiento social.

2. El primer obstáculo que encontramos en la construcción del conocimiento es que la observación está determinada por las preconcepciones y sentido común; se presenta la dificultad para comprometerse en el acto de pensar, sobre todo en los alumnos más grandes; por el contrario, los niños demuestran espontaneidad a pesar de los múltiples obstáculos en la concepción del conocimiento.
3. A partir de esta somera evaluación realizada y con el análisis de las situaciones allí encontradas, en su filosofía y objetivos el PEI del CED "El Cortijo" contempló la necesidad de contribuir a la formación de ciudadanos auto gestores, solidarios y con conocimientos; competentes a la realidad social, política y económica del país, convocando implícitamente a maestros a pensar en su práctica, en su compromiso como profesional de la docencia.

De la misma forma, en el aspecto pedagógico encontrábamos varios obstáculos que impiden el normal desarrollo de nuestro PEI:

1. Existe predominio de preconceptos muy cristalizados en las personas, que necesitan ser evaluados, confirmados o transformados.
2. El impacto de los procesos escolares en los estudiantes es bajo, generando resultados no esperados, distantes de lo esperado en la construcción del neo-modelo del mundo.
3. Los problemas de apropiación del conocimiento y la aplicación que los estudiantes puedan hacer de él en un momento determinado no es la adecuada. Algunos de estos problemas son: la no-ubicación espacio-temporal, el desconocimiento de la historia propia y del otro, la falta de identidad socio-cultural, etc.

1.1.2. Planteamiento del problema

El modelo del mundo de una persona es el conjunto coherente y organizado de sus ideas y creencias en ella misma, en los demás y en el mundo. Se denomina también mapa del mundo, representación del mundo, visión del mundo o imaginarios. Este modelo del mundo evoluciona; por ello, aprender, no solo en la escuela, sino simplemente viviendo con todas las experiencias que ello supone, es transformar, y en particular, transformar las creencias. La transformación está

entonces considerada como el camino que supera la situación actual o "estado presente" de lo que se quiere conseguir o "estado deseado".

Dentro de este modelo del mundo encontramos el lenguaje, en el que encontramos las supresiones o las ausencias (lo que la persona no dice), las generalizaciones (lo que la persona aplica a todas las situaciones en vez de contextualizar sus deducciones sobre la situación actual) y las distorsiones (los razonamientos ilógicos o aquellos de los que la persona no es conciente y son propios de su lógica personal)¹

Las representaciones mentales articulan los imaginarios o concepciones sobre los fenómenos sociales, económicos y los políticos; representaciones a partir de las cuales las personas intentamos explicarnos estos fenómenos y les reconocemos legitimidad y sentido; se articulan además allí las preferencias valorativas, las actitudes frente a estos fenómenos y la apropiación o identificación con los mismos. Estas representaciones suelen ser muy diversas y disímiles, puesto que están influidas fuertemente por el contexto cultural y por las experiencias que se han tenido, y por ello no son como tales correctas o incorrectas.²

Al conocer estas representaciones se pueden propiciar diálogos auténticos entre las perspectivas existentes en diferentes escenarios educativos y evaluar el impacto mayor o menor de diferentes prácticas pedagógicas en la transformación de estas representaciones.

Específicamente en las Ciencias Sociales, se trataría de ver cómo estas representaciones influyen en la apropiación del conocimiento social, cómo se ven afectadas dichas representaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y cómo ellas pueden permitir una mejor comprensión e interpretación del mundo, tanto intelectual como práctica. En términos de interrogante diríamos: *¿Cómo se construye el conocimiento social en la escuela, a partir de las representaciones mentales que el sujeto posee de la realidad?*

1.1.3. Justificación

Siempre nos hemos planteado la necesidad en la institución de que cada una de las áreas del conocimiento reoriente su labor hacia la innovación y haga de la investigación una de las pautas fundamentales de trabajo. Por eso en el área de Ciencias Sociales estamos interesados en develar que mecanismos y procesos de

¹ TENEMBAUM, Sylvie y Josiane de Saint Paul. "Excelencia mental: la Programación Neurolingüística" Intermedio Editores. Santa Fe de Bogotá, D.C. 1997.

² BERMÚDEZ, Ángela y Rosario Jaramillo. "Prueba de comprensión y sensibilidad ciudadana" Secretaría de Educación D.C.

enseñanza y aprendizaje son utilizados en el aula, de manera implícita, a la vez que buscamos construir nuevos caminos que faciliten nuestra práctica.

Esta tarea requiere que la labor desarrollada por nosotros en la escuela se convierta en una permanente reflexión complementada con estrategias investigativas que faciliten abordar problemas puntuales como el que hemos planteado; además del papel que estudiantes y profesores desempeñamos como sujetos participantes del proceso educativo, los tipos de relaciones que se manejan y como ellas pueden contribuir a lograr los propósitos expuestos por el área y acordes con nuestro PEI y la ley general de educación.

Si nosotros logramos establecer cuál es el sentido que tiene la enseñanza de las ciencias sociales en nuestra institución y en que le contribuye al estudiante en su proceso formativo habremos recorrido gran parte del camino hacia la concreción de los objetivos y filosofía del PEI; por lo menos contribuir a que el modelo pedagógico encuentre respuesta en la práctica, en la medida que deja abierta las posibilidades para que cada área se dé su propia dinámica de trabajo, respetando los criterios allí expuestos.

1.2. OBJETIVOS

- Comprender como nuestros estudiantes se apropian del conocimiento social, cuáles son los mecanismos psicológicos y pedagógicos que permiten el acceso a este conocimiento y como los maestros podemos ser agentes potenciadores en dicho proceso.
- Determinar el papel que juegan las ideas previas en la apropiación y/o construcción del conocimiento social.
- Establecer estrategias metodológicas, las cuales den cuenta de la manera como el proceso cognitivo del estudiante transforma o modifica sus representaciones en el momento de la intervención pedagógica.
- Reflexionar e intercambiar experiencias pedagógicas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que se practican en la institución buscando mejorar las actividades promotoras de conocimiento.
- Fomentar en el estudiante conciencia sobre su realidad social, a través de la creatividad y el conocimiento.
- Fomentar el hábito de la escritura y lectura crítica en el alumno y en el docente como un aspecto clave para el acercamiento y comprensión del conocimiento disciplinar.

- Abrir espacios donde el investigar o innovar trascienda el aula de clase.

1.3. METODOLOGÍA

El conocimiento a obtener en este proyecto de investigación invita a utilizar una metodología que contribuya de manera integrada a comprender la realidad social en el contexto de la escuela. Tanto en su dimensión cuantitativa como cualitativa por cuanto la pregunta gira en torno a la realidad social fáctica objetiva y a los significados sociales en un espacio específico.

De tal manera, que al hacer uso de una metodología integradora en donde lo cualitativo asume gran relevancia, permitirá desentrañar las representaciones sociales y culturales de la comunidad educativa (creencias, culturas que discurren en los diferentes espacios de la vida escolar y valores que se presentan en la dinámica diaria).

Así mismo, la utilización de este tipo de metodología se caracteriza por ser flexible en su estructura y dinámica en su aplicación, estableciendo como condiciones básicas la contextualización del mundo de la realidad cotidiana y el abordaje teórico conceptual como lo plantea Ramírez Pardo Piedad y Gómez Esteban Jairo en su libro "La Representación Infantil del Mundo Social en el Aula de Clase: las Nociones Sociales".

Por consiguiente el conocimiento: del impacto de los modelos del mundo pre y post escolares en la apropiación del conocimiento y la práctica de las ciencias sociales en los estudiantes del Centro Educativo Distrital el Cortijo J.T. nos lleva a describir e interpretar los procesos psicológicos (más que pedagógicos) en sus tres dimensiones, una relativa a los medios, otra relativa a los contenidos y una tercera a las funciones en el proceso de aprendizaje. Para así comprender el proceso de apropiación del conocimiento social del alumno.

A partir de estos referentes las estrategias a seguir tienen que ver con los instrumentos de recolección de información: diseño de una entrevista semiestructurada (complementada con la observación), la cual permita indagar por los niveles de complejidad de las nociones pre y los posibles cambios conceptuales en nociones post a la intervención pedagógica; utilización de estrategias didácticas como los juegos dirigidos, la historieta y los ejercicios experimentales, entre otros.

Con antelación al diseño y aplicación de la entrevista han sido seleccionadas categorías fundamentales, a nuestro modo de ver, en el proceso de apropiación del conocimiento social. Ellas serán la materia prima de la entrevista, como de la constitución del plan de aula, del diseño de las estrategias didácticas, en la

medida que de una u otra manera atraviesan transversalmente los contenidos programáticos del área.

Esencialmente podemos esquematizar los pasos metodológicos del proceso investigativo así:

1. Organización del equipo de trabajo.
2. Fundamentación teórica del proyecto.
3. Constitución del plan de aula.
4. Identificación de categorías representacionales (revisión documental)
5. Diseño de estrategias para la exploración de las categorías a través de:
 - a. Los medios (narrar y referir, demostrar, contemplar y observar, leer y comprender)
 - b. Los contenidos (acciones, operaciones, conceptos)
 - c. Y los procesos (solución de problemas, elaboración y reelaboración, ejercicio y repetición, y aplicación)
6. Resultados y conclusiones

1.4. RESULTADOS ESPERADOS

1. Las representaciones sociales que el estudiante tiene del mundo están compuestas por nociones, conceptos y categorías, las cuales se modifican y no son reemplazadas por nuevas representaciones conceptuales y vivenciales en la escuela.
2. En el proceso formativo, las estrategias y los paquetes didácticos nos permiten desarrollar las capacidades de observación y percepción, de análisis y síntesis; abstracción y concreción; elementos necesarios para la elaboración de los conocimientos.
3. Determinar las líneas de fuga, para que el impacto del proceso pedagógico sea mayor en las representaciones iniciales de los estudiantes y estas sean transformadas.
4. Tanto el medio pre-escuela como el escolar mismo, tienen gran influencia en las construcciones mentales que el estudiante hace de la realidad social.

1.5. BIBLIOGRAFÍA

AISENBERG, Beatriz y ALDEROQUI, Silvia, *Didáctica de las Ciencias Sociales II*, Buenos Aires, Paidós, 1998.

BONILLA, Elssy y CASTRO, Penélope *Mas Allá del Dilema de los Métodos*. Ediciones Uniandes, Santa fe de Bogotá, 1995.

GARCÍA, Rolando., *El Conocimiento en Construcción*. Editorial Gedisa, Barcelona 2000.

GARDNER, Howard., *La Mente no Escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar en las escuelas*. Ediciones Paidós, Barcelona, 1997.

GARDNER, Howard., *La Educación de la Mente y el Conocimiento de las Disciplinas*. Ediciones Paidós, Barcelona, 2000.

GIDDENS, Anthony, *Teoría El Capitalismo y la Moderna Social*, Editorial Labor, Barcelona, 1985.

GÓMEZ Esteban, Jairo H. y RAMIREZ Pardo, Piedad, *Las Nociones Sociales*, Universidad Distrital, Bogotá, 2000.

GÓMEZ Esteban, Jairo H. y RAMIREZ Pardo, Piedad, *Historia y Representación Social*, Universidad Distrital, Bogotá, 2000.

KANT, Emmanuel. *Crítica de la Razón Pura*. Ed. Losada, Buenos Aires, Tomo I, 1961.

HABERMAS, J. *Teoría de la Acción Comunicativa: Complementos y Estudios Previos*. Ed, Cátedra, Madrid, 1989.

MARDONES, J.M., *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*, Editorial Anthropos, Barcelona, 1991.

MICROSOFT, "*Libertad*" Enciclopedia Microsoft Encarta 2000.

ORTEGA Torres, Jorge, *Constitución Política de Colombia*, Editorial Temis, Bogotá, 1991.

POZO, Juan Ignacio, *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*, Ediciones Morata, Madrid, 1989.

POZO, Juan Ignacio, *Aprendices y Maestros*, Alianza Editorial, Madrid, 1996.

POZO, Juan Ignacio y Monereo, Carles, *El Aprendizaje Estratégico*, Aula XXI Santillana, España, 1999.

RODRIGO, María José y ARNAY, José (comps) *La Construcción del Conocimiento Escolar*, Barcelona, 1997.

RODRÍGUEZ Moneo, María, *Conocimiento Previo y Cambio Conceptual*, Aique, Buenos Aires, 1999.

SABINE, George H., *Historia de la Teoría Política*, Fondo de Cultura Económica, México 1992.

SCHUNCK, Dale H., *Teorías del Aprendizaje*, Pearson Educación, México, 1997.

STONE, Wiske Martha., *La Enseñanza para la Comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. Ediciones Paidós, Barcelona, 1999.

WOODS, Peter., *La Escuela por Dentro: La etnografía en investigación educativa*. Ediciones Paidós, Barcelona, 1987.

WOODS, Peter., *Experiencias Críticas en la Enseñanza y el aprendizaje*. Ediciones Paidós, Barcelona, 1997.

ZULUAGA, O y ECHEVERRI, A. *El Florecimiento de las Investigaciones Pedagógicas*. Ed. Corprodic. Bogotá, 1990.

2. MARCO TEORICO CONCEPTUAL

El carácter de nuestra investigación nos permite realizar una reflexión teórica que tenga en cuenta varios aspectos relacionados con las Ciencias Sociales; no solo en cuanto su aprendizaje en el aula, sino a debates académicos intensos e importantes. El de su científicidad y sus diferencias con otras ciencias; en la forma como se da el proceso de conocimiento social y el carácter que tienen las Ciencias Sociales para la formación intelectual de nuestros educandos, entre otros. Sin embargo no queremos ser tan pretenciosos en el momento de retomar estos aspectos; por lo cual solo vamos a esbozar algunas ideas que nos inquietan y son de inmensa utilidad en el marco teórico de nuestra investigación.

Comenzaremos por establecer algunos criterios claves que se han discutido, desde la filosofía de la ciencia; los cuales nos permitan obtener un panorama sobre los problemas epistemológicos en las Ciencias Sociales y subrayar aquel que tiene que ver con la discusión metodológica y de construcción del conocimiento frente a las Ciencias Naturales.

Luego, desde una perspectiva constructivista que se ajusta mas a nuestros intereses investigativos, nos acercaremos a la discusión sobre las formas de conocimiento presentes en el contexto escolar del estudiante; para poder puntualizar cual teoría del aprendizaje puede ser más conveniente para nuestros propósitos, y por qué la teoría del cambio conceptual se relaciona con este aspecto (para esto haremos una presentación sucinta de los modelos implícitos en el cambio conceptual)

Todo ello nos permitirá una visión general epistémica, psico-pedagógica y disciplinar, que nos ofrezca aquellos elementos conceptuales necesarios, a la hora de intentar una valoración rigurosa y sistemática de la manera como nuestros estudiantes se acercan al conocimiento social e intentan 'aprender' aquellos contenidos curriculares ofrecidos por la escuela.

En este último aspecto es pertinente aclarar que no pretendemos hacer una valoración total ó parcial del currículo, ni tampoco realizar un seguimiento a los procesos didácticos o de enseñanza; solo nos limitaremos, finalmente, a seleccionar algunas nociones sociales (trabajo, propiedad, familia y libertad) que nos parecen fundamentales en la construcción del conocimiento social de cualquier individuo, y que debe ser parte esencial de nuestros contenidos curriculares (ver nociones sociales)

2.1. PROBLEMAS EPISTEMOLOGICOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES: UNA MIRADA DESDE LA FILOSOFIA DE LA CIENCIA

En el campo de la filosofía de la ciencia se ha presentado un debate en torno al carácter científico de las ciencias sociales y sus diferencias fundamentales con las ciencias naturales en aspectos esenciales como: el problema del objeto, el método, su verificabilidad, la relación entre sujeto y objeto, los procesos de construcción del conocimiento, cómo se explican y/o comprenden los hechos o fenómenos en cada una de ellas, entre otros.

En primer lugar, el objeto de estudio de las ciencias sociales no está compuesto por variables que pueden aislarse del medio donde se encuentra para facilitar su manipulación experimental, como sucede en las ciencias naturales; por ello podemos decir que los hechos sociales y las acciones humanas hay que observarlas como ocurren, en su contexto, con sus antecedentes e interferencias, en toda su complejidad interior y exterior.

En segundo lugar, en cuanto a los métodos de investigación, dista el uno del otro. En el caso de las ciencias naturales el abordaje del objeto de estudio está determinado por las leyes que fundamentan la búsqueda de relaciones de causalidad entre los fenómenos, mientras que en las ciencias sociales se configura a partir de normas de comportamiento negociadas o frecuentemente impuestas, que en su origen son esencialmente diferentes de las leyes naturales.³

En tercer lugar, la verificabilidad en las ciencias naturales está sujeta a inferencia de leyes universales aplicables a todos los fenómenos de la naturaleza. Para las Ciencias Sociales existen múltiples interpretaciones de un mismo fenómeno, dado que cada investigador tiene sus propias concepciones, marcos de referencia, imaginarios, perspectivas, etc., que distan de ofrecer una sola vía de observación e interpretación de los hechos.

En cuarto lugar, en las Ciencias Naturales sólo se tiene en cuenta una sola dimensión: la objetiva, en la que el sujeto no interviene en el fenómeno observado. En las Ciencias Sociales el abordaje del objeto no es desde una posición neutral del sujeto; ya que él toma parte activa dentro del fenómeno mismo, no está fuera ni es externo al acontecimiento estudiado, hace parte del objeto que estudia, y su yo como observador es, en el mejor de los casos el instrumento de observación, desde su sensibilidad y su contexto.

³ BONILLA, Elssy y CASTRO, Penélope. *Más allá del dilema de los Métodos*. Ediciones Uniandes, Santa fe de Bogotá D.C., 1995

En Ciencias Sociales la objetividad existe pero no desde la visión de las Ciencias Naturales, dado que el investigador mismo se encuentra involucrado en el proceso de observación, luego cualquier fenómeno estudiado desde las Ciencias Humanas implica que puede ser sometido tanto a la explicación como a la comprensión, y en esta última se tiene en cuenta la intencionalidad y a la interpretación o sentido que el investigador mismo hace de los fenómenos, tal como lo anotábamos anteriormente.

Por consiguiente, desde la filosofía de la ciencia, las Ciencias Sociales pueden y deben tener su propio desarrollo y dinámica, evidenciado(a) en la diversidad de métodos y objetos de estudio; en su verificabilidad; en los supuestos teóricos con los que se trabaja; en la adecuación del uso de conceptos, explicaciones, interpretaciones, y hasta en los vínculos entre teoría y práctica:

"En el ámbito de las ciencias humanas y sociales, todavía no se ha llegado a obtener un consenso acerca de la fundamentación científica. No tenemos una teoría de la ciencia o epistemología; hay varias en pugna. Simplificando mucho, las diversas posturas se reducen a proponer un modelo de explicación científica según el canon de las ciencias naturales (positivismo), o un modelo diferente donde se acentúa la peculiaridad del objeto socio histórico, psicológico y el modo de aproximación a él (hermenéutica, fenomenología, dialéctica y lingüística...)"⁴

Estos aspectos, apenas citados como objeto de discusión en el campo de la filosofía de la ciencia, son desarrollados con mayor detalle en el apartado capítulo de la metodología, en la medida que estos supuestos teóricos la justifican y a su vez, nos permiten distinguir algunos puntos de vista frente al problema de la construcción del conocimiento social en la escuela.

2.2. RELACION CONOCIMIENTO COTIDIANO, CONOCIMIENTO ESCOLAR Y CONOCIMIENTO CIENTIFICO: SU INTEGRACION EN LA ESCUELA.

Cuando elaborábamos el proyecto de investigación y al momento de plantear el problema, uno de los argumentos que nos permitía justificarlo eran los resultados deficientes arrojados por nuestro proceso de evaluación sobre el conocimiento social adquirido por nuestros estudiantes. Por ello nos hemos dado a la tarea de realizar la revisión teórica de los tipos de conocimiento implicados en la escuela y

⁴ MARDONES, J.M. *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. Edit. Anthropos, Barcelona, 1991. Pág. 56.

la relación que entre ellos se establece desde nuestro quehacer y saber pedagógico.

Esta revisión nos permite establecer varios aspectos fundamentales para nuestra reflexión; 1) no hay una construcción coherente de un conocimiento escolar que le brinde al estudiante las herramientas necesarias para elaborar esquemas, conceptos y representaciones aplicables al análisis, reflexión y crítica de su realidad; 2) en la labor pedagógica se pasa por alto diversas formas de conocimiento que se yuxtaponen, solapan y hasta se niegan o desplazan de manera arbitraria en la escuela; 3) por lo tanto hay divorcio entre los conocimientos previos de los estudiantes, los conocimientos desarrollados desde las áreas disciplinares, y el conocimiento resultante de la práctica educativa (escolar)

En el momento de revisar, desde la teoría, cada una de estas formas de conocimiento pretendemos responder a los puntos de reflexión expuestos arriba, además dejar la sensación de que es necesario la integración de los tipos de conocimiento en uno solo que le dé sentido al aprendizaje escolar desde el saber pedagógico materializado en una propuesta curricular.

2.2.1. Conocimiento Cotidiano (cct)

Este tipo de conocimiento esta conformado por todas las ideas creencias y representaciones que los sujetos elaboran desde sus experiencias cotidianas en la familia, el barrio, la misma escuela y en el contacto que establece con los medios de comunicación, el mundo del trabajo, actividades culturales de todo tipo y con las demás personas. Aquellas ideas o creencias le permiten elaborar su modelo y concepción del mundo, el cual, con el pasar de los años y de acuerdo con las experiencias vividas se vuelve menos vulnerable y resistente al cambio, característica esencial de este tipo de conocimiento: " Esto se debe a que los seres humanos poseemos una gran resistencia a modificar nuestras representaciones iniciales. Esto sucede incluso cuando se posee un nivel muy elevado de conocimiento previo sobre la materia en cuestión".⁵

El contenido del conocimiento cotidiano (cct) sólo lo podemos distinguir en la medida en que las tareas concretas realizadas por el sujeto lo requieran; es aquí donde el sujeto logra manifestar de manera explícita su explicación y comprensión del hecho concreto de la realidad observada, que se tiene como conocimiento previo e implícito y mediante él trata de representarla. Esta representación que el sujeto construye del mundo físico y social le permite no solo generar sus

⁵ CARRETERO, Mario y LIMÓN Margarita. *Problemas Actuales del Constructivismo De la Teoría a la Práctica*. En RODRIGO, María J y ARNAY, José (comp.) *La Construcción del Conocimiento Escolar*. Barcelona, Paidós 1997. Pág. 145

explicaciones, sino que planea y ejecuta todas las actividades que tienen como objetivo cumplir sus metas a corto y largo plazo: " En la epistemología cotidiana, la tarea de construir el mundo constituye a las personas en agentes activos y propositivos, que a través de sus teorías, pretenden producir transformaciones en el mundo que les rodea." ⁶

El *ccf* es previo e implícito en la medida que el sujeto no es "consciente" de su presencia; es más, sus decisiones y acciones parecieran obedecer a patrones de comportamiento conductuales y no a teorías previamente establecidas por el mismo sujeto resultado de su reflexión personal y consciente (punto de vista de que "las cosas son lo que son y no lo que quisiéramos que fuera") Las ideas de las teorías implícitas que forma el *ccf* no son sometidas por el sujeto a constantes constataciones o comprobaciones que se hacen entre otros tipos de conocimientos; ellas mismas se encargan de regular su estabilidad y aparente resistencia al cambio, al punto de convertir al *ccf* en insensible.

Ahora bien, es la interacción social donde el sujeto da cuenta de su conocimiento previo; ya que, por una parte, las vivencias permiten explicitarlo como afirmamos anteriormente, y por la otra, compartiendo con otras que han construido o construyen conocimiento en un escenario Socio-Cultural (concepto neovigotskiano) determinado: Un entorno espacio temporal que contiene un rico entramado de personas con intenciones, motivos y metas, que realizan actividades y tareas significativas para la cultura y que, siguiendo determinados formatos interactivos y tipos de discurso, "negocian" una representación compartida del contenido de la misma ⁷

Así cada sujeto convierte al escenario, sea cotidiano, escolar o de otro tipo en el lugar y medio desde se interioriza su representación compartida a manera de modelo mental desde y para las situaciones vividas. Es decir el conocimiento previo aunque se dé como construcción individual tiene elementos dados desde fuera por el escenario cultural en que se hacen propuestas, integrándose al modelo mental de una situación concreta y el cual se modifica según cambie dicha situación (Ver apartado de cambio conceptual)

2.2.2. Conocimiento Científico (*ccf*)

Es complejo definir al conocimiento científico desde una sola perspectiva epistemológica, filosófica o histórica de la misma ciencia, como pudimos observar en el primer apartado del marco teórico, lo cierto es que podemos precisar algunas características propias de este conocimiento, los cuales nos pueden brindar la

⁶ Ibid. , p. 179

⁷ Ibidem. , p. 180

información necesaria para entender sus alcances en el proceso de aprendizaje de los sujetos:

El término ciencia puede tener diversos significados, lo cual implica un carácter relativo y evolutivo de la ciencia sobre todo, luego de las crisis paradigmáticas de las perspectivas positivistas.

En las comparaciones de la ciencia con otros tipos de saber se ha presentado de manera reiterada la tendencia viciosa de equipar todas las ciencias a las ciencias naturales y a las matemáticas, en sus aspectos epistemológicos (reduccionismo cientifista de las Ciencias Naturales) desde la óptica positivista y neopositivista.

Las ciencias sociales tienen su propia dinámica y desarrollo al igual que les ocurre a las ciencias naturales y otras ciencias 'puente' como la ecología, ciencias de la salud, entre otras. *

El *ccf* le permite al hombre común y corriente apropiarse de ciertos conceptos y categorías para ayudarse a comprender mejor el mundo y explicarse de mejor manera los fenómenos que tienen lugar en su contexto cotidiano.

Aunque el lenguaje del *ccf* ha sido propiedad de los especialistas en cada dominio específico, la escuela como espacio de socialización ha intentado en toda su historia que el hombre común y corriente se apropia de él para que pueda resolver los problemas que su entorno escolar le presenta; pero estos intentos han fracasado, al punto que el currículo le resulta ajeno y extraño a sus propias vivencias. Por ello creemos que es necesario plantear la existencia de un tercer tipo de conocimiento que permite establecer un puente entre el *ccf* y *ccf* para que el estudiante pueda integrarlo de manera práctica en su contexto cultural, social y hasta profesional.

2.2.3. Conocimiento Escolar (ce)

Para el constructivismo, en todas sus vertientes, la tarea o labor fundamental del *ce* debe ser el puente que le permita a los estudiantes explicitar su *ccf* implícito complejizándolo con los aportes hechos por la cultura científica escolar para poder enfrentarse a tareas y problemas dados por el contexto. Sin embargo las posturas que han optado cada una de estas vertientes sobre la manera como el *ccf* y *el ccf* se encuentran y surge la pregunta: qué pasa con los modelos mentales de los sujetos cuando este encuentro se da; así nosotros intentaremos justificar por que es necesario el planteamiento de un tercer tipo de conocimiento presente en la escuela y cuales han sido sus rasgos principales:

* Llamamos ciencias "puente" a las disciplinas que se han constituido con categorías y teorías de las ciencias naturales y de las ciencias humanas.

- El ce ha estado determinado por los fines y metas de la escuela cuyos elementos son definidos por las políticas educativas del momento; por las intenciones de los administradores del sistema educativo quienes tienen su propia visión de sociedad y educación que se debe impartir; por las mediaciones del currículo y de los mismos agentes educativos que se movilizan dentro de la escuela (comunidad educativa)
- Se ha creído que el ce debe cumplir la función concreta de preparar a los educandos para el mundo del trabajo, para el ingreso a estudios superiores ó, hasta en el peor de los casos, para proporcionar la cultura general que cualquier persona debe poseer.
- El ce se construye en la interacción social de los sujetos en la escuela y obedece a necesidades particulares de la formación de los educandos que a su vez serían las mismas exigencias de su entorno; por ello debe ser el resultado del ejercicio de romper la dicotomía entre *cct* y *ccf* según los argumentos esbozados por Eduardo García:

“*Entre el conocimiento científico y el cotidiano hay formas intermedias de conocimiento (tecnologías, saberes prácticos de todo tipo, etc.), por lo que habría que hablar más de un gradiente que de una dicotomía.

*Las disciplinas científicas no comparten una misma epistemología, no se pueden reducir unas a otras.

*Entre el conocimiento científico y el cotidiano hay una continua interacción, pues constituyen sistemas de ideas abiertos.

*Ambas formas de conocimiento coevolucionan, es decir, evolucionan conjuntamente en el tiempo, gracias a esa interacción, lo que implica que no cambian independientemente uno de otro.

*Tanto en lo cotidiano como en el científico hay formas más o menos complejas de enfrentar los problemas, así como problemas de muy diferente complejidad, por lo que los enfoques simplificadores y los problemas simples no deben identificarse con el pensamiento cotidiano”⁸

- Crear la necesidad de una “cultura científica escolar” donde confluyan las dos formas de conocimiento con otros saberes que se movilizan en la escuela y que se convierta en un conocimiento específico diferenciado de los demás:

“¿Que podemos entender por cultura científica escolar? Creo que, esencialmente, el proceso de comprensión de un hecho social, como es la ciencia, que forma parte de un momento histórico y social

⁸ GARCÍA, Eduardo. *La Naturaleza del Conocimiento Escolar: Transición de lo Cotidiano a lo Científico o de lo Simple a lo Complejo*. En RODRIGO, María J y ARNAY, José (comps) *La Construcción del Conocimiento Escolar*. Barcelona, Paidós 1997. Pág. 67

determinado y que produce una serie de consecuencias que afectan a los ciudadanos-as, quienes deberían desarrollar, a lo largo de su escolarización, un conocimiento que les permitirá comprender los procesos que aquélla desencadena a su alrededor. Y si no les comprenden, que tuviesen, al menos, una actitud interrogadora y supiesen orquestar los medios para construir su explicación a un nivel u otro de complejidad”⁹

- Con esta caracterización podemos establecer que el ce se convierte en el medio o mecanismo fundamental para que el sujeto se convierta en artífice de su propio aprendizaje y la escuela logre sus objetivos y metas propuestas desde su PEI. (Proyecto Educativo Institucional)

2.3. LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE Y CAMBIO CONCEPTUAL

2.3.1. Teorías del Aprendizaje y la relevancia de los planteamientos ausubelianos en nuestra investigación.

Abordamos las teorías del aprendizaje por considerar que deben ser complementarias a la práctica educativa, al servir de marco de referencia para interpretar los procesos cognitivos y comprender las vivencias que se dan en el aula y así mejorar los resultados en la enseñanza como en el aprendizaje.

El desarrollo sistemático de las teorías del aprendizaje comenzó en el siglo XX con el conductismo, como una respuesta a los problemas que presentaban en ese momento las escuelas de pensamiento estructuralista –con su método de la introspección- y la funcionalista –que sostenía que estudiar los fenómenos en el aislamiento no reveló su participación en la supervivencia del organismo-¹⁰. Sin embargo la incorporación de principios cognitivos en el aprendizaje y en el comportamiento (años 50), fueron sustituyendo el paradigma del aprendizaje mediante condicionamiento –conductismo-, por el de procesamiento de información –psicología cognitiva-. Paradigma, este último, que de acuerdo a lo planteado por Pozo legitima la existencia de dos tradiciones cognitivas: la de naturaleza mecanicista y asociacionista y la de naturaleza organicista y estructuralista.

⁹ Arnay, José. Reflexiones para un Debate Sobre la Construcción del Conocimiento en la Escuela. En RODRIGO, María J y ARNAY, José (comps) *La Construcción del Conocimiento Escolar*. Barcelona, Paidós 1997. Pág. 41

¹⁰ SCHUNK, H Dale. *Teorías del Aprendizaje*. Pearson Educación, México. 1997

Del conductismo se puede comentar que su explicación epistemológica se sustenta en el realismo empírico, enfoque elementista porque parte de unidades mínimas, en donde el sujeto es un ser estático que reacciona a estímulos externos que pueden ser observables y medibles por la estructura misma que se asigna al conocimiento lógico, jerárquico y por consiguiente el aprendizaje consiste en transferir el conocimiento desde el exterior al interior del sujeto, por asociación ¹¹ Mientras la organicista y estructuralista se sustenta en el racionalismo y constructivismo reconociendo al sujeto como un ser dinámico que adquiere conocimiento en su interacción con el mundo. De ahí que el conocimiento este determinado por las características internas y externas del sujeto en consonancia con sus propios conocimientos y experiencias. Por lo tanto el aprendizaje, consiste en un proceso de negociación entre lo que viene desde el exterior y lo que hay en el interior del sujeto ¹²

Por otro lado, como equipo de trabajo e investigación siempre coincidimos en que el centro de nuestro quehacer, es el alumno (sujeto mentalmente activo en el proceso de adquisición del conocimiento y transformador del mismo) Por lo tanto, era conveniente establecer el tipo de tradición cognitiva más pertinente y en ella, cuál teoría se ajustaba más a nuestras necesidades y realidades; para así, tener un marco de referencia que brinde sentido a las observaciones de cómo los alumnos construyen conocimiento social en su medio, con el objeto de potenciar sus capacidades de pensamiento y aprendizaje. Durante este proceso se llegó a una aproximación teórica que nos brinda claridad sobre criterios fundamentales cómo ocurre el aprendizaje, qué elementos influyen en él, cuál es la función de la memoria, cuál es el papel de la motivación, etc.; lo que permitió establecer con mayor certeza el significado del constructivismo en nuestra investigación, al brindarnos herramientas que responden a los sentimientos e inquietudes que diariamente vivenciamos al interior del aula y que se relacionan directamente con los procesos del aprendizaje:

“El conocimiento de la mente sobre el mundo ni es mera copia del mundo exterior (realismo, objetivismo) ni es puro producto de la mente (idealismo, psicologismo) Depende indudablemente, de cómo es el mundo, pero a su vez, de la construcción adaptativa que del mundo hace cada persona, en consonancia con sus propios conocimientos y experiencias. Por lo tanto, el aprendizaje consiste en conjugar, confrontar o ‘negociar’ el conocimiento que viene desde el exterior y lo que hay en el interior del alumno” ¹³

¹¹ RODRIGO, Op. Cit., p. 287

¹² HERNÁNDEZ, Pedro. Construyendo el Constructivismo: Criterios para su Fundamentación y Aplicación. En RODRIGO, Op. Cit., p. 289

¹³ Op. Cit., p. 289

Ciertamente, desde esta perspectiva cognitiva (la constructivista) se abren muchas probabilidades de funcionalidad en el aprendizaje:

- a) una mejor integración cognitiva del conocimiento.
- b) Mayor probabilidad de motivación intrínseca por el saber.
- c) Y una mayor eficacia del aprendizaje, por cuanto se orienta hacia la elaboración y el pensamiento productivo.

Sin embargo, debido a la variedad de teorías del aprendizaje de corte constructivista –tanto desde la visión europea como la norteamericana- centramos nuestra atención en las teorías que agrupa Pozo con el nombre de teorías de la reestructuración: es el caso de la Psicología de la Gestalt (aprendizaje por comprensión súbita del problema 'insight'), la teoría de la equilibración de Piaget (el conocimiento se explica en función de la interacción del sujeto con el medio-adaptación), la teoría del aprendizaje de Vygotsky (la cognición se establece en relaciones dialécticas entre las personas que actúan, los contextos de su actividad y la actividad misma) y el aprendizaje significativo por recepción de Ausubel (aprendizaje receptivo, verbal y significativo) Con el objeto de discernir y establecer cuál de éstas es la que ofrece mayor entendimiento a la hora de evaluar el papel que juegan los diferentes tipos de conocimiento –*cct*, *ccf* y *el ce*- en la construcción del conocimiento social, para así, poder potenciar las capacidades de pensamiento y aprendizaje, tal como lo anotábamos anteriormente.

En consecuencia, los planteamientos ausubelianos son especialmente interesantes porque se ocupan específicamente de desarrollar

“una teoría sobre la interiorización o asimilación, a través de la instrucción, de los conceptos verdaderos, que se construyen a partir de conceptos previamente formados o 'descubiertos' por el niño en su entorno. Además, al igual que otras teorías organicistas –o verdaderamente constructivistas- Ausubel pone el acento de su teoría en la organización del conocimiento en estructuras y en las reestructuraciones que se producen debido a la interacción entre esas estructuras presentes en el sujeto y a la nueva información. Pero, a diferencia de otras posiciones organicistas como la de Piaget o de la propia Gestalt, Ausubel cree, al igual que Vygotsky, que para que la reestructuración se produzca, se precisa de una instrucción formalmente establecida, que presente de modo organizado y explícito la información que debe equilibrar las estructuras existentes. La distinción entre el aprendizaje y la enseñanza es precisamente el punto de partida de las teorías de Ausubel”¹⁴

¹⁴ POZO, José. Teorías Cognitivas del Aprendizaje. Ed. Morata. S.A. Madrid, 1989. p. 210

Planteamientos que superan la vieja dicotomía entre enseñanza y aprendizaje, paso que había dado Vigotsky con su teoría integradora y que posteriormente es desarrollada por Ausubel, Novak, y Hanesian.

A partir de la distinción que establece Ausubel entre enseñanza y aprendizaje comienza a citar unas condiciones básicas que facilitan el aprendizaje en el proceso de enseñanza y que tienen que ver con:

-Un contenido potencialmente significativo, que contemple de forma integral la estructura lógica de la disciplina y la estructura psicológica del alumno.

-La motivación o actitud favorable, que le permita al alumno conectar lo que está aprendiendo con lo que ya sabe. Siendo necesaria en la estructura cognitiva la existencia de ideas inclusoras.

-Un conjunto de esquemas de conocimiento, pertinentes a la estructura cognitiva de cada sujeto, aspecto importante en el momento de organizar, relacionar, estructurar y modificar los nuevos conocimientos (de ahí la importancia de las estrategias de instrucción a utilizar)

-Del dinamismo o actividad por parte del alumno-alumno, pues es, él quien en últimas construye su aprendizaje.

-De un proceso interactivo entre profesor-alumno y alumno-alumno, trabajo cooperativo en el que se confrontan puntos de vista similares o discrepantes, presentándose conflictos socio-cognitivos. Concepto que toma de Piaget.

Condiciones que le permiten distinguir a él, a Novak y a Hanesian (1978) tres tipos básicos de aprendizaje significativo, en función de la naturaleza de conocimiento adquirido:

El de las Representaciones: se relaciona con la adquisición del vocabulario. Es el conocimiento más simple y se da con dos variantes: previa a la formación por conceptos, se da por descubrimiento; posterior a la formación de conceptos, se da por repetición.

De conceptos, estructura lógica que se construye a partir de: los objetos, por la experiencia empírica concreta (descubrimiento y comprobación de hipótesis); de conceptos preexistentes, se da por asimilación o recepción.

El concepto: puede ser subordinado, supraordinado y combinatorio:

-Subordinado, cuando parte de una idea fundamental para llegar a sus componentes.

-Supraordinado, cuando se aprende una nueva proposición bajo la cual están incluidas ideas establecidas ya en su estructura.

-Combinatorio, se da cuando una proposición no se relaciona con ideas supr. o subordinadas concreta de la estructura cognitiva, pero sí con el fondo general de la misma (en palabras de Vigotsky estas ideas estarían dentro de la pirámide de conceptos) y se daría por analogía.

De proposición, hace referencia al conocimiento complejo. En el que se establecen relaciones con varios conceptos y se adquiere por asimilación (aprendizaje de ideas)

Por consiguiente, el aprendizaje significativo para Ausubel se logra cuando la idea inclusora (la idea general) existente en la estructura cognitiva del alumno, relaciona la información nueva con la que ya tenía. (Aspecto que toma de Piaget cuando explica la asimilación y acomodación en su teoría de la equilibración), generando un nuevo aprendizaje que logra modificar la estructura cognitiva del sujeto. Pero este aprendizaje significativo no tiene una única naturaleza y por consiguiente la relación de la nueva información en el proceso no va a ser igual. En otras palabras, el aprendizaje de conceptos para Ausubel se da entonces, fundamentalmente, de lo general a lo específico y el significado general de la estructura no será igual a la suma de las partes. La diferenciación por inclusión correlativa "cuando la idea inclusora, puede ser a la vez inclusora o incluida" es un ejemplo de ello (Pozo)

2.3.2. Conocimiento Previo y Cambio Conceptual

En un proceso escolar, uno de los aspectos que se tiene en cuenta, es la revisión de los conceptos que los estudiantes van a adquirir en este proceso según el nivel escolar en el que se encuentren, de tal manera que al evaluarlo una vez finalizado, se revise el alcance, la comprensión, interpretación y/o dominio de dichos conceptos en las diferentes disciplinas.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente sobre el aprendizaje significativo de Ausubel, se deben tener en cuenta los siguientes principios teóricos:¹⁵

-La necesidad de conocer las ideas previas de los sujetos, antes de iniciar nuevos aprendizajes, es decir, revelar la estructura de significado que poseen los sujetos, con el propósito de establecer aprendizaje interrelacionado y no aislado y arbitrario.

-En la medida que el nuevo conocimiento es adquirido, significativamente, los conceptos preexistentes experimentan una diferenciación progresiva.

¹⁵ Revista *La onda Educativa* en la "onda" Uruguay, mayo 2001

-En la medida que los significados de dos ó más conceptos relacionados de una nueva manera y significativa, tiene lugar una reconciliación integradora.

Dentro de las consideraciones que se tienen en cuenta como postulados representativos en el aprendizaje significativo tenemos:¹⁶

Lo que hay en la mente de quien aprende tiene importancia y ella no es una tabla rasa sobre la que se graba información.

Las ideas previas de los estudiantes no sólo influyen en sus interpretaciones, sino que también determinan, incluso, qué datos sensoriales deben ser seleccionados y a cuales hay que prestarles mayor atención. Estas ideas son importantes siempre y cuando los conceptos sean estructuras evolutivas.

El que aprende es porque construye activamente significados, consistentes y consecuentes con sus aprendizajes anteriores.

Los aprendizajes implican procesos dinámicos que se producen cuando las estructuras de conocimiento ya existentes se pueden modificar y reorganizar en mayor o menor proporción.

Estos presupuestos, nos son útiles como punto de partida en nuestra investigación, dado que parte de las ideas previas de los estudiantes y las involucra en procesos dinámicos dentro de la escuela conceptual. En estos procesos, nos podemos centrar en el *cambio conceptual*, el cual no se presenta de una sola forma; su dinámica puede ser vista desde varias perspectivas o tendencias; por ello hablamos de "modelos de cambio conceptual".

Desde los modelos de cambio conceptual, el desarrollo intelectual es un progreso en la estructura del conocimiento debido al aprendizaje en dominios específicos y no es tomado como un simple resultado de un progreso de las capacidades lógicas aplicable a todos los dominios.

Para la clasificación de dichos modelos se ha tenido en cuenta los criterios expuestos por María Rodríguez en su texto sobre cambio conceptual:¹⁷

1. De acuerdo a la idea que se tenga sobre la organización de las Concepciones alternativas de los sujetos (partiendo de las contradicciones en las estructuras)

¹⁶ IAFRANCESCO, Giovanni. Currículo, Didáctica, Constructivismo, Competencias Intelectivas y Aprendizaje Significativo. En currículo y evaluación.

¹⁷ RODRIGUEZ MONEO, María. *Conocimiento Previo y Cambio Conceptual*. Edit. Aique. Buenos Aires, 1999.

2. Función del mecanismo de cambio conceptual. Conflicto, reelaboraciones, analogías, meta cognición o aplicación contextual.
3. Estudios o estados (descriptivos) o en el proceso (explicativos)

Pintrich realiza una clasificación térmica de los modelos del cambio conceptual: unos modelos fríos que tienen que ver con los aspectos racionales y unos modelos calientes, en los cuales se tiene en cuenta los aspectos emotivos o motivaciones. En la clasificación o modelos de Linder, tiene en cuenta la perspectiva mental es decir el cambio de la estructura de conocimiento declarativo; Y las Experienciales o fenomenológicas, es decir la aplicación del conocimiento, su uso y relevancia en el contexto.

2.3.2.1. Modelos Fríos:

Teniendo en cuenta la obra de Posner, el cambio de estructura del conocimiento declarativo es estático y parte de los trabajos de la filosofía de la ciencia. Se parte de un modelo inicial donde se dan las concepciones alternativas. Desde allí se da la evolución de la ciencia en dos fases:

- Paradigma o núcleo duro: este es adecuado para explicar los fenómenos, se puede desde el formular y resolver problemas
- Retos: se da un cambio a un nuevo paradigma o programa de investigación cuando el paradigma no responde a los fenómenos o problemas propuestos.

El cambio conceptual entonces se da en dos fases:

1. Asimilación conceptual: las concepciones son válidas para entender e interpretar fenómenos y para incorporar información a la estructura de conocimiento.
2. Acomodación conceptual: se reemplazan y se organizan los conceptos centrales.

Pero para que exista un cambio conceptual según este autor, deben darse dos elementos: unas condiciones favorables y una ecología conceptual (elementos)

Por el lado de la ecología conceptual tenemos que se debe tener en cuenta:

- a. El entorno cognitivo, o sea el contexto intelectual
- b. Las anomalías, metáforas, analogías y la experiencia pasada
- c. Los compromisos epistemológicos: nociones generales (carácter del conocimiento), las creencias y conceptos metafísicos y el conocimiento en otros campos.

Para Hashweh el cambio conceptual se da en cuatro fases:

1. Se parte de la vieja concepción la cual es descartada o limitada en su uso
2. La nueva concepción es aceptada
3. Se pasa a resolver el conflicto entre la nueva y la vieja concepción teniendo en cuenta las concepciones y las experiencias pasadas
4. La nueva concepción es disponible para interpretar nuevas experiencias y se proyecta hacia el futuro.

Pese a lo anterior las viejas concepciones persisten, y para ello se han determinado algunos factores para tener en cuenta:

- Factores Internos:
 - a. Conocimiento procedimental (automatizado e inconsciente)
 - b. Utilidad de los conceptos
 - c. Si encajan estos conceptos o no a la ecología conceptual del sujeto es decir si realmente sirven como paradigmas explicativos
 - d. Estrategias de asimilación (confirmación, cuestionar evidencia en contra, la anomalía se concibe en este caso como una excepción, y a la vez se puede dar la incorporación inadecuada de nuevas variables)

- Factores Externos:
 - a. Falta de toma de conciencia
 - b. Ausencia de examen crítico
 - c. Incapacidad de confrontación
 - d. Factores culturales (concepciones alternativas aceptadas culturalmente y el lenguaje cotidiano)

De igual manera se da para la adquisición de nuevos conocimientos una serie de factores:

- Factores Internos:
 - a. Experiencias (analogías y ejemplificaciones) la concepción debe ser inteligible para el sujeto
 - b. Influencia de los propósitos o metas de los sujetos en sus actividades

- Factores Externos:

- a. Condiciones externas
- b. Relación entre los propósitos y las actividades

2.3.2.2. Modelos Neo Innatistas:

En estos modelos tenemos autores como Case y Giere. Para ellos, las restricciones iniciales son innatas; estamos hablando de las concepciones iniciales y del desarrollo conceptual. Para Carey se dan dos clases de reestructuraciones:

- Débil: también reconocida como enriquecimiento. Los nuevos conceptos o relaciones no dan lugar a un cambio en los conceptos centrales. Lo cual hace que se mantenga el núcleo duro.
- Fuerte: es la misma radical o cambio conceptual en el núcleo duro. Allí se da un cambio teórico.

Los cambios conceptuales se dan en tres clases:

1. Diferenciación: distinción entre dos conceptos, por ejemplo calor y temperatura como proceso
2. Coalescencia: unión entre conceptos separados por semejanza
3. Propiedades simples como relaciones: se realiza o redefine una propiedad que antes era simple.

El mecanismo básico se da en la proyección a través de dominios. Por ejemplo para explicar fenómenos físicos se recurre al dominio matemático.

Para Chi, el desarrollo cognitivo intuitivo es solo enriquecimiento ya que no se da el cambio del núcleo duro. Para Spelke no es suficiente el proceso intuitivo, es necesaria una conciencia metacognitiva y una madurez científica, que se da en las actividades científicas como tal y en la escolarización.

Para Keil, basado en los trabajos de Sommers en filosofía de la ciencia sobre el conocimiento ontológico, afirma que este tipo de conocimiento o concepciones de los sujetos sobre categorías fundamentales y las propiedades del mundo están altamente estructurados. Por ello dos categorías son ontológicamente diferentes si los ejemplares no comparten atributos ontológicos (extensión) El origen del conocimiento conceptual se da en categorías ontológicas que conforman el esqueleto conceptual y están organizadas en torno o creencias o a estructuras casuales.

De allí que se den modos de construcción en diferentes ámbitos con distintas creencias o forma de explicaciones (teorías en dominios específicos) Estos modos son:

1. Mecánico : cuando el modo de construcción es repetitivo (Ej. Experimento en química o física); es decir, que se construyen los nuevos conceptos o aprendizajes de la misma manera.
2. Intencional : en este modo de construcción se tiene en cuenta la intencionalidad del sujeto, ya que este clasifica en cierta manera lo que va a utilizar en función de lo que desea.
3. Teleológico : aquí juega un papel importante el fin con el que se construye conocimiento, ya que todo lo que se construya se hace en función de una meta específica, desechando todo aquello que no tienda a dirigirse hacia el fin propuesto. (ello no quiere decir que lo desechado no tenga interés, sino que simplemente no conduce a la meta propuesta)

Estos modos conforman el esqueleto conceptual y el proceso de desarrollo conceptual.

El conocimiento en un dominio tiene:

- a. Componente explicativo: a partir de creencias o formas de explicación similares a teorías.
- b. Componente procedimental: se automatiza el conocimiento.

Para Keil el cambio conceptual de lo característico a lo definitorio es un cambio global como el propuesto en las más clásicas teorías evolutivas; se trata mas bien de un cambio que tiene lugar en dominios específicos, por este motivo no se produce al mismo tiempo con todos los conceptos.

Por otro lado Vosniadou y Brewer creen que las concepciones neo-innatistas son compatibles con el constructivismo piagetiano. Dentro de su modelo se halla la teoría marco ingenua, en torno a la cual se organizan un conjunto de constricciones o presupuestos ontológicos, específicos de un dominio y no conscientes para el sujeto. El modelo percibe la creación por parte del sujeto de una teoría específica que:

- Se genera a través de la observación directa, todo esto constreñido por los presupuestos precedentes de la teoría marco, ya que los presupuestos provenientes de esta teoría dirigen la forma en la que el sujeto interpreta la información que observa y recibe.

- Está formada por un conjunto de creencias interconectadas, también constreñidas por los presupuestos de la teoría marco. Las creencias que constituyen la teoría específica son construcciones de segundo orden.

Estos autores explican la formación de un modelo mental en el sujeto, esto es, un tipo de representación analógica, dinámica y manipulable, muy útil para generar explicaciones causales y hacer predicciones de fenómenos. Desde la estructura del conocimiento descrita, los autores señalan dos tipos de cambio:

El enriquecimiento que es la forma más simple de cambio conceptual y equivale a la reestructuración débil y supone la incorporación de una nueva información a la estructura de conocimientos existente, a través de un mecanismo de aumento.

La revisión que es la forma más radical de cambio conceptual, equivalente a la reestructuración fuerte, y se da cuando la nueva información que se va a adquirir entra en contradicción o es inconsistente con los presupuestos y/o creencias; es decir, con la teoría marco ingenua o con la teoría específica respectivamente, y por tanto éstas deben modificarse.

En algunos caso la inconsistencia y el conflicto creado genera un cambio en la estructura cognitiva. En otros casos se da un mal de aprendizaje dado que no genera revisión deseada, y da origen a:

- Inconsistencias: las piezas de información contradictoria son añadidas a la estructura de conocimiento existente.
- Conocimiento inerte: la información nueva es simplemente almacenada y solo se emplea en ciertas ocasiones.
- Concepciones alternativas erróneas: se intenta integrar la nueva información con la estructura de conocimiento existente.

A pesar de lo anterior, ello puede ser el punto de partida para un cambio conceptual.

2.3.2.3. Modelos Metacognitivos

La meta cognición, con relación al cambio conceptual, es el conocimiento, conciencia y control del propio proceso de aprendizaje; en otras palabras supone emprender conscientemente una actividad autodirigida e informada de reconocimiento, evolución y toma de decisión en torno a la reconstrucción de las concepciones y creencias existentes. Es de resaltar la importancia del conocimiento metaconceptual, o sea, el conocimiento sobre la naturaleza del contenido que se va a aprender.

El modelo de Gunstone y White se centra en los factores Metacognitivos del cambio conceptual, presentándose dos tipos de cambio:

- La adición informada cuando el sujeto incorpora una nueva concepción, conoce el valor de la misma y sabe el contexto adecuado para emplearla.
- Reemplazamiento o cambio conceptual fundamental, el cual refleja el abandono de una concepción existente en la estructura de conocimiento del sujeto en favor de una nueva concepción.

Por otro lado Hashweh y Pintrich apelan al modelo de Posner; desde aquí consideran necesarias cuatro condiciones para que se produzca el cambio conceptual: insatisfacción con la concepción existente; la nueva concepción debe ser inteligible, plausible y fructífera.

Desde el modelo de estos autores un sujeto está activamente implicado en el siguiente proceso:

- a) Reconocimiento de sus creencias o concepciones.
- b) Evaluación de dichas creencias en términos de las nuevas concepciones que van a ser aprendidas.
- c) La decisión de si reconstruye o no las concepciones iniciales, lo cual puede significar adición y/o reemplazo.

2.3.2.4. Los Modelos Experienciales o Situados

En estos modelos la influencia de Vigotsky es evidente. En ellos se explica el cambio a través del contexto: se considera que toda cognición está situada en un contexto y éste la determinará. Así la adquisición y el uso del conocimiento dependen del contexto y se explica en función de este. De alguna manera, los modelos situados complementan la propuesta de los modelos fríos, aunque critiquen a estos últimos en su excesiva atención prestada a la estructura de conocimiento declarativo y la escasa concedida al uso del conocimiento.

El modelo de Disessa describe la transición del conocimiento del novato al del experto. Desde el conocimiento del novato (sentido intuitivo del mecanismo) se proporcionan explicaciones intuitivas a los fenómenos del mundo físico. Este conocimiento está organizado en pequeñas unidades de información llamadas "primitivos fenomenológicos o p-prims". Estos p-prims son unidades mínimas de conocimiento que se caracterizan por ser auto explicables (no necesitan ser justificadas o explicadas por otros elementos o teorías previas) Además son fenomenológicos dado que se derivan de la experiencia inmediata o superficial, no elaborada de los sujetos, y una vez establecidos, permiten agrupar la experiencia en clases de fenómenos.

Aunque el factor fundamental es la activación del contexto es el que un p-prims se aplica, no obstante un p-prims puede ser activado más rápido y fácilmente en función de:

- a) La prioridad clave: dependiendo de la activación previa de otros elementos del sistema que están relacionados con él.
- b) La prioridad de fiabilidad: dependiendo del número de veces que se haya activado, lo cual tiene que ver con su eficacia.

Estos dos principios dan lugar a una "estructura de prioridades" en la activación, la cual es local, no global, ya que se da en función de contextos específicos.

Por otro lado, en el modelo de Linder se considera que las concepciones de los sujetos pueden ser analizadas desde dos perspectivas diferentes. En primer lugar, a través de la perspectiva del modelo mental en la cual las concepciones son constructos tangibles dentro de la cabeza, o sea, representaciones mentales que constituyen patrones proporcionales estructurados. En segundo lugar, las concepciones pueden ser estudiadas a partir de la perspectiva experiencial o fenomenográfica, desde la cual se considera que las concepciones caracterizan las relaciones persona-mundo.

A partir de este enfoque experiencial, el problema de las concepciones alternativas o de su resistencia al cambio estriba en que los sujetos no han desarrollado nuevas relaciones significativas con nuevos contextos: tienen concepciones que usan en diferentes contextos pero, en ocasiones, este uso no es correcto porque no se hace en función de las características del contexto. Por lo tanto el cambio conceptual se alcanza cuando los sujetos aprenden a aplicar correctamente las concepciones a los correspondientes contextos.

Otro modelo es el de Caravita y Halldén, quienes consideran desfavorable la comparación entre el proceso de aprendizaje y el proceso de desarrollo histórico del conocimiento científico. Desde este modelo el cambio conceptual es un proceso de extensión de las concepciones a distintos conceptos a través de un mecanismo de descentración. Entonces las concepciones alternativas no son vistas como un conocimiento genérico incorrecto, sino como producto de los inconvenientes que tiene el sujeto para aplicar adecuadamente las concepciones a los distintos conceptos.

2.3.2.5. Los Modelos Calientes

En este tipo de modelos se tiene en cuenta en la ecología conceptual los motivos y las metas de los sujetos. La teoría de la motivación que se adopta a este modelo se deriva de la perspectiva cognitivo-social, desde la que se subraya el papel que desempeñan en la motivación de los sujetos la interpretación y las creencias sobre los eventos.

Para Pintrich, el conocimiento previo en el proceso de cambio conceptual es decisivo para el aprendizaje, pero puede suponer un impedimento para este último ya que por una parte si no hay conocimiento previo mínimo es imposible aprender nuevas concepciones, pero por otra parte dicho conocimiento previo puede ser incorrecto científicamente y resistente a ser cambiado, y es a partir de este tipo de conocimiento incorrecto que se interpreta todo lo que se va a aprender generando un aprendizaje inadecuado.

De lo anterior surge la necesidad de tener en cuenta los factores motivacionales que están mediando el proceso: las creencias motivacionales del sujeto acerca del conocimiento previo y el que va a ser aprendido, las creencias de eficacia y de control, los valores y la orientación hacia la meta.

Las metas de los alumnos suelen consistir en realizar tareas que se les encomienda, mientras que las metas de los científicos suelen consistir en adquirir más conocimiento en un dominio específico.

Se plantea entonces el modelo TARGET: tarea, autoridad, reconocimiento, agrupamiento (Grouping), evaluación y tiempo:

- Tarea: desarrollar habilidades de organización, de gestión, así como estrategias de ejecución de las tareas.
- Autoridad: producir estructura de autoridad tales que permitan la participación de los alumnos en la elección o control de sus propias actividades.
- Evaluación: en la enseñanza, habitualmente se realiza un tipo de evaluación que promueve la competición, todo ello favorece una orientación hacia metas de ejecución. Se debe ver los errores como algo corregible, útil y positivo de lo que se puede aprender; además se debería organizar de forma que los estudiantes puedan observar su progreso y advertir ejecuciones más eficaces que permitan el progreso individual y la adquisición de competencia.
- Tiempo: debe ajustarse al diseño y a la estructura de las tareas propuestas; a los estudiantes se les debe dar oportunidades para planificar su agenda y progresar a un ritmo óptimo.
- Reconocimiento: es el reconocimiento del esfuerzo particular de todos los alumnos.
- Agrupamiento: consiste en facilitar algunas indicaciones de los distintos tipos de agrupamiento que potencia la motivación y el aprendizaje.

Los factores motivacionales se refieren a las razones del sujeto para elegir una tarea (orientación a la meta, creencias epistémicas, interés, valor de utilidad e importancia), y a las creencias del sujeto acerca de su capacidad en la ejecución en la tarea (creencias de auto eficacia y creencias de control)

Pintrich destaca los factores cognitivos en su modelo:

1. Es necesario que el sujeto tenga una atención selectiva hacia la nueva información.
2. El sujeto tiene que activar su conocimiento previo para integrar en él la nueva información de forma inteligible y coherente.
3. Es necesario que se lleve a cabo un procesamiento más profundo que implique estrategias de elaboración y organización.

4. La habilidad del sujeto para encontrar y resolver problemas favorece que se encuentre insatisfecho con sus ideas originales y conciba las nuevas como fructíferas.

Después de la anterior descripción de los modelos de cambio conceptual,** debemos retomar aquel modelo que se acomode, de mejor manera, a las condiciones de nuestros estudiantes en el C.E.D. "El Cortijo" jornada tarde; tarea no muy fácil, ya que de alguna manera todos nos brindan elementos de apoyo. Pese a esto y dado que estamos hablando de las condiciones de los estudiantes, el modelo situado, por tener en cuenta el contexto donde ocurre el cambio conceptual es el que mejor se acomoda a nuestro proyecto. Sin embargo, es aquí donde los modelos calientes complementan a los situados dado de que no deja de lado la motivación y la emotividad en los procesos de aprendizaje. Además de esto, dichos modelos (situados y calientes) complementados con elementos de los otros (fríos, innatistas y Metacognitivos) tienen campos de acción amplios en las ciencias sociales como disciplinas o ciencias de la comprensión.

2.4. ANÁLISIS DISCIPLINAR DE LAS NOCIONES FAMILIA, TRABAJO-PROPIEDAD Y LIBERTAD

Cualquier investigación sobre el proceso de aprendizaje de nociones sociales implica un análisis riguroso sobre su esencia, su contenido e importancia de éstas en la construcción del conocimiento social del sujeto. Es extensa la literatura que se ha producido alrededor de estos aspectos; pero lo que aquí nos interesa es definir las en un sentido amplio, caracterizarlas de manera concreta desde las disciplinas sociales concernientes con cada una de ellas, sin perder de vista su estrecha relación con los dominios del conocimiento social propuestos desde la psicología y cuando trata de hacer una valoración de dicho proceso.

Es necesario conceptualizarlas una por una sin caer en esquematismos, pero tampoco extendernos de manera infructífera en cada una ya que no es el propósito de nuestra investigación.

2.4.1 *Noción de Familia*

La noción de familia ha sido ampliamente trabajada desde varias disciplinas con el fin de establecer, su origen, su evolución histórica con sus respectivos cambios, sus características, composición y hasta las formas como ha sido (y es) imaginada o pensada por los individuos y/o la sociedad de la estos forman parte. Pero el

** Toda la clasificación revisada de los modelos de cambio conceptual y propuesta por cada uno de sus autores son revisados desde la obra de María Rodríguez Monco: Conocimiento Previo y Cambio Conceptual referenciado anteriormente.

propósito de nuestro trabajo no es hacer un seguimiento de estos trabajos, ni mucho menos, profundizar en cada uno de los aspectos mencionados; sólo queremos establecer algunos criterios valiosos al momento de desarrollar nuestros objetivos de la investigación.

Comenzaremos por realizar una breve síntesis histórica teniendo como punto de referencia el estudio realizado por la investigación de Piedad Ramírez y Jairo Gómez sobre "La Representación Infantil del Mundo Social en el Aula de Clase: las Nociones Sociales", el cual recoge aspectos de nuestro interés y desarrolla de manera sistemática dicha noción. Sin embargo citaremos otros elementos que hoy en día son de relevancia como es la concepción de familia en nuestra constitución, elemento ya citado en las demás nociones trabajadas.

2.4.1.1 Historia

Según los estudios desarrollados desde disciplinas como la antropología y la sociología, la familia tiene sus orígenes en la comunidad primitiva, pero ha tenido un proceso de evolución a través de los tiempos de acuerdo con condiciones socioeconómicas y culturales de cada época y entorno en que se ha desenvuelto: "La familia, dice Morgan, es el elemento activo; nunca permanece estacionaria, sino que pasa de una forma inferior a una superior a medida que la sociedad evoluciona de un grado más bajo a uno más alto"... Y, añade Karl Marx, " lo mismo sucede con los sistemas políticos, jurídicos, religiosos y filosóficos" ¹⁸

En las primeras formas de organización social la familia se constituyó alrededor de las actividades cotidianas para la subsistencia, donde cada uno de los integrantes tenía tareas concretas que desarrollar según la necesidad de dominar la naturaleza (división social del trabajo); aunque no se descarta otros aspectos que pudieron jugar un papel importante en la formación de ella, como las relaciones de poder entre los dos sexos y los lazos de consanguinidad, el sedentarismo, la aparición del fuego, el desarrollo del lenguaje, entre otros.

Los grupos familiares correspondientes a esta primera fase de desarrollo son ampliamente estudiados por Engels en su obra *el origen de la familia* (ya citada), donde expone, con base en los estudios de Morgan, varias etapas entre las que destacamos: 1° *La familia consanguínea*, donde los grupos conyugales se distinguen por generaciones; 2° *La familia punalúa*, donde los grupos conyugales se comienzan a distinguir por parentesco y da origen a las gens; 3° *La familia sindiásmica*, donde se da el paso a matrimonios por parejas conyugales unidas para un tiempo más o menos largo y con algunas prohibiciones a la unión por

¹⁸ ENGELS, Federico. *El Origen de la Familia, la Propiedad Privada y el Estado*. Panamericana Editorial. Pag. 15

grupos de parentesco cercano, ligadas a las relaciones de propiedad y poder patriarcal típicas en la época antigua; 4° *La familia monogámica*, nace de la familia sindiásmica, se funda en el poder del hombre y se diferencia de esta en una mayor solidez del vínculo conyugal.

2.4.1.1.1. *La Familia en la Época Antigua*

Con el surgimiento del modo de producción esclavista se consolida el orden patriarcal en la sociedad como en la familia y las relaciones de parentesco se instituyen alrededor de la propiedad. Es así, que la familia monogámica y de filiación patrilineal predominará desde esta época teniendo como clásicos exponentes a Grecia –particularmente Atenas- y Roma, donde se presentan ciertos niveles de relación familiar monogámica, (según el período histórico al que hagamos referencia) ligada a la idea de esclavitud o sumisión de la mujer al hombre:

"Por lo tanto, la monogamia no aparece de ninguna manera en la historia como una reconciliación entre el hombre y la mujer, y mucho menos aún como la forma más elevada de la familia. Por el contrario: entra en escena bajo la forma de esclavizamiento de un sexo por el otro, proclamación de un conflicto entre los sexos, desconocido hasta entonces en la historia... Es la forma celular de la sociedad civilizada, en la cual podemos estudiar ya la naturaleza de las contradicciones y de los antagonismos que se propagan y crecen plenamente en esta sociedad"¹⁹

Ese fue el origen y desarrollo de la familia monogámica que no nacieron del amor individual ni de la voluntad de la pareja, que tuvo como base condiciones sociales caracterizadas por la propiedad individual, la preponderancia del hombre en la familia y un deber obligados a cumplir con el fin de procrear y heredar.

Como afirmáramos anteriormente, los grados de desarrollo de la familia monogámica son diversos según el lugar y la época; por ello entre los romanos hubo más consideración hacia la mujer y los hijos que en los griegos. "En Roma dominan las Gens y aparece la figura del *paterfamilias*. Ejerce la autoridad sobre los miembros de la casa, desde los esclavos hasta la esposa, pasando por los nietos e hijos..., dueño de la vida, la muerte y la propiedad, pone de manifiesto las relaciones de poder existentes en la época"²⁰

¹⁹ Op. Cit., p. 56

²⁰ RAMIREZ, Piedad y GÓMEZ, Jairo. *La Representación Infantil del Mundo Social en el Aula de Clase: Las Nociones Sociales*. U. Distrital, Junio de 2000. p. 65.

Sin embargo, con la expansión imperial y la consolidación de las instituciones romanas, tareas familiares como la educación y cuidado de los hijos pasan a pedagogos y nodrizas; mientras las leyes y principios sociales como la prohibición del incesto e infanticidio, la mayor importancia que adquiere la figura conyugal y el matrimonio indisoluble, la adopción de los apellidos y otras prácticas, harán de la familia un vínculo de unión fuerte en Roma y entre las sociedades venideras.

2.4.1.1.2. *La familia en la Edad Media*

Aunque la familia había alcanzado un alto grado de institucionalización durante la Edad Antigua, en la época medieval el concepto, su idea y composición tienen un carácter confuso; ya que, por una parte los pueblos bárbaros introdujeron cambios fundamentales (entre ellos predominaba el matrimonio sindiásmico) y, de otro lado, tiene influencia de aspectos medievales como el linaje, la descendencia, el vasallaje, la servidumbre, aunque los lazos de parentesco es una constante.

“Los sistemas de parentesco se clasifican en 1) Relaciones de sangre en las que se transfieren oficios, roles, títulos; 2) El parentesco artificial consolidado sobre las relaciones de vasallaje y servidumbre y afianzadas por la autoridad eclesiástica, que es la que establece el bautismo y junto a él el padrino”²¹

Todas estas relaciones están mediadas por el patrimonio o poder económico y de acuerdo a ello se establecen las alianzas familiares; sobre todo en los sectores aristocráticos de la sociedad medieval, mientras los desposeídos lo practican por necesidad.

A fines de esta época la familia sufre grandes transformaciones, regidas por principios morales religiosos, los cuales favorecen la consolidación del amor conyugal y castigan hechos como el incesto, adulterio, concubinato e infanticidio entre otros. Además, los cambios en las prácticas económicas, en la composición social, en las ideas, vida cotidiana y los descubrimientos abren el paso a una nueva época y a lo que podemos concebir como familia moderna.

2.4.1.1.3. *La familia en la Edad Moderna*

Aunque Europa había presentado un relativo crecimiento demográfico y progresaban los asentamientos humanos, hacia los dos últimos siglos de la Edad Media, el viejo continente será azotado por constantes guerras y epidemias que rompen el equilibrio demográfico (al dispararse la tasa de mortalidad) y hace del grupo familiar un núcleo inestable y frágil durante los siglos XV y XVI de al época moderna. Solo hasta el siglo XVII vuelve el crecimiento poblacional y la familia se

²¹ Op. Cit., p. 65

estabiliza, al punto de poder detectar varios modelos familiares: un modelo nuclear centrado en el grupo conyugal; un modelo de familia troncal de acuerdo a la herencia y linaje; y un modelo comunitario caracterizado por familias complejas de grandes dimensiones.

Durante los siglos siguientes de esta época la familia se mantiene como forma dinámica de la sociedad, pero determinada por condiciones económicas y demográficas (equilibrios poblacionales y migraciones) bajo el control moral de la Iglesia y civil del Estado. El desarrollo industrial trajo consigo la escisión del campo y la ciudad con sus efectos lógicos para la familia, en cuanto que las relaciones socio-económicas cambiaron, su composición y funciones variaron fundamentalmente; pero elementos como las alianzas o matrimonios por conveniencia, el sometimiento de la mujer al hombre, los vínculos de sangre se mantienen estables desde épocas históricas anteriores, incluso hasta nuestros días.

El núcleo familiar conyugal adquirió gran relevancia, en la medida que la relación se limitó exclusivamente a la procreación; la condición social es primordial a la hora de la unión; la composición difiere del campo a la ciudad, como su extensión; la función de sus miembros está excesivamente determinada por su rol social; la vida privada del individuo se limita al campo familiar; mientras actividades básicas como la educación, incluso hasta el afecto son encargadas a otras instituciones o personas ajenas al núcleo común.

2.4.1.1.4. La Familia en el mundo Actual

En las sociedades actuales la composición de la familia como su función varía notoriamente de un lugar a otro, de acuerdo a condiciones socioeconómicas, a sistemas de creencias y religiones, a costumbres culturales y a la influencia que el derecho civil ha marcado en nuestro tiempo. No podemos generalizar modelos para una sociedad determinada ni mucho menos universalizar la idea de familia nuclear ha evolucionado con el tiempo, en la medida que ella es una institución flexible, la cual adopta determinadas formas de acuerdo a las características del grupo social en la que está inmersa y a las condiciones que el tipo de sociedad impone.

“Finalmente la familia nuclear es una familia restringida a los parientes consanguíneos en la que se reduce la autoridad vertical presente en otras épocas y en donde la mujer adopta un papel que va más allá del reproductivo. Ahora es un agente productivo integrado a la vida laboral con posibilidad de independencia y elección. Los hijos ya no son de la familia; en este caso ingresan rápidamente con el mundo social y se

acentúa la individualidad y la diferencia de rumbos de las vidas de los integrantes de la familia”²²

En nuestro medio, las condiciones históricas han hecho de la familia una unidad inestable, con problemáticas concretas, donde la influencia de unas instituciones y fenómenos sociales la condicionan al punto de limitarla en su estructura y función. Sin embargo, la constitución y las leyes han tratado de regular su función social y brindarle garantías a sus miembros, así contravengan una serie de prácticas culturales que la desestabiliza constantemente. Basta con revisar detenidamente los artículos 42 al 46 de nuestro texto constitucional (además de todas sus disposiciones legales), compararla con situaciones cotidianas de nuestra sociedad, para corroborar esta última afirmación.

2.4.2. Binomio Trabajo-Propiedad

En la revisión económica y un tanto socio-histórica de estos dos conceptos es más conveniente mirarlos desde una perspectiva binómica porque varios teóricos de reconocido nombre a través de los tiempos así lo han propuesto; por ejemplo pensadores como Smith, Ricardo, Marx, solo para nombrar algunos que han sentado las bases de los posteriores estudios realizados hasta nuestros días.

Somos conscientes de la importancia que ha tenido para varias escuelas del pensamiento social conceptos diferentes a los que hemos seleccionado; pero sabemos que en nuestros programas de estudio escolar ellos son básicos a la hora de desarrollarlos, más aún si pensamos en el lugar que pueden ocupar en la estructura conceptual del área y del conocimiento en general.

Sólo para citar un caso, desde la disciplina social que se mire, la formación democrática en las escuelas implica abordar los conceptos seleccionados de forma continua, evocados en las metas y objetivos de las leyes marco de la educación, en el PEI, en los proyectos pedagógicos, de área y aula, en nuestro discurso académico diario, hasta en los textos guías utilizados (ver constitución política: de los derechos fundamentales, económicos sociales y culturales)

El trabajo como la propiedad son aspectos inherentes a la vida del hombre desde los primeros tiempos de su historia hasta nuestros días. El primero, porque es la actividad mediante la cual ha entrado en relación con la naturaleza para transformarla, de manera consciente o inconsciente, y obtener beneficio de ella; el segundo porque en el proceso de dicha relación el hombre se dio cuenta que podía apropiarse de los medios y productos de esta.

²² Op. Cit., p. 75

Históricamente hemos podido establecer que desde las primeras formas de relación social o comunitaria hasta los estados o naciones del mundo contemporáneo, el hombre ha logrado crear, consolidar y perfeccionar un sin número de actividades que le permitan ejercer su control sobre la naturaleza, a la vez, que establece los mecanismos para apropiarse de todos los bienes y medios producidos.

Sin embargo estos fenómenos no son aislados, sino que están estrechamente vinculados a procesos socio históricos analizados exhaustivamente por pensadores de toda las épocas de la historia. Solo hasta la época del pensamiento moderno se llegó a desarrollar estudios sistemáticos sobre los conceptos en cuestión, caso particular los primeros estudios económicos modernos de Smith y Ricardo, pasando por Marx, hasta la elaboración de las leyes objetivas de la producción moderna.

Nuestro mayor interés al respecto se centra en las ideas de la teoría económico-social propuesta por Marx, particularmente tratadas en el estudio sociológico de Anthony Giddens *El Capitalismo y la moderna Teoría social* donde el autor logra sistematizar de manera clara y precisa los conceptos en cuestión, sin descartar los aportes hechos desde otros análisis teóricos del problema, concretamente desde la teoría Marxista.

Dentro del examen que el autor realiza a las ideas de Marx aclara, de una parte, que son numerosas las falsas interpretaciones dadas a sus posturas frente a la teoría económica; y por la otra, que es imposible concebir los fenómenos económicos aislados de la vida social de los hombres: "Todos y cada uno de los fenómenos económicos son al mismo tiempo fenómenos sociales, y la existencia de un determinado tipo de economía presupone un determinado tipo de sociedad"²³

Por ello al analizar los conceptos de trabajo y propiedad debemos ligarlos a conceptos y categorías como: capital, división del trabajo, formación económica, modo de producción, alienación, clase social, relaciones de mercado, relaciones de producción, entre otros conceptos de la teoría de la economía política²⁴

En sus escritos Marx logra establecer que es mediante la división del trabajo que el hombre ha llegado a conformar diferentes tipos de sociedad y a cada una de ellas le ha correspondido una formación económica determinada, donde trabajo y propiedad la caracterizan de manera diferente: "Las diferentes fases de

²³ GIDDENS, Anthony. *El Capitalismo y la Moderna Teoría Social*. Edit. Labor. Barcelona, 2º ed., 1985. p.45

²⁴ Para profundizar en estas categorías ver la concepción marxista en "La Representación Social de la Historia", de Jairo Gómez y piedad Ramirez. U.Distrital, junio del 2000.

desarrollo de la división del trabajo son otras formas distintas de la propiedad; o, dicho en otros términos, cada etapa de la división del trabajo determina también las relaciones de los individuos entre sí, en lo tocante al material, el instrumento y el producto del trabajo”²⁵

Para poder establecer de que manera el hombre ha concebido el trabajo y la propiedad en la historia hay que revisar de manera sucinta cada etapa histórica.

2.4.2.1. Los Sistemas Preclasistas

No sería lírico hablar de sociedad, en el sentido amplio de término, en las primeras formas de organización del hombre. Sabemos que antes de las comunidades tribales el hombre se asociaba casi de manera natural en manadas para la búsqueda de alimento; Pero allí pueden estar los primeros vestigios de una “división rudimentaria del trabajo” en la medida que al individuo mas fuerte y sagaz estaba a cargo de las faenas de cacería, recolección y en algunos grupos la pesca y el pastoreo.

Con el transcurrir del tiempo y frente a las condiciones que imponía las necesidades primarias de alimentación y abrigo, estos grupos crearon formas de organización más complejas, en busca de satisfacer dichas necesidades; pero este proceso estuvo acompañado de fenómenos históricos importantes como el descubrimiento del fuego, y la invención de utensilios y herramientas que facilitaron sus labores cotidianas.

Es así, que la tribu se convierte en la primera forma de organización primitiva, y es donde se gestan las primeras divisiones de trabajo por sexos y por actividades. Etapa marcada, fundamentalmente, por el paso de nómadas a sedentarios que implicarán crecimiento de población, contacto con otros pueblos cercanos y el desarrollo de todas aquellas actividades que devienen de estos primeros tipos de organización: aparición y consolidación de la agricultura e intercambio de bienes, las primeras manifestaciones de orden cultural (como la pintura y los sistemas simbólicos) hasta el desarrollo de actividades especializadas de orden económico y socio-político que implicaron el paso a formas de organización más complejas.

Durante este proceso histórico las formas de propiedad son de carácter comunitario, ya que la tierra y los bienes no pertenecen a ningún grupo particular de la sociedad tribal; es decir, sólo con tal surgimiento de la división del trabajo especializado, la complejización de la organización social y la *producción de un excedente* se dará paso a la propiedad privada.

²⁵ Op. Cit., p. 50

2.4.2.2. El Mundo Antiguo

Es arriesgado establecer, en forma breve, que cambios históricos posibilitaron con la aparición del dualismo campo-ciudad, la transición de las formas tribales de organización a las civilizaciones antiguas, por el temor a caer en reduccionismos. Solamente afirmaremos que las primeras civilizaciones del mundo antiguo (incluyendo Asia) se organizaron socio económica y políticamente en torno a las ciudades; aunque algunas de ellas privilegiaran las actividades rurales sobre la ciudad.

Los modelos de desarrollo de sociedad esclavista serán típicos en esta época, más en occidente que en oriente; Donde los sectores que se apropian de la tierra y del excedente tengan un pleno dominio económico y social sometiendo a los demás grupos a su entera voluntad. Con las conquistas militares se acrecienta el poder, hasta el punto de someter a la esclavitud a los pueblos vencidos, consolidándose la propiedad territorial (que incluía esclavos) y acumulación de riqueza como formas de dominio y sometimiento: "Solo empiezan a existir las clases cuando los excedentes apropiada privadamente llegan a bastar para que un grupo auto seleccionado se contraponga claramente a la masa de productores. Incluso en la sociedad antigua-particularmente en Grecia-, "la propiedad comunal y pública" eclipsa a la propiedad privada" ²⁶

Aquí la riqueza, aunque sea fuente de poder, no significa un valor en sí misma para el individuo; si no, que tiene valor en la medida que produce un 'placer privado' de ostentación y no tanto de lucro. "Por eso la clase dominante mira con recelo y con desdén el comercio y la manufactura. Más aún, el trabajo en general se considera con desprecio, y como digno del hombre libre" ²⁷

Observamos claramente la relación dialéctica existente entre propiedad-trabajo. Como el desarrollo de la división de trabajo, generó excedente y este a su vez, apropiación; recíprocamente la ostentación de riqueza en torno a la propiedad consolidó la división de trabajo. Este último aspecto nos permite evocar el hecho de que surgiera la división de trabajo físico e intelectual, forma mas acabada de la división de trabajo en el mundo antiguo que se sostiene hasta hoy con manifestaciones mucho más complejas.

2.4.2.3. El Mundo Feudal

El apogeo de las grandes civilizaciones de la antigüedad creó las condiciones históricas necesarias para su decadencia y desaparición, de una manera

²⁶ Op. Cit., p. 69-70

²⁷ Op. Cit., p. 71-72

traumática y que permitió el advenimiento de una nueva formación socio-económica: EL FEUDALISMO, que aunque tuvo sus formas típicas en la Europa Medieval tiene repercusiones históricas en otras partes del mundo occidental.

El modo de producción feudal tuvo un carácter básicamente rural, donde el sistema servil y de vasallaje determina la división social, la forma política de dominio y por ende las condiciones de trabajo y propiedad: "En el estado de servidumbre, aunque el trabajador tenga que ceder al señor parte de su producto, todavía no es muy elevado el grado de alineación entre el trabajador y su producto. El siervo es propietario por su cuenta y produce en conjunto para satisfacer sus necesidades y las de su familia."²⁸

Este tipo de relaciones socioeconómicas concluye con un mecanismo de prestación de servicios y de fidelidad (vasallaje, homenaje y beneficio) entre los sectores sociales; acompañado del pago del tributo fuente de poder y de riqueza al lado de la tierra.

No podemos despreciar el papel de la iglesia en todos los aspectos de la vida feudal y que no fue, sin temor a equivocarnos, una época tan 'Oscurantista' como muchas veces se ha planteado. Lo que nos interesa subrayar es la justificación ideológica a todos los ámbitos de la época que hizo la Iglesia, para comprender el significado de propiedad y trabajo: "El concepto del mundo que tenía la Iglesia se adaptó admirablemente a las condiciones económicas de la época feudal, en la que el único fundamento del orden social era la tierra. En efecto, la tierra fue dada por Dios a los hombres para ponerlos en posibilidad de vivir en este mundo pensando en la salvación eterna"²⁹

En conclusión, la propiedad territorial, al igual que la antigüedad, sigue siendo el sustento del dominio económico y político (concentrado en el Señor); mientras el trabajo no es un fin en sí mismo, sino un medio de subsistencia y poco dignificante al hombre con poder que le permite a él mantener sus formas de dominio.

2.4.2.4. El Mundo Moderno y Contemporáneo

Hechos históricos como las cruzadas, el resurgimiento del comercio y las ciudades y el debilitamiento de las relaciones feudales marcaran el paso del medioevo a la época del capitalismo como otra formación socio-económica determinada históricamente. En su génesis implicó la expropiación de la tierra a campesinos libres (futura masa de trabajadores o asalariados) y minar el poder socioeconómico de los Señores; así como la expansión comercial acompañada de

²⁸ Op. Cit., p. 74

²⁹ Pirenne, Henri. *Historia económica y social de la Edad Media*. F.C.E. México D.F. 1936. p.17.

los grandes descubrimientos científicos-geográficos y el consiguiente fortalecimiento de la manufactura *

Estos eventos de la historia de la humanidad abren, a una primera etapa, las puertas al Capitalismo Mercantil que posteriormente dará paso al Capitalismo Industrial, en una segunda etapa, donde el trabajo y propiedad adquieren un matiz particular. Pero detengámonos brevemente en cada una de estas etapas.

En la fase mercantilista el Capitalismo (siglo XV-XVIII aprox.) Se desarrolla sobre la base del comercio marítimo que tenía como objeto extraer metales preciosos y materias primas de ultramar; mientras en Europa se produce a gran escala manufacturas con el fin de abastecer el mercado mundial. Por ello, no solamente se plantea una división del trabajo con nuevos oficios, sino que esta se internacionaliza, en la medida que serán grupos sociales o naciones enteras que tienen una demanda particular dentro de las relaciones de producción capitalista. Esto es, mientras en la Europa Moderna se hacen más particulares los oficios, (es el caso de los gremios y las profesiones) las nuevas tierras conquistadas y colonizadas cumplen su papel en las relaciones capitalistas internacionales (cada nación Europea se especializa en la producción, de acuerdo a sus condiciones particulares) de abastecedoras de materias primas y consumidoras de mercancías manufacturadas.

Con los cambios históricos ocurridos en los siglos XVIII-XIX en Europa y América la división internacional del trabajo se acentúa y los oficios de la época mercantil se especializan, a un más, gracias al desarrollo de la segunda etapa del capitalismo: LA ERA INDUSTRIAL. Según los análisis de Marx, es en este momento de la historia, en la cual la mercancía adquiere un papel protagónico en las relaciones sociales de producción y la estructura social clasista del capitalismo marca los derroteros del carácter de la propiedad.

Sería muy dispendioso y atrevido entrar en un análisis detenido sobre el significado de la Mercancía y de la estructura clasista del capitalismo moderno y contemporáneo. Solo nos interesa destacar algunos aspectos sobresalientes, los cuales son esenciales si queremos concretar la importancia de nuestros conceptos en cuestión.

Un primer aspecto tiene que ver con el planteamiento Marxiano de que el capitalismo es un sistema de producción de mercancías para abastecer los mercados nacionales e internacionales. Que el intercambio de ellas está dado por las leyes de mercado y por la necesidad de las mismas en la sociedad; este último

* No sobra mencionar el significado histórico que tuvo el surgimiento del Estado moderno, la Reforma y otros hechos de importancia en América y Europa con implicaciones económicas, para la época estudiada; pero que no son necesarios desarrollar en nuestro análisis.

elemento determina su valor. Además el valor lleva implícito el trabajo realizado para producir la mercancía.

Es conveniente aclarar que la noción trabajo no se debe utilizar escuetamente. Una cosa son los tipos de trabajo (físico e intelectual y cualificado y no), el trabajo abstracto (como fuerza de trabajo y como tipo determinado de trabajo), y el trabajo individual concreto frente al trabajo socialmente necesario^{*}; que tienen implicaciones fundamentales con los conceptos de Alienación y Plusvalía. Un segundo aspecto, a tener en cuenta es que los fenómenos de apropiación, exploración de los medios de producción al trabajador por parte de los capitalistas, quienes se apropian de los medios y la ganancia generada por el trabajo asalariado (acumulación de riqueza), serán los elementos que consoliden la economía capitalista y a una estructura clasista bien diferenciada de su sociedad.

Pero ¿qué ocurre con la propiedad en este momento de desarrollo del capitalismo? : La burguesía y terratenientes fueron los dos sectores, minoritarios, de la sociedad directamente beneficiados de la expropiación de los medios de producción y de la tierra a los trabajadores, quienes siendo inmensa mayoría, solo les quedó su fuerza de trabajo para ofrecerla en el mercado laboral a manera de mercancía. Es decir que a partir de este momento, los medios de producción capitalista se concentraron en pocas manos y pasaron a ser propiedad exclusiva de un grupo minoritario dueños del capitalismo entre tanto, el obrero se acerca más a la condición de mercancía (alienación y enajenación del hombre)

Como hecho paralelo a estos fenómenos socioeconómicos, el burgués capitalista legitima su condición de dueños del capital, mediante la enajenación del estado moderno para convertirlo en su instrumento de dominio sobre el resto de las clases desposeídas de sus medios para producir; desde allí legisla para imponer sus condiciones sobre la propiedad, incluso sobre el trabajo.

Aunque en la época contemporánea la figura del estado social de derecho, como modelo liberal de estado, ha dado una connotación más social a la propiedad y al trabajo, no es difícil develar los límites impuestos por la sociedad burguesa en estos aspectos fundamentales de nuestra sociedad actual (ver estas nociones en nuestra constitución política)

2.4.2.5 Importancia Pedagógica de las Nociones Trabajo-Propiedad

Estas últimas afirmaciones ameritarían un estudio profundo de ellas; pero por razones prácticas no lo consideramos necesario, porque el desarrollo de las

^{*} Marx hace referencia a todos estos conceptos en sus discusiones teóricas con Adam Smith y David Ricardo, quienes dieron grandes aportes a la teoría económica.

nociones trabajo-propiedad expuestas por el marxismo en su teoría de la economía política, coinciden en su exposición histórica con las épocas trazadas en el desarrollo de los programas curriculares que generalmente utilizamos, en Cs Ss, en la básica secundaria.

Ahora, nosotros somos conscientes que las nociones trabajo y propiedad, al momento de ser trabajadas por nuestros estudiantes, les permitirán sustentirlas como base de otras nociones, conceptos y categorías propias de las disciplinas sociales. Por ejemplo, sobre la noción trabajo se puede plantear otras como: dinero, mercancía, explotación, economía y sus respectivos sectores, entre otras; lo mismo podemos proponer con propiedad: pública y privada, bienes materiales, riqueza, sectores sociales, etc. * Incluso para el desarrollo de nociones, las cuales logran establecer una relación directa entre las disciplinas sociales.

2.4.3. Noción de Libertad

Durante los últimos siglos, la libertad, concebida como una cualidad interior del hombre, se ha materializado en la búsqueda de libertad de opinión, religión, etc. Al concebir el ser de la libertad podemos caer en dos errores: Podemos imaginarla como algo concreto y palpable en el hombre, es decir que la podríamos definir y describir con toda exactitud; o podemos entenderla como una pura cualidad indefinible, que explica la imprevisibilidad de nuestros actos denominados "libres". Ambas posturas constituyen extremos inaceptables en la concepción de libertad.

La libertad no es simplemente un concepto para designar una reacción humana que no comprendemos y que la ciencia podrá reducir a los mecanismos de determinación orgánica. La libertad es algo vital y objetiva en el hombre que nos permite hablar de grados en su posesión y afirmar que una persona es más libre que otra o es más libre que ayer. Pero la libertad tampoco es un órgano o una facultad que se desarrolla físicamente como cualquier parte del cuerpo humano. La libertad no crece espontáneamente, sino que se conquista. No nacemos libres, sino que nos volvemos libres a medida que luchamos constantemente por mantener la autonomía de nuestras decisiones.³⁰

La libertad se explica por la racionalidad del individuo, en cuanto que si su capacidad crítica o su lucidez de juicio sean mayores, más eficaz será su libertad.³¹

* Todos los individuos, se relacionan con estas categorías cotidianas y se vive en función de ellas.

³⁰ MARQUINEZ, Germán y otros. "El hombre Latinoamericano y su Mundo" Edit. Nueva América. Bogotá 1990.

³¹ Ibid. , p. 200

La libertad no es una cosa o un título de propiedad que aumente cuantitativamente; es ante todo una capacidad y una actitud. Es la afirmación de la persona con autonomía frente a sus posibilidades concretas. Ella se acrecienta mediante la separación del obstáculo y no mediante su desconocimiento. Cada opción concreta supone una renuncia y un compromiso.

Este sentido de libertad personal no debe olvidar las libertades concretas, económicas, políticas, culturales, etc., sin las cuales la capacidad y autodeterminación serían pura ilusión ya que la libertad de una persona o de un pueblo nace al interior de cada sujeto y se manifiesta en nuevas posibilidades de vida.

La palabra libertad se dice en muchos sentidos. La metáfora clásica distinguió al menos tres:

*"El hombre posee la capacidad de elegir entre hacer o no hacer algo. Es la libertad de elección o de contradicción.

*En segundo lugar, una vez que nos hemos decidido por el sí o por el no, todavía tenemos que darle forma, puesto que hay muchos modos de hacer o de no hacer algo. Esto es a lo que la filosofía clásica ha llamado libertad de contrariedad o de especificación.

*Los dos anteriores pueden activarse u obturarse, entre otros factores, por obra de los buenos o malos hábitos, es decir, de las virtudes o de los vicios personales: alcoholismo, drogadicción, etc. Pero es necesario ser ejecutivamente, libres, es decir, poder ejecutar los actos debidos sin que nadie nos lo impida o sin que nadie nos imponga, física o moralmente, hacer lo que no queremos. Un medio social coactivo o represivo atenta contra la libertad de ejecución y de realización de las personas. Esta es la libertad de ejecución".³²

La filosofía actual ha llegado a la conclusión de que la liberación interior no es suficiente, porque las libertades interiores sino se materializan quedan en un estado neo-nato de bellas intenciones no cumplidas, o sobre el papel de la constitución y las leyes. Al respecto dice González (1999):

"Esta situación, que constituye la mayor de las frustraciones, ocurre no solamente cuando el medio social o político es negativa o positivamente represivo, sino también y principalmente en aquellas circunstancias en las que la persona humana carece de medios o posibilidades para hacer y para ser, bien porque no

³² Aquí consideramos estos tres sentidos básicos, al igual que González, podemos considerar muchos otros, pero no entraremos en detalle.

están dadas dichas posibilidades, bien porque existiendo no se puede acceder a ellas" ³³

La libertad efectiva de las personas pasa por las posibilidades; porque ser libres es poder hacer algo, no sólo en virtud de las facultades internas, sino también en virtud de la existencia real de las posibilidades y de la capacidad de apropiación de las mismas por parte de las personas que integran una sociedad; entonces no tiene una magnitud fija, sino que se debe conquistar todos los días, al punto de que no existen dos personas que no sean igualmente libres. Se es libre en la medida que se lucha por serlo.

Si nos detenemos en la ética, como parte de las Ciencias Sociales, el concepto de libertad es el eje central sobre el cual giran otros conceptos y valores como el de solidaridad, autonomía, igualdad, justicia, etc. Es por ello que una investigación que apunte hacia las ideas previas en las Ciencias Sociales que tienen los estudiantes, no puede alejarse de este concepto fundamental.

Dentro de la ley, la Constitución colombiana parte del hecho de que "todas las personas nacen libres e iguales ante la ley..." (Art. 15) y el Estado es el llamado a garantizar la libertad y sus manifestaciones. ³⁴ Ya en el campo específico, la Ley General de Educación presenta como uno de los fines de la educación, conforme al artículo 67 de la constitución, la formación en el ejercicio de la libertad. ³⁵ Paradójicamente, nuestra época tiende a negar la existencia real de la libertad; ciertos enfoques psicológicos ven a la persona no como un 'centro de relaciones' sino como una encrucijada de condicionamiento (culturales, familiares, económicos, sociales, genéticos, etc.)

Cada persona puede transcribir su historia personal desde dos columnas; de un lado encontramos aquellos elementos de su vida de los cuales no es ni dueño ni responsable: su origen, herencia, cultura, cualidades físicas, etc. ; pero del otro encontramos una sola palabra: Libertad. Dicho de otra manera, a pesar de los condicionamientos que parecen (y a veces lo logran) aprisionar y dirigir la vida de una persona, hay un espacio de libre decisión, una tensión, una apertura a otra cosa. Cada persona tiene la capacidad de orientar su vida según más opciones o valores que le son importantes, por ello "la libertad es

³³ Ibid., p. 67.

³⁴ Cf. Art. 16, 17, 18, 19, 20

³⁵ Ver Art. 5. numeral 2. Ley 115 de 1994.

ese extraño poder que posee la persona humana de construir su propia felicidad o su propia desgracia".³⁶

Puesto que cada persona no existe más que en la interrelación, su felicidad se identifica con la felicidad del otro. Esta es entonces la dimensión relacional de la ética en la que se busca la construcción de un mundo más justo y libre. La formación individual y comunitaria, que tienda hacia la autonomía hacia la construcción de espacios democráticos, está encomendada a la escuela desde la ley y desde la necesidad misma de hacernos libres.

El explorar las concepciones que se tienen de libertad, nos llevan a determinar de alguna manera que tan lejos o tan cerca nos encontramos en la formación del valor fundamental de la libertad.

2.4.3.1 La Libertad y sus Limites

Como es lógico, el reconocimiento de una libertad ilimitada haría imposible la convivencia humana, por lo que son necesarias e inevitables las restricciones a la libertad individual. La libertad se define como el desarrollo de la persona a actuar sin restricciones siempre que sus actos no interfieran con los derechos equivalentes de otras personas.

La naturaleza y extensión de las restricciones a la libertad, así como los medios para procurarlas, han creado importantes problemas a los filósofos y juristas de todos los tiempos. Casi todas las soluciones han pasado por el reconocimiento tradicional de la necesidad de que exista un gobierno, en cuanto grupo de personas investidas de autoridad para imponer las restricciones que se consideren necesarias. Más reciente, es la tendencia que ha subrayado la conveniencia de definir legalmente la naturaleza de las limitaciones y su extensión. El anarquismo representa la excepción a todo esto, a considerar que los gobiernos son perversos por su propia naturaleza, y sostener que es preferible su sustitución por una sociedad ideal donde cada individuo observe los elementales principios éticos.

El equilibrio perfecto entre el derecho del individuo o actuar sin interferencias ajenas y la necesidad de la comunidad a restringir la libertad ha sido buscado en todas las épocas, sin que se haya logrado alcanzar una solución ideal al problema. Las restricciones son en no pocas ocasiones opresivas. La historia demuestra que las sociedades han conocido situaciones de anarquía junto a periodos de despotismo en donde la libertad era algo inexistente o reservada a grupos privilegiados. Desde estas situaciones hasta su evolución hacia los estados de libertad individual cristalizados en los gobiernos democráticos,

³⁶ Desclos, Jean. "Una Moral Para la Vida" Ed. Paulinas. Canadá, 1994. Trad. Norma Muñoz

conocidos en algunos círculos como "la menos mala de las soluciones" respecto a ese deseo natural del hombre por ser libre.

2.4.3.2 Historia

En la antigüedad, la esclavitud fue considerada como una institución necesaria para la sociedad. En la edad media, la más importante demostración de cómo los grupos organizados de personas se encontraban en disposición de exigir determinados privilegios a los poderosos fue la Carta Magna, impuesta en el siglo XIII al rey Juan sin tierra de Inglaterra por un grupo de barones ingleses. El documento tiene gran significado en la historia de las libertades de los pueblos. Cuando la época medieval tocaba su fin, el renacimiento planteó el problema de la libertad intelectual y de conciencia, con constantes desafíos a los dogmas de la Iglesia católica. La reforma protestante trajo ideas bastante diferentes acerca de la consideración de estas libertades.

Las grandes revoluciones contribuyeron a definir la libertad individual y a asegurar su implantación. En el siglo XVII, la Revolución Gloriosa supuso la culminación de cientos de años de intentos de imponer restricciones a los monarcas absolutos ingleses. El Bill of Rights, aprobado en el parlamento en 1689, trajo consigo el establecimiento de un gobierno representativo en Inglaterra.

La guerra de la independencia estadounidense (1776-1783) combinó los problemas de la libertad individual con los de la libertad nacional, propios de la creación de un nuevo estado. La Declaración de Independencia proclamó la libertad frente a Inglaterra, y la constitución de Estados Unidos, cuyas diez primeras enmiendas, siguiendo el modelo del Hill Of Riges, contienen la enumeración de los derechos civiles, supuso el primer eslabón en la cadena de las sucesivas constituciones nacionales.

La Revolución Francesa de 1789 destruye el sistema feudal en Francia y estableció el sistema del gobierno representativo. La Ilustración, fuente intelectual de la Revolución Francesa, definió la libertad como un derecho natural del hombre a actuar sin interferencias de ninguna clase, al tiempo que estableció la necesidad de limitaciones la libertad para con ello procurar la existencia de una organización social propia. Enterrada la teoría del origen divino del poder real, las nuevas teorías ponían el fundamento del poder en el pueblo, y que la tiranía comienza cuando, ignorando esa procedencia, se violan los derechos individuales. En la Revolución Francesa se encuentra el origen ideológico de la Declaración de los Derechos del Hombre y del ciudadano, que sirvió como modelo para las mayores de las declaraciones sobre la libertad adoptadas por los estados europeos del siglo XIX.

En Latinoamérica, los principios liberales que rigieron las luchas por la emancipación durante las dos primeras décadas del siglo XIX estuvieron enmarcadas también en los ideales de libertad, personal y de comercio, que tuvieron su origen en la Revolución Francesa.

Diverso concepto de libertad fue el sustentado en la Revolución Rusa de 1917. El Estado resultante (Unión de Republicas Socialistas Soviéticas), de acuerdo con la ideología marxista en la que se basó su constitución, mantuvo que todo reconocimiento de la libertad individual favorecía al individuo concreto, pero siempre en perjuicio de la mayoría de la población. La verdadera libertad era posible solo por medio de la eliminación de la clase explotadora. El éxito de la revolución consistió en el anuncio de una nueva era de la libertad del hombre. Pero el gobierno de tipo dictatorial y opresor de Iosiv Stalin lleva a no poca gente a considerar que el socialismo, basado en la tesis de la propiedad colectiva de los medios de producción, desemboca sin remedio en la dictadura.

2.4.3.3 Problemas Modernos

Desde que tuvieron lugar las revoluciones aludidas, el principal problema en relación con la libertad nacional se ha desarrollado en paralelo con las ansias de soberanía e independencia de pequeños países y colonias. A ello deben añadirse los problemas de las minorías raciales, siempre dispuestas a ganar autonomía interior en relación con el Estado.

Respecto a la libertad individual en su estado actual, el problema ha consistido en la protección y extensión de los derechos civiles, como la libertad de expresión, la libertad de prensa, la libertad religiosa, la de expresión, reunión, cátedra, manifestación y otras, o lo que es lo mismo, en la búsqueda del punto en el que termina la libertad de una persona y comienza la de los demás. Así, la libertad de información o de expresión no puede ejercitarse sin límites, pues un ejercicio abusivo de las mismas puede vulnerar el derecho al honor o la intimidad de otra persona.

Aparte de la experiencia Soviética y de sus países satélites (Polonia, Checoslovaquia, Hungría, etc.), otras amenazas a la libertad tuvieron lugar en la otra mitad del siglo XX europeo en forma de gobiernos totalitarios en Alemania, Italia y España. En estos países las libertades civiles fueron destruidas, y los derechos individuales quedaron por entero subordinados a las exigencias gubernamentales, de modo que quienes no comulgaban con esta política eran castigados (delitos de opinión, por ejemplo). La libertad se restauró al final de la II Guerra Mundial en Alemania e Italia, pero en España quedó restringida hasta la muerte de Francisco Franco en 1975. Otras dictaduras se han sucedido en numerosos países iberoamericanos, destacando los casos de Chile, Argentina, Paraguay y Panamá. En los dos primeros casos, tanto en 1973 (Chile) como en

1976 (Argentina) surgieron férreas dictaduras a cuyo fin renacieron los sistemas democráticos. El caso paraguayo es diferente, dado que, durante décadas fue gobernada por el dictador Alfredo Stroessner, el cual fue depuesto en la década de 1980. Asimismo, el caso panameño tiene matices, dado que la lucha del dirigente nacionalista Omar Torrijos por la defensa del canal de Panamá tuvo un carácter distinto a la del general Manuel Antonio Noriega, acusado por Estados Unidos de tráfico de drogas. También en Nicaragua la dictadura de la familia Somoza acaba en una revolución que, luego de un gobierno provisional, desemboca en elecciones democráticas.³⁷

2.4.3.4 Importancia Pedagógica de las nociones Familia y Libertad

Consideramos que nuestros estudiantes se forman y se desenvuelven, en buena medida, en ambientes familiares, con condiciones particulares que determinan, de una u otra forma, sus características como ser humano. Es en este medio donde creemos que tiene lugar la estructuración de ideas previas, componente esencial de sus representaciones o modelos de mundo; además esta institución social establece los primeros parámetros donde principios fundamentales como La Libertad se convierte en regla de juego de las relaciones interpersonales de sus integrantes.

Por ello, junto a otras razones, consideramos que estas nociones deben estar a la orden del día en la elaboración de cualquier plan de estudios, en el área de ciencias sociales en la escuela y las cuales pueden ser motivo de análisis en las investigaciones sobre la construcción del conocimiento social de la escuela.

Estamos convencidos, al igual que en las nociones de trabajo-propiedad, ellas atraviesan de forma constante y transversal los contenidos curriculares que se desarrollan en nuestra labor educativa.

37 "Libertad" Enciclopedia Microsoft Encarta 2000.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. REFERENTE CONCEPTUAL DEL DISEÑO METODOLÓGICO

Nuestra investigación apunta hacia la utilización de una metodología que integre la indagación cualitativa y la cuantitativa, lo cual contribuya a comprender la manera como se construye el conocimiento social en la escuela, por cuanto nuestro problema gira en torno a la realidad social y a la utilización de los significados sociales en un espacio específico. Además, una metodología de este tipo es flexible en su estructura y dinámica, como en su aplicación, estableciendo como condiciones básicas la contextualización de las ideas previas y posteriores a la indagación en los estudiantes, luego del estudio teórico conceptual.³⁸

Por consiguiente, determinar el impacto de los modelos del mundo pre y post escolares en la apropiación del conocimiento y la práctica de las Ciencias Sociales en los estudiantes del C.E.D. "El Cortijo" J.T., nos lleva a describir e interpretar los procesos psicológicos que se dan en el alumno y que sólo una metodología integradora lo permite.

Es pertinente aclarar que la lógica inductiva como deductiva, por medio de las cuales las ciencias naturales confirman sus enunciados, no es la única forma de racionalidad. Para Kant³⁹ los acontecimientos de sentido, que son los que se generan en la interacción humana, no solo requieren de racionalidad para ser comprendidos, sino que son diferentes a los eventos naturales y, por consiguiente, requieren un abordaje intelectual específico. En primer lugar, porque el objeto de estudio de las Ciencias Sociales no está compuesto por variables que puedan aislarse del medio donde se encuentran para facilitar su manipulación experimental; por ello podemos decir, que los hechos sociales y las acciones humanas hay que observarlas como ocurren, en su contexto, con sus antecedentes e interferencias, en toda su complejidad.

En segundo lugar porque el observador no está fuera ni es externo al acontecimiento estudiado; hace parte del objeto que estudia. Su yo como observador es el instrumento de observación, desde su sensibilidad, su perspicacia y su contexto, pues la relevancia del acontecimiento la coloca el observador desde su formación, interés, experiencia vital, percepción, intuición,

³⁸ RAMIREZ, Piedad y GOMEZ, Jairo. *La Representación Infantil del Mundo Social en el Aula de Clases: Las Nociones Sociales*. Edi. U. Distrital, Bogotá, junio 2000

³⁹ KANT, Emmanuel. *Crítica de la Razón Pura*. Ed. Losada, Buenos Aires, Tomo 1. 1961

nivel de transacción e interacción con el objeto de estudio, e interpretación y construcción de sentido del hecho social mismo.

En tercer lugar, los métodos de investigación y de abordaje del objeto no son neutrales, no aíslan al observador sino que lo invitan a participar:

- Si el método es el dialógico y pregunta a los actores sobre el sentido de sus acciones, esa dialéctica de preguntas y respuestas afloraría y construiría un sentido que no es universal, ni repetible, donde la neutralidad del investigador se descartaría de antemano.
- Si el método es hermenéutico, se presenta la insistencia del investigador en comprender cada detalle, en aras del sentido global que sugiere todo el acontecimiento; y a la vez, en entender la totalidad del fenómeno donde los detalles, acciones, palabras como interpretación de horizontes den sentido (del investigador y del acontecimiento)
- Si el método es el etnográfico, el investigador, armado teóricamente, se insertará en el desenvolvimiento cotidiano de la comunidad como un observador-participante que registra e incorpora detalles, acciones y palabras, cuya integración significativa la arma y reconstruye desde su propio marco de referencia, hasta lograr que surja la totalidad de sentido.

En última instancia, el investigador viene armado, preparado, prevenido con concepciones, marcos de referencia, multiplicidad de paradigmas, perspectivas teóricas y variedad de lenguajes expresivos, analógicos y metafóricos que distan de ofrecer una sola vía de interpretación y observación de los hechos; en otras palabras, cada investigador elaborará posturas diferentes del objeto observado, multiplicidad de sentidos, significados, comprensiones, etc.

Entre tanto, la indagación cualitativa se presenta como una buena opción para las ciencias humanas, ya que permite comprender racionalmente la vida, la cultura y el acontecer humano sin reducirlo a la simplicidad mecanicista, sin suprimir al sujeto, ni negar la multiplicidad de perspectivas teóricas, ni la multiplicidad de lenguajes y sentidos de los demás, presentes o lejanos en el espacio y en el tiempo. La comprensión cualitativa del acontecer humano tiene características racionales y criterios de verdad elaborados sobre una base móvil que los filósofos llaman intersubjetividad, refiriéndose a ciertos rasgos del ser humano que le permiten entenderse y ponerse de acuerdo con los demás acerca del sentido de las palabras y de las acciones que planean y coordinan entre ellos. Ahora bien, la intersubjetividad es posible si se comprende lo que se habla (pretensión de verdad), se habla con veracidad (pretensión de autenticidad) y se habla según las reglas comunes del lenguaje (pretensión de corrección) Estas pretensiones Habermas las denomina competencias comunicativas ⁴⁰

⁴⁰ HABERMAS, J. *Teoría de la Acción Comunicativa: Complementos y Estudios Previos*. Ed. Cátedra, Madrid, 1989.

Como puede apreciarse, el conocimiento que se obtiene mediante la indagación cualitativa no es meramente una relación estadística, ni una medición de una ó más variables repelidas para generalizar una inferencia como proposición universal (pretensión general de los métodos cuantitativos) Se trata de elaborar un significado a partir de un caso que no se repite porque no es aislable de su contexto, que parte de la perspicacia y sensibilidad del investigador y de su capacidad para captar las cualidades de las cosas y acontecimientos estudiados.

Siguiendo a Bryman, se establecen algunas diferencias entre los métodos cualitativos y cuantitativos: ⁴¹

- Mientras el rol de la investigación cuantitativa es exploratorio-preparatorio, es decir, que explora para formular y preparar hipótesis, el rol cualitativo es interpretativo ya que no conduce necesariamente a una y única hipótesis.
- Por lo anterior, el investigador cuantitativo tiende a la objetividad acrítica, separado en cierta medida del fenómeno mismo; mientras que el investigador cualitativo busca el significado del fenómeno social. Esto nos lleva a decir que el investigador cuantitativo estaría sujeto a los cánones de la medición, mientras que en el otro caso, el cualitativo está sujeto, más bien, a los cánones de la comprensión.
- Por otro lado, los resultados cualitativos no tienden a generar leyes generales aplicables a casos similares como sucede en lo cuantitativo; tiende más bien a comprender los ejes que orientan un suceso. Esto no quiere decir que se pierda rigurosidad en los resultados cualitativos, ya que ellos se refieren a la esencia de los fenómenos sin importar su frecuencia.

Estos supuestos teóricos, relacionados con las ideas esbozadas en la filosofía de la ciencia, nos dan la posibilidad de pensar en una integración de métodos, lo cual requiere que no se pierdan de vista los presupuestos sobre la realidad social que cada uno de ellos hace. La integración requiere tener en cuenta el énfasis en las dimensiones objetivas (los aspectos institucionalizados) del cuantitativo y los subjetivos (percepción del comportamiento regulado) del cualitativo

Dentro del proceso cualitativo se pueden incluir elementos cuantitativos ya que ellos pueden ser una fase del mismo proceso cualitativo al construir sentidos, al interpretar y mostrar nuevos significados de los acontecimientos humanos. Cantidad y cualidad no se oponen en la indagación cualitativa, siempre y cuando no se ignore el contexto, ni el sujeto configurador de sentidos, ni la voz de los autores participantes del evento.

⁴¹ BRIMAN, A. *Quantity and Quality in Social Research*. London, Unwin Hyman, 1988; En BONILLA, Elssy. *Más allá del Dilema de los Métodos*. Ed. Uniandes. Bogotá, 1997.

Adicionalmente a lo anterior, la pedagogía reconoce que los avances en la comprensión de los procesos internos del pensamiento, de la comunicación intersubjetiva y del comportamiento social de las personas, por parte de las Ciencias Sociales permiten hoy sistematizar conceptos y experiencias comprensivas sobre la realidad y las posibilidades de mejoramiento que tiene el proceso de enseñanza, para generar un proceso de aprendizaje integral.⁴²

La pedagogía no generaliza, no regula ni estandariza, no concibe los procesos de enseñanza- aprendizaje con base en reglas universales y replicables, sino que reconoce que cada proceso es diferente; que los actos humanos tienen un horizonte y un mundo propio que hay que entender, respetar e indagar, y que se sabe que el indagador cualitativo no esconde sus prejuicios, sino que los expone, los somete a discusión, a sabiendas de que el conocimiento que busca nace de sus marcos de referencia, de sus perspectivas conceptuales y vitales, del contexto que lo define como indagador y como parte del sistema que estudia.

Asistimos, entonces a la presencia de una multiplicidad de paradigmas donde la intuición y la comprensión humana son instrumentos de conocimiento. Se produce entonces una disposición epistemológica de apertura y de acercamiento a los enfoques constructivistas y de indagación cualitativa y un fenómeno de interdisciplinariedad al interior de los grupos y programas de investigación.

Por lo tanto, para obtener la información necesaria y poder evaluar los conocimientos previos de nuestros estudiantes, se utilizarán instrumentos contruidos sobre los supuestos metodológicos ya expuestos y entre los cuales podemos tener en cuenta a la encuesta, la historieta, los dibujos, la entrevista y los juegos dirigidos (como opción los ejercicios experimentales)

El fin de poner en práctica estos instrumentos, para los estudiantes, es que ellos elaboren su propio portafolio donde archiven sus actividades realizadas y puedan dar cuenta de su proceso de aprendizaje al momento de auto evaluar. Cabe aclarar que estos instrumentos se encuentran en proceso de construcción.

3.2. DISEÑO METODOLÓGICO

La pregunta de investigación se aborda a partir de un diseño metodológico, que permita comprender la construcción del conocimiento social en alumnos de sexto a noveno grado, en el contexto de la escuela. Utilizando para ello la descripción e interpretación de sus ideas pre y post a partir de categorías sociales como: familia, trabajo, propiedad y libertad.

⁴² ZULUAGA, O. Y ECHEVERRI, A. *El Florecimiento de las Investigaciones Pedagógicas*. Ed. Corprodic. Bogotá 1990. p. 175 y SS.

Metodología que se inscribe en la investigación cualitativa, por cuanto permite identificar la realidad social objetiva (donde lo subjetivo cobra importancia: valores, creencias, comportamientos, imaginarios, etc.) y los significados sociales. Tal como lo explicábamos en el inicio del punto anterior

Por consiguiente, determinar el impacto de los modelos del mundo pre y post escolares en la apropiación del conocimiento y la práctica de las ciencias sociales en los estudiantes del CED El Cortijo, jornada tarde, lleva a explorar a través de instrumentos como cuadernos, carpetas y entrevistas personales, los procesos de construcción de conocimiento social, desde las categorías seleccionadas.

Resultados que son leídos con base en criterios cualitativos, en donde, como se anotaba en el referente conceptual, se describe e interpreta unos resultados que dan respuesta a tres aspectos: cómo estas representaciones influyen en la apropiación del conocimiento social escolar, en el área; cómo se ven afectadas dichas representaciones en el proceso de enseñanza – aprendizaje, y cómo ellas pueden permitir una mejor comprensión e interpretación del mundo, tanto intelectual como práctica.

A partir de estos referentes, las fases de la investigación tienen en cuenta los siguientes momentos: organización del equipo de docentes investigadores, definición de ejes temáticos y ajuste del plan de área, selección de la muestra, fundamentación teórica de la investigación, identificación de ideas previas, identificación de ideas post, resultados y conclusiones y el retorno de la información y divulgación externa.

3.2.1. Organización y dinámica del equipo de trabajo.

Motivados por la convocatoria del IDEP, a finales del año 2.000 y unidos por los sentimientos de frustración al momento de evaluar los niveles de construcción del conocimiento social y la sensación de que los alcances en su formación académica no eran los esperados en nuestra población escolar, los cuatro docentes del área de sociales del CED El Cortijo, jornada tarde, conformamos el equipo de trabajo en torno al proyecto (ver cuadro 1)

Al grupo también pertenece Jairo H. Gómez E., Psicólogo Magister en Sociología de la educación, profesor universitario e investigador de la Universidad Distrital, quien es el asesor del grupo.

Así, conformado el equipo se establecen unas:

- Reglas y acuerdos mínimos de trabajo en grupo.
 - Y un cronograma común con el IDEP (que de cuenta del contrato firmado)
- Con el objeto de evaluar y retroalimentar el estado de arte de la investigación.

SEXO	FORMACION ACADÉMICA	UNIVERSIDAD	DISCIPLINAS QUE DESARROLAN	GRADOS QUE DIRIGEN
Masculino	Lic. En Filosofía	Corporación Universitaria Minuto de Dios	Educación Religiosa, Ética y valores	De sexto a noveno
Masculino	Lic. En Ciencias Sociales	U. D. "Francisco José de Caldas"	Ciencias Sociales	Grado noveno
Femenino	Lic. En Ciencias Sociales	U. D. "Francisco José de Caldas"	Ciencias Sociales	Grado sexto
Femenino	Lic. En Ciencias Sociales	Universidad pedagógica Nacional	Ciencias Sociales	Grado séptimo y grado octavo
	Especialista en construcción del conocimiento	Pontificia Universidad Javeriana		

Cuadro N° 1: Equipo de investigación del C.E.D. "El Cortijo"

Con la presentación del anterior cuadro pretendemos llamar la atención sobre un elemento inherente a cualquier conformación de un equipo académico y/o investigativo de docentes, el cual puede determinar, en gran medida, la dinámica del grupo como la dirección que tome el trabajo investigativo. Este elemento tiene que ver con el tipo de procedencia en la formación académica individual. Ella suele matizar las actividades pedagógicas desarrolladas en la escuela; específicamente, en actividades de equipo las posturas académicas y/o ideológicas también quedan mediadas por este factor.

Bajo esta óptica, también podríamos comprender, de mejor manera los factores desencadenantes, en varias ocasiones, de desacuerdos los que paradójicamente, algunas veces obstaculizarían el trabajo, pero en otras ocasiones dinamizarían procesos interesantes de discusión y toma de decisiones benéficas al trabajo investigativo. Esta podría ser una de las razones fundamentales para empezar a comprender porqué a los docentes en ejercicio, particularmente en el ámbito estatal, nos cuesta tanto la constancia en el trabajo de equipo. Otros aspectos determinantes podrían ser el carácter individual, la diferencia de intereses, las dificultades de comunicar lo que se piensa y se siente en algún momento, etc.

Será labor de otros trabajos y reflexiones profundizar en estos hechos particulares de la práctica investigativa, a la vez que se ejerce docencia.

3.2.2. Definición de ejes temáticos y ajuste del plan de área

La constitución del plan de área, a fines del año 2000 y comienzos de 2001, fue el resultado de dos preocupaciones iniciales:

- Convertir el plan de área en un proyecto de constante indagación de problemas como de obstáculos educativos, y la ejecución de nuevas perspectivas teórico-prácticas que contribuyan a un mejor entendimiento del conocimiento social. Por ello vimos necesidad de ajustar nuestro plan al proyecto de investigación.
- En las jornadas pedagógicas de evaluación y planeación institucional se discute sobre el plan de estudios, llegando al acuerdo de trabajar interdisciplinariamente alrededor de las ciencias sociales, como eje articulador.

Es así, que se realizó una discusión sobre los posibles ejes temáticos que servirían de referencia para cada uno de los grados de básica secundaria, con la participación de colegas de las demás disciplinas, arrojando como resultado los siguientes ejes concebidos como tópicos generadores (problemas fuerza que generan desequilibrio, contradicción y descentración en el proceso de aprendizaje):

GRADO	EJE PROBLÉMICO
Sexto	• ¿Cómo transformó el hombre y la mujer su medio?
Séptimo	• Fe y ciencia: ¿Una guerra de poder?
Octavo	• Revolución: ¿Destrucción o transformación?
Noveno	• Siglo XX: ¿Progreso humano?

Cuadro N° 2: Ejes Problémicos.

A partir de allí, cada docente del equipo se da a la tarea de diseñar tres unidades temáticas que den cuenta del eje problemático diseñado para cada grado, así:

GRADO	DISCIPLINAS	UNIDAD I	UNIDAD II	UNIDAD III
SEXTO	Ciencias sociales (1)	El papel del trabajo en la transformación de mono a hombre.	El origen de la familia la propiedad privada y el estado	Grandes civilizaciones
	Educ. religiosa ética y moral (2)	El origen del hombre: creación vs. Evolución	El judaísmo: liberación y conformación de un pueblo	El cristianismo: una forma diferente de ver el mundo
SÉPTIMO	(1)	Edad media	El despertar del mundo moderno	Razón y revolución
	(2)	Liberación judía, el éxodo	El cristianismo: liberación personal.	Iglesia y estado: edad media
OCTAVO	(1)	Europa en el siglo XIX	La expansión europea en el siglo XIX.	América en el siglo XIX
	(2)	El universo antiguo: Infierno y cielo	El universo medieval: sentido religioso	El nuevo universo moderno
NOVENO	(1)	Conozcamos nuestra geografía: Así es Colombia	El siglo XX en Colombia: ¿desarrollo y/o conflicto?	¿Somos parte de una cultura: cuál es?
	(2)	Antropología general	Antropología cristiana	¿Quién soy? proyecto de vida

Cuadro N° 3: Unidades temáticas en cada eje problémico.

Por otro lado las nociones: trabajo, propiedad, familia y libertad, fueron seleccionadas luego de haber realizado un ejercicio de reflexión al interior del grupo sobre el carácter fundamental de estas en la construcción del conocimiento social. Además de concluir que las nociones atraviesan constantemente, de forma transversal cada uno de los ejes problémicos.

3.2.3. Selección de la muestra.

La selección de la muestra obedece a criterios establecidos en la investigación cualitativa, y particularmente referido al método etnográfico.

Por ello, al ser una muestra representativa es importante tener en cuenta los criterios con los cuales fue seleccionada, a saber:

- El número de estudiantes corresponde al 25% del total de alumnos de cada curso.
- Se trabaja con todos los grados de básica secundaria (6° a 9°)

- Está conformada por estudiantes entre dos niveles: de poca elaboración en los conceptos hasta los de más elaboración de los mismos. (ejercicio de observación que se realizó en el transcurso del primer mes escolar)
- Por equilibrio, fue proporcional el número de estudiantes con respecto al género.
- Se tomo en cuenta un porcentaje mínimo de estudiantes recién llegados a la institución.
- Así mismo, se tendrán en cuenta otros factores como:
 - **Procedencia:** si viene de un sector rural o urbano, de un colegio privado u oficial. Esto con el objeto de observar si el tipo de formación es el mismo.
 - **Edad:** para establecer si la edad es determinante en el proceso de construcción de conocimiento social.
 - **Repitencia del grado:** para determinar si los estudiantes han tenido influencia de los procesos curriculares en el grado.
 - **Conformación de la familia con quien vive:** Aspecto que permitirá establecer el tipo de relaciones socio-afectivas. Y su posible inferencia en la construcción del conocimiento social.
 - **Ocupación de las personas que sostienen el hogar:** Con el ánimo de observar las condiciones socio-económicas y su incidencia en la calidad de vida.

Es pertinente aclarar que de la muestra inicial (ver cuadro N° 4); solo se trabajo con la mitad de la misma, esto debido a circunstancias particulares como: el paro de administrativos, la toma del colegio por parte de alumnos y padres de familia, y los constantes paros de transportadores. Razón por la cual el equipo se vio abocado a reducirla, máxime cuando esta representaba un número considerable si se tiene en cuenta que se estaba trabajando con todos los cursos y grados de la básica secundaria.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA MUESTRA

GRADO	EIDADES	SEXO		REPITENCIA	PROCEDENCIA	
		FEMENINO	MASCULINO		BOGOTA	OTROS
SEXTO	11-16	50%	50%	10	70	30
SÉPTIMO	11-16	50%	50%	10	80	20
OCTAVO	12-17	50%	50%	10	80	40
NOVENO	14-17	50%	50%	10	70	30

CUADRO N° 4: MUESTRA INICIAL

3.2.3.1 Características de la muestra final.

La población escolar sobre la cual se indagó, presenta características que son relevantes en el momento de analizar la información. Aspectos como la edad, la conformación familiar, el sexo, la repitencia, la procedencia y el nivel de escolaridad de los padres. Son componentes que merecen atención a la hora de interpretar el conocimiento cotidiano de los estudiantes.

De los datos arrojados en la encuesta, se puede observar en el caso de la edad, (Cuadro # 6) que no hay un rango específico para cada uno de los grados, siendo así que de sexto a octavo las edades oscilan entre 11 y 16, e inclusive noveno, cuyas edades están entre los 14 a 17 años. Lo que muestra una descontextualización real de los presupuestos del Ministerio de Educación Nacional con la realidad confrontada además de las implicaciones cognitivas y socio-afectivas que pueden estar influyendo en la construcción del conocimiento social e incluso, del mismo impacto de las didácticas aplicadas.

En lo que respecta a la conformación familiar, lo que predomina en orden de importancia es la familia nuclear, la extensa y por último la familia reducida (ver cuadro); apelativo que se asigna más por los lazos de consanguinidad que por el número de integrantes de la misma (cuadro # 5)

GRADO	NUCLEAR	EXTENSA	NUCLEAR REDUCIDA
SEXTO	7	6	1
SEPTIMO	6	1	3
OCTAVO	6	1	4
NOVENO	8	2	
CUADRO N° 5	TIPO DE	FAMILIA	

- FLIA NUCLEAR: Aquella conformada por padres e hijos
 FLIA EXTENSA: Además de los miembros anteriores otros familiares
 FLIA NUCLEAR REDUCIDA: Integrada por alguno de los padres e hijos o con parientes de segundo grado de consanguinidad

Así mismo, se indagó sobre el nivel de escolaridad de los padres o adultos, cabeza de familia (ver cuadro N° 7) Aspecto que permitiría comprender el medio académico en el que se desarrolla el estudiante (en una encuesta inicial, de datos generales de cada integrante de la muestra, se halló esta información); lo que predomina es la básica primaria, unos pocos con básica secundaria y uno solo con estudios universitarios. Cabe resaltar aquí que quienes poseen más estudio son las madres. Por su parte, esto incide en los oficios que realizan pues no requieren de mucha formación académica a la hora de ejecutarlos. Esto también explicaría el fenómeno del acompañamiento escolar hasta el grado quinto.

AÑOS	SEXTO	SEPTIMO	OCTAVO	NOVENO
11-12	5	1		
12-13	5	1	2	
13-14	1	3	2	
14-15		3	2	3
15-16	2		2	4
16-17	1	1	1	2
17-18			2	1
Total de alumnos	14	9	11	10

CUADRO N° 6: EDADES

CUADRO N° 7 NIVEL DE ESCOLARIDAD DE LOS PADRES

ESCOLARIDAD	SEXTO			SEPTIMO			OCTAVO			NOVENO			
	P	S	U	O	P	S	U	O	P	S	U	O	
PADRE	5	4	1		4	1		4	2		8	1	1
MADRE	9	5			4	4		5	2		7	2	1
ACUDIENTE								2	2				

P: Primaria

S: Secundaria

U: Universidad

O: Otros oficios

3.2.4 El escenario.

El Centro Educativo Distrital "El Cortijo", jornada tarde. Esta localizado en la localidad quinta de "Usme", en el barrio del mismo nombre.

Esta institución educativa cuenta con los grados cero ó inicial, un primero, un segundo, tres sextos, dos séptimos, dos octavos y dos novenos. En la actualidad el énfasis del PEI es la democracia y la columna vertebral del currículo: las ciencias sociales como eje articulador de las demás áreas de conocimiento.

Trabajo interdisciplinario que invita a la consecución de los objetivos del modelo pedagógico, que se sintetizan en:

- Brindar al estudiante los elementos para comprender, interpretar y explicar el mundo, teniendo en cuenta las estructuras correspondientes al desarrollo biológico-evolutivo.
- Propiciar un ambiente significativo de aprendizaje, de modo que acomode sus conocimientos previos, dándoles significativo propio.

- Establecer criterios básicos de trabajo en equipo con el fin de desarrollar proyectos y procesos de conocimiento que tengan como sustento básico, la interdisciplinariedad de las áreas.

Tal como se puede leer en el documento del PEI.

3.2.5. Estrategias de recolección de información: actividades de trabajo en el aula

Con la recolección de la información general (ver anexos 2 y 3) pretendemos mostrar los factores externos que inciden en los procesos pedagógicos del aula, y cómo ellos se convierten, en un momento determinado en "líneas de fuga" que explican las deficiencias del mismo proceso, a través del desarrollo de los contenidos y sus respectivas actividades. Entre estos factores externos destacamos: la incidencia del grado escolaridad de los padres, condiciones de hacinamiento y desnutrición, difícil acceso a medios y lugares de un ambiente sano y recreativo, determinados por la difícil situación económica y el conflictivo ambiente familiar en que viven nuestros educandos; sumados a una condición de desarraigo cultural, típico en la juventud de los sectores populares.

3.2.5.1. Juegos dirigidos

Con miras a realizar un diagnóstico dentro de la asignatura de Ética y Valores, se realizó una serie de juegos dirigidos, con el objetivo de determinar las ideas con las que los estudiantes cuentan al ingresar a la Institución o al iniciar un año lectivo. Dichos juegos se utilizan dada la facilidad de manejo con los estudiantes, y porque además por medio de ellos los estudiantes expresan de una manera casi inconsciente lo que piensan acerca de determinado tema o concepto, a veces desde la discusión de un tema o desde la actividad misma, relacionada con su propio comportamiento.

Los juegos dirigidos exigen de quien los realiza como dirigente, una observación cuidadosa y atenta acerca de las actitudes y respuestas que tienen los participantes, así se pueden obtener datos más fiables acerca de los que se quiere diagnosticar.

Dentro de la asignatura de Ética y Valores (unida con educación religiosa), se realizaron 3 juegos con la totalidad de los estudiantes de sexto a noveno grado, con el fin de determinar las necesidades que cada grado va teniendo, para así plantear un plan de Área que se ajuste a estas necesidades y que traten de dar respuesta a las mismas. Estos juegos fueron:

3.2.5.1.1. *Juego de las clases sociales*

OBJETIVO: Identificar el manejo que dan los estudiantes a los recursos que se les proporciona, y a la vez determinar inicialmente las ideas que manejan a cerca de libertad y propiedad privada, unidas a valores y antivalores que puedan surgir en el desarrollo del juego mismo.

1. Se distribuyeron un número de cinco fichas de colores entre los estudiantes participantes de manera aleatoria.
2. Se asignó un valor a cada color de ficha de la siguiente manera:

Amarillo	100 puntos
Verde	200 puntos
Blanco	300 puntos
Rosado	500 puntos
Azul	1000 puntos

Por cada tres fichas del mismo color, se suman 500 puntos adicionales.
3. Primera fase de negociación: Todos los participantes pueden intercambiar fichas de tal manera que incremente su puntaje total de manera voluntaria. Se establece un tiempo limite.
4. Segunda fase de negociación: En esta etapa la negociación se hace de manera obligatoria, de tal manera que nadie se puede quedar sin realizar algún tipo de intercambio, aunque este no sea tenido como justo. Como en el caso de la anterior el tiempo es limitado.
5. Tercera etapa de la negociación: en este caso se dice "*hay libertad de utilizar cualquier medio para obtener mayor puntaje*" y se establece el tiempo limite, luego del cual nadie puede realizar cambio alguno.
6. Se hace el conteo del puntaje obtenido por todos los participantes. Se distribuye el grupo en tres subgrupos: el de mayor puntaje, el de puntaje medio y el de puntaje bajo.
7. Se pide al grupo que obtuvo el mayor puntaje que establezca las nuevas reglas del juego.
8. Se discuten entre todos las reglas y se determina si son justas o no para todos.
9. Se realiza la observación general de lo visto durante la actividad con los participantes.

3.2.5.1.2. *Juego de la absoluta libertad*

OBJETIVO: Determinar el manejo que hacen los estudiantes de su libertad y las actividades que hacen cuando se eliminan barreras de autoridad.

- En esta actividad, mucho más sencilla que la anterior, se dice a los participantes que tienen 5 minutos de total libertad.
- Se observan las actitudes y actividades que hacen los participantes durante los minutos del juego.

- Se realiza un conversatorio acerca de lo ocurrido.
- Se hace una primera construcción de la noción de libertad.

3.2.5.1.3. Observaciones generales de los juegos

La actividad pese a que se realizó en todos los cursos de sexto a noveno, las diferencias no son notorias con respecto a lo que se pretende diagnosticar. Por ello estas observaciones son aplicables a todos los grupos:

- Los estudiantes asumen que las fichas de colores son equivalentes a propiedad económica (dinero), lo cual hace que se descubran algunas cosas con respecto a su pensamiento de la sociedad:
 - Quien más tiene puntos, es más "vivo" que el que tiene menos.
 - Los subgrupos son entendidos como clases sociales (alta, media y baja)
 - Las normas establecidas por el grupo de mayor puntaje, son tomadas como injustas por el resto.
 - Se entiende que quienes tiene mayor puntaje, lo tienen por acciones que van en contra de los que menos tienen, incluso entre ellos mismos se protegen unos a otros avalando sus acciones
- Para obtener puntaje, en la tercera fase de la negociación, se recurre a robos, secuestros de pertenencias, violencia física, falsificación de fichas, engaños, etc.
- Se considera que quienes obtiene puntajes menores son "bobos" ya que se dejaron robar y hacer cosas.
- En el juego de la libertad absoluta, las cosas que se hacen primero son las que rompen con las normas o reglas establecidas por el colegio (subirse a los puestos, jugar dentro del salón, golpear a los compañeros, etc.)
- El tener puntos da poder dentro del grupo ya que es quien da las normas y manda o domina.
- Quien tiene más control, es más libre.

La noción de libertad que de aquí se desprende es un tanto evidente, ya que gira en torno a los siguientes supuestos (dados por los mismos estudiantes):

- La libertad es para quien domina económicamente
- Quien tiene decide
- La edad es importante, ya que se es libre cuando se adquiere la mayoría de edad.
- Los hombres dominan ya que son superiores a las mujeres en cuanto a habilidades no domésticas, por ello el hombre es el que generalmente debe trabajar y responder por la familia, aunque la mujer sea la que distribuye el dinero obtenido.

- Libertad es equivalente a hacer lo que se quiere, incluso si se va en contra de lo establecido.
- Las normas son obstáculos colocados por otros para limitarnos.
- Las normas pueden ser necesarias pero si las establecemos entre todos.

3.2.5.2. Historia de la localidad

Inicie la tarea realizando preguntas sobre las nociones escogidas por nosotros con el fin de concretar un diagnóstico, dentro de las asignaturas en los grados séptimos y octavos.

Así determine las ideas con las que los estudiantes cuentan al ingresar a la Institución. En esta etapa diagnóstica los alumnos opinan y participan espontáneamente por que no hay nota en juego, en algunos casos se llegó a discutir porque relacionan la actividad con su diario vivir.

1. En esta etapa se requiere por parte del docente una buena observación acerca de las actividades y respuestas e incluso seguirles el juego a los participantes para obtener más información y así tener un buen diagnóstico. Este sondeo se realizó en los cuatro cursos que me corresponden, viendo las necesidades que tiene cada grado, inicie la tarea de convertir el plan de área en un proyecto de constante indagación para contribuir en un mejor entendimiento del conocimiento social.

Objetivo: Identificar los recursos y las necesidades de la zona de su contexto para que los alumnos sean agentes activos en su realidad social.

El sondeo inicial me creo la necesidad de conocer la necesidad de conocer la zona 5 para comprender mejor sus respuestas.

2. En esta segunda etapa para despertar la motivación en los alumnos, iniciamos una consulta de la zona quinta, en la cual nos desenvolvemos. Buscamos las entidades que nos proporcionaban información Catastro, Alcaldía, Hospitales y bibliotecas para dicha tarea organizamos grupos de trabajo con los alumnos seleccionados en la muestra. Con la información recogida nos dimos a la tarea de ampliar mapas, diseñar coherentemente los datos, formar la historia de Usme, ordenar su problemática y aprendémoslas.

En esta etapa hubo mucho entusiasmo de parte de los alumnos y día a día exigían más tarea para conocer más a fondo su contexto. En ese momento valoramos el interés en nuestros alumnos, porque era lo que les rodeaba y estábamos partiendo de lo suyo, dándoles importancia a su vida, a su familia.

- 3 En la tercera etapa se tenía como objetivo: *Dar a conocer la información obtenida de la zona quinta a los alumnos y profesores de la Institución.* Se organizaron grupos que dieron a conocer el nuevo procedimiento a los otros cursos, con el fin de compartir experiencias metodológicas de trabajo entre los estudiantes.

3.2.5.3. Historieta

La historieta utilizada como instrumento de indagación permite observar a través del pensamiento narrativo, las ideas pre que poseen los estudiantes sobre las nociones de familia, trabajo y propiedad, al momento de iniciar el año escolar.

En grado sexto fue aplicada por las ventajas que ofrece, esto si se tiene en cuenta el nivel de dificultad que presentan los alumnos de estos cursos, en el momento de dar a conocer sus ideas y pensamientos ya sea en forma oral o escrita. Oralmente, por temor a: hacer el "oso", a decir algo que no sea, o a ser ridiculizado por sus compañeros y de esta manera dar "papaya" para ser estigmatizado el resto del año. Y escrita, por que en la mayoría de los casos, su producción literaria se remite a la construcción de pequeñas oraciones unidas entre sí incoherentemente, debido a la costumbre que traen de primaria de transcribir fragmentos de los textos que trabajan.

De tal forma, que la historieta se presenta como una alternativa, que aprovecha al máximo la creatividad que si a sido desarrollada en el proceso escolar cómo es el dibujo y con ayuda de él la creación de diálogos cortos que den cuenta de las representaciones, creencias, valores e imaginarios que poseen los alumnos de las nociones anteriormente mencionadas.

Para la elaboración de las historietas se construye con ayuda de los alumnos y alumnas las posibles primeras inquietudes que surgieron en el hombre primitivo, como:

- ¿Quién me creó?
- ¿Cómo sobrevivi?
- ¿Cómo fue mi convivencia con los demás?
- ¿Cómo me explique las cosas que pasaban?
- ¿Cómo transforme el medio en que viví y con ayuda de quién o de quienes?
- ¿Qué era lo bueno y que era lo malo?

Y, a través de estas preguntas cada uno y cada una, elaboró una reconstrucción de los posibles hechos que sucedieron en esos momentos, dando rienda suelta a su creatividad e imaginación.

Seguidamente se organizaron grupos de cuatro personas. El objetivo era el de compartir, discutir y negociar sus ideas para la elaboración de una quinta historieta que resumiera lo que todos habían realizado. Aspecto que permitió observar con mayor claridad tanto las ideas pre como las actitudes, intereses y liderazgo de cada integrante y del grupo en sí.

Compartida la experiencia, se paso a una tercera etapa que consistía en darla a conocer a todo el grupo. De esta forma, se destacan las ideas más importantes y con base en ellas se generan otra serie de preguntas, a saber:

- ¿Cómo se comprueba lo que es cierto o no?
- ¿Siempre han existido las mismas herramientas?
- ¿El hombre y la mujer siempre han realizado las mismas actividades?
- ¿Quién o quienes crearon o elaboraron las normas, para qué?
- ¿Cómo era en ese momento la tierra?
- ¿Hemos cambiado, por qué?
- ¿Siempre nos hemos comunicado de la misma forma?
- ¿Desde un comienzo han existido pobres y ricos?

Enunciadas estas preguntas y con unos resultados específicos se da inicio al desarrollo de los contenidos. Contenidos que son abordados a partir de la lectura de dos textos de Federico Engels (citados en el numeral de los ejes temáticos) Ejercicios guiados por la docente con el ánimo de contribuir al desarrollo de la comprensión de textos, a la elaboración de escritos y a al elaboración de material creativo. A sí mismo se pretende enriquecer el vocabulario, motivar el hábito de la consulta de textos, facilitar el manejo temporal por medio de escalas cronológicas y posibilitar una mejor percepción de lo espacial.

Esta estrategia de recolección de la información permitió, a la vez, desarrollar los contenidos básicos alrededor del eje problémico y explorar la forma como el (la) estudiante develaba sus representaciones acerca de las nociones seleccionadas, como el uso que hacía de ellas en situaciones concretas que se presentan en el mundo social.

El proceso de construcción de la historieta, en grado noveno, tuvo varias etapas a saber:

1. Exposición de contenidos básicos: durante esta actividad se presentaron aquellos contenidos de las disciplinas sociales con el fin de obtener una mejor comprensión de los fenómenos característicos del eje problémico (señalado en el plan de área) y que al mismo tiempo, mostrara la importancia de las nociones en la construcción del conocimiento social.
2. Documentación: recurriendo a los textos guías y bibliografías complementarias se realizaron consultas sobre temáticas localizadas, a

manera de argumentación teórica de las situaciones problemáticas planteadas en clase. Es decir, cada estudiante selecciona un tema de interés particular, de acuerdo a los fenómenos definidos en la etapa anterior alrededor del eje problémico.

3. Comparación de la elaboración teórica con la opinión general. Con base en la elaboración de encuestas, en común acuerdo con lo consultado, el (la) estudiante indagaba cual era la opinión de persona cercanas y/o directamente implicadas en el fenómeno social estudiado, con el objetivo de confrontar puntos de vista y a partir de ellos formarse una idea mas amplia sobre el problema en cuestión.
4. Construcción de la historieta. Su idea se convierte en el elemento esencial para la construcción de una historia ficticia, pero atravesada por hechos reales, que dieran cuenta de la mayor parte de aspectos indagados teóricamente, con un principio y un desenlace. Luego debía pasar a una fase donde ilustrara cada episodio de su historia y ella se convirtiera en el resultado del trabajo desarrollado durante todo el proceso.

3.2.5.3.1. Observaciones generales a la estrategia pedagógica

- Los resultados son halagadores, en cuanto a la elaboración final de la historieta por cada uno de los (las) estudiantes. En ella se pudo detectar la utilización que los estudiantes hacían de las nociones como del sentido y significado que estas tienen para ellos.
- La constante de la historieta era la tendencia a "olvidar" los argumentos teóricos consultados anteponiendo SU PUNTO DE VISTA sobre las ideas amplias y enriquecidas en clase que se habían perseguido elaborar desde un principio. Es decir, el conocimiento previo y cotidiano prevalecía sobre los constructos teóricos que la actividad brindaba.
- El nivel de análisis y reflexión sobre el tema trabajado se hacía más difuso y se descontextualizaba frecuentemente del eje problémico general.
- Aunque las nociones seleccionadas fueron citadas frecuentemente, en cada uno de los trabajos, mostraron su estrecha relación con el conocimiento previo y con el contexto cotidiano en que los (as) estudiantes se desenvuelven.
- En lo metodológico es importante anotar la pérdida paulatina de interés por el tema seleccionado y el proceso de trabajo, en la medida que se presentaban obstáculos de diversa índole durante desarrollo de la estrategia pedagógica (factor importante a tener en cuenta en nuestro análisis general)

3.2.6. Fundamentación teórica de la investigación.

La construcción teórica de la investigación ha sido un trabajo constante, desde la convocatoria hasta el último momento. Proceso en el que podemos destacar:

- Revisión bibliográfica por parte del asesor y de los docentes investigadores.

- Lecturas básicas y complementarias, que han sido socializadas y trabajadas internamente por el grupo y discutidas con el asesor.
 - Elaboración y reelaboración de escritos. Leídos y revisados tanto por el asesor como por la interventora del IDEP.
 - Y momentos de evaluación y retroalimentación para continuar en el proceso.
- Pasos que se han llevado a cabo, pero que no significan necesariamente un orden secuencial.

4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Identificar cual es el impacto de los modelos pre o conocimientos previos (entendido como el conjunto de ideas que posee el sujeto a la hora de iniciar el año escolar) y de los modelos post (ideas posteriores) luego de haber realizado la intervención pedagógica, en la apropiación del conocimiento y la práctica de las C. Sociales, nos llevó a recolectar información sobre cada una de las nociones (objeto de estudio) tanto en la parte inicial del proceso escolar como al final del mismo.

Luego de establecer una metodología, construir el marco teórico y recolectar información (ideas pre y post) pasamos a desarrollar el punto que nos compete en este momento: estudio y análisis de la información desde una perspectiva psicológica, pedagógica y social.

4.1. DESDE LO PSICOLÓGICO:

Recolectada y tabulada la información, el equipo de trabajo se da a la tarea de comparar los datos (ideas pre y post) y leerlos con base en los modelos del cambio conceptual, plasmados en el marco teórico.

Como se citaba oportunamente: "de alguna manera todos los modelos de cambio conceptual nos brindan elementos de apoyo... El modelo situado por tener en cuenta el contexto donde ocurre el cambio... los modelos calientes que explican la motivación y emotividad en los procesos de aprendizaje..." máxime si tomamos a las C. Soc. como ciencias hermenéuticas y lo contrastamos con el medio social en el que se encuentra ubicado el CED el Cortijo

Ahora bien, consideramos oportuno aclarar que de ningún modo somos expertos o profesionales de psicología por lo tanto nuestra reflexión se hace desde nuestra posición como docentes, poseedores de un conocimiento disciplinar específico, con una experiencia de vida particular en un contexto singular.

Por consiguiente desde la perspectiva psicológica podemos argüir que no se dió una integración cognitiva de los tres tipos de conocimiento: ct, cf y ce. Familia, trabajo - propiedad y libertad son nociones que en el estudiante hacen parte de su conocimiento representacional, construido previamente a la formación del concepto (en su proceso de socialización) y posterior al mismo (por repetición) Sin que esto garantice que sea correcto científicamente. Aquí, la idea inclusora (idea general) que en nuestro caso hemos llamado pre, relaciona la nueva con la que ya poseía generando un nuevo aprendizaje. Que no siempre significa una modificación en la estructura cognitiva del sujeto. De tal forma, que a la hora de

evaluar el proceso de intervención (desde el conocimiento disciplinar) este conocimiento muestre resistencia al cambio ya que las valoraciones y motivaciones no ven utilidad del nuevo conocimiento por cuanto no es "real" al tiempo presente y a las situaciones de la vida diaria.

4.1.1. Familia

En cuanto a las ideas pre se puede observar dos grupos:

- La familia entendida como un grupo de personas unidas entre sí por lazos de consanguinidad (grado sexto y séptimo)
- Y la familia como un grupo más complejo. La relacionan con categorías afectivas y económicas (grado octavo y noveno)

Por su parte las ideas post muestran una significativa diferencia con respecto a las ideas pre y a los grados entre sí. Diferencia que refleja el producto de los inconvenientes que presentan los estudiantes en el momento de aplicar adecuadamente las nociones.

En el primer grupo lo único que varía es el tiempo, se habla de: antes – ahora. Mientras en el segundo esta noción la relacionan subordinadamente (cuando parte de una idea general o inclusora para llegar a sus componentes) y supraordinadamente (cuando aprenden una nueva proposición, bajo la cuál están incluidas ideas establecidas ya en su estructura)

4.1.2. Trabajo – propiedad.

Para realizar el análisis de las nociones trabajo-propiedad, al igual que en los antecedentes teóricos, se ve una clara relación entre las dos nociones en cuanto a su definición, estructura (o tipos), características y funciones; hecho observado constantemente en los cuadros ideas pre y post (anexo 2-3) Desde estos componentes de cada noción, psicológicamente podemos determinar que el nivel de cambio conceptual alcanzado, en cada uno de los grados, es mínimo; ya que las respuestas dadas por los estudiantes antes de la intervención, y luego de ella, no difieren de manera significativa.

Tanto la noción trabajo como propiedad tienen para los estudiantes un carácter de condicional desde el ámbito económico porque permiten lograr bienestar y seguridad a las personas. Esta idea se mantiene en su estructura representacional de las dos nociones, en la medida que responde a las experiencias cotidianas en que ellos están inmersos.

Con la intervención pedagógica, para la noción trabajo se reconoce cambio en sus formas a través del tiempo pero cumple la misma función de resolver necesidades puramente económicas; mientras tanto, la propiedad mantiene su contenido esencial, antes y después de la intervención, de brindar seguridad económica ha quien la posee. Es decir, la idea inclusora se relaciona con nueva información, trabajada en la intervención, solamente durante ella; pero a la hora de dar cuenta de los conceptos y de las proposiciones prevalece el conocimiento previo para responder a las preguntas de la entrevista (anexo 1) como un conocimiento inerte.

4.2. DESDE LO PEDAGÓGICO:

Si bien es cierto la investigación no pretendió indagar sobre el impacto de la intervención pedagógica, también es cierto que no se puede dejar a un lado. Factores como: la motivación, el proceso interactivo (entre maestro – estudiante; estudiante – estudiante), el diseño de un contenido potencialmente significativo son elementos que intervienen en el proceso. De ahí que sea importante tenerlos en cuenta a la hora de analizar la información.

4.2.1. Familia

¿Qué paso con el conocimiento disciplinar desarrollado, con las estrategias y metodologías utilizadas?

Para el caso de sexto(6°), séptimo(7°) y octavo(8°) la intervención fue directa y explícita, lo que no sucedió con grado noveno.

En el grado 6° y 7° por ejemplo, la noción que manejan los estudiantes se relaciona con lo que hemos llamado: familia nuclear (integrada por padres e hijos) a demás de ser ahistórica, según los resultados pre.

Con la prueba post, luego de la intervención directa (lecturas guiadas, ejercicios de comprensión, elaboración de historietas, cartillas y reconstrucción de la historia de la localidad, ejercicios experimentales) como se puede observar en el anexo tres, los resultados muestran una noción de familia relacionada con valores como el respeto, fidelidad expresada en dos tiempos: antes – ahora; mientras que los roles se definieron con base en su experiencia de vida sin mostrar ninguna alteración.

Situación que difiere en grado 7°, en cuanto a la definición ya que a ella pueden pertenecer también aquellas personas que comparten algo en común. Se incorporan conceptos nuevos como patriarcado, monogamia y se sabe de la existencia de tipos de familia según su estructura, pero no las identifican con claridad. Además de seguir manejando los tiempos antes y ahora.

Los estudiantes de grado octavo (8°) en la información pre definen familia como un grupo de personas que conviven en un mismo sitio. Identifican la familia nuclear y una familia extensa (padres, hijos, tíos, sobrinos o abuelos) que no ha cambiado en la historia. Y al igual que los grados anteriores los roles que desempeña cada integrante, esta definido de acuerdo al proceso de socialización de cada uno. Ideas que son modificadas tangencialmente con la intervención, como se puede constatar en la prueba post en cuanto relacionan el desarrollo de la familia con el desarrollo de la sociedad "la familia a cambiado a través de la historia". Aunque no ofrecen una mayor profundización al respecto.

Por su parte, en grado noveno (9°) mostró una definición de familia relacionada con categorías afectivas y económicas, manteniéndose la idea de familia: nuclear, nuclear reducida (alguno de los padres e hijos, tíos y sobrinos) y extensa. Al igual que los grados anteriores (6°, 7°, 8°) los roles están definidos con relación al deber ser de su contexto social. Como se anotaba al inicio, la intervención en este grado fue indirecta, aspecto que en cierta medida explicaría él por qué se mantiene en su esencia las ideas pre en las pruebas post.

4.2.2. Trabajo – propiedad.

Si pretendemos responder la pregunta realizada en la noción familia, habría que buscar respuesta, desde dos perspectivas:

* La intervención pedagógica, aunque tuvo la intención de generar el cambio conceptual, no fue lo suficientemente eficaz porque prevalecieron los conocimientos previos a pesar de que las estrategias diseñadas por cada uno de los docentes tenían en cuenta las ideas pre para proponer los criterios teóricos de cada noción emanados desde las disciplinas.

Por ejemplo, en la definición de trabajo y propiedad no se reconoce el carácter social de las dos nociones, antes y después de la intervención; tanto en sexto, séptimo y octavo, como en noveno, donde el modelo de intervención hace uso indirecto –pero constante– de las nociones propuestas; las definiciones están dadas (también en su estructura y funciones) en relación con las vivencias y el contexto del estudiante.

Por lo general, prevaleció en las respuestas como en el uso de las nociones la idea de necesidad y bienestar para trabajo y propiedad respectivamente. En la noción propiedad, concretamente, la diferenciación entre bien privado y bien público es la misma en las ideas pre como en las ideas post: "lo privado es de alguien y lo público es de todos".

* La intervención pedagógica da buena cuenta de los ejes problémicos y sus unidades temáticas propuestos en el plan de área, para cada uno de los grados,

con el fin de permitir la cercanía entre los tipos de conocimiento en el momento de trabajar en cada una de las actividades del aula. Aunque este acercamiento no es claro, si podemos afirmar que el conocimiento disciplinar logra modificar de manera relativa el conocimiento previo.

Por ejemplo, en la noción trabajo, en las ideas pre, se identifica en su estructura el trabajo manual y artesanal; pero en las ideas post se puede apreciar el reconocimiento de las profesiones como trabajo intelectual frente al trabajo físico que realiza el obrero raso. En el caso de los bienes, en las ideas pre, se identificaba al trabajo como la forma de obtener bienes; ya en las ideas post se argumentan otras formas de obtener bienes.

4.3. DESDE LO SOCIAL.

Lo social, entendido como el conjunto de factores que inciden en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Por cuanto la "realidad" que el estudiante conoce y la forma como la conoce, pasa por los esquemas cognoscitivos socialmente recibidos tanto en la socialización primaria como en la secundaria, en la que incorpora un marco valorativo de referencia.

4.3.1. Familia

La noción de familia es construida, modificada y transformada por el conocimiento cotidiano al ser modelo "real" y tangible impregnado de muchas motivaciones e imaginarios que son los encargados de valorar la validez y utilidad de los conocimientos que aportan las ciencias sociales sobre la noción.

Ideas pre, que desde la teoría de la motivación se resisten a ser cambiadas, generando en la estructura del conocimiento un aprendizaje inadecuado (desde el conocimiento disciplinar) en las ideas post. Aspecto que invita a reflexionar sobre el papel que desempeña en la motivación de los sujetos la interpretación y creencia sobre los hechos sociales.

Podemos afirmar que en definición, estructura y funciones la familia es entendida como un grupo social con intereses comunes y particulares respecto a otras familias; pero como unidad básica de organización no se concibe, incluso se considera que cada familia es un mundo aparte, aunque se le atribuyan las mismas funciones a los padres, madres e hijos para todas las familias.

Con el transcurrir de los años la vida del estudiante gana mayor autonomía frente a la familia, incluso es mas crítico frente a los conflictos familiares y más independiente cuando hace parte de otros grupos (amigos, compañeros de colegio, grupos de deporte, etc.) los cuales les dan mayor participación y

solidaridad que la misma familia; aunque su carga afectiva hacia ella no disminuye notoriamente.

En este punto es importante anotar el desconocimiento existente por la estructura estatal y las leyes sociales que protegen la familia, ya que los estudiantes de todos los grados no reconocen estos elementos esenciales en la formación ciudadana.

4.3.2. Trabajo-Propiedad.

Como hemos observado con anterioridad, el trabajo al igual que la propiedad, se les atribuye la función social esencial que cubre otras necesidades, en el caso del primero; y posibilidad de bienestar en cuanto a posesión en la segunda. Por su situación social el trabajo es el medio que puede permitir la subsistencia y la propiedad ese medio que proporciona bienestar pero lejos de alcanzarla.

Esta característica fundamenta sus nociones previas y hace más difícil construir ideas diferentes. Las actividades realizadas en el aula, caso particular de la historieta, muestran notoria influencia de los fenómenos sociales que ocurren a su alrededor; caso concreto del desempleo, la falta de oportunidades sociales, los niveles de pobreza, la influencia negativa del conflicto armado (generalmente con la visión sesgada de los medios de comunicación), entre otros, desplazando a un segundo plano la teoría y los argumentos que explican, desde las disciplinas sociales, estas circunstancias.

Al igual que en la familia, el desconocimiento por la norma y las instituciones que pueden proteger el trabajo y la propiedad como derechos básicos en nuestra sociedad, es evidente en la gran mayoría de estudiantes. En el caso particular de la propiedad difícilmente se diferencia lo público de lo privado; donde lo público no tiene la importancia para el individuo: "al ser de todos no es de nadie"; como si lo tiene la propiedad privada: "si es de alguien".

4.3.3. Libertad.

El análisis realizado para esta noción se hace de manera global; ya que la información recolectada se trabajó por el docente de ética, en las actividades de aula y en la entrevista, de manera global.

Para la noción de libertad se tiene como resultado importante el hecho de que las ideas pre coinciden con las ideas post, lo cual nos diría porque el cambio conceptual no se ha dado pese a las actividades realizadas con los estudiantes.

Desde la teoría del cambio conceptual podemos afirmar como las ideas se han cristalizado en buena parte, dado que en el caso específico del concepto de

libertad, las ideas formadas en los estudiantes, parten de las experiencias que ellos han tenido como personas, en un contexto específico familiar. Dicho de otra manera, la noción fue construida dentro de la familia con experiencias muy específicas porque de alguna manera impiden el cambio de las ideas previas por la carga emocional y afectiva que ellas tienen.

En cuanto a la definición que se tiene de la noción, los estudiantes manejan en términos generales la idea de libertad como hacer lo que se quiere. En las experiencias realizadas en el aula, ese hacer lo que se quiere equivale a romper en cierta medida toda norma impuesta, porque ella tiende a coartar la libertad limitándola. Pese a ello, los estudiantes la entienden como un límite frente a sus acciones. Para ellos los adultos son en últimas quienes pueden hacer las normas, aplicarlas e impartir premios o castigos según cumplan o no dichas normas. En este medio, la tendencia al castigo es mayor que al premio, por ello las normas se vuelven coercitivas y no formativas.

En cuanto a la diferenciación de género, el hombre tiene mayor libertad frente a la mujer por el papel que juega la familia. Allí el hombre es quien toma las decisiones más importantes en el núcleo familiar, sin embargo la mujer es quien toma las decisiones que conciernen a la casa misma. Además, los hijos no tienen mayor autoridad, por ello, el estudiante asume que a mayor edad, más libertad se tiene pues la determina la autoridad.

Esta autoridad y por ende la libertad, están ligadas a la parte económica, ya que directamente se asocia como el manejo del dinero y la posesión del mismo da mayor autoridad frente a quienes no lo poseen; porque es con el dinero que se consigue lo deseado, y es un medio para facilitar o impedir a una persona decidir o no el independizarse de su núcleo familiar.

Además de lo anterior, se maneja la idea de quienes hacen las leyes son los que poseen dinero, es decir los ricos. Si es así, las leyes favorecen a quienes las hacen y desfavorecen a quienes se les aplica, por ello son injustas en sí mismas; luego los ricos se hacen ricos porque han aprovechado la ingenuidad de los pobres dado el poco acceso a los medios económicos que tienen estos últimos. Siendo así, las leyes que promulga el gobierno, son injustas y por ello hay que tratar de evitar su aplicación a los más pobres, porque siempre van a estar en desventaja frente a ellas y van a ser menos libres.

Sin embargo, si algún suceso afecta la libertad del núcleo familiar en el que se encuentra el muchacho, las leyes ahí sí son válidas, y es el gobierno el que tiene la obligación de hacer válidas dichas leyes. Si el gobierno no hace presencia frente a estos inconvenientes, la familia se convierte en un vínculo que defiende a sus integrantes pase lo que pase.

5. CONCLUSIONES

Los criterios centrales de nuestras conclusiones los agrupamos en tres aspectos: validación del marco teórico frente a los análisis de la información encontrada, algunos lineamientos para una propuesta curricular en el área de las ciencias sociales y resultados esperados frente a los resultados encontrados.

5.1. VALIDACIÓN DEL MARCO TEÓRICO FRENTE A LA INFORMACIÓN ENCONTRADA.

Al someter a juicio los preceptos teóricos con el análisis de la información encontrada podemos concluir varios elementos relevantes como:

* Es necesario no perder de vista en nuestros trabajos académicos (ya sean de indole investigativa, innovativa ó simplemente teórica) el estado actual de la discusión epistemológica del quehacer de las ciencias sociales frente a otros ámbitos del conocimiento; más aún con los acelerados cambios en los paradigmas de diversas ciencias, tan comunes en nuestros días y con las múltiples miradas que superan las posturas lineales-positivistas trabajadas de manera tan frecuente en el campo educativo.

Hemos podido determinar como este tipo de discusiones teóricas permean el campo disciplinar del área, los procesos metodológicos que utilizan sus disciplinas y por supuesto, como inciden en los procesos educativos y las prácticas pedagógicas en la escuela. En el caso particular de nuestra investigación, el debate teórico no fue madurado como se hubiera querido; pero nos permitió justificar elementos claves brindados por nuevas perspectivas metodológicas de investigación, propias de las ciencias sociales y pertinentes para nuestros intereses investigativos.

* En cuanto a los tres tipos de conocimiento (cotidiano, científico y escolar) podemos observar, efectivamente, su presencia en los procesos pedagógicos desarrollados en la escuela. A pesar de su presencia hay un claro divorcio entre los conocimientos previos del estudiante (cotidiano), el conocimiento impartido desde las áreas (científico) y se desconoce el contenido del conocimiento que resulta de nuestras prácticas educativas (escolar)

Desde luego, en el desarrollo de la investigación, al indagar por el conocimiento previo que los estudiantes poseían sobre las nociones seleccionadas, simplemente se estaba indagando por el conocimiento cotidiano manipulado por ellos en situaciones concretas. Este tipo de conocimiento, incluso, lo hacían

explícito en el momento de realizar las actividades escolares propuestas en el aula (actividades de intervención pedagógica) por cada uno de los docentes.

Durante el desarrollo de las actividades propuestas en clase se presentó, en la forma mas didáctica posible, el contenido disciplinar del área, el cual no logró la reestructuración esperada del conocimiento cotidiano por factores expuestos en el análisis de la información. Pero varias respuestas dadas por los estudiantes en la entrevista muestran cierto acercamiento entre los dos tipos de conocimiento, en la medida que ellas tienen en cuenta elementos propios del contenido disciplinar plegados (algunas veces se solapan, yuxtaponen o entremezclan) a las concepciones previas de su conocimiento cotidiano.

Este hecho revalida la necesidad de tener en cuenta en la elaboración de cualquier propuesta curricular un tercer tipo de conocimiento (escolar) que sirva de puente entre el *cct* y el *ccf*, con características propias y el cual dinamice los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela; es decir, el *ce* (con sus rasgos esenciales esbozados en el marco teórico) debe brindar las herramientas mínimas que el estudiante requiere para superar los obstáculos que propician el divorcio entre los dos primeros tipos de conocimiento.

Efectivamente el *ce*, el *cct* y el *ccf* hacen parte de "El Saber Pedagógico" que circula en la escuela, el cual es la materia prima fundamental sobre la que se mueve el maestro. Con él los estudiantes logran construir conocimiento y permite determinar qué se enseña, para qué se enseña, cómo se enseña y por qué se enseña. Por ello, el maestro es el llamado a potenciar dicho saber y justifica su labor en la escuela.

* Cualquiera que sea el modelo de intervención pedagógica a implementar en la escuela, no puede dejar de lado los aportes hechos por las teorías del aprendizaje y por los modelos de cambio conceptual aportados desde la psicología de la educación. En nuestro caso consideramos de trascendental importancia tener como referencia los postulados Ausubelianos del aprendizaje significativo y el modelo de cambio conceptual situado para interpretar, a la luz de estas teorías, la forma como ocurre la construcción del conocimiento social en la escuela y cual era el comportamiento de los tipos de conocimiento en dicho proceso de construcción.

Es pertinente aclarar que cuando nos situamos en estos postulados no estamos excluyendo arbitraria y tajantemente otras teorías psicológicas o a otros modelos de cambio conceptual; porque cada dominio del conocimiento o saber que se moviliza en la escuela, desde las áreas del plan de estudios, pueden tener sus propias características de aprendizaje. Aunque cada una de ellas debe partir de los conocimientos previos y recurrir a los planteamientos teóricos más convenientes para comprender los procesos de construcción del conocimiento que se dan al interior de los dominios específicos: matemáticas, naturales, idiomas, artísticas, etc.

* Las nociones disciplinares seleccionadas para nuestro trabajo de investigación cumplieron su papel determinante como conceptos fundamentales que atravesaban transversalmente los ejes temáticos definidos en el plan de área.* Este hecho nos permitió indagar los conocimientos previos de los estudiantes y la distancia abismal existente entre estos conocimientos y los constructos teóricos realizados por las disciplinas sociales, alrededor de estas nociones.

Los resultados obtenidos en nuestro análisis de la información nos permiten reafirmar la necesidad de establecer una propuesta curricular en el área que tenga en cuenta, como contenidos temáticos fundamentales, conceptos y categorías inherentes al conocimiento social y sobre las cuales se cimienta otros tipos de nociones o contenidos de carácter secundario.

5.2 ALGUNOS LINEAMIENTOS PARA UNA PROPUESTA CURRICULAR EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

El diseño de una propuesta curricular general debe tener en cuenta como mínimos dos criterios fundamentales a saber: el contexto particular de la institución educativa y los lineamientos generales de la educación colombiana expuestos en los marcos de ley, sin supeditar el uno al otro. La definición de las metas, el modelo pedagógico, los contenidos y los procesos de evaluación no deben, ni pueden, obedecer a los caprichos e intereses particulares de las directivas o docentes de la institución; tampoco se trata de asumir arbitrariamente los lineamientos dados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) o de implementar modas educativas emanadas del medio académico-intelectual sin reflexionar profundamente sobre ellas.

A nuestro modo de ver es necesario "construir" propuestas de trabajo pedagógico que obedezcan a los dos criterios expuestos, pero con las especificidades que nos plantea cada área del conocimiento y las cuales den buena cuenta de las condiciones reales del medio educativo, en que se desenvuelven los educandos; luego de detenidos procesos de indagación sobre las situaciones y necesidades que afronte la comunidad educativa.

Concretamente, en el área de Ciencias Sociales, tendríamos en cuenta algunos criterios fundamentales para una propuesta curricular, los cuales son el resultado

* El conocimiento social es uno de los dominios del conocimiento al que tiene acceso el estudiante en sus experiencias de vida como en la actividad académica, mediante las disciplinas escolares. Está conformado, esencialmente, por los ámbitos económico, social (la manera como nos representamos las instituciones) y lo ético-político. En estos ámbitos se encuentran las nociones trabajadas.

del análisis de nuestro proceso de investigación, como de nuestros modestos conocimientos en las disciplinas sociales:

1. Realizar un diagnóstico preliminar que permita determinar las deficiencias y obstáculos en los procesos de aprendizaje, para poder diseñar las estrategias de enseñanza a trabajar en un proceso a corto y mediano plazo, por lo menos.
2. A partir del diagnóstico y observando las condiciones particulares del medio determinar las características de los tipos de conocimiento que se movilizan en la escuela y como el plan de área puede trabajar con ellos.
3. Con base en las etapas anteriores establecer el plan de estudios del área, el cual debe considerar ejes temáticos de análisis que contengan nociones básicas del conocimiento social y deben ser propuestos en la forma más didáctica posible. El diseño metodológico debe propender por el aprendizaje significativo y con sentido; además de potenciar el acto de enseñar del maestro.
4. Cualquier propuesta pedagógica de trabajo en el aula debe contemplar la puesta en escena de herramientas necesarias para desarrollar pensamiento social, entendido este como la construcción de esquemas, conceptos y representaciones, los cuales deben permitir el análisis y reflexión para adquirir conciencia crítica de la realidad. Es aquí donde podríamos empezar a contemplar competencias básicas del área.

La propuesta aquí planteada es fruto de situaciones problemáticas que pueden ser implementadas en el aula, a fin de cumplir con los objetivos pedagógicos y lograr aprendizajes significativos. Un ejemplo concreto puede ser ejercicios experimentales como: recuperación histórica de la localidad; juegos de simulación ó roles (el aula de clase como ciudad o como escenarios de participación); elaboración de historietas, etc.; todas ellas pensadas desde un modelo pedagógico posibilitador de aquellos aprendizajes y mecanismo generador de motivación en el estudiante.

5.3 RESULTADOS ESPERADOS FRENTE A LOS RESULTADOS ENCONTRADOS EN LA INVESTIGACIÓN

En este tercer aspecto de las conclusiones, pretendemos evaluar los alcances de la investigación en lo que se refiere a la validación o refutación de las hipótesis expuestas en el proyecto inicial como resultados esperados.

En la primera hipótesis enunciábamos que: "las presentaciones sociales que el estudiante tiene del mundo están compuestas por nociones, conceptos y categorías, las cuales se modifican y no son reemplazadas por nuevas presentaciones conceptuales y vivenciales en la escuela"; afirmación que puede

ser evaluada en dos perspectivas desde el análisis de la información. Una tiene que ver con el contenido de las representaciones, nociones, conceptos y categorías- y otra con la modificación -ó no- de dichas representaciones.

En primera instancia, las nociones sociales que el estudiante posee (para nuestro caso: familia, trabajo, propiedad, y libertad) hacen parte de su campo representacional, en cuanto al dominio social se refiere; aquí predomina el conocimiento cotidiano sobre los otros tipos de conocimiento movilizados en la escuela, porque las ideas previas prevalecen sobre los conceptos y categorías trabajadas desde las disciplinas sociales. Es pertinente recordar que este resultado fue expresado, como una constante, en el análisis desde el ámbito psicológico.

En segunda instancia, el análisis desde lo pedagógico y social nos mostró, de una parte, cómo los modelos de intervención en el aula, a pesar de que tengan en cuenta los contenidos temáticos y pongan en práctica actividades dinámicas de enseñanza, logran apenas un acercamiento entre los tipos de conocimiento y una modificación relativa (parcial y tangencial) de las ideas previas. De otra parte, el conocimiento con el cual el estudiante llega a la intervención está mediado por sus propias experiencias y por otros factores externos determinantes en los procesos de aprendizaje (por ejemplo, la influencia de los medios de comunicación o del grupo social con que comparte); mediación que explica el NO desplazamiento de una representación por otra a partir de las experiencias pedagógicas vivenciadas por el estudiante al interior de la escuela.

La segunda hipótesis hacía referencia a que "En el proceso formativo, las estrategias y los paquetes didácticos nos permiten desarrollar las capacidades de observación y percepción, de análisis y síntesis; abstracción y concreción; elementos necesarios para la elaboración de los conocimientos". Planteamiento del cual afirmábamos, en aquel momento: si bien, el interés de la investigación no era indagar sobre los procesos de enseñanza, las estrategias o los paquetes didácticos nos deberían permitir potenciar capacidades y habilidades del estudiante; siempre y cuando el punto de referencia sean los conocimientos previos, tengan en cuenta los intereses del estudiante y los propósitos de enseñar del maestro, con el fin de posibilitar la construcción del conocimiento social.

En la tercera hipótesis de trabajo, tuvimos la mayor dificultad al NO poder "determinar las líneas de fuga, para que el impacto del proceso pedagógico sea mayor en las presentaciones iniciales de los estudiantes y estas sean transformadas", porque encontramos un vacío teórico en el mismo concepto de *línea de fuga*, el cual no pudimos subsanar durante el desarrollo de la investigación. Lo único que logramos determinar, como afirmamos anteriormente, fue la existencia de factores externos asociados a los procesos de aprendizaje, los cuales inciden en los resultados esperados por el docente en el momento de la evaluación.

En la cuarta hipótesis afirmábamos que “tanto el medio pre-escuela como el escolar mismo, tienen un nivel de influencia alto en las construcciones mentales que el estudiante hace de la realidad”, de lo cual podemos inferir dos argumentos, apoyados en las ideas esbozadas anteriormente. En primera instancia, el medio pre-escuela conformado por aquellos factores asociados determinan, en buena medida, las construcciones mentales del estudiante; pero no pueden ser considerados como un obstáculo definitivo para modificar dichas construcciones.

En segunda instancia, el medio escolar no tiene el mismo grado de influencia, en principio, que el medio pre-escuela en las construcciones mentales del estudiante; pero un buen trabajo pedagógico lograría modificar sus contenidos representacionales en cada dominio del conocimiento. Por esto, no podemos asumirlas como estructuras acabadas e inmodificables, porque sería negar la posibilidad de desarrollar pensamiento social desde la misma escuela y concretamente desde nuestra práctica pedagógica.

A manera de conclusión final podemos decir: así, como los conocimientos cotidianos del estudiante deben ser la materia prima de cualquier proceso pedagógico (creemos que no solamente en el área de las ciencias sociales), con el fin de ponerlo en contacto con otros conocimientos que se movilizan en la escuela; este conocimiento es susceptible de ser modificado (incluso desplazado) por la intervención de la escuela y, concretamente, del maestro.

Finalmente, es importante dejar en claro la idea de que nuestro trabajo investigativo, como las conclusiones a las cuales hemos llegado, pueden y deben ser sometidas al debate, con el objetivo de enriquecerlas generando nuevas discusiones académicas, de carácter propositivo, en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. Más aún, creemos dejar abierta la puerta a muchas dudas e interrogantes para que en un futuro no muy lejano se conviertan en la inspiración de otras investigaciones ó disertaciones teóricas y estas contribuyan al complejo entramado de la construcción del conocimiento social.

CONTENIDO

1. RESUMEN DEL PROYECTO INICIAL DE INVESTIGACIÓN	3
1.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	3
1.1.1. Antecedentes del problema	3
1.1.2. Planteamiento del problema	4
1.1.3. Justificación	5
1.2. OBJETIVOS.....	6
1.3. METODOLOGÍA	7
1.4. RESULTADOS ESPERADOS	8
1.5. BIBLIOGRAFÍA	9
2. MARCO TEORICO CONCEPTUAL	11
2.1. PROBLEMAS EPISTEMOLOGICOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES: UNA MIRADA DESDE LA FILOSOFIA DE LA CIENCIA.....	12
2.2. RELACION CONOCIMIENTO COTIDIANO, CONOCIMIENTO ESCOLAR Y CONOCIMIENTO CIENTIFICO: SU INTEGRACION EN LA ESCUELA.....	13
2.2.1. Conocimiento Cotidiano (cc).....	14
2.2.2. Conocimiento Científico (cc)	15
2.2.3. Conocimiento Escolar (ce).....	16
2.3. LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE Y CAMBIO CONCEPTUAL	18
2.3.1. Teorías del Aprendizaje y la relevancia de los planteamientos ausubelianos en nuestra investigación.....	18
2.3.2. Conocimiento Previo y Cambio Conceptual	22
2.3.2.1. Modelos Fríos:	24
2.3.2.2. Modelos Neo Innatistas:	26
2.3.2.3. Modelos Metacognitivos.....	28
2.3.2.4. Los Modelos Experienciales o Situados.....	29
2.3.2.5. Los Modelos Calientes	30
2.4. ANÁLISIS DISCIPLINAR DE LAS NOCIONES FAMILIA, TRABAJO- PROPIEDAD Y LIBERTAD.....	32
2.4.1. Noción de Familia	32
2.4.1.1. Historia	33
2.4.2. Binomio Trabajo-Propiedad	37
2.4.2.1. Los Sistemas Preclasistas.....	39
2.4.2.2. El Mundo Antiguo.....	40
2.4.2.3. El Mundo Feudal	40
2.4.2.4. El Mundo Moderno y Contemporáneo.....	41
2.4.2.5. Importancia Pedagógica de las Nociones Trabajo-Propiedad.....	43
2.4.3. Noción de Libertad.....	44
2.4.3.1. La Libertad y sus Límites	47
2.4.3.2. Historia	48
2.4.3.3. Problemas Modernos.....	49

2.4.3.4	Importancia Pedagógica de las nociones Familia y Libertad.....	50
3.	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	51
3.1.	REFERENTE CONCEPTUAL DEL DISEÑO METODOLÓGICO.....	51
3.2.	DISEÑO METODOLÓGICO.....	54
3.2.1.	Organización y dinámica del equipo de trabajo.....	55
3.2.2.	Definición de ejes temáticos y ajuste del plan de área.....	57
3.2.3.	Selección de la muestra.....	58
3.2.3.1	Características de la muestra final.....	59
3.2.4	El escenario.....	61
3.2.5.	Estrategias de recolección de información: actividades de trabajo en el aula.....	62
3.2.5.1.	Juegos dirigidos.....	62
3.2.5.2.	Historia de la localidad.....	65
3.2.5.3.	Historieta.....	66
3.2.6.	Fundamentación teórica de la investigación.....	68
4.	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	70
4.1.	DESDE LO PSICOLÓGICO:.....	70
4.1.1.	Familia.....	71
4.1.2.	Trabajo – propiedad.....	71
4.2.	DESDE LO PEDAGÓGICO:.....	72
4.2.1.	Familia.....	72
4.2.2.	Trabajo – propiedad.....	73
4.3.	DESDE LO SOCIAL.....	74
4.3.1.	Familia.....	74
4.3.2.	Trabajo-Propiedad.....	75
4.3.3.	Libertad.....	75
5.	CONCLUSIONES.....	77
5.1.	VALIDACIÓN DEL MARCO TEÓRICO FRENTE A LA INFORMACIÓN.....	77
	ENCONTRADA.....	77
5.2	ALGUNOS LINEAMIENTOS PARA UNA PROPUESTA CURRICULAR EN.....	79
	EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES.....	79
5.3	RESULTADOS ESPERADOS FRENTE A LOS RESULTADOS.....	
	ENCONTRADOS EN LA INVESTIGACIÓN.....	80

ANEXOS

1. ENTREVISTA APLICADA
2. IDEAS PREVIAS
3. IDEAS POST
4. HISTORIETAS

ANEXO 1 ENTREVISTA APLICADA

NOCION

PREGUNTAS

FAMILIA

- ¿Qué es para ustedes, familia?
- ¿Cómo esta conformada la familia?
- ¿Qué funciones cumple cada integrante?
- ¿Por qué es importante la familia?
- ¿Cómo se organiza económicamente la familia?
- ¿Cómo ha sido la familia a través de la historia?
- ¿Conoces alguna ley que proteja la familia?
- ¿Qué es trabajo, para ustedes?
- ¿Qué tipos de trabajo hay?
- ¿Crees que el trabajo es importante, por qué?
- ¿Cómo aparece el trabajo en la vida de la humanidad?

PROPIEDAD Y TRABAJO

- ¿Estudiar es para usted un trabajo, por qué?
- ¿A través de la historia, siempre han existido las mismas formas de trabajo?
- ¿Conoces alguna ley que garantice el trabajo?
- ¿Qué es propiedad?
- ¿Cómo se adquieren los bienes?
- ¿Qué tipos de bienes hay?
- ¿Por qué sirve tener bienes?
- ¿Qué es lo público?
- ¿Lo público es propiedad de alguien?
- ¿Conoces alguna ley que proteja la propiedad?
- ¿Qué es libertad?
- ¿Desde el momento en que se nace se es libre o es algo que se obtiene?

LIBERTAD

- ¿Qué clase de libertad hay?
- ¿Siempre ha sido libre el hombre y la mujer?
- ¿Las normas o leyes establecidas, limitan la libertad?
- ¿La libertad es igual para todas las personas?
- ¿Consideras la libertad como un deber o un derecho?
- ¿Cómo se defiende y mantiene la libertad?
- ¿Hay alguna ley que garantice y proteja la libertad?

ANEXO 1: ENTREVISTA APLICADA

NOCION

PREGUNTAS

FAMILIA

- ¿Qué es para ustedes, familia?
- ¿Cómo esta conformada la familia?
- ¿Qué funciones cumple cada integrante?
- ¿Por qué es importante la familia?
- ¿Cómo se organiza económicamente la familia?
- ¿Cómo ha sido la familia a través de la historia?
- ¿Conoces alguna ley que proteja la familia?
- ¿Qué es trabajo, para ustedes?
- ¿Qué tipos de trabajo hay?
- ¿Crees que el trabajo es importante, por qué?
- ¿Cómo aparece el trabajo en la vida de la humanidad?

PROPIEDAD Y TRABAJO

- ¿Estudiar es para usted un trabajo, por qué?
- ¿A través de la historia, siempre han existido las mismas formas de trabajo?
- ¿Conoces alguna ley que garantice el trabajo?
- ¿Qué es propiedad?
- ¿Cómo se adquieren los bienes?
- ¿Qué tipos de bienes hay?
- ¿Por qué sirve tener bienes?
- ¿Qué es lo público?
- ¿Lo público es propiedad de alguien?
- ¿Conoces alguna ley que proteja la propiedad?
- ¿Qué es libertad?
- ¿Desde el momento en que se nace se es libre o es algo que se obtiene?

LIBERTAD

- ¿Qué clase de libertad hay?
- ¿Siempre ha sido libre el hombre y la mujer?
- ¿Las normas o leyes establecidas, limitan la libertad?
- ¿La libertad es igual para todas las personas?
- ¿Consideras la libertad como un deber o un derecho?
- ¿Cómo se defiende y mantiene la libertad?
- ¿Hay alguna ley que garantice y proteja la libertad?

IDEAS

PREVIAS

ANEXO 2 CUADRO 7:

GRADO SEXTO

CATEGORÍA	FAMILIA	TRABAJO
DEFINICIÓN	Establecen que los lazos son de consanguinidad y afectivos	Es más una necesidad que tienen para subsistir (obtener las cosas) Antes los antepasados realizaban actividades. Hoy es necesidad
ESTRUTURA Y/O TIPOS	En la conformación de la familia se tiene en cuenta Padre, Madre e Hijos	Se habla de trabajo manual y artesanal, muy poco trabajo industrial (no es especializado) es una actividad física Estudiar es como una actividad
CARACTERÍSTICAS	Papá: trabaja Mamá: Ama de casa, es trabajo Aportan y distribuyen gastos	Los bienes se adquieren trabajando
FUNCIONES	Mamá: ahora trabaja, administra Hijos: obedecer y estudiar Ley que proteja la familia no se conoce	El trabajo es importante por que permite sobrevivir El trabajo según la ley es un deber

IDEAS PREVIAS

ANEXO 2

CUADRO 7:

GRADO SEXTO

PROPIEDAD	LIBERTAD
Se obtiene por esfuerzo gracias al trabajo Lo público es de todos Lo privado de quien lo consigue	Se define como hacer lo que se quiere
Un bien: lo que cada uno tiene	No conocen las clases
Lo público es propiedad de todos	En cuanto a la libertad como igualdad: No establece diferencias en cuanto al sexo Si hay independencia económica si hay libertad
No hay comprensión de para qué sirve la propiedad No se conoce ley que proteja la propiedad	La libertad es algo que se gana Las leyes o las normas limitan la libertad No se conoce ninguna ley que defienda la libertad

IDEAS PREVIAS

ANEXO 2 CUADRO 9: GRADO SÉPTIMO

CATEGORÍA	FAMILIA	TRABAJO
DEFINICIÓN	Grupo de personas unidas por el grado de parentesco No hay relación de familia con la historia	Es una necesidad para subsistir o suplir lo que se necesita Reconocen la influencia del trabajo en los cambios del hombre
ESTRUCTURA Y O TIPOS	Familia conformada por Padre, Madre, Hijos No se distinguen clases o tipos de familia	Se diferencia el trabajo calificado del no calificado Estudiar: es un trabajo por que es obligación
CARACTERÍSTICAS	Padres sostienen el hogar Hijos mayores: aportan, ayudan, colaboran	Los bienes se obtienen a través del trabajo y el esfuerzo personal
FUNCIONES	Los padres mantienen el hogar Los hijos obedecen y los mayores ayudan con los gastos del hogar	Sí, por que a través de él se mantienen las familias y se sale adelante Ley: No hay cambio

IDEAS

PREVIAS

ANEXO 2 CUADRO 9:

GRADO SÉPTIMO

PROPIEDAD	LIBERTAD
Lo que pertenece a él, ella. Pero se rescata el esfuerzo para poseerlo Pertenece a todos estable, pero enseñar-aprender a cuidarlo	Lo que se puede hacer, con límites El que no comete faltas (parece estar preso)
Privados: pertenecen a alguien Público: pertenece a todos	Pensamiento, opinión, expresión y creencias
De todos, para utilizarlo hay que cumplir con normas	Si menos los que están en la cárcel
Tener bienes brinda seguridad Ley: No se conoce ninguna	No, por que nadie elige a sus padres y familias Ley: No conocen ninguna

IDEAS

PREVIAS

ANEXO 2 CUADRO 10: GRADO OCTAVO

CATEGORÍA	FAMILIA	TRABAJO
DEFINICIÓN	<p>Constante apoyo-afecto, primer grupo donde conviven</p> <p>No cambian históricamente</p>	<p>Cubrir gastos y mantener la familia y lo corroboran por que: el mundo y el hombre es lo que es por el trabajo</p> <p>No habia claridad de los cambios históricos de la actividad del trabajo</p>
ESTRUCTURAS Y O TIPOS	<p>Padre, madre, hijos, sobrinos</p>	<p>Lo reconocen por profesiones pero prevalecen las actividades informales y que son pesadas</p> <p>Estudiar: necesidad de ser alguien</p>
CARACTERÍSTICAS	<p>Padres sostienen hogar, hijos mayores aportan y estudian en la noche</p> <p>Hijos menores cumplen deberes</p>	<p>Por medio trabajo (100%)</p>
FUNCIONES	<p>Padres: trabajar y mantener a los hijos.</p> <p>Padre-trabajar hijos: mayores, apoyarlos cumplir con estudio y oficios</p> <p>Importancia de la familia se observa además, por que se comparte</p>	<p>Es necesario para sobrevivir</p> <p>Se trabaja porque toca hacerlo</p> <p>Ley : No conocen ninguna</p>

IDEAS PREVIAS

ANEXO 2 CUADRO 10 : GRADO OCTAVO

PROPIEDAD	LIBERTAD
Lo que es de uno Lo público como algo de todos	Es poder hacer lo que se quiere Se pierde cuando se encarsela o se secuestra. En la casa los menores dependen de los mayores
Son bienes como objetos propios	Los hombres tienen más libertad
Prevalece lo público que es de todos Lo privado es de uno	Se distinguen la libertad de pensar, actuar, y opinar. No estar en la cárcel
Seguridad para salir de problemas económicos Ley : No se conoce ninguna	Las personas que atentan contra la sociedad se les debe quitar la libertad Todos los demás debemos ser iguales y aprovechar la libertad

La libertad se obtiene cuando se gana
Es injusto cuando se pierde por secuestro o por que se quita la vida

IDEAS

PREVIAS

ANEXO 2 CUADRO 11:

GRADO NOVENO

CATEGORÍA	FAMILIA	TRABAJO
DEFINICIÓN	Se define como un grupo de personas unidas por vínculos afectivos y económicos	Una actividad que les permite subsistir y obtener beneficios económicos
ESTRUCTURA Y/O TIPOS	Se contemplan los padres e hijos En algunos casos tios y primos Prevalece la familia nuclear	Una forma de salir adelante Se distingue el trabajo mental del trabajo físico Los trabajos fuera de casa son para el hombre como para la mujer
CARACTERÍSTICAS	Los padres se encargan del manejo de la casa Los hijos cumplen la función de estudiar	Los trabajos pesados son para la gente pobre Los ricos viven del pobre
FUNCIONES	Los hombres deben buscar el sustento pero cuando no están lo hace la mujer Los hijos deben estudiar y ayudar con los oficios de la casa Debe haber sentido de colaboración	El trabajo permite el ascenso social Permite satisfacer todos los gustos

IDEAS PREVIAS

ANEXO 2 CUADRO 11 GRADO NOVENO

PROPIEDAD	LIBERTAD
<p>Todo lo que se adquiere con trabajo</p> <p>La propiedad pública es de todos</p>	<p>Es poder hacer lo que se quiere</p> <p>Se pierde cuando se encarsela o se secuestra. En la casa los menores dependen de los mayores</p> <p>Los hombres tienen más libertad</p>
<p>Es una sola, identificada con todos los bienes materiales: tierras, casas, inmuebles</p>	<p>Se distinguen la libertad de pensar, actuar, y opinar.</p> <p>No estar en la cárcel</p>
<p>Los bienes que se consiguen son propiedad individual</p> <p>Lo público es lo que nos da el gobierno</p>	<p>Las personas que atentan contra la sociedad se les debe quitar la libertad</p> <p>Todos los demás debemos ser iguales y aprovechar la libertad</p>
<p>Los bienes nos permiten darnos gusto y satisfacer necesidades</p> <p>No se conoce ninguna ley</p>	<p>La libertad se obtiene cuando se gana</p> <p>Es injusto cuando se pierde por secuestro o por que se quita la vida.</p>

PROPIEDAD		LIBERTAD	
¿Qué es propiedad?	%	¿Qué es libertad?	%
*Obtiene ahorrando y trabajando es decir por el propio esfuerzo	60	*Hacer lo que se quiere	50
*Un bien, algo suyo	20	*No pasarse	20
*Algo donde uno manda	20	*Una ley	10
*Entra cualquiera, no hay normas, no hay que pagar, utiliza cualquiera	100	*No estar encerrados	10
		*No prohibir nada	10
*no reconocen un bien		*No, antes eramos esclavos, después nos liberaron	30
		*Algunas personas los meten en internados	10
		*No porque, se va ganando entre más estabilidad económica se tenga	30
		*No, por que cuando se es pequeño, todo se lo prohíben	30
¿qué tipos de bienes hay?		*Padres recriminan, hacer lo que se quiere solo	10
		*Libertad de hablar en ciertos lugares	20
		*No conocen las clases	70
¿Lo público es propiedad de alguien?	70	*Las niñas son libres por que ellas son las que dicen si o no para que sean novíos	10
*Presidente	10	*Las niñas son menos libres por que corren más peligro (violación, asesinato, agresión) ya que los hombres son tenidos como malos	50
*Gobierno	20	*Las niñas antes eran esclavizadas ahora no	40
		*Es el derecho a la libertad	80
		*Es un derecho y un deber	20
		*Hablando, aconsejando a los demás	10
		*Asumiendo lo que se debe hacer	40
		*Siendo responsables, cumpliendo lo que nos mandan	50
¿Por qué sirve tener bienes?		*Se va ganando a medida que se va creciendo	70
		*Los primeros años lo manejan los padres	30
¿Conoces alguna ley que proteja la propiedad?	90	*Un poco por la prohibición de las cosas	50
*No saben	10	*No, digo lo que pienso sobre las normas	20
*Un seguro de vida		*No, lo obligan a uno	30
		*No, ninguna	80
		*Nadie defiende la libertad	10
		*Los derechos	10

CATEGORÍA	FAMILIA	%	¿Qué es trabajo?	TRABAJO	%
¿Qué es familia?	*La afectividad, con las funciones o integrantes *Familia es una unión *No sabe	70 20 10	¿Qué es trabajo?	*Esfuerzo para conseguir algo a cambio *Conseguir dinero y ganarse la vida *Es una necesidad	50 40 10
¿Cómo ha sido a través de la historia?	*Antes: los hombres eran fieles, cuidaban más a sus hijos, trabajaban, había cariño mutuo y se cassaban a la fuerza *Después: hombres menos fieles, cuidan menos a los hijos y los padres trabajan hijos-colégios, padres-pelean	80	¿Cómo aparece en la vida de la humanidad?	*Indígenas-cazar *Necesidad-alimento *Naturaleza origina el trabajo *No saben el origen	10 20 10 60
ESTRUCTURA O TIPO		20	¿A través de la historia, siempre han existido las mismas formas?	ANTES *Uno es el que gana otro es el que gana *Alimento en arboles trabajo en empresas *Picaban rocas van al colegio-empresa *Sin máquinas con máquinas *Trabajo campo ciudad:empresas	10 20 10 40 20
¿Cómo está conformada la familia?	*Padre, madre e hijos	100	¿Qué tipos de trabajo hay?	*Trabajo para sí mismo (ganancia para sí), para otro (ganancia para otro) *Laboral (empresa) y discusión (convencer a otro) *Oficios o profesiones y el manual	10 20 70
CARACTERÍSTICAS			¿Estudiar es un trabajo, por qué?	*Es aprender más (relación educación-aprendizaje) *Es un requisito con una finalidad futura (estudiar para trabajar) *Para ser alguien el la vida	30 30
¿Cómo se organiza económicamente la familia?	*Papá: trabaja para obtener dinero Mamá: distribuye los gastos	100	¿Cómo adquieren los bienes?	*Trabajando y ahorrando *Comprándolo o heredándolo *Con la plata que sale de los que hacen dólares	40 70 20 10
FUNCIONES	*Papá: ayuda económica, autoridad, corregir, brindar seguridad Mamá: consejos, cuidan y educan Hijos: obedecer	100	¿Crees que el trabajo es importante, por qué?	*Sí, para ser activo y producir *Desarrollar las capacidades *Necesidad de sobrevivir	10 30 60
¿Por qué es importante la familia?	*Brinda compañía, protección y unión *No saben, no responden *Foco de paz *Sin la familia no se puede nacer	60 20 10	¿Conoces alguna ley que garantice el trabajo?	*No *El gobierno da el dinero para que todos trabajen	90 10
¿Conoce alguna ley que proteja la familia?	*No *Derechos *Crear ley de trabajo familiar	80 10 10			

CATEGORÍA	FAMILIA	%	¿Qué es trabajo?	TRABAJO	%
¿Qué es familia?	*Grupo de personas unidas por el grado del parentesco	60	¿Qué es trabajo?	*Actividad o esfuerzo	80
	*Comparten algo en común	30		*Obligación y deber	10
¿Cómo ha sido a través de la historia?	*Conyugal, hogar diferente	10	¿Cómo aparece en la vida de la humanidad?	*Obtiene dinero	10
	*Antes no existía la monogamia, ahora sí, respeto y el matrimonio, antes relaciones con cualquier integrante de la familia, ahora no	80		*Necesidad de subsistir	20
	*El patriarcado	10	¿A través de la historia, siempre han existido las mismas normas?	*Con la esclavitud	10
	*Nuevas formas de familia	10		*Origen de la familia	60
ESTRUCTURA O TIPO			¿Qué tipos de trabajo hay?	*Época de los reyes	90
	*Padre, madre e hijos	20	¿Estudiar es un trabajo, por qué?	*Antes: trabajo desgaste físico y manual, ahora con máquinas	10
¿Cómo está conformada la familia?	*Padre, madre, hijos, abuelos, tios y primos	50		*Siempre : mantener familia	
	*Padres e hijos. Abuelos, nietos, tios, hijos y sobrinos	10		*Esfuerzo físico-constructor	
CARACTERÍSTICAS	*Familia y otros	20		*El desgaste mental-secretaría, ejecutivo	90
				*Trabajo manual-trabajo con maquinaria	10
¿Cómo se organiza económicamente la familia?	*Padres: trabajar y orientar	100			
	*Hijos: estudiar y obedecer			*Un deber: alguien el la vida, progresar, ayudar a la familia	90
¿Qué funciones cumple cada integrante?			¿Cómo adquieren los bienes?	*Si porque se utiliza la mente	10
	*Papá: sostener la familia, ayudar a hijos y esposa. Amigo y consejero	90		*A través del trabajo y el esfuerzo personal	100
¿Por qué es importante la familia?	*Mamá: afecto y realizar labores en la casa	10	¿Crees que el trabajo es importante, por qué?	*Si, por que a través de él se mantienen las familia y se sale adelante	100
	*Papá y Mamá: trabajan y compran gastos	20	¿Conoces alguna ley que garantice el trabajo?	*Hay desconocimiento de la ley	80
¿Conoces alguna ley que proteja la familia?	*Mayores: trabajan para ayudar con los gastos	80		*Una ley que garantiza la estabilidad laboral de la mujer emberazada, la justicia	20
	*Hijos: estudio, respeto, colaborar	10			
	*Para brindar apoyo	80			
	*Es la base para que los hijos se desarrollen	10			
	*Es importante para la sociedad	10			
	*No saben	80			
	*Bienestar familiar	20			

PROPIEDAD		LIBERTAD	
	%		%
¿Qué es propiedad?	*Lo que pertenece a él, ella	¿Qué es libertad?	*Lo que se puede hacer, con límites
	*Pertenece al gobierno		*Propiedad de cada quien
¿Qué es lo público?	*Pertenece a todos	¿Siempre ha sido libre el hombre y la mujer?	*Expresarse libremente, dar opinión
	*Presta servicios a todos		*Si, pero que no hagan nada malo como (robar, matar y secuestrar)
¿qué tipos de bienes hay?	*Privados: pertenecen a alguien	¿Qué clase de libertad hay?	*Si, deberes y derechos como todos
	*Público: pertenecen a todos		*Hombre-esclavizaba a mujer, después mujer se liberó
¿Lo público es propiedad de alguien?	*De todos, para utilizarlos hay que cumplir con normas	¿La libertad es igual para todas las personas?	*No, porque existía el esclavismo
	*Hay que Cuidarlo con responsabilidad es de todos		*Los Hombres tenían menos límites que las mujeres
¿Po qué sirve tener bienes?	*Tener bienestar y sacarles provecho para la familia	¿La libertad es un deber o un derecho?	*Pensamiento, opinión, expresión y creencias
	*No se conoce ninguna		*Transitar libremente por un país
¿Conoce alguna ley que proteja la familia?	*Respeto a la propiedad	¿Cómo se definen de la libertad?	*Si, menos los que estan en la cárcel
			*Si, no se debe discriminar
¿Po qué sirve tener bienes?		¿Desde el momento que se nace se es libre o es algo que se obtiene?	*Hay personas esclavizadas
			*Es un derecho que todos tenemos por igual
¿Conoce alguna ley que proteja la familia?		¿Las normas o leyes establecidas limitan la libertad?	*Un derecho y un deber
			*Deber: para obtener lo que se quiere
¿Po qué sirve tener bienes?		¿Hay alguna ley que garantice y proteja la libertad?	*Derecho: como el trabajo
			*No haciendo cosas malas
¿Conoce alguna ley que proteja la familia?		¿Hay alguna ley que garantice y proteja la libertad?	*Luchando y trabajando
			*Respetando a las personas, compartiendo y escuchando
¿Po qué sirve tener bienes?		¿Desde el momento que se nace se es libre o es algo que se obtiene?	*No, por que nadie elige a sus padres y familias
			*Cuando se es mayor de edad y se trabaja
¿Conoce alguna ley que proteja la familia?		¿Las normas o leyes establecidas limitan la libertad?	*La libertad se obtiene
			*No, porque hay deberes que uno debe cumplir y eso no significa perder la libertad
¿Po qué sirve tener bienes?		¿Hay alguna ley que garantice y proteja la libertad?	*Si, cuando hay Injusticia
			*Si no se tiene pasaporte no se puede ir a cualquier país
¿Conoce alguna ley que proteja la familia?		¿Hay alguna ley que garantice y proteja la libertad?	*No conocen
			*La constitución política, el hombre cuando nace, la libertad se consigue

CATEGORÍA	FAMILIA	%	¿Qué es trabajo?	TRABAJO	%
DEFINICIÓN ¿Qué es familia?	*Unión o grupo de personas	70		*Cubrir gastos y mantener la familia	60
	*Identifica la familia como el desarrollo de la sociedad			*Es la riqueza de todo ser humano	10
	*Un lugar de apoyo y afecto			*Es de carácter histórico	30
¿Cómo ha sido a través de la historia	*Han cambiado a través de la historia	50	¿Cómo aparece en la vida de la humanidad?	*La necesidad de conseguir cosas	70
	*Más responsabilidad y ayuda	40		*Con las manos desarrollan las principales actividades	30
	*Antes más autoridad del hombre	10	¿A través de la historia, siempre han existido las mismas formas?	*De la manufactura a la maquina	80
ESTRUCTURAS O TIPOS ¿Cómo esta conformada la familia?			¿Qué tipos de trabajo hay?	*No responden	20
	*Padre, madre e hijos	30		*Lo reconocen por profesiones	60
	*Padre, madre, hijos, abuelos, tios y primos	70	¿Estudiar es un trabajo, por qué?	*Dividen en pesados(albañil) y suaves(profesor)	20
CARACTERÍSTICAS ¿Cómo se organiza económicamente la familia?				*División según lugar (oficina, calle)	10
	*Los padres trabajan(especialmente el papá)	80	¿Cómo adquieren los bienes?	*División legal e ilegal	10
	*Los hijos mayores aportan	20		*Estudiar es diferente, es para ser alguien en la vida o conseguir trabajo	70
FUNCIONES ¿Qué funciones cumple cada integrante?				*Por que yo quiero	10
	*Padres: trabajar y mantener a los hijos	60		*Un deber que cumplir	10
	*Hermanos: apoyar a la familia	30		*Si es trabajo: mental	10
¿Por qué es importante la familia?	*Abuelos y tíos: consejeros, propiciar, ambientes de unión	10	¿Crees que el trabajo es importante, por qué?	*Trabajando, para poder comprar lo que se necesita	70
	*Es un punto de apoyo	40		*Herencia, ganándose la confianza de los padres	10
	*Sin familia no se es nadie	30		*Legales (papeles) e ilegales (invasiones)	10
¿Conoces alguna ley que proteja la familia?	*No saben la importancia	20	¿Conoces alguna ley que garantice el trabajo?	*En las guerras	10
	*No saben	80		*Ganar dinero, para sobrevivir y sostener la familia	60
	*Bienestar familiar (cuando hay problemas entre los padres)	20		*Para superarnos y tener una vida diferente	20

PROPIEDAD		%	LIBERTAD		%	
¿Qué es propiedad?	*Algo de uno	60	¿Qué es libertad	*Poder hacer lo que uno quiere	40	
	*Que uno lo puede usar y utilizar	20		*Ser libre interiormente, en pensamiento	30	
¿Qué es lo público?	*Es un terreno o un territorio	20	¿Siempre ha sido libre el hombre y la mujer?	* opinar y expresar	20	
	*Es lo que todas las personas podemos utilizar	50		*Llegar lejos	10	
	*Puede estar en cualquier lugar	20		*No, el hombre libre, mujer (casa)	60	
	*Es del Estado y nos beneficia	20		*Si, siempre han sido iguales	30	
¿Qué tipos de bienes hay?	*Ver periódico y hablar en público	10	*Cambiando la desigualdad a igualdad	10		
	*Hay varios, una casa, una tierra, un artículo, una finca	30	¿Qué clase de libertad hay?	*Hay varias: expresión, sentimiento, en el hogar	80	
	*Es uno sólo	30		*Hay una sola	20	
	*Es una tierra	30		¿La libertad es igual para todas las personas?	*No, se piensa diferente, son cosas privadas, mientras otras son más libres	80
*Dificultad para explicar	10	*Si, (no se sabe porque)	20			
¿Lo público es propiedad de alguien?	*Lo público es del Estado	50	¿La libertad es un deber o un derecho?		*Es un derecho: a sentirse como quiere, asumir responsabilidad a trabajar. Es de cada uno	80
	*Lo privado es que lo tiene uno solo	40			*Nadie lo puede obligar	20
	*Lo privado es un secreto entre dos	10		¿Cómo se define de la libertad?	*Cumpliendo las normas	20
¿Por qué sirve tener bienes?	*Estabilidad económica y sobrevivencia	60	*Derechos del hombre		10	
	*Seguridad o creerse más	20	*confianza y personalidad		70	
	*Dejar herencia para que no sufran	20	¿Desde el momento que se nace se es libre o es algo que se obtiene?	*Se va adquiriendo a través del tiempo	60	
¿Conoces alguna ley que proteja la propiedad?	*No se conoce ninguna ley	80		*Se nace libre, pero luego los papás mandan	20	
	*He escuchado, pero no se nada	20	*Si, desde pequeño se hace lo que quiere, pero cuando grande se acorta la libertad	20		
	¿Hay alguna ley que garantice y proteja la libertad?			¿Las normas o leyes establecidas, limitan la libertad?	*Limitan (ley 18 años)	60
*Presos de la cárcel					20	
*Antes en las leyes había más libertad					20	
¿Hay alguna ley que garantice y proteja la libertad?			¿Hay alguna ley que garantice y proteja la libertad?	*No saben	80	
				*Si, pero no me acuerdo	10	
				*El derecho a la vida y a expresarse libremente	10	

CATEGORÍA	FAMILIA	%	¿Qué es trabajo?	TRABAJO	%
DEFINICIÓN ¿Qué es familia?	*Un grupo de personas que se quieren, comparten, confían y con las que se cuenta	90		*Es una acción para ganar dinero	80
	*Es la base de la sociedad	10		*Es el desarrollo del pensamiento y nos ayuda a evolucionar	10
¿Cómo ha sido a través de la historia?	*Siempre ha sido papá, mamá e hijos pero ese grupo ha evolucionado, por qué las decisiones se toman entre dos	100	¿Cómo aparece en la vida de la humanidad?	*Ganarse la plata honrradamente	100
			¿Qué tipos de trabajo hay?	*Aparece por etapas de acuerdo a las necesidades que se les fuerón presentando a los nómadás y así fuerón haciendo sus herramientas	90
ESTRUCTURAS O TIPOS ¿Cómo esta conformada la familia?				*Hacen una división entre el trabajo de desgaste mental y físico	10
	*Padre, madre e hijos	45	¿Estudiar en un trabajo , por qué?	*División por sexo (hombre-construcción,mujer-casa)	10
	*Padre, madre, hijos y otros parientes	45		*Para salir adelante	90
CARACTERIS TICAS ¿Cómo se organiza económica-mente la familia?	*Una cabeza unida por amor	10	¿Cómo adquieren los bienes?	*Es un trabajo mental (por que tiene que esforzarse para aprender	10
				*Con un buen trabajo se adquiere la plata para comprar los bienes	90
FUNCIONES ¿Qué funciones cumple cada integrante?	*Los padres trabajan para todos los gastos	80		*Los adquiero haciendole caso a mi papá	10
	*Se arrienda la vivienda para obtener recursos	20			
¿Por qué es importante la familia?	*Padres y hermanos mayores: trabajan para salir adelante	60	¿Cres que el trabajo es importante, por qué?	*Si uno no trabaja no se es nada, para salir adelante	100
	*Papá y mamá ordenan	10			
	*Hijos obedecen	10	¿Conoces alguna ley que garantice el trabajo?	*No conocen ley alguna	80
	*Papá: sostener el hogar	10		*La tutela (del conductor que le negaban el derecho al trabajo)	20
¿Conoces alguna ley que proteja la familia?	*Mamá: administra los gastos del hogar	10			
	*Por que ayuda, apoya y se educan a los hijos	60			
	*Tienen que sostener a los hijos	40			
	*No tener conocimiento	90			
	*Una ley de tener buenos parientes para que le ayuden	10			

PROPIEDAD		%	LIBERTAD		%
¿Qué es propiedad?	*Algo que uno tiene y lo adquiere con mucho esfuerzo	100	¿Qué es libertad?	*Es hacer lo que uno quiere sin pedir permiso	70
	*Donde puede ir toda la comunidad	90		*Algo de uno	10
¿Qué es lo público?	*Es lo que nos ofrece el gobierno	10	¿Siempre ha sido libre el hombre y la mujer?	*Un derecho de poder tomar sus propias decisiones	10
				*Es un derecho que se tiene desde que se nace	10
¿Qué tipos de bienes hay?	*Manuales, familiares y espirituales	90		*No por qué existió la esclavitud y ahora los secuestrados	90
	*Un bien importante es un buen mercado	10	¿Qué clase de libertad hay?	*El hombre en general ha sido libre, pero la mujer no	10
¿Lo público es propiedad de alguien?	*Pertenece a la comunidad	90	¿La libertad es igual para todas las personas?	*La libertad de expresión, pensamiento	90
	*Al gobierno, pero si pagamos impuestos es de todos	10		*Libertad con leyes	10
¿Por qué sirve tener bienes?	*Por que lo ayudan cuando este solo	40	¿La libertad es un deber o un derecho?	*Los buenos son libres, los malos no	80
	*Un buen respaldo	40		*La libertad depende porque si ha matado a alguien no merece ser libre	20
¿Conoces alguna ley que proteja la propiedad?	*Tener donde llegar a dormir	10	¿Cómo se defiende de la libertad?	*Es un derecho que tiene uno desde que se nace	90
	*Si no come se muere de hambre	10		*Es un deber que se va obteniendo	10
	*No conocen	90		*Con respeto	90
	*Una escritura es una ley	10	¿Desde el momento que se nace se es libre o es algo que se obtiene?	*Manteniendo las leyes	10
				*Se nace libre	50
				*Se obtiene a medida que van creciendo, adquieren responsabilidad y en esa misma forma aumenta la libertad	50
			¿Las normas o leyes establecidas limitan la libertad?	*Si algunas (cuando se prohíbe algo)	100
			¿Hay alguna ley que garantice y proteja la libertad?	*No conocen ley	90
				*Hacer valer sus derechos	10

EL PAPEL DEL TRABAJO EN LA TRANSFORMACION DEL MUNDO EN HOMBRE

HISTORIETA

Yo pienso, que indudablemente, casi todos los procesos de producción que se dan en el desarrollo, en el modo de trabajo han tenido mucho que ver, y han tenido gran influencia en la historia de la evolución del hombre.



Si, tu opinión me gusta mucho y me parece perfecta, porque desde que aparece el hombre y conocemos sus actividades, y por necesidad tuvo que ingeniarlos y utilizar las manos como un instrumento.



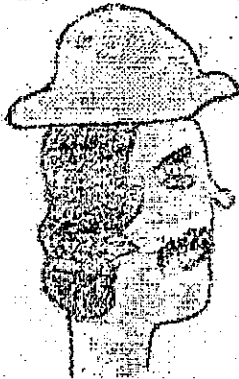
Cuando la gente se da cuenta de esta situación, o hecho, han marcado un cambio, que en su concepción de mono, y tan curioso que ya de hoy en día es el hombre...



Sobres, lo que también dicen que en alguna época, el mono vivía en algún lugar de la zona tropical. Pero que con el transcurso del tiempo ha desaparecido en la proximidades del océano Índico.



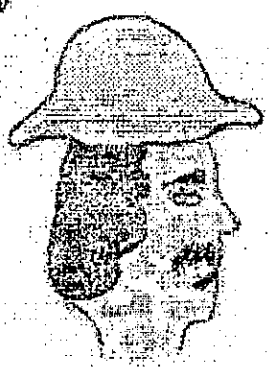
En otros lugares no esta población los hombres, o mono, o incluso que se podían morir el hombre y por algunos u otros accidentes, porque el mono se fue transformando, que hasta poco atrás...



Decían que los monjes al cantar,
utilizaban las manos, se podían
contar de forma exacta, con
dedos, pero en algunos países con-
taron de forma diferente, y se
formó un caso curioso.



Fu... creó... que... los... se...
entend... como... al...
para... de...?



¿C... de...?



Pero no sentir, porque el hombre
 es compuesto de carne y el tabaco
 o fumar un lenguaje articulado, y
 además dentro de sus sentimientos
 puede o llegar a respirar, sentir
 ideas y a sentir algunos sentimientos
 como gratitud, alegría al trabajar, etcétera.
 Desafortunadamente esto es un defecto que
 no tiene remedio.



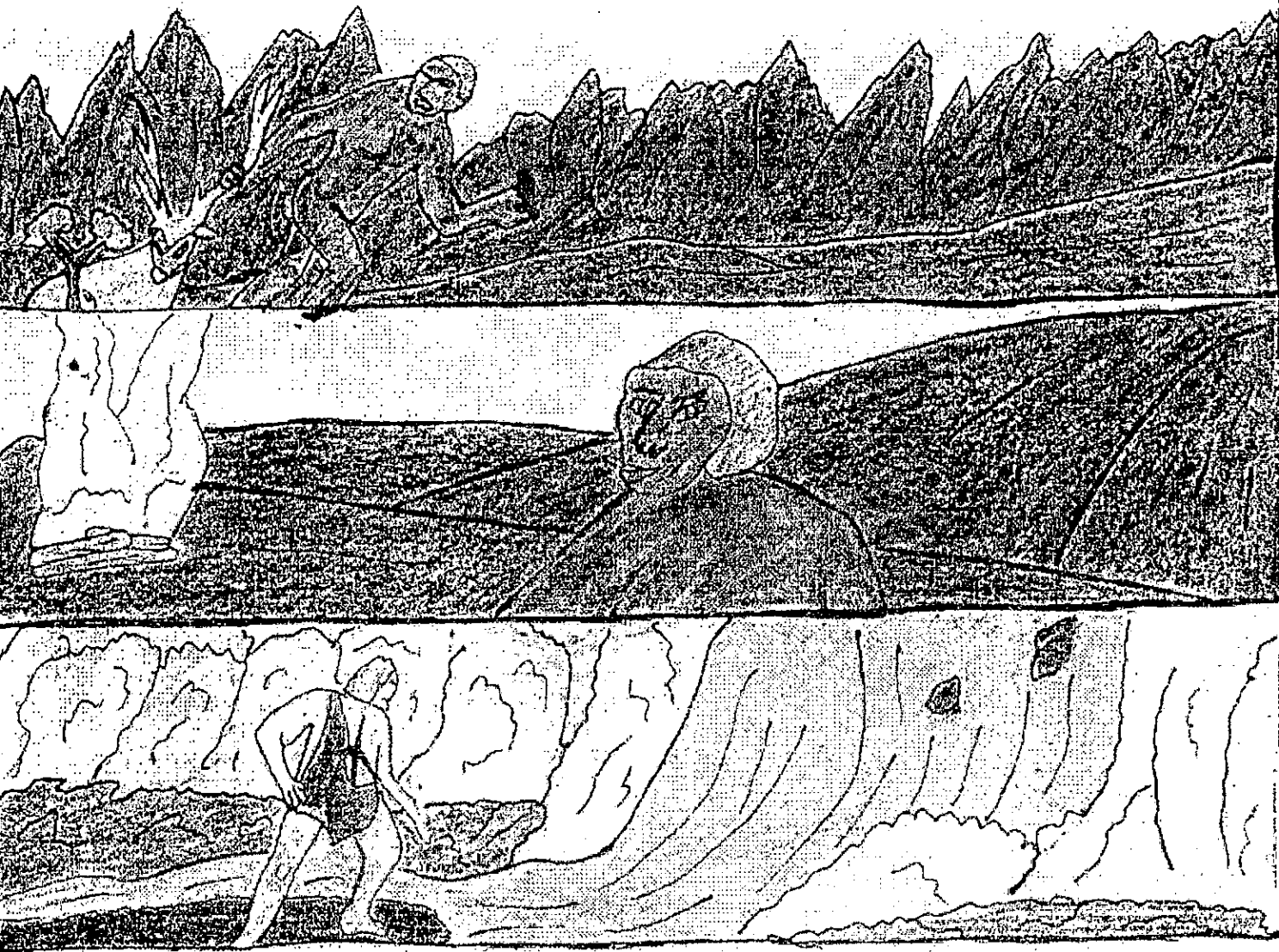
Pero hay otra cosa muy importante
 que creo que tú no sabes, que
 el mismo proceso que primero estaba
 al inicio y luego a tomar riqueza.
 Hoy fue cuando fue desmantelando
 al cerebro, pero es una muy terrible-
 mente. Después que desmanteló el
 cerebro fue desmantelando el alma, y todos
 los sentidos.
 El sentido del tacto también hizo
 parte de esta desmantelación, todo fue
 se ha ido desmantelando de la propia
 mano del hombre, a través del trabajo.

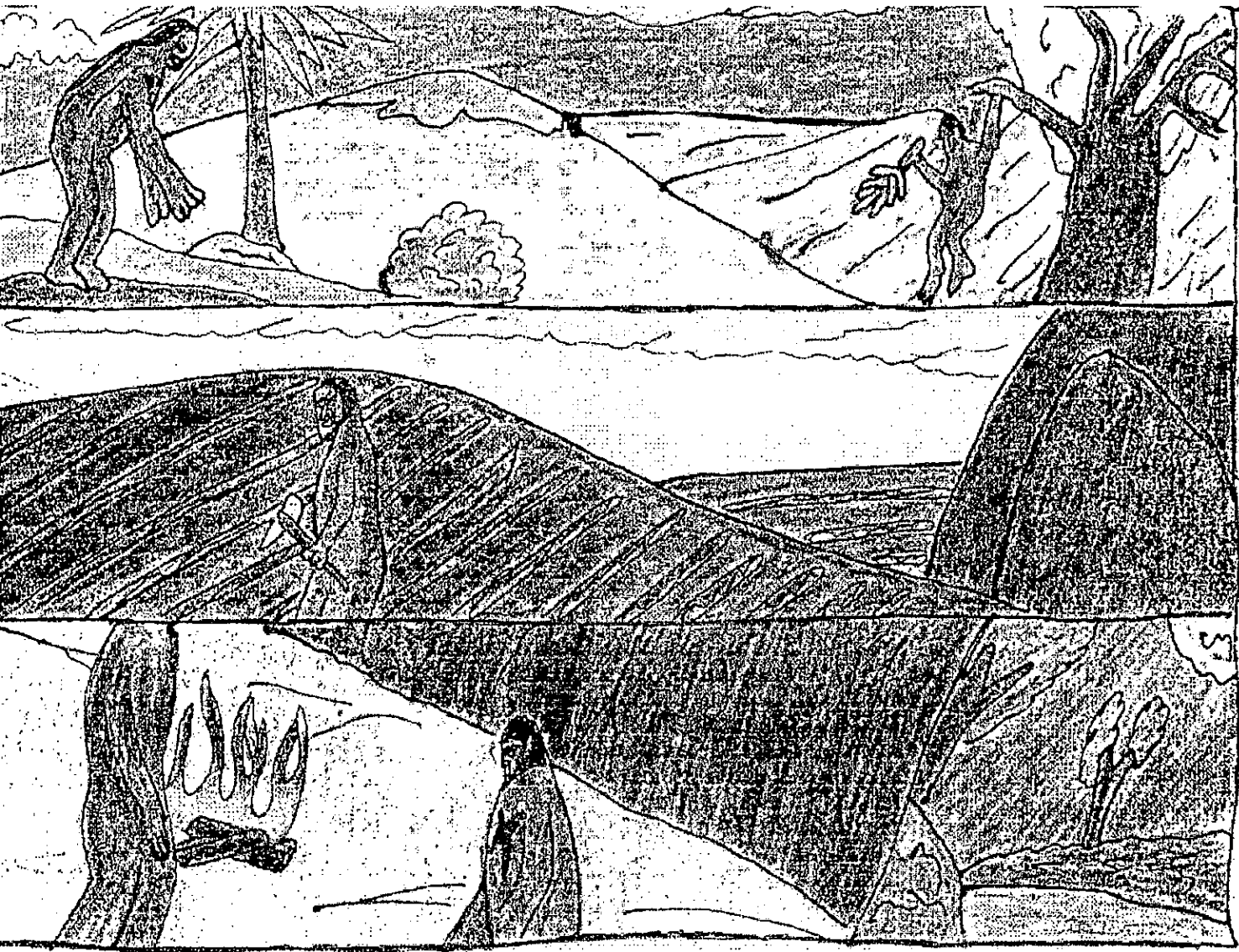


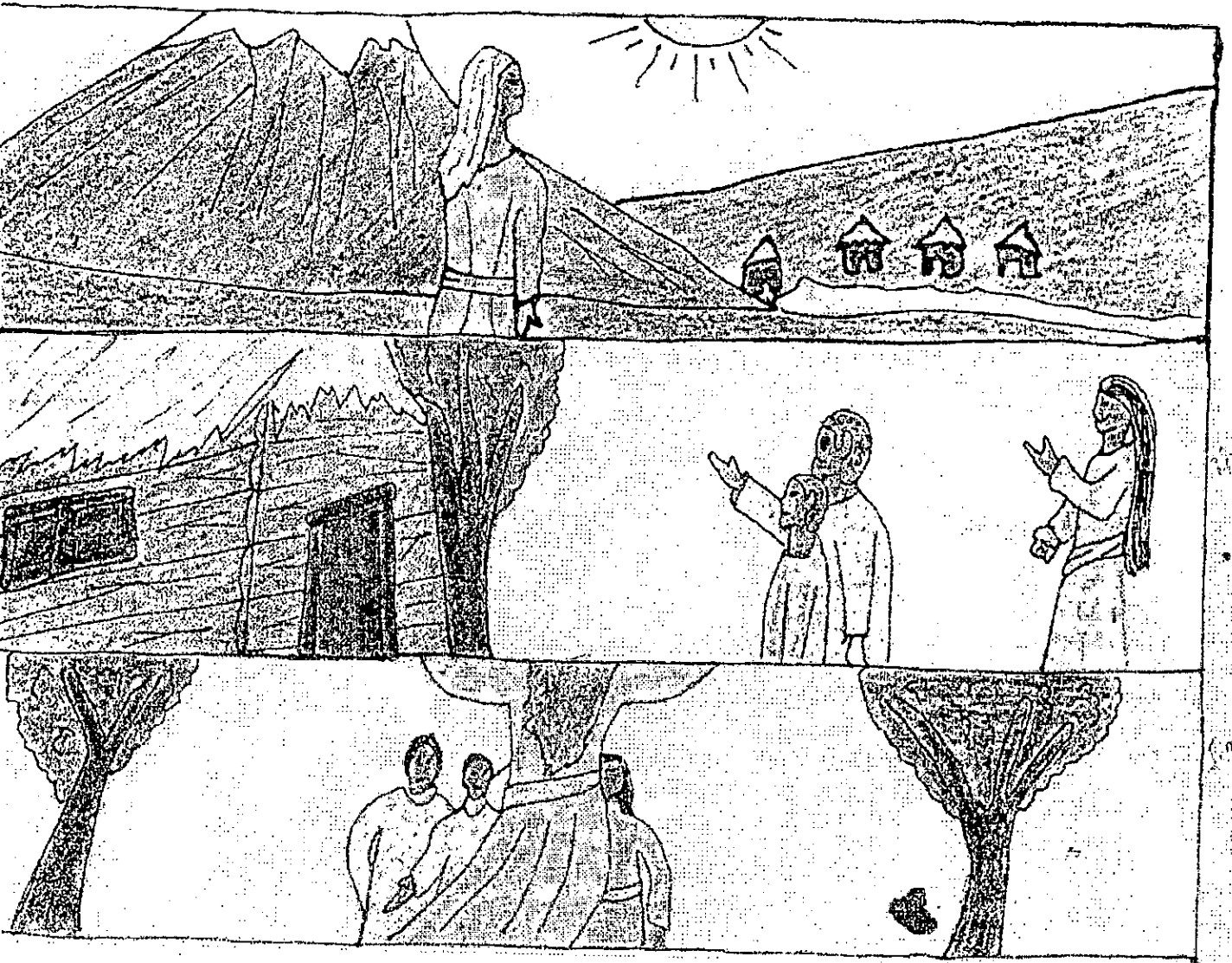
Rodolfo y vos no sabéis que con estas transformaciones y desarrollo del cerebro y los demás sentidos, han tenido un razonamiento y claridad de la conciencia, y la capacidad para pensar. Mientras se desarrolla o tiene más intuición acerca del futuro.

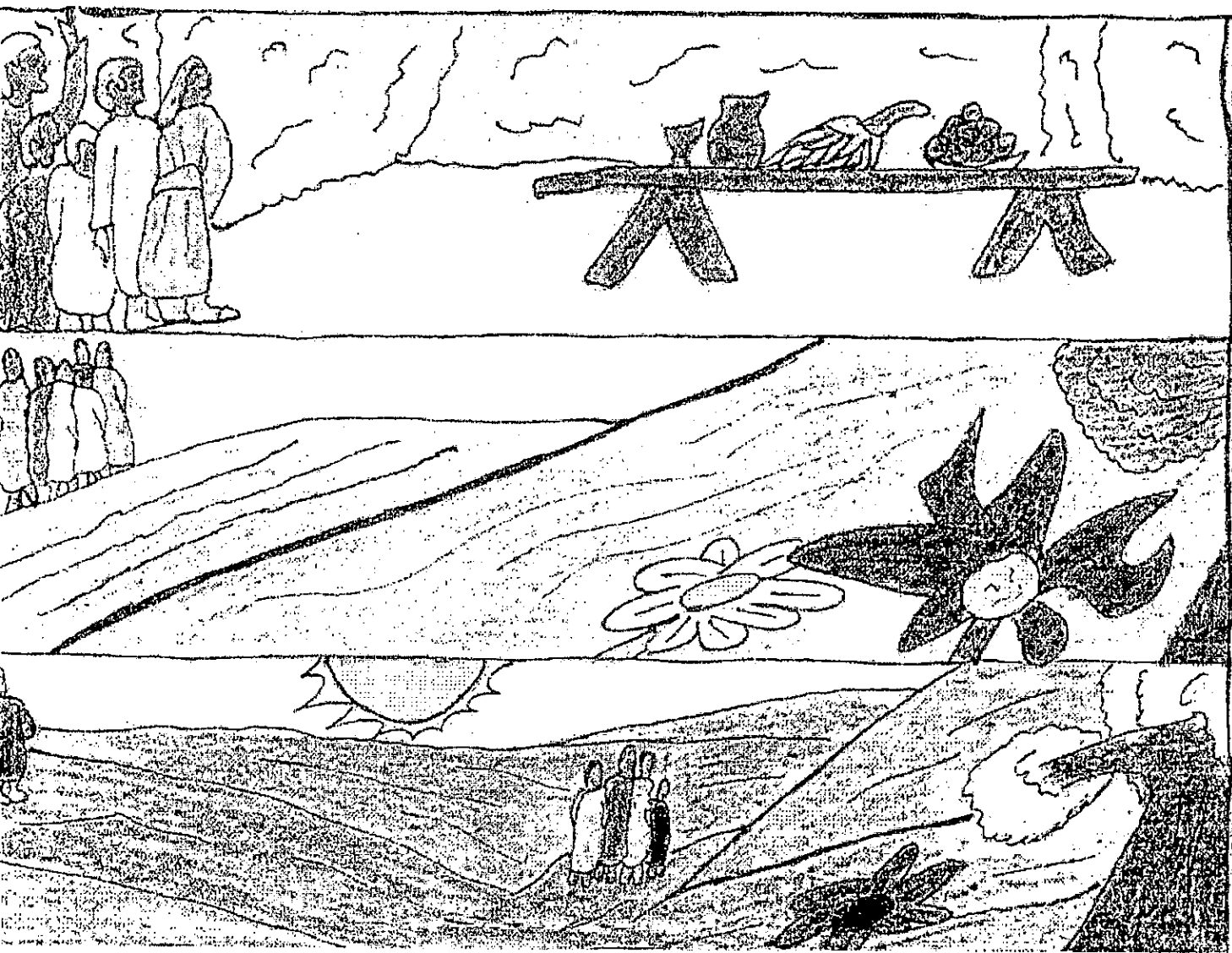


Fine.....

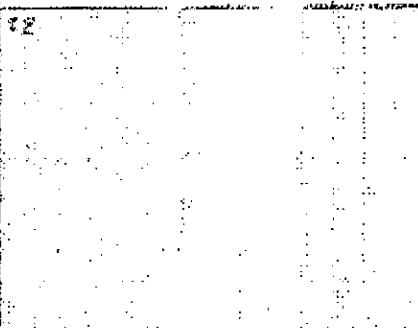
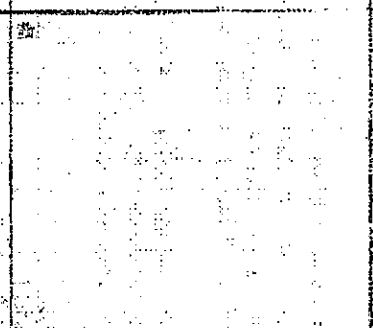
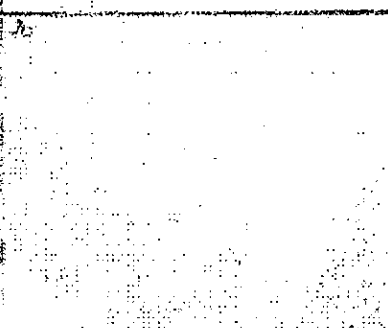
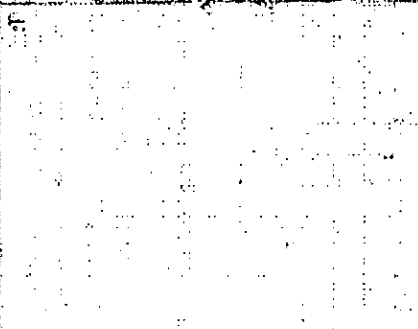
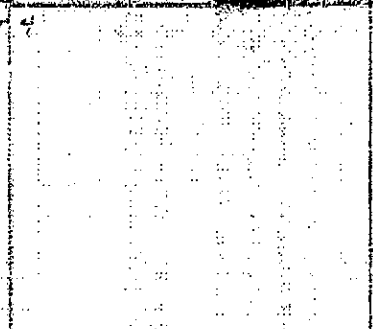
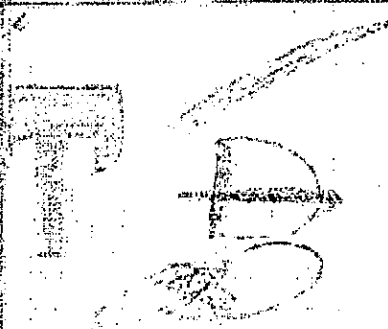
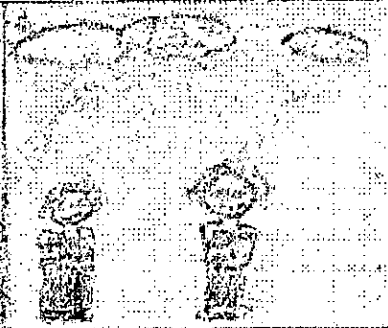








RECONSTRUENDO LA PRESTANCIA



EL BRINCA CASI



SEMIBRINCA



PIES Y MANOS CON UN PAPEL



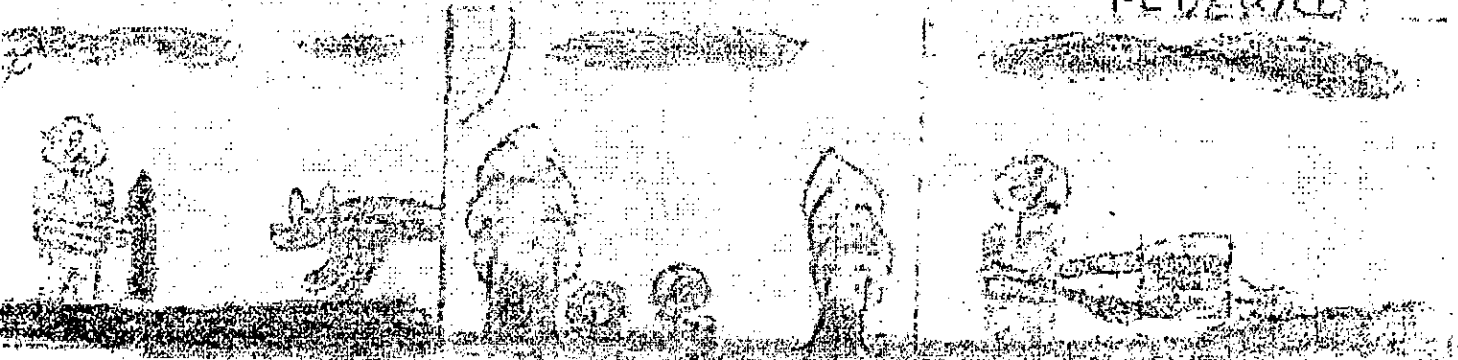
1/11

PREISTORIA

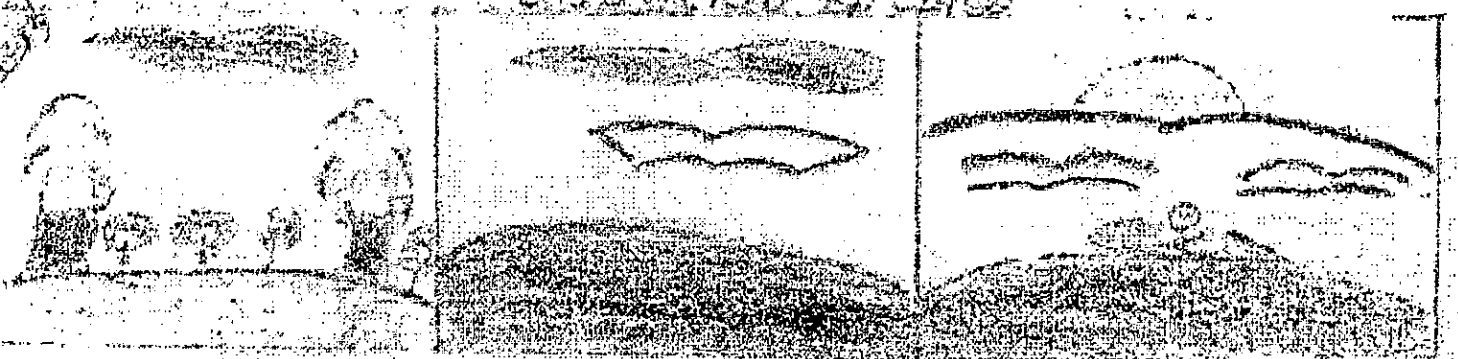
HISTORIA

INVENIO
LA
ELECTRICIDAD

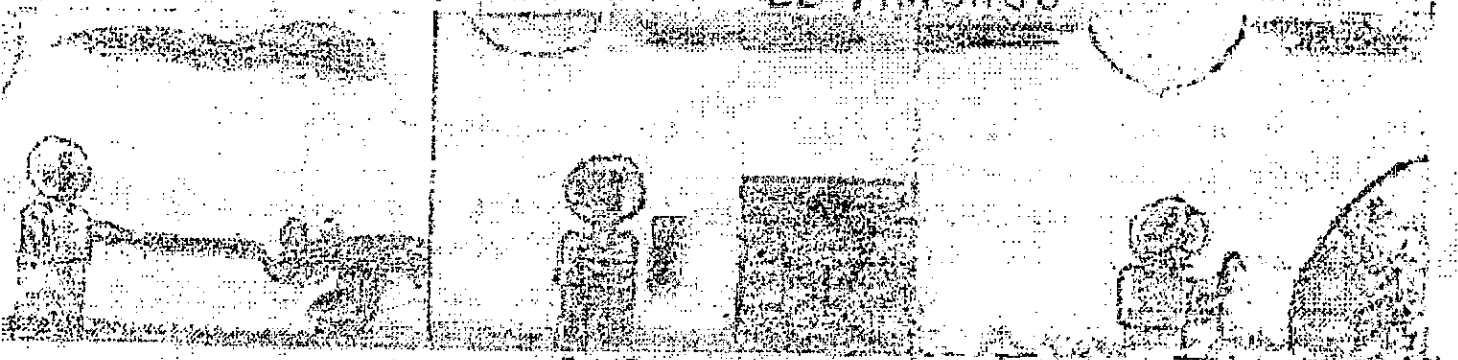
EL PAPEL DEL TRABAJO EN LA TRANSFORMACION DE MONDO Y HOMBRAS FEDERICO



EL TRABAJO EN CASA



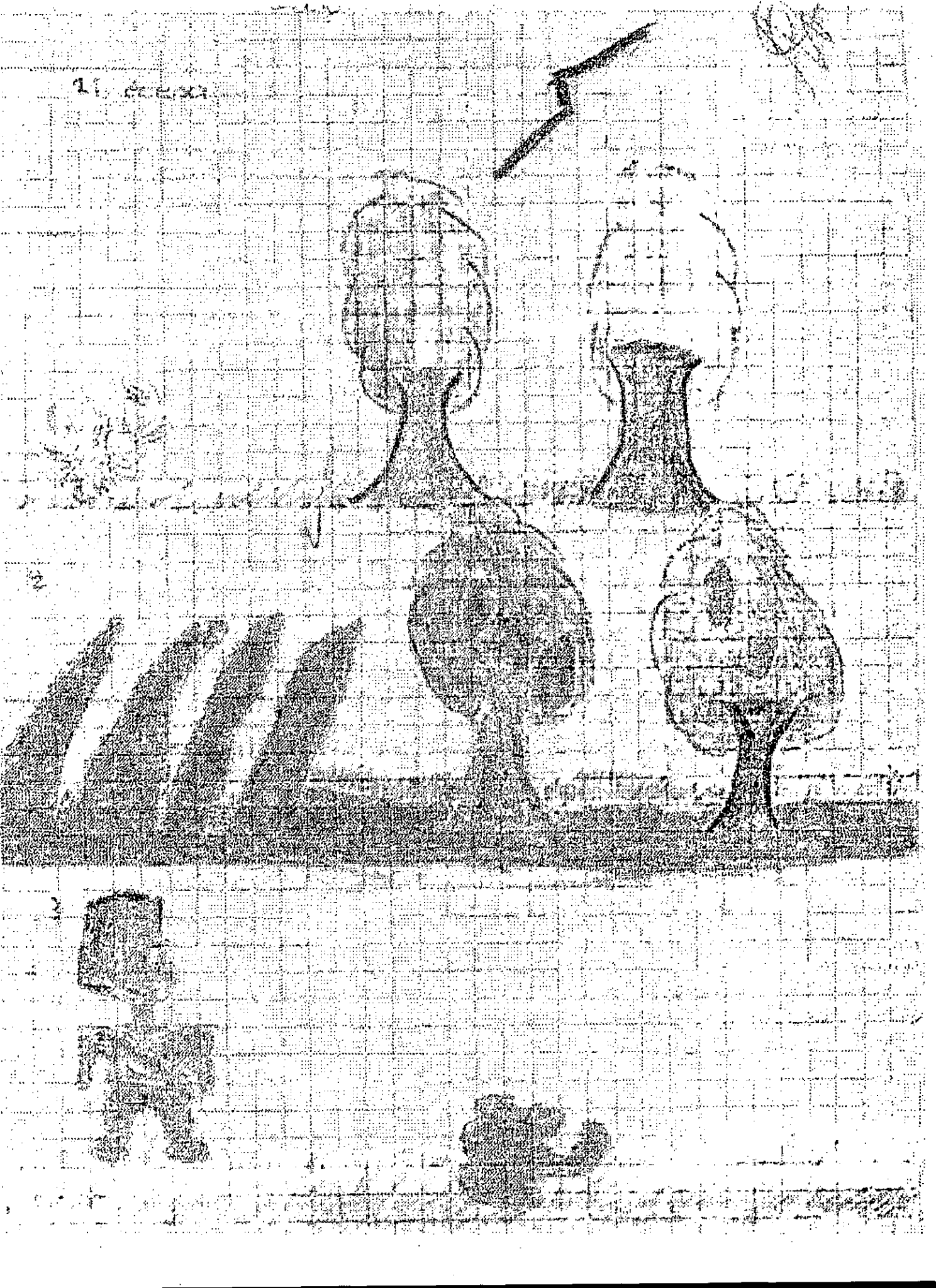
DIBUJAR LOS RESUMENES
EL TRABAJO



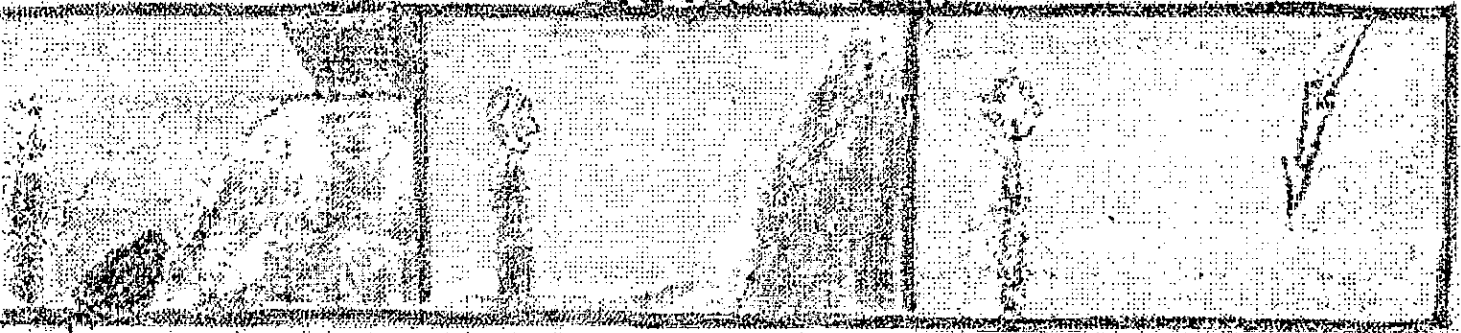
DESAPARICION



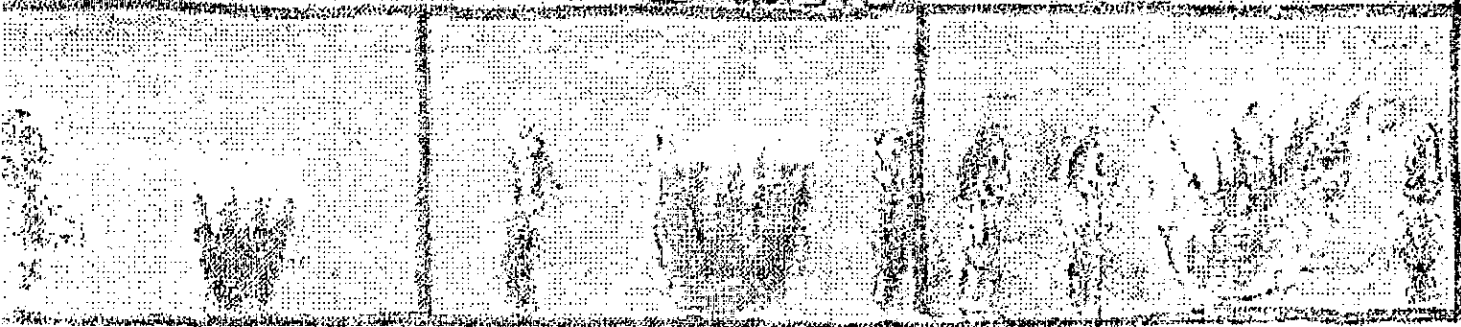
11. 11. 11.



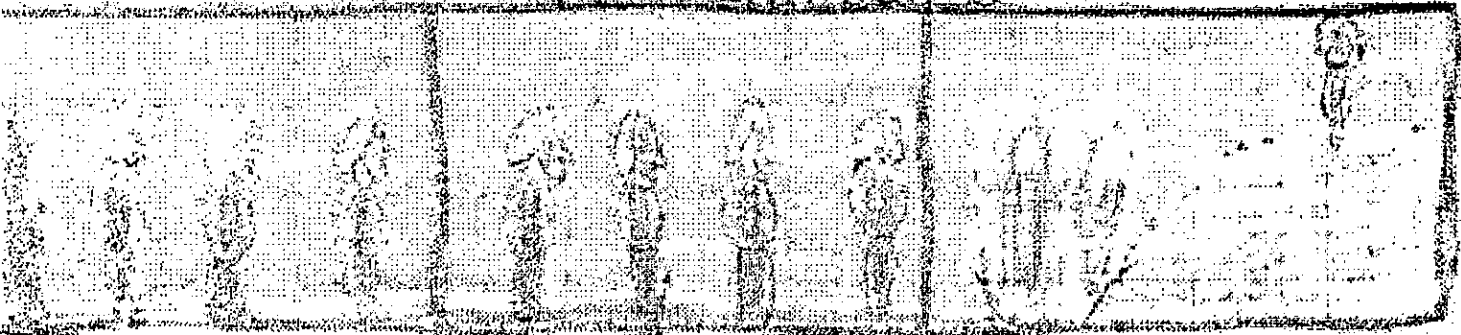
Desarrollo

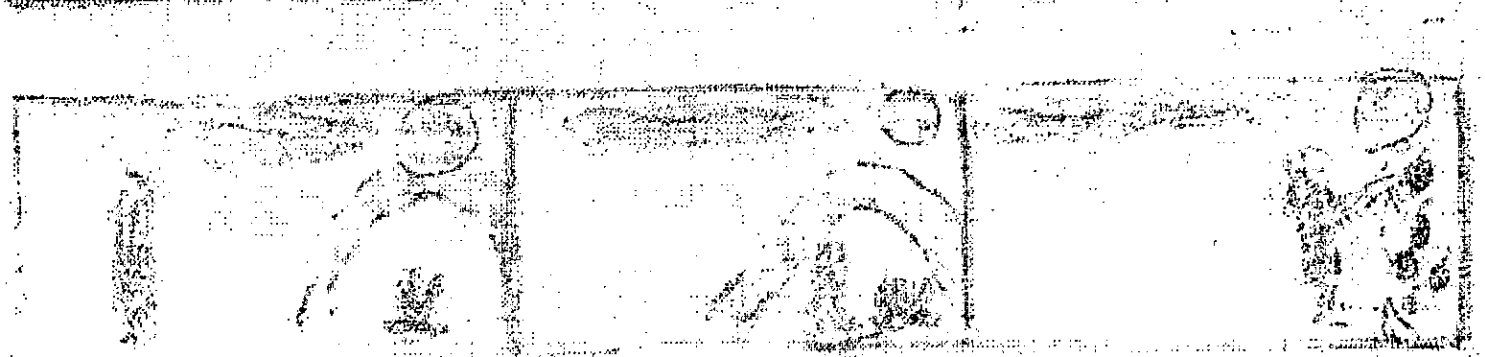
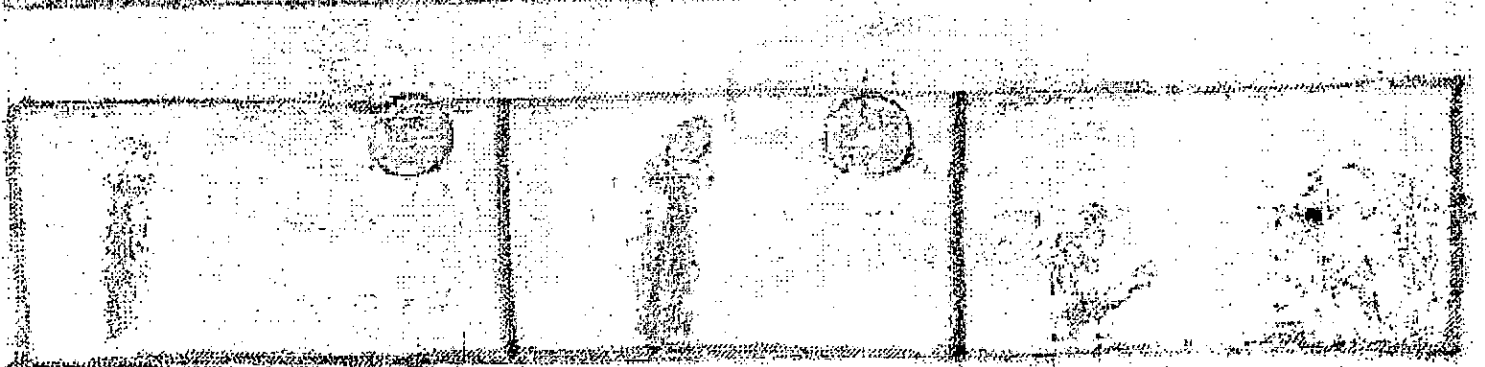
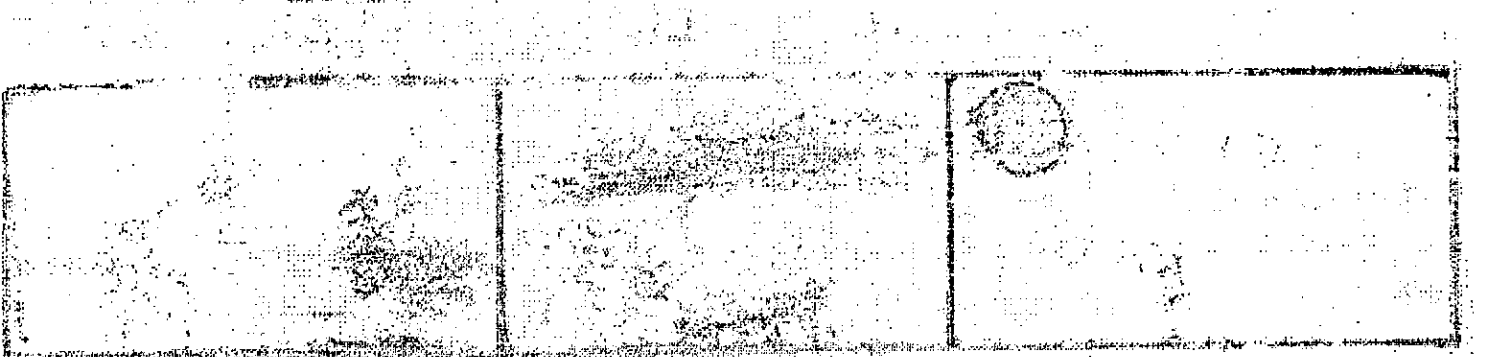
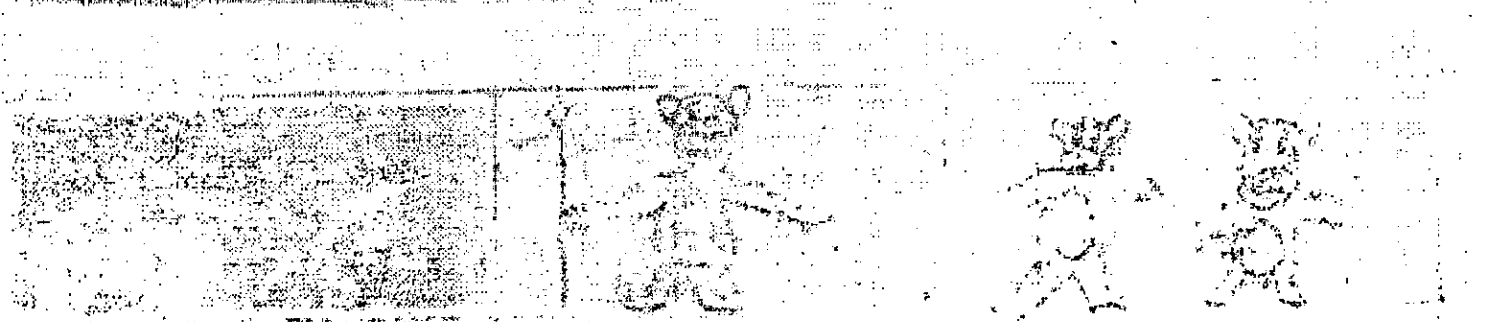
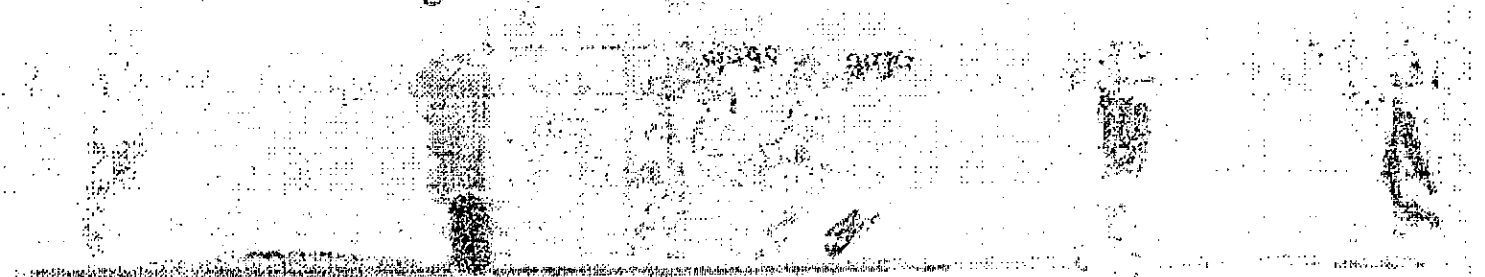
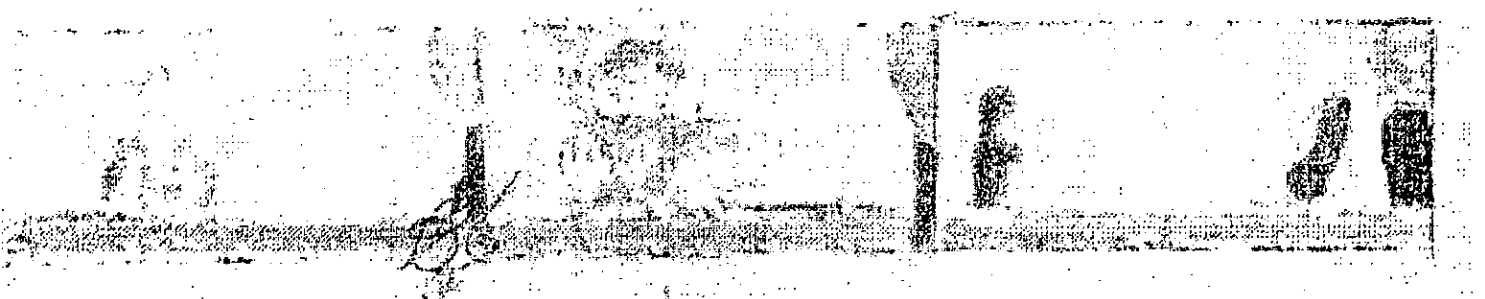


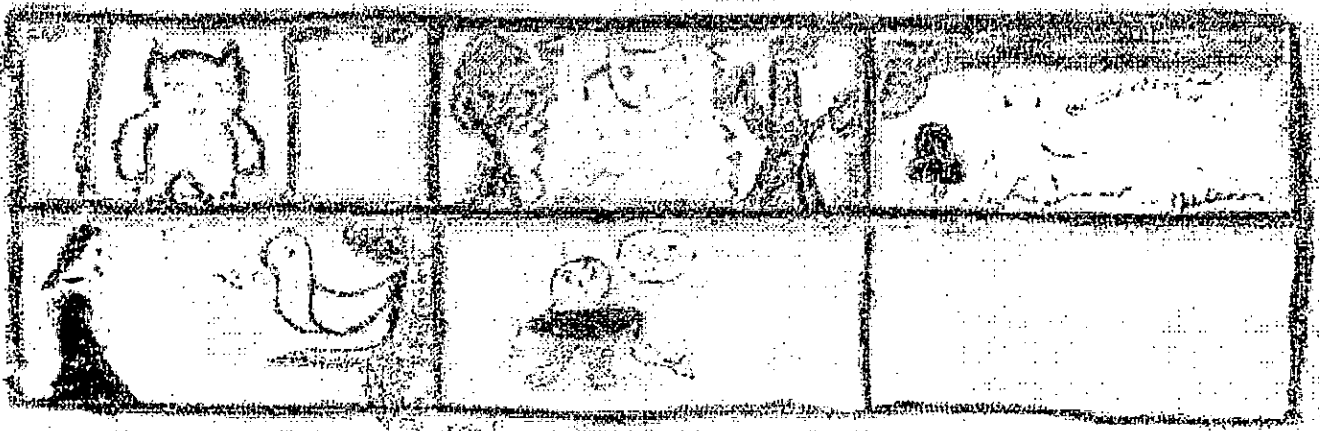
Conquista



Mantenimiento

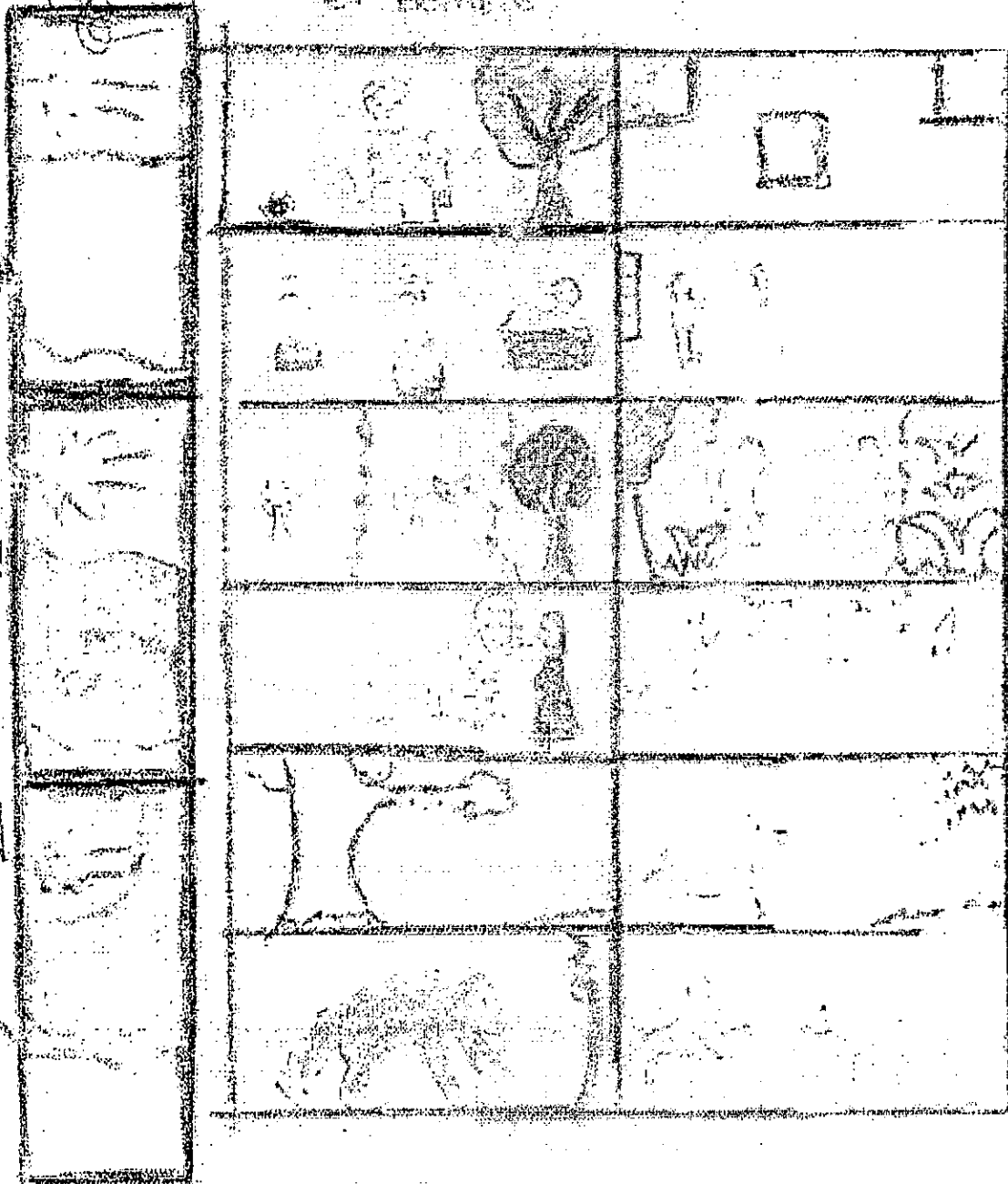




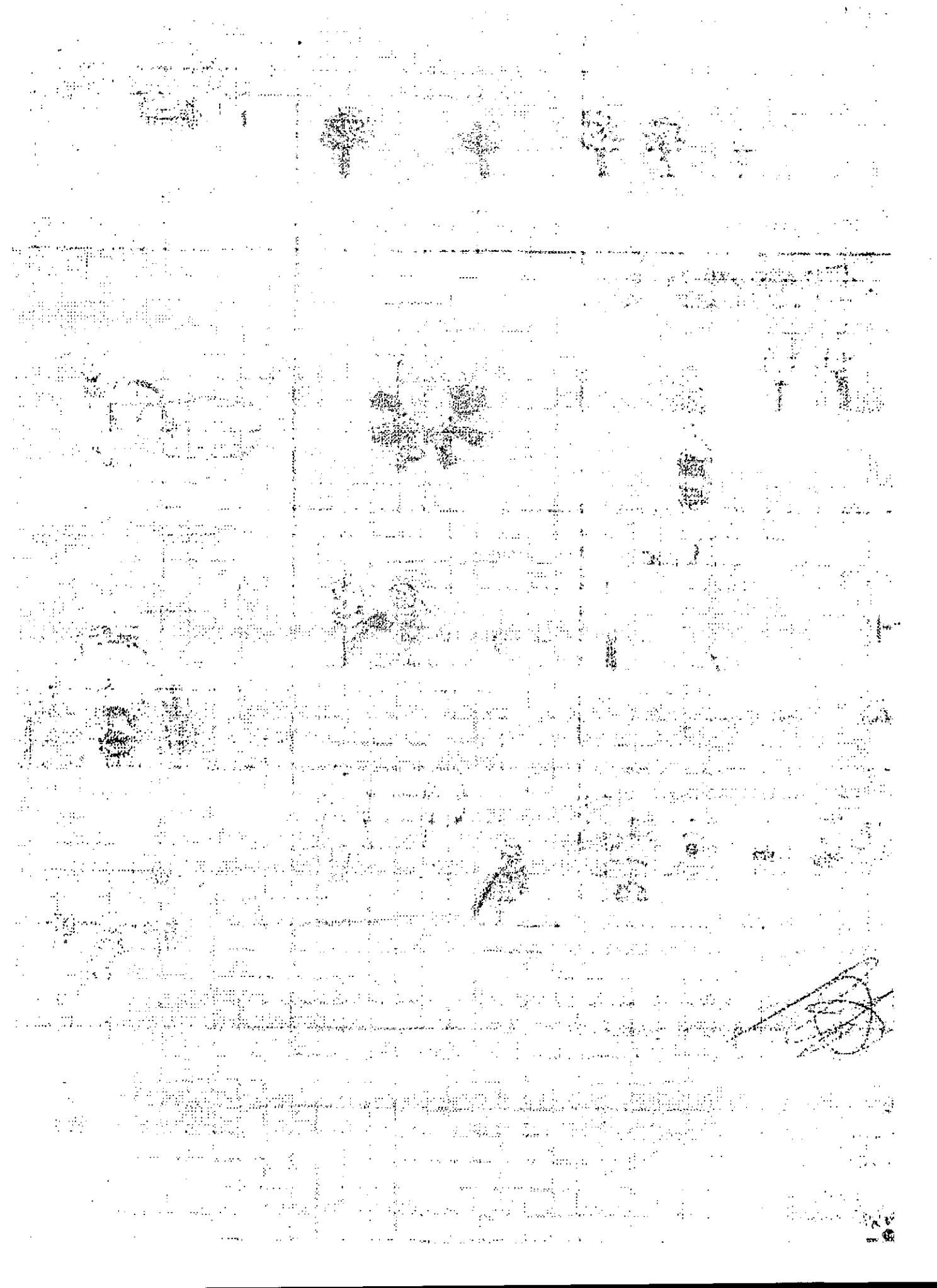


Tarea

1. Haz un dibujo de un animal y un niño.
 2. Haz un dibujo de un animal y un niño.
 3. Haz un dibujo de un animal y un niño.

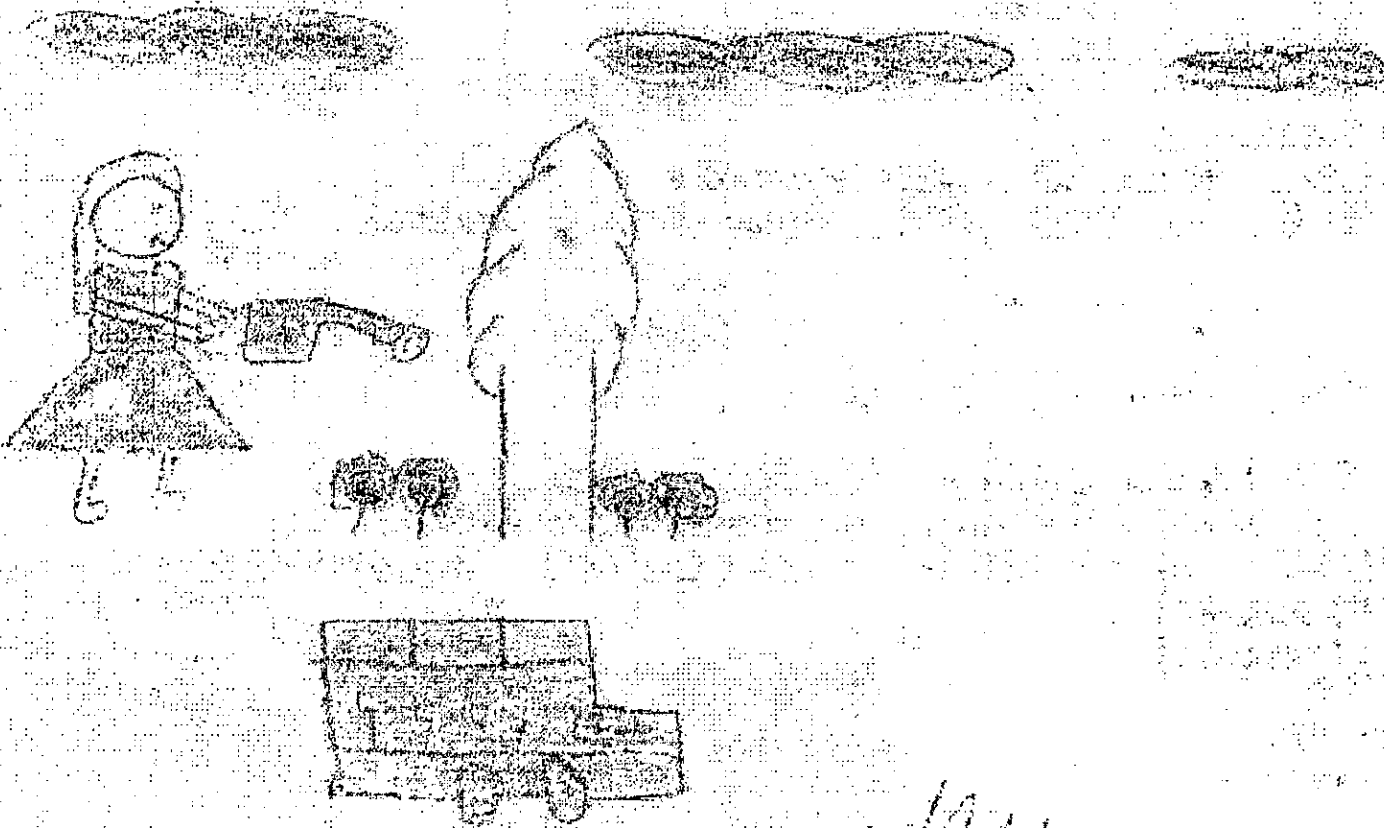


LINDA LINDA LINDA



FIGURA

UNO DE LOS

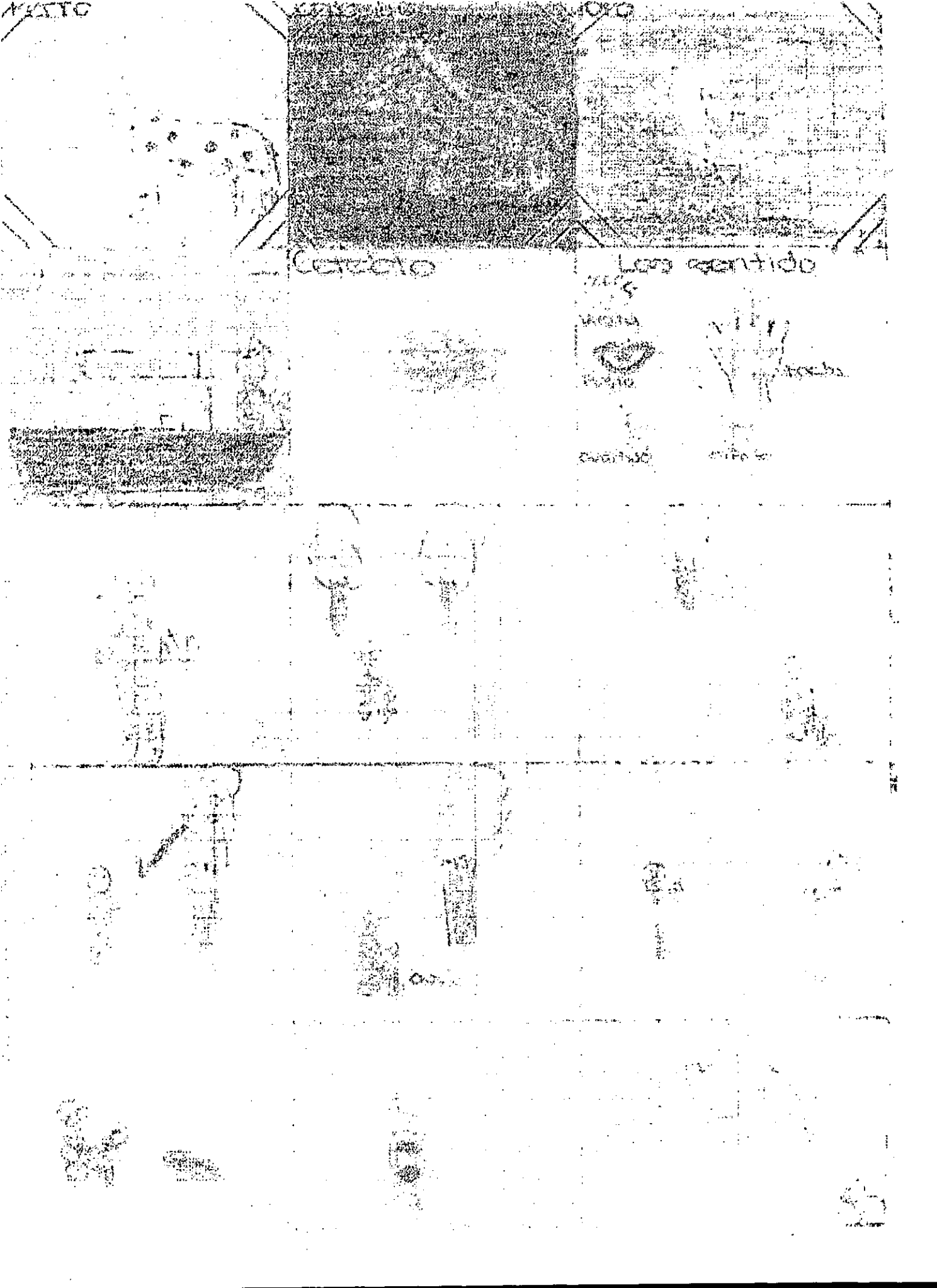


TAREA

Sobre el origen del hombre

descubrimiento

1/1/19
 1/1/19
 1/1/19



Catálogo

Los sentidos

ojos

orejas

nariz

boca

manos

pies

ojos

orejas

nariz

boca

manos

pies

ojos

orejas

nariz

boca

manos

pies

ojos

orejas

nariz

boca

manos

pies

ojos

orejas

nariz

boca

manos

pies

ojos

orejas

nariz

boca

manos

pies

ojos

orejas

nariz

boca

manos

pies

ojos

orejas

nariz

boca

manos

pies

ojos

orejas

nariz

boca

manos

pies

ojos

orejas

nariz

boca

manos

pies

ojos

orejas

nariz

boca

manos

pies

ojos

orejas

nariz

boca

manos

pies

ojos

orejas

nariz

boca

manos

pies

ojos

orejas

nariz

boca

manos

pies

ojos

orejas

nariz

boca

manos

pies