

Las creencias de los docentes sobre la enseñanza de las ciencias sociales

Abstract

This article is the result of the research that examines the beliefs of teachers about the teaching of social sciences in the city of Cuernavaca, Morelos, Mexico. The study was conducted to obtain the degree: Master of Education, Teacher Training Online. The review of the literature concerning teachers' beliefs about teaching social science permitted the inference that it is essential to study, given its importance in the qualitative transformation of education.

It was assumed that beliefs are constructions of meaning done by teachers engaged in different learning processes. Furthermore, they are a type of knowledge that is part of the teachers' points of views whose roots are cultural, and the result of their experiences, their history, their interaction with family, with the institution where they work with organizations and their position at school and in the society.

Based on Habermas's theory about human beings, this work asks about knowledge the social knowledge management of the teachers and the reasons to act in a certain way in order to understand their own beliefs about teaching. We present the characteristics of the three types of designing the practice of social science education, from the nature of the action that characterizes them, and the beliefs that support these practices.

Key words

Belief, teaching, traditional, knowledge, technical, instrumental, practical, critical or emancipatory.

Resumen

El presente artículo es el resultado de la investigación que examina las creencias de los docentes sobre la enseñanza de las ciencias sociales en la ciudad de Cuernavaca, Morelos, México. El estudio fue realizado para obtener el título: Maestría en Educación, Línea Formación Docente. La revisión de la literatura relacionada con las creencias de los docentes sobre la enseñanza de las ciencias sociales permitió inferir que es esencial estudiarlas, dada su importancia en la transformación cualitativa de la enseñanza.

En lo teórico se asumió que las creencias son construcciones de sentido que realizan los docentes en los diferentes procesos formativos; son un tipo de conocimiento que forma parte del pensamiento del maestro, cuyas raíces son culturales, y el resultado de sus vivencias, de su historia, de su interacción con la familia, con la institución donde labora, con las organizaciones y de su posición en la escuela y en la sociedad. Desde la teoría de Habermas acerca de los intereses constitutivos del conocimiento humano nos planteamos cuál es el manejo del conocimiento social que tiene el docente y que lo llevan a actuar de determinada manera para poder comprender bajo qué perspectiva se entienden sus creencias sobre la enseñanza.

Presentamos las características sobre los tres tipos de concebir la práctica de la enseñanza de las ciencias sociales a partir de la naturaleza de la acción que las caracteriza, así como las creencias que sustentan esas prácticas.

Palabras claves

Creencia, enseñanza, tradicional, conocimiento, técnico, instrumental, práctico, crítico o emancipatorio.

Fanny Mercedes González P.: Economista. Universidad Cooperativa de Colombia. 1983. Magíster en Educación Línea formación docente Universidad Autónoma del estado de Morelos, México. (En proceso de titulación.) Investigadora de la Red de Investigación Prospectiva en Educación Latinoamericana (IPIEL). Correo electrónico: gopifame@hotmail.com

Las creencias de los docentes sobre la enseñanza de las ciencias sociales

Fanny Mercedes González P.

Miles de profesores participan en talleres o asisten a cursos con la intención de perfeccionarse. Cuando realizan sus clases, creen estar mejor preparados para utilizar nuevas técnicas, nuevos materiales curriculares, nuevas formas de favorecer la creatividad y el aprendizaje de sus alumnos. Pero muchos de estos profesores y profesoras se encuentran, antes de que puedan darse cuenta, enseñando de la misma forma cómo lo habían hecho siempre, utilizando algunos de los nuevos materiales o técnicas, pero adaptándolos a los patrones tradicionales.¹

Introducción

Para iniciar un análisis de la educación que busca el desarrollo de una sociedad justa, democrática y flexible es necesario, además de los compromisos sociales de sus actores, estudiar al docente como ser protagónico de esa transformación, como un ser histórico y social, con creencias particulares y específicas que influyen en sus acciones.

Dichas creencias son formas de concebir la vida; por tal razón se expresan en el campo religioso, el político y en el educativo. En el campo educativo es que se examinan las creencias de los docentes sobre la enseñanza de las ciencias sociales en la formación secundaria.

Daniel Gil Pérez afirma que la investigación de las creencias de los docentes sobre la enseñanza comenzó a convertirse, a finales de los años ochenta, en una potente línea de investigación,

impulsada, entre otros eventos, por la realización de la "Internacional Conferencias on History and Philosophy of Science and Science Teaching," donde se dieron las pautas para abordar investigaciones con un enfoque cualitativo².

Asimismo los conocimientos que tienen los profesores son importantes de tener en cuenta en los procesos de formación como lo afirma Fryda Díaz Barriga:

Los conocimientos son elementos insoslayables cuando se aborda un proceso de formación docente, y sostiene que los profesores tienen ideas, comportamientos, y actitudes propias, sobre los que hay que conectar cualquier actividad de formación: un buen número de creencias y comportamientos sobre la enseñanza son acrílicos, y conforman una docencia del sentido común,

1 Briscoe, C. "The dynamic interactions among beliefs, role metaphor's and teaching practices. A case study of teacher change". En Science Education, Vol.75 N°2.1991; 185 - 199.

2 Gil Pérez, D. Las concepciones docentes sobre la ciencia como obstáculo para la renovación de la enseñanza de las ciencias. En: RED, Pedagogías Constructivistas, Pedagogías Activas, y Desarrollo Humano, CINDE, Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales. Santafé de Bogotá: cooperativa Editorial Magisterio, 1997; 339.

*que siendo fuertemente resistente al cambio, se convierte en un obstáculo para renovar la enseñanza; dicha problemática sólo es superable con un trabajo docente colectivo, reflexivo e innovador*³

Por otra parte, efectuada la revisión bibliográfica sobre las características de la enseñanza de las ciencias sociales, estamos de acuerdo con Deval, quién plantea la siguiente síntesis de los problemas que se presentan sobre la enseñanza de las ciencias sociales:

*Los conceptos sociales se transmiten de forma estática, se aprenden de una forma memorística, con un amplio recurso a la autoridad del maestro o del libro de texto. Se oculta o escamotea parte de la realidad social, o se presenta como si se tratara de fenómenos marginales y coyunturales. El orden social, en particular el actual, no se ve como una fase de un proceso sino de una manera estática, e inmovible. En una palabra, el alumno aprende sobre el orden social existente, pero no aprende a interpretar y a analizar la realidad*⁴.

Se sigue observando en la cotidianidad del salón de clase, por una parte, una enseñanza que se caracteriza por un énfasis memorístico, vertical, centrado en fragmentos, fechas, sitios, héroes tomados del libro de texto, sometidos a una repetición acrítica, una mecanización de ejercicios que se compararán con las respuestas del autor, (sin negar la influencia del libro como recreador de la cultura de los pueblos, como expresión del pensamiento humano, como fuente de consulta del conocimiento universalmente producido) y, por otra, se encontraron en el presente estudio docentes

que, en su práctica educativa, están construyendo formas alternas de enseñar, creativas y reflexivas.

Metodología

La investigación de las creencias⁵ de los docentes sobre la enseñanza de las ciencias sociales, se hizo en Cuernavaca en secundarias generales, técnicas y telesecundarias. La investigación sobre las creencias de los maestros o de cualquier otra persona no es algo que pueda preguntarse simplemente, se encuentra detrás de lo que los maestros dicen y de lo que hacen, incluso de la manera en que justifican esto que hacen y dicen en el salón de clase. Por esto se requiere entender el significado y el sentido de sus prácticas cotidianas en el salón de clase, y tratar de interpretar sus creencias. Esto definitivamente requiere la investigación interpretativa.

Habermas sitúa el concepto de creencia de una forma constitutiva de lo que hacemos y plantea que nuestras prácticas repetidas y cotidianas alimentan nuestras creencias. Villoro considera que la creencia es una disposición y no simplemente un acto de voluntad o de asentimiento y hasta llega a señalar que es el componente subjetivo del saber, pero no éste. Todo esto significa que no podemos simplemente acceder a las creencias de la gente por lo que sabe, sino por la disposición -una actitud o una posición- que tiene o expresa mediante lo que hace, por ejemplo, el maestro en el salón de clase para enseñar ciencias sociales. Además, la parte subjetiva puede estar tan arraigada que la visible falta de éxito cotidiano, que se manifiesta en el aburrimiento de los jóvenes en la clase de ciencias sociales, es insuficiente para que un maestro deje de creer en su forma de enseñar.

Estos requerimientos conceptuales se transforman en requerimientos metodológicos, pues es

necesario examinar la parte subjetiva de lo que los maestros saben sobre su forma de enseñar, de la posición que toman, así como de su disposición y de su actitud.

Muchas de estas disposiciones y posiciones son inmunes a la crítica, pues son el marco de lo que los maestros en su experiencia consideran "objetivamente" buena enseñanza de las ciencias sociales. Por esto, aunque necesitamos hacer un inventario de lo que saben -lo cual puede hacerse mediante algún tipo de encuesta- es preciso reconstruir la historia de sus experiencias para identificar sus éxitos y sus fracasos en sus formas de enseñar ciencias sociales, que fueron alimentando o cultivando cierto tipo de creencias.

La vivencia puede ser crucial para la creencia; es por eso que necesitamos acudir a fragmentos de su historia de vida como maestro de ciencias sociales para entender cómo fue que se llegó a creer "su forma actual de enseñar" como la más adecuada. Villoro nos dice, citando a Hume, que esta "intensidad de lo vivido" es lo que distingue una creencia de aquello imaginario que nos resulta increíble. Esto es lo que da la seguridad y la firmeza típica de la creencia, y la hace tan inmune al cambio⁶.

Sin embargo, la vivencia o la experiencia vivida no es lo único que da ese sentimiento de firmeza sobre lo que creemos. La creencia también se sustenta en apreciaciones que hemos hecho, en juicios que hemos formulado y que nos llevan a cierto tipo de posición y disposición. La creencia es como un acumulado de juicios y apreciaciones, una capacidad. Por ello necesitamos estudiar cómo se ha ido construyendo esa capacidad de creer de determinada manera. Por todo eso necesitamos esa entrevista a profundidad, como fuente oral directa, de su historia de vida como maestros de ciencias sociales y de sus antecedentes, pues sus creencias pueden estar ancladas en muchos otros juicios y experiencias.

Es muy posible que los orígenes de las creencias sobre la forma correcta de enseñar tengan que ver con el lugar donde fueron criados, y se explican por

motivos, razones, o antecedentes vividos por los docentes en esos espacios familiares. Además, en esa historia de vida hay circunstancias históricas, políticas, sociales y psicológicas seguramente vinculadas a la vida de los maestros que lo determinan. Incluso, en los espacios sociales vividos y los presentes, han existido intereses ideológicos de grupos que son responsables de la adopción de ciertos estilos de pensamiento que condicionan a los sujetos para adquirir determinadas creencias.

El explorar los distintos escenarios, desde la familia del docente, pasando por los grupos sociales formales e informales para determinar sus influencias en las creencias acerca de las formas, contenidos y procesos que se enseñan, nos permite un acercamiento al origen de sus creencias. Es en la interacción en estos distintos escenarios donde el docente adquiere sus creencias, las utiliza en su ejercicio académico las mantiene o las modifica, de acuerdo con su propia forma de reconocerlas, que corresponde a formas particulares de creer en la vida social y en nuestro particular caso, a las formas como concibe la enseñanza.

Mediante la entrevista a profundidad encontramos explicaciones ocultas a los datos de la encuesta. Cuando les pedimos a los informantes que nos narren sus primeras experiencias en la enseñanza de las ciencias sociales; asistimos a un regreso de las creencias que ellos poseían con relación a la educación en un contexto determinado; por ejemplo, la maestra que nos narra el trabajo colectivo de los campesinos en la siembra, donde los niños de la escuela participan con su profesora, nos muestra una escuela que está inmersa en la cultura de la comunidad campesina a la cual pertenece. Existen vínculos de comunicación entre la comunidad campesina y su escuela. La maestra cumple un papel de intermediación, tiene una imagen positiva de sí misma frente a la comunidad y la comunidad tiene un vínculo con la escuela a través de la maestra.

La narración de la maestra, nos lleva a la presencia del mundo regido por la lógica positivista

⁶ Villoro, Luis. Creer, Saber, Conocer. México: siglo XXI editores S.A. de CV, 1989; 25-26

³ Díaz Barriga F. El aprendizaje de la historia en el bachillerato: Procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM. México D.F.: Ciudad Universitaria, 1998; 74-75.

⁴ Delval, J. La construcción espontánea de las nociones sociales y su enseñanza. En: Huarte, F. Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica. Madrid: Narcea, 1988; 193.

⁵ La creencia es un estado disposicional adquirido, que causa un conjunto coherente de respuestas y está determinada por un objeto o situación objetiva aprehendidos. En Villoro, Luis. Creer, Saber, Conocer, México: Siglo XXI Editores S.A. de CV, décima edición, 1998; 71, 72, 73.

de la ciencia y del trabajo, de la instrumentación. Una creencia que como forma de conocimiento humano representa un interés. Siendo la educación y la enseñanza actos con intención, está allí ese interés que cree, en una enseñanza que puede ser instrumental.

Utilizando la propuesta de Habermas, examinamos de manera más profunda el manejo del conocimiento social que lo llevan a actuar de determinada manera con relación a sus creencias. Asimismo el poder interpretar las acciones del maestro, teniendo en cuenta la naturaleza de sus actos promovidos, nos permite conocer diferentes dimensiones de la realidad que rodea al docente e indagar cuáles son esas creencias que lo mueven a actuar de esa u otra manera. El hecho de que existan diferentes maneras de enseñar las ciencias sociales, de manera válida para el docente, nos lleva a diferenciar niveles de desarrollo y producción del conocimiento.

Estas situaciones, como vemos, nos remiten a los planteamientos de Habermas cuando identifica tres formas de fines o intereses productores de conocimiento:

“Un interés por el dominio asociado a una idea positiva de las ciencias y del mundo del trabajo, un interés por la comprensión, asociado a las ciencias hermenéuticas y a los procesos culturales y un interés por la emancipación, asociado a las ciencias críticas y a la evolución social progresista. La ciencia crítica comprende y complementa los otros dos”.

Las creencias que tienen los docentes responden, en algunos casos, a la lógica de la predicción y el control que caracterizan la enseñanza técnica; se trata de un saber, según Habermas, técnicamente utilizable y potencial a partir de condiciones determinadas.

Es posible que ese mismo maestro que enseña crea también que una enseñanza debe relacionar la

teoría con la realidad para encontrar nuevas explicaciones, y desde la concepción de Habermas, se hace evidente la presencia de un docente cuya creencia privilegia la práctica como mediadora de una reflexión determinada por factores económicos, culturales y políticos.

Pero no solamente un docente puede tener creencias en una enseñanza práctica, sino creencias en una enseñanza que busca en esencia la formación de estudiantes críticos y autónomos, para lo cual promueve acciones de participación, discusión, consenso, en el marco de una concepción crítica de una realidad social, que la piensa con sus contradicciones y en constante transformación, y que se revela como realidad socio-política, a la cual Habermas identifica con un interés emancipatorio.

Puede que existan creencias en los docentes, que privilegian sus acciones de enseñanza desde una dimensión instrumental, esto no descalifica la creencia del docente ni su acción educativa. En la enseñanza existen momentos pedagógicos que requieren el dominio de ciertas técnicas, símbolos, formas de comunicación, lenguajes científicos universales, que la caracterizan.

El caso de la maestra que participa en la siembra con los niños de la escuela presenta un manejo de sus conocimientos de la vida campesina de la región, cuyo reconocimiento puede ser definido como una acción lícita instrumental, que puede tornarse en una acción práctica, si el docente integra el acto de la cosecha a una estrategia curricular novedosa que permita alrededor del trabajo que hace con sus estudiantes, desarrollar procesos reflexivos, teniendo en cuenta planteamientos teóricos diversos, o incluso a nuevas formas de relaciones sociales de una docente que compromete su enseñanza con la transformación de las comunidades en sus dimensiones políticas económicas y culturales que se corresponden con una enseñanza que puede ser considerada como crítica.

En esta investigación utilizamos técnicas que articulan lo cualitativo, como otras técnicas que dan

prelación a lo cuantitativo. Se combinaron la consulta de fuentes documentales, la encuesta y la entrevista a profundidad. El propósito era triangular: las diversas interpretaciones hechas a partir de este último tipo de entrevistas y la investigación cualitativa en general, con las regularidades que podíamos tener de los análisis de nuestro universo de maestros de secundaria en Cuernavaca.

Con relación al proceso de análisis e interpretación etnográfica se realizó una categorización descriptiva o clasificación de sus contenidos para facilitar su posterior interpretación⁸. Fue así como se transcribieron todas las entrevistas para luego pasar al análisis e interpretación etnográfica⁹. Después de hacer varias lecturas sobre la información presentada y revisando los comentarios al margen y demás notas de campo, se definieron unidades de análisis que fuesen consecuentes con el propósito de la investigación; estas fueron: programas, planes, libros de texto, enseñanza, aprendizaje y evaluación. En estas unidades se agruparon los testimonios dados por los maestros, se organizaron cuadros síntesis examinándolos de acuerdo a las categorías: técnica- tradicional, práctica y crítica de la enseñanza de las ciencias sociales y teniendo en cuenta lo señalado en la sustentación teórico conceptual así como en el análisis de los datos del cuestionario.

Uno de los aspectos metodológicos con los cuales se encontró el trabajo de campo con los informantes fue, que si bien un docente podía tener una fuerte influencia por creer en el éxito de la enseñanza, orientada por objetivos conductuales observables y evaluables, a la vez, podía estar de acuerdo con proposiciones que privilegiaban el trabajo de campo con el propósito de construir explicaciones teóricas, como ejercicios importantes fuera del aula de clases.

Es decir, que un solo interés no domina la práctica de la enseñanza del docente sino que tienden a

existir acciones que al ser examinadas, e interpretado su significado, se caracterizan por prácticas instrumentales, tradicionales, prácticas y críticas.

En estudio de las creencias se consideró el contexto educativo entendido como un espacio cultural, en el cual existen intereses específicos subyacentes a las diferentes formas del conocimiento. El adentrarnos a la comprensión de realidad educativa que hay tras las escuelas nos acercó a una comprensión más profunda sobre una simbología que puede ser representativa de la cultura dominante o no, develar posibles relaciones entre el conocimiento y ciertas estructuras de poder como puede ser la organización jerárquica de la escuela, el control disciplinar como mecanismo de poder, la administración de la escuela cuya representación se centra en soluciones técnicas a los problemas escolares que afectan la cotidianidad.

Como resultado del análisis de los datos del cuestionario y de la entrevista se identificaron creencias sobre la enseñanza en cuanto a sus dimensiones (técnico- tradicional, práctica, o crítica), como parte importante de sus “saberes” sobre la educación, así mismo, se pudo establecer que existen relaciones de los contextos vivenciales de los maestros en la adquisición de estas creencias.

Creencias sobre la práctica de la enseñanza

Las creencias, que los docentes han adquirido a través de la vida sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, tienen su origen en las interacciones con los contextos: familiares, políticos, educativos, económicos, y religiosos donde han estado inmersos; estas creencias están presentes en la enseñanza de las ciencias sociales.

El docente, cuando va a desarrollar el proceso de enseñanza de las ciencias sociales, de manera consciente o inconsciente, se ve presionado por variados intereses así como por las distintas fuerzas que se mueven en su contexto: las políticas educativas, las exigencias normativas, las reglas de

7 Young, Robert. Teoría crítica de la Educación y el discurso en el aula. Barcelona: Paidós/MEC. 1993

8 Martínez, M La investigación cualitativa etnográfica en educación. Texto, S.R.L. Caracas 1991.

9 El análisis etnográfico requiere de la teorización como método estructurado que permite el procesamiento de datos, mezclando, vinculando, aplicando criterios de comparación y tipificación en función del marco referencial del que se ha a partido.

la institución y la organización de la comunidad que influyen en la opción de determinadas creencias.

El docente, como un ser social, adopta diferentes intenciones en la enseñanza de las ciencias sociales, guiadas por distintos intereses que se acercan a concepciones técnicas, prácticas o críticas. Sin embargo, un interés exclusivo no domina su práctica.

Su contexto familiar tiene un enorme peso en la formación de valores como el respeto, la confianza, la disciplina, y la autoridad; estos valores forman parte profunda de sus creencias. Algunas creencias adquiridas en sus relaciones en el hogar son reproducidas o modificadas por la educación formal. Por ejemplo, la creencia sobre la importancia del castigo físico utilizado en la enseñanza tiende a ser modificada en un número importante de profesores del estudio como influencia de la educación formal. Estos docentes abogan por la confianza y el compromiso en la enseñanza.

El docente, a partir de su historia personal, de su proyecto de vida, de su experiencia adquirida en el ejercicio docente, y de la reflexión sobre su práctica, ha producido un conocimiento. Este conocimiento es el conjunto de creencias que orientan su práctica educativa y que le permiten asumir diferentes posturas en sus acciones y en la solución de sus problemas cotidianos, en el aula de clase.

Las creencias desde la perspectiva Tradicional-Técnica

En el primer tipo de prácticas docentes, el docente centra su labor de enseñanza de las ciencias sociales en la transmisión de los contenidos propios de la disciplina; contenidos que se basan en datos, conceptos y teorías secuenciados y atendiendo a su estructura formal. Parten de la explicación causal de hechos que se estructuran en torno a temas y, que, por lo general, ignoran la problemática específica del medio socio cultural y ambiental de los estudiantes. El docente trasmite los conocimientos que están en el libro de texto y los considera como verdades definitivas.

Dionisio dice:

Al exponer mi clase, presento los conceptos básicos, los alumnos toman dictados, (...) luego ellos deben estudiarlo enseñado.

En ocasiones se les da una explicación general del tema, se presentan láminas y se les pone a hacer dibujos, resúmenes, trabajos individuales.

Para estos docentes, las exposiciones constituyen el eje articulador de su enseñanza; el problema en el uso que se les dé a las exposiciones radica en que los conceptos pueden presentarse mecánicamente, sin tener en cuenta el contexto, sin establecer sus posibles relaciones, comparaciones, sino que se queden sólo en descripciones acriticas. Por otra parte si no se tiene en cuenta la experiencia concreta y previa de los alumnos, sus niveles de comprensión, los modos como perciben, se genera un trabajo intelectual memorístico.

Los alumnos dependen del texto y de sus apuntes, su actitud es pasiva y receptiva; su capacidad de explicación del fenómeno social se ve limitada así como su participación e intervención en la solución de problemas cotidianos, y en la comprensión del mundo que les rodea.

Las creencias desde una perspectiva práctica

En este segundo tipo de prácticas docentes, éstos sostienen que la enseñanza debe servir de mediadora y proporcionar los elementos necesarios para que los estudiantes puedan comprender conceptos y experiencias de tal manera que sean significativos para ellos. La enseñanza de contenidos es vista como un proceso interactivo, un proceso de comunicación, en donde los diferentes contenidos son analizados a la luz del contexto, como lo manifiesta María:

Inicio con preguntas que los hagan cuestionarse (...), preguntas que propicien su auto-análisis, a ver, tú ¿por qué pusiste ofrenda el día de los muertos? ¿Por qué unos creen que Zapata era un héroe y otros creen

que era un bandido? (...) Propicio el interés y les presento materiales distintos y además les dejo en la duda, porque tú no debes influir en sus ideas, les dejas la duda y la curiosidad y sólo así propicias que quieran conocer un poco más.

Para el análisis de los diferentes contenidos es necesario partir de las propias vivencias del estudiante, de despertar y motivar su interés. María, por ejemplo, dice:

Siempre, al iniciar una clase trato de despertar el interés en el alumno, manejando los temas a partir de sus propias vivencias, así sea de historia, geografía y formación cívica y ética. Me introduzco en el tema hablando de algún aspecto que tenga que ver con el entorno del muchacho para que le llame la atención. Yo trabajo mucho ejemplificando, en ocasiones utilizo la narrativa o la novela.

En este tipo de práctica docente, la enseñanza se entiende de una manera abierta, incierta y conflictiva en donde los maestros y alumnos definen ciertas reglas y normas que concilian y respetan colectivamente, y que se dan para poder generar procesos de reflexión colectiva frente al conocimiento. Así mismo, el conocimiento que se debe tener de cada uno, y los niveles de confianza que se establezcan, son elementos claves para lograr la comunicación con los estudiantes y poder incidir de manera significativa en sus aprendizajes. María continúa con su testimonio:

Un aspecto fundamental de la enseñanza es establecer un ambiente de seguridad para el alumno, donde él mismo dicte las normas y él se obligue a respetarlas (...) Mi objetivo es tratar de establecer comunicación con ellos, aunque sean grupos grandes, trato de conocerlos en forma individual. (...) No se trata de enseñar, sino de propiciar que el alumno quiera aprender.

El docente interviene en el proceso educativo buscando que el alumno desarrolle su capacidad de reflexión, de pensamiento, de cuestionamiento y explicación de los aspectos relacionados con su realidad. La exposición puede utilizarse en la enseñanza pero como un punto de partida para introducir al alumno en el conocimiento y posibilitar la reflexión sistemática y crítica.

El docente, como lo señala María, debe ser un buen animador en sus clases, y organizar un ambiente de trabajo, donde se planteen problemas y se estimule el ejercicio reflexivo de sus alumnos.

Si no cuestionas al estudiante, él memorizará el conocimiento. Hay que hacerlos hablar; que se expresen. Yo los oriento, los interrogo, los pongo a investigar, los escucho y con el grupo vamos analizando cada tema. (María)

Las creencias desde una perspectiva crítica

Un grupo menor pero significativo de docentes considera que la enseñanza debe propiciar espacios para la formación de un pensamiento crítico en los estudiantes, es decir, se debe trabajar por el desarrollo de habilidades y capacidades para argumentar, criticar e investigar. El desarrollo de estos procesos implica el uso de la razón y la autorreflexión. Es así como el estudiante es capaz de interpretar sus historias personales, con las teorías sociales en construcción, de manera que obtenga los fundamentos críticos y de acción para transformar su propia realidad.

En esta postura, Marcos cuestiona la legitimidad social del libro texto, o de un programa de ética y civismo e insinúa un trabajo de mayor compromiso donde debe existir una articulación entre la comunidad, los padres de familia, la escuela y la sociedad.

Los programas no corresponden ni al contexto de los alumnos, ni a la complejidad de la sociedad, a lo cual agrega Marcos:

Si tú checas un libro de formación cívica y ética de educación secundaria, fue tal vez una

tomada de pelo ¿Cómo vamos a formar un hombre éticamente? ¿Un hombre ético que crea en los valores del autor del libro? O que crea en los valores éticos de esta sociedad ¿Un hombre ético que crea en los valores de quien se le ocurrió hacer el plan y el programa? O ¿En qué valores? Formar un hombre éticamente, no es cosa sencilla, implica meditación y estudio y prácticas sociales éticas.

Al respecto Marcos nos dice que la formación del estudiante no se limita sólo a un programa, porque la realidad nos muestra que el estudiante se está formando desde el seno materno y en ese proceso va adquiriendo conocimientos que lo van a caracterizar y le permitirán atender múltiples situaciones:

El joven empieza a formarse éticamente desde el seno materno. Está rodeado de conocimientos y actitudes y empieza a aprehenderlos y nosotros los padres educamos y, a veces, no somos conscientes de esa educación que nosotros damos... le vamos transmitiendo nuestras frustraciones con nuestras actitudes... Cuando nos dice "ya llega doña Juanita..." Y la mamá hace caras y el niño aprende que debe tener una animadversión para con doña Juanita... vamos formando, entonces tenemos que la formación Cívica y Ética se da desde los primeros años de vida, desde que el hombre nace... y no sólo se limita a un programa.

El docente relaciona el contexto sociocultural de los estudiantes con los planeamientos teóricos a partir de un proceso inductivo que surge de la cotidianidad de los alumnos, para llevarlos a una autorreflexión y socialización de pensamientos y teorías, para posteriormente construir explicaciones y acciones colectivas que les permitan modificar sus propias realidades. Existen algunas características que permiten manifestar su presencia, como lo indica Marcos:

¿Qué es lo primero que tenemos que enseñarle al joven?: A dudar: "Dudad amigo

mío, todo aquello que no puedes comprender con tu propia razón". El derecho de dudar, de creer o no creer, de discurrir; ese derecho es lo que nos hace diferentes. (...) Pero no una duda estéril, sino la duda que nos conduzca a la investigación, a la transformación de la sociedad.

El docente cree que el alumno aprende no sólo en el ámbito escolar, sino que su aprendizaje se da en todos los espacios en los cuales participa y vive. El alumno continuamente está aprendiendo, está abordando el conocimiento de diferentes fuentes, está relacionando esos contenidos. Al respecto Marcos dice:

Yo tengo la creencia, de que el conocimiento, no solamente se adquiere en la escuela; podemos tener conocimientos de medicina sin ser médicos; el conocimiento está al alcance de quien quiere educarse (...) Lo importante del aprendizaje es que el alumno adquiera los conocimientos, los valores, las actitudes, las destrezas que le permitan lograr cambios en su persona, en la familia y en la comunidad en la que vive relacionando el conocimiento de su realidad con los conocimientos analizados en la escuela.

Un aspecto fundamental que Marcos señala es la importancia de conocer bien al alumno, como un ser social, con sueños y conflictos, por ello hay que brindarle un clima de confianza, y condiciones para un aprendizaje crítico.

Tenemos que conocer a los alumnos, conocer su zona de influencia, conocerlos socioeconómicamente, grado de estudios de sus padres, tipo de empleo, tipo de diversiones, el trato que tienen con sus hijos, así se crearán condiciones que faciliten su aprendizaje.

El aprendizaje de los alumnos desde una enseñanza emancipatoria tiene por lo menos dos escenarios relacionados entre sí: el formal ofrecido por la

escuela y el informal vivido en la sociedad. Estos dos escenarios se alimentan mutuamente para la interpretación y transformación, del alumno, la familia y de la sociedad.

Los docentes que tienen creencias bajo la perspectiva crítica, consideran que sus acciones de enseñanza se centran en las reflexiones, interacciones, e implicaciones sobre la realidad: son docentes que en sus relaciones cotidianas, en el desarrollo de su trabajo y con el propósito de mejorarlo se cuestionan lo que hacen, el porqué lo hacen, qué significado tienen esas acciones en el aprendizaje de sus estudiantes.

Por otra parte, en el sistema educativo, muy ligado al sistema político, económico y social, hay una serie de conflictos de poder que se le presentan al docente al confrontar las prácticas tradicionales de enseñanza con las nuevas prácticas. Éstas requieren el reconocimiento del docente como ser histórico, cultural y político, de un docente autónomo, con poder de cuestionamiento y con capacidad de romper los esquemas tradicionales de enseñanza.

Bibliografía

DELVAL, J. La construcción espontánea de las nociones sociales y su enseñanza. En: HUARTE, F. Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica. Madrid: Narcea, 1988. p. 193.

DÍAZ BARRIGA A, BARRÓN C. El currículo de Pedagogía. Un estudio exploratorio desde la perspectiva estudiantil. México: UNAM-ENEP Aragón, 1984

DÍAZ BARRIGA, Fryda. El aprendizaje de la historia en el bachillerato: Procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM. México: Ciudad Universitaria, 1998

GIL PÉREZ, D. Las concepciones docentes espontáneas sobre la ciencia como obstáculo para la renovación de la enseñanza de las ciencias. En: RED, Pedagogías Constructivistas, Pedagogías Activas, y Desarrollo Humano. Bogotá: Magisterio, 1997

GIROUX, H. Teoría y resistencia en educación. México: Siglo XXI, 1995.

HABERMAS, J. Ciencia y técnica como Ideología. México: REI, 1996; .308, 309

-----, Conocimiento e Interés. Madrid: Taurus, 1982; 199 y ED de 1996; 47

JIMÉNEZ. M DEL P, HERNÁNDEZ S. Las ciencias sociales en el nivel de educación media básica: Cero en Conducta. En: Educación y cambio. Vol. 2 N°. 9 (1987); p. 26 -30.

PÉREZ GÓMEZ, A. Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica: La enseñanza su teoría y su práctica. Madrid: Akal, 1983. p. 28

REYES, H L., SALCEDO L. E. y PERAFÁN, G. A. Acciones y creencias: Tesoro oculto del educador. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1999; 12, 54, 56, 59, 60, 61.

SANDOVAL FLORES, E. Escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes. México: Ciudad Universitaria, 1988; 55.

TAYLOR, S J. y R. Bogdan. Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. España: Paidós, 1996.

VILLORO, Luis. Creer, saber y conocer. 9 ed. México: Siglo XXI, 1997.

WOODS, Peter. La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós, 1995.

YOUNG, Robert. Teoría crítica de la educación y discurso en el aula. Barcelona: Paidós/MEC. 1993.