

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRIA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES



Estrategia para la identificación y caracterización de preconcepciones relativas a la asignatura Ciencias Políticas y Sociales, del Colegio de Ciencias y Humanidades

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

Maestro en Docencia para la Educación Media Superior

PRESENTA:

Hernán González Medina

TUTOR PRINCIPAL:

Dr. Víctor F. Cabello Bonilla
Facultad de Filosofía y Letras

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

Dra. Rosa Ma. Lince Campillo
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

Dr. Héctor Zamitiz Gamboa
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

Ciudad Universitaria, México; Febrero de 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

Agradecimientos	3
Lista de Acrónimos	4
1. Introducción.	
1.1. Las preconcepciones como problema.....	5
<i>Averiguar lo que el alumno sabe y enseñar en consecuencia</i>	7
1.2. Hipótesis guía	9
1.3. Objetivos y ruta operativa	10
Para concretar nuestra investigación	10
1.4. Pertinencia	11
1.5. Calidad y cobertura. Dos problemas centrales del sistema de EMS .	13
Calidad	14
Cobertura	17
1.6. Estructura del reporte	19
2. Las preconcepciones: creencias con implicaciones educativas.	
2.1. La naturaleza de las preconcepciones: creencias y <i>sentido común</i> ...	21
2.2. Función del <i>sentido común</i> : reproducción vía socialización	23
Vías, etapas y modos de la socialización	25
Transformaciones y nuevas circunstancias	26
2.3. Contenidos “buenos” o “malos” en el <i>sentido común</i>	27
2.4. Adaptación vs. crítica: una polarización errónea	28
2.5. Sistema de EMS en México y su papel en las preconcepciones	30
a) Preconcepciones y expectativas	31
b) Producción y voto	32
c) Prioridades de la política educativa hacia la EMS	34
d) Una orientación que agudiza preconcepciones	36
3. Definición de la Preconcepción Obstáculo (PO).	
3.1. Precisión y criterios	38
4. Diseño de una herramienta para identificar y caracterizar POs.	
4.1. Exploración preliminar para el diseño de las herramientas	42
El Programa de la asignatura y Conceptos Eje	42
Datos obtenidos de la exploración preliminar	48
Las tareas de los alumnos agregan más elementos	51
Observaciones sobre los datos obtenidos de la exploración	54
Resultados y valoración de la exploración con los <i>Conceptos Eje</i>	55
4.2. Ajuste de la estrategia y de los instrumentos de investigación	56
4.3. Una estrategia de <i>Interrogación Dialógica</i> (ID)	57
Del problema a la estrategia	57
Recursos inspirados en el método socrático	59
Recursos inspirados en la estrategia deconstructiva	59
Definición de las preguntas iniciales	63
Descripción del funcionamiento	64

Ensayo de implementación fuera de aula.....	65
Implementación formal de la <i>Interrogación Dialógica</i>	67
4.4. Resultados obtenidos de la ID.....	69
4.5. Tipología elaborada con los datos obtenidos. Alcances y límites	72
5. Una estrategia de intervención para atender las PO.	
5.1. La tipología obtenida, base de los criterios de intervención	82
5.2. Las implicaciones más directamente didácticas de las PO	83
5.3. De los rasgos comunes, hacia criterios didácticos de enfoque	87
5.3.1. Recursos inspirados en la teoría ausubeliana	90
La teoría de Ausubel	90
El esquema del <i>Aprendizaje Significativo</i>	92
La lógica ausubeliana y las POs	96
Las POs y los <i>Organizadores de Avance</i>	98
La subsunción compleja	99
Herramienta para la subsunción compleja: <i>Núcleos de Enfoque</i>	100
Exposición y Descubrimiento	101
5.3.2. Recursos inspirados en la Didáctica Crítica.	
Una actitud hacia el conocimiento establecido: el <i>choque crítico</i> ...	103
Algunos criterios orientadores que provee la Didáctica Crítica	104
5.3.3. El programa CIPSO-II y las prescripciones de la D. Crítica	106
5.4. La estrategia didáctica: <i>Constructivismo Crítico</i> (DCC).....	114
Cómo utilizamos los <i>Núcleos de Enfoque</i>	117
5.4.1. La Secuencia Didáctica	118
Resultados esperados	124
5.4.2. Implementación	124
5.4.3. Primeras consideraciones en la evaluación de la estrategia	125
5.5. Resultados y evaluación	127
5.5.1. Elementos a evaluar	129
5.5.2. Identificación de elementos dentro de los discursos	134
5.5.3. Análisis de resultados	138
5.5.4. Aspectos adicionales	142
5.5.4. Evaluación de la estrategia DCC	143
6. Conclusiones.	
6.1. Sobre la estrategia Interrogación Dialógica	147
6.2. Sobre la Didáctica de Constructivismo Crítico	147
6.3. Conclusiones generales de la investigación.	
6.3.1. Problema, objetivos e hipótesis	148
6.3.2. Perspectiva profesionalizante	149
6.3.3. El concepto <i>Preconcepción Obstáculo</i>	150
6.3.4. Perspectivas de investigación	150
6.4. Epílogo	151
7. Bibliografía	152

AGRADECIMIENTOS.

No puedo comenzar sino con un agradecimiento a todos y cada uno de mis compañeros, profesores y tutores en la MADEMS, quizá mayormente a aquellos cuyas críticas o divergencias me llevaron a aprender o a elaborar mejor las ideas que aquí se desarrollan.

De entre todos ellos he de hacer una mención particular: este trabajo llegó a ser bastante incomprendido (quizá por mis propias debilidades) y desde el mismo concurso de ingreso hubo de luchar muy a contracorriente para sostener su propuesta esencial; como idea poco común necesitaba amigos y, desde ese difícil inicio, contó con la mirada amistosa, abierta y crítica de la Dra. Ma. de los Ángeles Sánchez Noriega Armengol. Sospecho que en gran medida a ello debo el poder hoy presentar estos esfuerzos.

Agradezco a compañeros, amigos y colegas, de quienes obtuve preguntas, críticas, reconocimiento o motivación a mi trabajo. De ellos quiero destacar a la bióloga Gabriela González Medina, profesora en la Universidad del Mar, Estado de Oaxaca, y afortunadamente mi hermana. El sólo mirar de lejos su trabajo me ayudó a comprender que el camino académico es algo más que una *Hoguera de las Vanidades*; fue uno de los factores que me motivaron a acercarme a ese camino y a valorar profundamente el trabajo científico talachero y cotidiano.

Agradezco también a los alumnos del C.C.H. que participaron en las sesiones de campo de esta investigación. Al permitirnos el experimento y las videograbaciones, tuvieron a bien sacudirnos con la cuantía y complejidad de ideas sociales que tienen en sus mentes, aún antes de abordar académicamente esos temas.

Con todo lo valioso que ha sido su papel como tutor, mi agradecimiento particular al Dr. Víctor Fco. Cabello Bonilla viene de su prédica con el ejemplo: durante clases y seminarios viví su ejercicio de paciencia y apertura, de auténtica gran vocación docente. Emularlo quizá me está resultando más difícil que a otros, pues significa hablar menos y escuchar más, pero ha sido un ejemplo que genuinamente ha entrado en mi admiración y convicción, y que esforzaré por mejorar cada vez.

Finalmente expreso mi agradecimiento a la UNAM que, por vía de la Coordinación de Estudios de Posgrado, otorgó la beca sin la cual difícilmente habría yo podido aspirar a terminar con bien esta maestría. Esos recursos del pueblo mexicano fueron entregados con el objeto de apoyar la formación de académicos comprometidos con las necesidades del mismo pueblo mexicano. Por ello este agradecimiento significa entonces también el compromiso de honrar esa encomienda.

Ciudad Universitaria, Distrito Federal ; Febrero de 2014

LISTA DE ACRÓNIMOS

GENERALES

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades (UNAM)
DGB	Dirección General de Bibliotecas (UNAM)
EMS	Educación Media Superior
ENP	Escuela Nacional Preparatoria
EU, EEUU	Estados Unidos de América
IISUE	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
MADEMS	Maestría en Docencia para la Educación Media Superior
NCFB, NCB	Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PPT	Power Point (MicroSoft, formato de archivo)
REDALYC	Red de Revistas Científicas de A. Latina y el Caribe, España y Portugal
RIEMS	Reforma Integral a la Educación Media Superior
SEP	Secretaría de Educación Pública
UNESCO	Organización de las Nac. Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

ESPECIFICOS PARA LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

AS	Aprendizaje Significativo
★ CCog	Conflicto Cognitivo [* enunciado que lo expresa en Tareas de alumnos]
CIPSO	Ciencias Políticas y Sociales (I y II, asignaturas en el CCH)
CP	Conocimiento Previo
★ CrS	Criterio de Selección [* enunciado que lo expresa en Tareas de alumnos]
DCC	Didáctica de Construcciónismo Crítico
E-A	Enseñanza-Aprendizaje
★ HYP	Enunciados con tesis o hipótesis [*en Tareas de alumnos]
ID	Interrogación Dialógica
NC	Nuevo Conocimiento
NE	Núcleo de Enfoque (como criterio rector de la estrategia didáctica propuesta)
★ NEn	Núcleo de Enfoque [* como enunciado que lo expresa en Tareas de alumnos]
NI	Nueva Información
OA	Organizador de Avance
★ Obl	Obliteración [* enunciado que lo expresa en Tareas de alumnos]
PO	Preconcepción Obstáculo
★ QQ	Inquietud, foco de interés o de atención particular [* en Tareas de alumnos]

1. Introducción.

1.1. Las preconcepciones como problema.

En 1963 David Ausubel presentó en forma su teoría psicopedagógica¹, la cual tuvo su mayor consolidación en 1968². En su trabajo retoma y apropia el concepto *Aprendizaje Significativo*, como diferenciación al aprendizaje tradicional (unilateral, repetitivo, memorístico). Junto a la elaboración de otros autores de la pedagogía como Bruner, Piaget y Vygotsky, es parte del núcleo fundamental de lo que se conoce como *Constructivismo*, que se ha convertido en una tendencia predominante en todos los niveles educativos, incluso en nuestro país.

De entre las normatividades educativas oficiales mexicanas de los últimos años, resulta relevante la instauración de las competencias docentes en la EMS³, que ilustra cómo la tendencia constructivista continúa como orientación oficial generalizada⁴.

Como corriente psicopedagógica predominante y también como política educativa oficial, la directiva es orientarnos a seguir los lineamientos del constructivismo y el *aprendizaje significativo*. Esto básicamente implica asumir que los nuevos conocimientos tienen como fundamento a los conocimientos con los que previamente cuenta el estudiante, de tal forma que lo que debe hacer el profesor es ubicar cuáles son esos saberes previos, pero no para construir conocimiento a partir de ellos, sino para hacer que surjan, que aparezcan, los conceptos que ya tiene el estudiante, para que los relacione con los que expone el profesor, y con ello construya y dé significado a nuevos conocimientos⁵.

David Ausubel resume esta concepción diciendo que “*si tuviera que reducir toda la Psicología Educativa a un único principio, enunciaría este: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese en consecuencia*”⁶.

Hasta aquí todo parecería sencillo y claro. Sin embargo lo que “sabe” el alumno bachiller que se inicia en el aprendizaje de las ciencias sociales incluye no sólo *estructuras de acogida* o preconcepciones que, bajo la misma teoría de Ausubel,

¹ Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.

² Ausubel, D., Hanesian, H., & Novack, J. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968. (German edition, 1974.) (Spanish edition, 1977.)

³ “Acuerdo Número 447, por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan la educación media superior en la modalidad escolarizada”. *Diario Oficial de la Federación*, 29 de octubre de 2008, Tercera Sección.

⁴ Cfr. *Ibidem*, Capítulo II, Art. 4, Rubro 2

⁵ Cfr. Ausubel (1983), p. 102-109.

⁶ *Ibidem*. p.1; subrayado mío.

puedan fácilmente renegociar sus significados con los conceptos nuevos y subsumirse con ellos. Algunas de esas preconcepciones pueden, por el contrario, constituir un obstáculo en el proceso de aprendizaje. Ello es así porque la naturaleza de ese conocimiento previo es tanto sólida como diversa y compleja; tanto, que se le ha conceptualizado de diversas formas por distintas ciencias, abordando además las distintas funciones *positivas* o *negativas* que puede tener.

Conceptos espontáneos, estructuras de acogida, preconcepciones, nociones previas, “misconceptions”, sentido común, obstáculo epistemológico, y otros más, son términos o conceptos que la neurología, la biología, la filosofía, la sociología, la pedagogía, e incluso la inteligencia artificial, en su ramo de ciencia cognitiva, siguen discutiendo hasta la fecha. No se trata de términos sinónimos, sino que corresponden a distintos enfoques y concepciones sobre la naturaleza, contenido y papel que juegan esos saberes previos.

En este trabajo no intentaremos abordar esas discusiones particulares. Más bien nos apegaremos a un marco teórico que nos permita, para fines didáctico-educativos, explicar su naturaleza sociológica y con ello avanzar en el reconocimiento de sus contenidos específicos. Ello, a su vez, para establecer que una parte de las ideas con que el alumno cuenta al iniciar el estudio de las ciencias sociales y, en nuestro caso, de la asignatura Ciencias Políticas y Sociales⁷, no son simplemente un conocimiento previo útil o conducente, como base sobre la cual se pueda construir eficientemente un nuevo conocimiento, el conocimiento científico.

Hay además autores de didáctica de las ciencias (tanto naturales como sociales) que anotan que muchas de esas preconcepciones son recurrentes, es decir, es común que se presenten entre los estudiantes, y algunas tienden también a presentar *persistencia*, es decir, subsisten aun tras haberlas abordado en un proceso enseñanza-aprendizaje.

Existe por lo menos una interpretación del constructivismo ausubeliano⁸ que consideraría que, bajo sus principios, es factible atender también saberes previos del estudiante que pudieran ser ajenos o incluso discordantes con el conocimiento nuevo que se pretende construir. Sin embargo tal posición no es generalizada, además de que aún seguiría dejando sobre la mesa, como requerimiento primordial, imprescindible y aún por resolver, la tarea de averiguar eso que el alumno sabe, para poder después enseñar en consecuencia.

⁷ Ciencias Políticas y Sociales es una asignatura que se cursa como optativa en los semestres 5° y 6° del C.C.H. y que, de modo muy general, podemos decir se orienta al aprendizaje de los fundamentos de la sociología y la ciencia política.

⁸ Hernández (2006).

Averiguar lo que el alumno sabe y enseñar en consecuencia.

Hay un ejemplo común en la enseñanza de la evolución biológica particularmente útil para comprender lo que nos significan las preconcepciones: los alumnos de cuarto semestre de CCH poseen elementos de conocimiento adquiridos durante su educación básica y también los adquiridos por mecanismos de socialización (familia, entornos coloquiales, o, notablemente, los medios masivos de comunicación). Una noción generalizada en nuestra sociedad, que el proceso de evolución es determinado por las circunstancias del entorno (como ejemplo, los múltiples documentales y materiales de divulgación transmitidos por TV en los que se induce de forma simple que las jirafas evolucionaron para poder comer las hojas de los árboles altos), lleva recurrentemente a que al alumno conciba que el entorno *induce* de alguna forma casi mágica los cambios genéticos. Esa idea, que sería una amalgama entre la errada concepción evolutiva de Lamarck y las creencias de *sentido común*⁹, puede llegar a dificultar la adecuada comprensión del proceso evolutivo, que tiene sus fuerzas operativas principales en la mutación aleatoria y la selección natural. Un estudio dentro del bachillerato UNAM que ilustra y aborda estas preconcepciones sobre la evolución, lo tenemos en la Tesis MADEMS de Trejo.¹⁰

Tanto o más que en el caso de las ciencias naturales, existe una gran cantidad de creencias de *sentido común* acerca de cómo es y cómo funciona nuestro mundo social. Particularmente, los medios de comunicación inducen fuertes concepciones acerca de la *objetividad*, la *libertad*, la *causalidad*, el *conflicto*, la *racionalidad*, *conciencia*, y otras más.¹¹ Podemos decir que, de conjunto, la mayoría de las nociones o creencias relativas a la sociedad y su problemática (es decir al objeto de estudio de las ciencias sociales) tienen también su fuente en mecanismos de socialización, generadores de *sentido común*¹², similares a los que generan las preconcepciones que mencionamos sobre la evolución.

⁹ En este trabajo, “*sentido común*” es asumido como concepto científico de la sociología y la psicología social. Como más adelante revisaremos (Cap. 2) *sentido común* no se refiere alguna clase de *pensar correcto* o *adecuado*, o alguna clase de *verdades evidentes*; se refiere a creencias generalizadas que no por ello corresponden necesariamente un conocimiento cierto o válido.

¹⁰ Trejo (2010).

¹¹ Cfr. Ferrés (1996), Caps. 1, 2 y 8. Aunque Ferrés se refiere a éstas como “*mitos*”, se trata de creencias asentadas mediante la socialización, es decir, son *sentidos comunes* o elementos del *sentido común*.

¹² Los elementos de preconcepción abarcan también creencias, nociones o conceptualizaciones generadas como sentidos comunes (y por mecanismos de socialización): inteligencia, herencia (biológica-social) maniqueísmo (bien-mal), doble negación de los actores (el enemigo del *malo* está del lado *bueno*), principio de identidad extremo que obstaculiza la comprensión de procesos (las cosas o son o no son), subjetivismo maquiavelista (el mundo se mueve por acciones individuales, grandes líderes y grandes malvados), la relación individuo-grupo-sociedad, las causas o no causas y respuestas a crisis económicas, desigualdad, pobreza, conflicto, un sinnúmero de juicios valorativos que son tomados como premisa de conocimiento, y casi todas las demás nociones o creencias asociadas a la sociedad y su problemática.

Como ejemplo específico, tomemos una idea que es difundida no sólo en el ámbito familiar, sino también y fuertemente en los medios masivos de comunicación, campañas políticas, e incluso documentos gubernamentales sobre política educativa: se plantea recurrentemente que la existencia de conflictos es debida a la falta de una *cultura de diálogo*. Esta preconcepción podría luego convertirse en una dificultad en la comprensión de aspectos esenciales para aquellos que inician en el estudio de la ciencia política, como por ejemplo el *criterio de interés*¹³ (y la eventual imposibilidad de conciliación entre intereses disyuntivos) o los conceptos clásicos y contemporáneos de *poder*, *dominación* o *hegemonía*, que forman parte de los programas de estudio de ciencia política no sólo en asignaturas de bachillerato, sino posteriormente también en planes de estudio de carreras como Sociología, Ciencia Política y otras.

Existen entonces preconcepciones cuyos contenidos pueden llegar a ser un obstáculo a la aprehensión del conocimiento. Y si bien estas preconcepciones sobre la sociedad y su funcionamiento tienen tanto fuentes como implicaciones culturales y políticas, en este trabajo nos concentraremos más bien en atender su trascendencia disciplinar.

La orientación constructivista en la educación (notoriamente en las visiones de Ausubel y Vygotsky), parte de que hay conocimiento al que no puede accederse por una simple exhibición, sino que para lograrlo se debe normar el proceso enseñanza-aprendizaje tomando en cuenta el conocimiento previo y las circunstancias sociales de entorno.

Para el caso de las preconcepciones que estamos aquí considerando como posibles obstáculos al aprendizaje, la misma orientación constructivista postula que la forma conducente a su resolución no podría partir de meros intentos de *sustitución* del concepto *errado* por el concepto *correcto*. Bajo el constructivismo es absolutamente necesario partir del conocimiento o saberes previos, como requerimiento para poder lograr una subsunción con los nuevos que le serán presentados al estudiante.

Las orientaciones educativas mundiales expresan tal tendencia pedagógica y didáctica con la multiplicación de estudios acerca de preconcepciones específicas en casi todas las ciencias, con el notable rezago de las sociales¹⁴. Si bien tendría que ser estudiado mas a fondo, es incluso dable levantar la hipótesis de que la *persistencia* de concepciones erróneas (*misconceptions*) estaría asociada precisamente a la aplicación

¹³ Definimos aquí al *criterio de interés* como la consideración, como factor de análisis, de los intereses activos, pretendidos o potenciales (económicos, políticos, prebendas) que motivan o condicionan la acción de sectores, grupos o individuos. También es factor de análisis el asumir que el interés de algún sector o grupo puede o no ser contrapuesto o disyuntivo respecto de intereses de otros.

¹⁴ Más adelante (p. 38-40), son referidos indicadores de la cantidad de estudios al respecto.

de metodologías de sustitución simple, en lugar de realizar el trabajo para su identificación y la generación de una didáctica específica para atenderlas.

Ya sea entonces que se comparta la concepción educativa ausubeliana o se opte por alguna otra, la atención particular a tales preconcepciones es un asunto de primer orden para la definición de métodos, didácticas y formación docente, respecto de toda ciencia.

El transcurso de este trabajo nos esforzaremos por fundamentar que en las ciencias sociales tales preconcepciones pueden además llegar a tener mayor persistencia. Pero, pese a ello, hay una notoria diferencia entre la gran cantidad de estudios que existen respecto de *preconcepciones erradas* (malentendidos, *misconceptions*, y otras) relativas a otro tipo de ciencias, en comparación con su práctica ausencia en las sociales.

Aún considerando que tal clase de preconcepciones (que denominaremos aquí **Preconcepción Obstáculo** o **PO**) pueden abordarse utilizando los recursos constructivistas de *subsunción*, de *negociación conceptual* y *re-significación* de lo negociado¹⁵, requieren de una atención particular que no puede comenzar sino con la realización de esfuerzos hacia la identificación, la caracterización, y la definición del origen y naturaleza de tales ideas previas que, como notaremos más adelante, adquieren rasgos particulares cuando se trata de las ciencias sociales.

1.2. Hipótesis guía.

Debido a que esta investigación tuvo esencialmente un carácter exploratorio-descriptivo, y a que al inicio no era posible definir en qué grado sus resultados podrían bastar para diseñar una metodología didáctica específica, este trabajo se guió por una hipótesis que no tuvo fundamentalmente fines de contrastación, sino que fue establecida como eje rector de la investigación. Bajo tal consideración, propusimos que:

Existen en los alumnos preconcepciones sobre ideas correspondientes a los contenidos y métodos considerados en el programa de la asignatura Ciencias Políticas y Sociales del C.C.H., cuya atención requiere de su previa identificación y caracterización.

Sobre tal base, propusimos, además, que:

La aplicación de un método mayéutico-deconstructivo en sesiones de evaluación diagnóstica, facilita a los profesores de la asignatura identificar las

¹⁵ Cfr. Hernández (2006).

preconcepciones del alumno, y con ello prever la atención de aquellas que podrían constituir obstáculos al aprendizaje.

1.3. Objetivos y ruta operativa.

Este trabajo se esfuerza por avanzar en la atención a las preconcepciones, como aspecto particular de la enseñanza-aprendizaje de nuestra área científica. El objetivo principal ha sido realizar un ejercicio que documente la identificación de POs, caracterizando sus contenidos, trabajando sobre una muestra de la población estudiantil de la asignatura **Ciencias Políticas y Sociales**, del área de Ciencias Histórico Sociales en el CCH.

Como objetivo subordinado, nos planteamos también, en función de los logros en la identificación y caracterización de POs específicas, elaborar un primer aporte, abierto pero consistente, en la definición de estrategias didácticas con las cuales abordar estas preconcepciones en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Para concretar nuestra investigación

La realización de los objetivos planteados comienza por establecer elementos mínimos de un marco teórico que nos permita definir a estas preconcepciones. Dado que las hemos referido aquí como **creencias** que forman parte del **sentido común**, el cual a su vez se conforma mediante procesos de **socialización**, estableceremos en primer lugar los referentes teóricos que especifican la forma en que entendemos esos tres conceptos. Ello a su vez nos llevará a anotar marginalmente sobre su papel en la pervivencia de nuestra sociedad, así como las implicaciones de tal papel en que algunas de esas creencias puedan convertirse en un obstáculo al aprendizaje. Bajo tales premisas, definiremos particularmente a las preconcepciones de las que nos ocupamos estableciendo el concepto **Preconcepción Obstáculo** (en adelante, **PO**) como primera herramienta para el desarrollo del ejercicio práctico docente en el que realizamos nuestros esfuerzos para su identificación y caracterización.

Apoyados en los elementos anteriores, tomamos el programa de la asignatura Ciencias Políticas y Sociales del C.C.H. (en adelante CIPSO) para construir la herramienta de intervención diagnóstica que fue ensayada, primero en un ejercicio exploratorio preliminar, del cual obtuvimos criterios para luego adecuarla y precisarla. De este trabajo con el Programa de la asignatura¹⁶ y sus Ejes Temáticos, también derivamos *Conceptos Eje* que los concentran, y que fueron utilizados para

¹⁶ CIPSO (2010).

establecer otras de nuestras herramientas para la investigación: *núcleos de enfoque*, secuencias didácticas, preguntas clave y tareas académicas para los alumnos.

En inicio considerábamos que este trabajo tenía como suficiente y respetable alcance y orientación central el elaborar y ensayar una estrategia para la identificación y caracterización de preconcepciones. Pero conforme avanzamos nos dimos cuenta de que el mérito cierto del avance que logramos en tal tarea multiplicaría su utilidad para este maestrante y para otros docentes al proponer, fundamentar y ensayar mínimamente una estrategia didáctica específica, como forma no sólo de explorar las posibilidades de implementación, sino también para ilustrar una propuesta que invite al docente lector a ensayar tanto la que aquí le presentamos, como también las suyas propias. Las imprescindibles tareas de conocer las preconcepciones de los alumnos y de ensayar ideas didácticas para atenderlas podrían quizá entonces tener, con nuestra investigación, otro asidero útil más.

1.4. Pertinencia.

Si bien hasta este punto hemos indicado elementos teóricos y pedagógico-didácticos que justifican académicamente a nuestra investigación, es también relevante agregar otros que indican su pertinencia más amplia.

Si partimos de que en el C.C.H. “*el trabajo del docente del Colegio consiste en dotar al alumno de los instrumentos metodológicos necesarios para poseer los principios de una cultura científica-humanística*”¹⁷, las preconcepciones se ratifican como un problema que postula la necesidad de ser atendido por vía de la adecuación del proceso enseñanza - aprendizaje (E-A).

Si queremos acercarnos a que el alumno aprenda a aprender, es decir, a que sea “*capaz de adquirir nuevos conocimientos por propia cuenta*” y con ello apropiarse “*de una autonomía congruente a su edad*”¹⁸, es menester atender estos eventuales obstáculos a la asimilación de las bases del conocimiento y de los métodos de nuestro campo científico.

Al señalado problema de preconcepciones le acompañan, de forma no aditiva sino interactiva, otros grandes problemas educativos, como el hecho de que el alumno se ha desarrollado inmerso en un sistema caracterizado por las dificultades para comprender, interpretar y valorar un texto en sí mismo, identificar su estructura, organizar la elaboración de un texto, elaborar un argumento, elaborar textos propios dando cuenta de un argumento propio y, en general, hacer un *uso correcto* del

¹⁷ *Filosofía y Misión del CCH*; en: www.cch.unam.mx/misionyfilosofia (revisado en 2010-01-06)

¹⁸ *Ibidem*.

lenguaje verbal y escrito¹⁹. Además, derivado de esas deficiencias, al dar respuesta a cuestiones acerca de textos que se le presentan, el alumno tiende a la repetición parcial, ya sea acrítica o *creativa*, de elementos que se le presentaron, sin generar aprendizaje significativo²⁰.

La suma de tales circunstancias entran en choque con el modelo educativo del CCH, el cual se plantea que *“aunadas a la habilidad de leer está la de producir textos, en este aspecto, atribuir jerarquías a los significados, nombrar sentidos, sintetizar, formular en palabras propias lo comprendido con propósitos y procedimientos nuevos y dialogar sobre los temas”*²¹.

Como último eje que indica pertinencia de este trabajo, es dable presuponer tanto déficit en eficiencia o en eficacia en la enseñanza de la asignatura indicada, como también necesidad de mejora y actualización en planes, programas y métodos.

Todas estas circunstancias, largamente presentes en el conjunto del sistema educativo nacional, justifican social y académicamente dirigir recursos e investigaciones de nuestra universidad pública nacional hacia los objetivos que planteamos.

Por lo anterior, aún ante la eventualidad de insuficiencia o error en el desarrollo de la investigación, estos esfuerzos se prometen útiles, aún si sólo aportaran en ilustrar o ratificar la existencia de preconcepciones que podrían obstaculizar o distorsionar la generación del conocimiento científico, y que operarían en contra de la información y formación que es necesaria tanto para creación de un perfil profesional, como para aportar una educación que dote al joven bachiller de valores fundamentados en una mejor formación científica.

Como vimos líneas arriba, las circunstancias características de conjunto del sistema de Educación Media Superior nacional (EMS) pasan a ser entonces un elemento condicionante del proceso E-A. Se hace entonces necesaria una revisión previa que nos aporte un mínimo referente sobre este aspecto, antes de entrar de lleno a nuestro trabajo.

¹⁹ Cfr. Zorrilla (2009), p.33.

²⁰ *Ibidem*, p.34.

²¹ Modelo Educativo del CCH; en: www.cch.unam.mx/misionyfilosofia (revisada en 2010-01-06)

1.5. Calidad y cobertura. Dos problemas centrales del sistema de EMS.

En los años 1920s y 1930s se conformó el marco normativo fundamental para la educación oficial en México. Uno de los aspectos notorios que se consolidó en ese período fue que, al legislar que la educación fuera laica y gratuita, quedaron sólidamente definidos dos de los rasgos ideológicos centrales que el régimen en formación definiría para esta tarea social²². Estos dos rasgos han prevalecido como dominantes y especialmente notorios para el sistema educativo nacional.

La atención de la demanda social, con la legitimación que eso implica, y la conformación del sistema educativo oficial como un canal para el impulso del proyecto socio-económico del Estado, son características que, por un lado, han impulsado un importante nivel de cobertura; pero son también fuente de inercias y rasgos corporativos que se reflejan no sólo en las estructuras logísticas y en cuestionables procesos para la selección de profesores, sino también, en parte por omisión, en las expresiones curriculares (planes, programas, estrategias didácticas).

El universo de alumnos sobre el que se refracta esta situación es enorme. En el ciclo escolar 2007-2008 “*el total de alumnos en el nivel medio superior ascendió a 3 millones 830 mil, el de maestros a 264,000 y el número de planteles escolares a 13,493*”. “*El bachillerato general tenía 2 millones 323,000 alumnos, 166,922 profesores y 9,519 escuelas*”²³. De esa masa escolar, la UNAM cubre alrededor de 105,000 estudiantes con su sistema de bachillerato (ENP-CCH), atendidos por un cuerpo docente de más de 5,300 profesores²⁴. Estas cifras prometen incrementarse con las resoluciones legislativas de 2010-2012 orientadas al bachillerato obligatorio.

Tal enorme masa, aún cuando estuviera establecida la obligatoriedad de la EMS, no sólo sigue significando una cobertura parcial, sino que a esa gran escala también adolece de un grave problema de eficiencia terminal. Si en 1982 sólo 18.8% de la población en edad escolar correspondiente al tercer año de bachillerato llegó a ese nivel²⁵, “*el crecimiento del bachillerato tuvo un aumento de 100 veces entre 1940 a 1980, el cual se acentuó en los últimos 20 años*”²⁶, pues a inicios del milenio la matrícula fue ya de 2,955,783 estudiantes²⁷, y para 2025 se considera podría alcanzar 4.3 millones²⁸. Bajo tales tendencias, la OCDE sostiene que “*de no haber un nuevo impulso a la EMS, en el ciclo escolar 2012-13 la tasa de graduación sería de 49.1% por ciento, la cual es menor al promedio en el que se encontraban los países de la*

²² Cfr. Zorrilla (2009), p. 117-120

²³ Alcántara y Zorrilla (2010), p.40.

²⁴ Cfr. *ibidem*, p.40.

²⁵ BID (2006), p.2

²⁶ Castrejón (1982). p.1

²⁷ Documento de creación, MADEMS, 2003, p. 6.

²⁸ *Ibidem*, p. 12

*OCDE a finales de la década de los años sesenta*²⁹.

Gil Antón sostiene que para 2012 la cobertura ya se acercó al 90% de los solicitantes, que se perfilaría a 100% tras la aprobación y operativización del bachillerato obligatorio. Para Gil Antón tales cifras serían relativas debido a que hay que considerar a la cantidad de jóvenes que no son solicitantes (que ya han abandonado el esfuerzo escolar), así como aquellos que desertan en el transcurso del nivel medio superior mismo³⁰.

Adicional a este problema de cobertura y eficiencia terminal, se agrega el de una baja calidad de este nivel educativo. Esto es ilustrado por estudiosos del tema quienes señalan que *“existen numerosos indicios, tal y como lo consignan el PDE 1995-2000, el PNE 2001-2006, los resultados de las pruebas PISA 2000, 2003 Y 2006, la Propuesta de un Sistema Nacional de Bachillerato de la SEP de 2007 y los resultados de las pruebas Excale del INEE publicados en abril de 2009, ... de que una proporción elevada de los egresados no cuenta con una preparación suficiente para cursar estudios de nivel superior”*³¹.

Precisamente, una de las razones para la creación de la MADEMS es que la creciente cobertura en la EMS se caracteriza por *“bajos porcentajes en los niveles de aprobación y de eficiencia terminal de alumnos que cuando egresan manifiestan deficiencias en sus capacidades para aprender y actualizarse por su cuenta”*. Además se señala que en este nivel educativo *“existen grandes heterogeneidades y dispersiones curriculares, así como una insuficiente formación profesional de su planta docente”*, señalando a este último aspecto como *“una de las causas principales de la situación crítica actual de la EMS y de sus insatisfactorios resultados”*³².

Calidad.

Con el establecimiento de reformas a las leyes educativas asociadas al surgimiento de la SEP, entre los años 20s y 40s, el naciente Estado mexicano estableció a la educación como uno de sus mecanismos de consolidación ideológica. Sin embargo, y pese al esfuerzo de orientación por grandes intelectuales como Vasconcelos, no se logró establecer efectivamente una filosofía educativa específica o un *currículum*

²⁹ OCDE (2006).

³⁰ Dr. Manuel Gil Antón (Docente Investigador del Centro de Estudios Sociológicos - COLMEX); Participación en el Panel de Expertos "Cobertura - Calidad: ¿Un binomio posible?" dentro del *III Coloquio Nacional de Educación Media Superior a Distancia*; D.F., México, 15 de Octubre de 2012; notas mías como participante.

³¹ Alcántara y Zorrilla (2010), p.44; subrayado mío.

³² MAD (2003), p.5.

definido. La falta de una normatividad específica a nivel nacional en tal sentido dejó a cargo de cada una de las instituciones que imparte el bachillerato la definición curricular. Una característica asociada a tal situación, es que *“las orientaciones teóricas y pedagógicas se instrumentan con un margen muy amplio de laxitud, lo cual se traduce en una gran variedad de formas de impartirse y de evaluarse”*³³.

Bajo tal situación, en los últimos años se ha cuestionado la insuficiente definición del papel de la EMS en el sistema educativo y de sus prioridades académicas. La misma UNAM sostiene que:

*...para dar atención a los avances del conocimiento, con frecuencia se incrementan los contenidos curriculares sin que éstos incidan en aspectos fundamentales de la formación de los alumnos; no hay suficiente coherencia entre programas y finalidades educativas y, en general, no se ha contribuido de manera más eficaz para que los egresados de este ciclo se desempeñen con éxito en sus estudios de licenciatura y en la vida social y laboral*³⁴.

En el mismo sentido, investigadores del IISUE concluyen que:

*...en un contexto caracterizado por el elevado número de instituciones, alumnos y planteles, con una alta dispersión de programas y una diversidad institucional, así como con una perspectiva fundamentalmente propedéutica (enfocada a preparar al estudiante para proseguir estudios superiores), con programas demasiado cargados de contenidos y falta de estrategias didácticas innovadoras y eficaces, con escasez de programas de formación docente en la licenciatura y el posgrado y la persistencia de prácticas corporativas en el acceso a puestos directivos, los profesores participantes en la entrevista grupal manifestaron realizar actividades generalmente rutinarias en su quehacer cotidiano, así como tener poca participación en los cambios curriculares y evaluar a sus alumnos de manera convencional*³⁵.

De conjunto, este problema de calidad se ilustra por la deficiencia en el uso correcto del lenguaje verbal y escrito, que ya mencionamos antes.³⁶

Este panorama de deficiencia en cuanto a calidad se ha combinado con intenciones, objetivos y necesidades derivadas de los proyectos socio-económicos, tanto globales como el nacional, que han caracterizado a las últimas tres décadas. Declarando como

³³ Alcántara y Zorrilla (2010). p.40.

³⁴ SDI-UNAM (2001), p.I-1.

³⁵ Alcántara y Zorrilla (2010). p.55

³⁶ Ver páginas 11 y 12.

intención la elevación de la calidad de este nivel educativo, el actual gobierno federal ha impulsado el “*Proyecto de Reforma Integral de la EMS en México: la creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad*” (RIEMS), en el que se busca avanzar hacia una orientación curricular homologada del sistema en su conjunto. Hacia tal fin, Alcántara y Zorrilla sugieren que alguna propuesta de tronco común nacional para el bachillerato sería inadecuada, y que “*la opción que mejor unifica y mantiene la diversidad es la de acordar cuáles son los conocimientos, las habilidades y las actitudes que todo bachiller debe poseer al finalizar sus estudios*”³⁷.

En la UNAM ya se venían realizando esfuerzos en el sentido de mejorar la calidad de la educación que imparte en el bachillerato universitario, que en mucho se expresaron curricularmente en las reformas al sistema y la modificación de los planes y programas de la ENP y el CCH realizadas en 1996. Estos esfuerzos tuvieron su continuidad en 2001 y 2002, con la postulación de un Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos (NCFB ó NCB).

En el documento de presentación que elaboró la Secretaría de Desarrollo Institucional de la UNAM, en conjunto con el Consejo Académico del Bachillerato y las autoridades de la ENP y CCH, se define que “*el NCFB consiste en el conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que debe poseer el alumno al finalizar sus estudios en cualesquiera de los subsistemas del bachillerato de la UNAM*”³⁸, aclarando además que “*no es una propuesta para uniformar programas de estudio, ni propone una metodología de enseñanza u organización académica particular*”³⁹. De esta forma, es claro que también la UNAM se encuentra inmersa en la intención de mejoramiento de una EMS que adolece de calidad.

Una de las implicaciones de este proceso es la necesidad de mejorar la capacitación de un cuerpo docente que, además de presentar deficiencias históricas como la falta de profesionalización, podría crecer numéricamente, dada la perspectiva de mayor cobertura de la demanda. Además, los profesores requieren de proveerse de mejores estrategias y recursos didácticos que permitan abordar contenidos de programas que previsiblemente serán revisados para su acoplamiento a los Núcleos de Conocimientos Básicos generalizados para el bachillerato universitario de conjunto, y que se integrarán a los perfiles de egreso actualizados. Hacia tal fin ya existe una propuesta de definición de tales conocimientos fundamentales presentada en un amplio documento que contiene apreciaciones del estado actual de las disciplinas, su papel en el conjunto del bachillerato, conocimientos fundamentales de la misma, habilidades requeridas, formulación de aprendizajes, así como avances en avances

³⁷ Alcántara y Zorrilla (2010), p.43

³⁸ SDI-UNAM (2001), p. I-5

³⁹ *Ibidem*, p. I-6

realizados en el proceso hacia la reforma curricular, todo ello para las materias de las cuatro grandes áreas disciplinarias del bachillerato universitario (ciencias físico-matemáticas, biológicas, sociales, y artes y humanidades)⁴⁰.

Tal orientación de adecuación curricular con fines de mejoramiento de la calidad educativa, es señalada por el actual rector de la UNAM, José Narro Robles, como base de una iniciativa de reforma “*para renovar y fortalecer la vida institucional*”, cuyo contenido fundamental lo conformarán “*propuestas tendientes a ampliar y flexibilizar el trabajo académico*”⁴¹.

En la medida de que no hay mejora posible de la calidad educativa que no pase por la generación o mejoramiento de capacidades docentes desarrolladas expresamente, pasa a colocarse como imperativo notorio la formación de los profesores y su desarrollo de capacidades para generar e implementar estrategias didácticas acordes a las necesidades de los actuales currículos y de sus eventuales reformas.

Cobertura.

En correspondencia a la “*Nota para México*” del Panorama para la Educación 2007⁴², sobre la necesidad de tender a universalizar la EMS en los países de la OCDE, las autoridades federales, capitalinas y de la UNAM, durante una reunión de la ANUIES en 2010, realizaron un llamado a “*construir una política de estado para lograr la meta de 48% (del total de los jóvenes en edad de recibir educación superior) en la cobertura universitario del país para 2020*”⁴³. Si bien se trató en principio sólo de un llamado, el que fuera realizado por autoridades federales y haya sido parte, en inicio declarativamente, de la política educativa del gobierno de Calderón, significaba la probabilidad de que a corto o mediano plazo se concretaran acciones orientadas a la ampliación de la oferta educativa en el nivel medio superior, lo que necesariamente se reflejaría en la potenciación de las necesidades y propuestas de mejora de la calidad y, eventualmente, en su expresión en los contenidos curriculares.

Tal propósito de ampliar la cobertura no fue casual o derivado de alguna aspiración abstracta, sino que en realidad ha sido parte de una política de Estado que viene elaborándose tiempo antes, y se expresó en que la actual legislatura ya había anunciado⁴⁴, antes de la citada reunión de la ANUIES, que tenía lista la reforma

⁴⁰ Ruiz (2008).

⁴¹ *La Jornada*; 10 de Diciembre de 2010

⁴² OCDE (2007), p. 131-148.

⁴³ *La Jornada*; 11 de Diciembre de 2010

⁴⁴ Agencia Reforma, 28 de Noviembre de 2010.

constitucional (en la Cámara de Diputados, consensuada entre todas las fracciones) que pretendía establecer para 2011 la EMS obligatoria a nivel nacional, con todas las implicaciones jurisdiccionales, fiscales, logísticas y académicas previsibles.

Aunque en plazos diferentes a los que se proponía, el Congreso finalmente legisló la obligatoriedad para la EMS, dejando apenas nominalmente resueltos los problemas que ello conlleva en cuanto a la división de atribuciones entre los niveles federal y estatal, a los recursos económicos, a las plantas docentes, y a la cobertura por medio de “opciones” educativas que de hecho se postulan como escuelas terminales y con diversos grados de mala calidad educativa (CONALEP, CBTIS, Tecnológicos regionales).

La visión oficial pretende que la cuestión de la calidad tendría una mejora a partir de la generalización de las orientaciones curriculares asociadas a la RIEMS (incluido el ya mencionado Acuerdo 447) y de la autonomización del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE); pero no es claro que tales ordenamientos se orienten en lo fundamental a ello. Al INEE se le ha cuestionado centrar su acción en calificar para definir la obtención de recursos en función a la implementación o no de procedimientos que no está probado repercutan en la calidad educativa o en la contención de la deserción escolar. En cuanto a la RIEMS, sigue siendo cuestionado hasta dónde responde a las directrices de los organismos internacionales y hasta dónde a las necesidades profundas del país y de la educación de nuestros jóvenes.

De forma cualitativa, siguen entonces presentes los rasgos fundamentales asociados a los problemas de calidad y cobertura: la incorporación y atención efectiva, la definición curricular, la formación docente y la solución específica a problemas educativos que se presumen identificados (comprensión de lectura, matemáticas, jóvenes que no se incorporan al nivel medio superior porque abandonan en niveles previos).

Con estos elementos del contexto de la EMS delineamos un marco imprescindible para comprender las particularidades y retos del universo en el cual realizamos nuestra investigación acerca de las preconcepciones y de su atención específica.

Además de estos elementos, existen otros factores generalizados en el sistema y que revisaremos por su relevante papel en la generación y en la persistencia o la superación de las preconcepciones de los alumnos, especialmente en las ciencias sociales. Estos los discutiremos en el punto 2.5. del presente trabajo.

Con estos elementos terminamos la preparación del lector para abordar el material subsiguiente, bajo la estructura que a continuación será descrita.

1.6. La estructura del reporte.

El texto restante se conforma por dos partes básicas. La primera (Caps. 2, 3 y 4) muestra el marco teórico que nos permite comprender la naturaleza y función del conocimiento social (*sentido común*) del que forman parte las **PO**, así como el enfoque con que lo abordaremos. Incluye el proceso de diseño y aplicación de una herramienta para identificar **POs**, ilustra su implementación y se muestra la tipología de **POs** que obtuvimos como resultado.

En la segunda parte, la tipología de **POs** obtenida constituye la base con la que se elabora una estrategia didáctica para afrontarlas (Cap. 5). Tal elaboración se realiza apoyándose en el constructivismo ausubeliano y en una interpretación de la Didáctica Crítica. Igualmente se ilustra la implementación de la estrategia y la constitución del Nuevo Conocimiento obtenido como su resultado. Esta segunda parte finaliza con un breve Cap. 6, que se apoya en las conclusiones provisionales que surgieron al final de los Capítulos 4 y 5, para terminar de establecer conclusiones generales y perspectivas hacia nueva investigación.

El **Capítulo 2** discute el carácter de creencia del llamado *sentido común*, al tiempo que se muestra su función en la reproducción de las sociedades. Se indica a la socialización como el mecanismo por el cual se transmite generacionalmente, y se establecen previsiones para considerar la magnificación del papel de los medios masivos y para evitar un manejo valorativo que resulte errado. Contiene finalmente una discusión sobre la influencia del sistema nacional de EMS sobre la formación o realimentación de algunas preconcepciones.

Un brevísimo **Capítulo 3** fue indispensable para establecer la definición precisa del concepto *Preconcepción Obstáculo*, que paulatinamente fue apareciendo y fue precisando algunos elementos de su connotación durante los Caps. 1 y 2.

El **Capítulo 4** muestra cómo fue diseñada e implementada una herramienta para una exploración preliminar del Conocimiento Previo de los alumnos y de lo que pudiera parecer **PO**. Se explica cómo tal tarea ha debido partir del Programa de la asignatura, del cual se establecieron *Conceptos Eje* que orientaran la exploración.

De los elementos esperados (y de los no esperados) obtenidos en la exploración, se extraen conclusiones que guían el ajuste de la herramienta ya en forma, para conformar una estrategia de *Interrogación Dialógica (ID)* con recursos inspirados tanto en el método socrático como en recursos deconstructivos. Este Capítulo 4 finaliza ilustrando la implementación de la estrategia así como el proceso de elaboración de la tipología de **POs** que se obtuvo como resultado. En ella se muestra la presencia y potencia de preconcepciones generalmente ignoradas, y se aportan además notas en relación a los alcances y límites de esos resultados obtenidos.

Tomando como insumo la tipología de POs, el **Capítulo 5** muestra la elaboración y ensayo de una estrategia didáctica para atenderlas. Y tal tarea sólo pudo partir de discutir sobre las implicaciones más directamente didácticas del *conocimiento social*.

Esos elementos de Conocimiento Previo identificados son *lo que el alumno sabe*. Nuestra estrategia para *enseñar en consecuencia* tiene uno de sus flancos de apoyo en la teoría ausubeliana sobre cómo se forma el conocimiento, por lo que se discute la forma de adaptarla a nuestros fines. Pero afrontar conocimientos socialmente inducidos y realimentados, demandó en un segundo flanco apoyarnos en una concepción que liga críticamente a la sociedad, el saber social, la institución educativa y los contenidos curriculares; por tal razón se discute ampliamente la forma de retomar, para nuestros fines, el *choque crítico* y otros recursos de la Didáctica Crítica. Cubriendo ambos flancos se propuso nuestra *Didáctica de Constructivismo Crítico (DCC)*.

Bajo la lógica constructivista, la forma y los contenidos de evaluación son diferentes a los tradicionales e incluso a los *de facto* actuales. Ello demandó entonces que el capítulo discutiera la forma en que reconoceremos el Nuevo Conocimiento producto de la DCC. Se ilustra el método de evaluación, que establece siete categorías de análisis y el modo de identificarlas en el análisis cualitativo del discurso de los alumnos, expresado en las tareas entregadas tras las dos sesiones de DCC.

Se muestran textual y gráficamente los resultados, que permiten establecer como conclusiones preliminares: un avance efectivo sobre determinadas POs, la mejora en la disposición del alumno, y la necesidad de estudiar elementos coadyuvantes que surgieron paralelos pero asociados a la dinámica de la DCC. Al final del reporte de resultados el capítulo incluye una reflexión sobre nuestros casos *no-exitosos*.

En el **Capítulo 6** se establecen conclusiones generales de la investigación: a) el concepto PO se justifica, se muestra útil, y es conveniente preservarlo b) se confirma la pertinencia académica de la investigación (clara presencia activa de las POs) y la necesidad de más investigación en este rubro; c) la estrategia de ID se postula como alternativa didáctica para indagar sobre el Conocimiento Previo del estudiante; d) la estrategia DCC se mostró como un recurso de clara utilidad para mejorar la enseñanza de la asignatura; e) Tanto ID como DCC tienen claras posibilidades de mejora; f) se muestra conveniente abundar en la investigación o elaboración relativa a las teorías ausubelianas, dadas las limitaciones que se le señalaron.

Finalizada esta necesaria introducción, podemos ya iniciar la revisión de los primeros elementos teóricos que soportan nuestra investigación.

2. Las Preconcepciones: creencias con implicaciones educativas.

2.1. La naturaleza de las preconcepciones: creencias y *sentido común*.

Aún entre sectores académicos, suele erróneamente interpretarse “sentido común” como el *buen pensar* o el *pensar correcto*, y las búsquedas en medios científicos también arrojan una buena cantidad de títulos en ese tenor. Como extremo, un diccionario especializado avalado por su inclusión en el catálogo de la Biblioteca Central de la UNAM, contiene la siguiente definición:

*Capacidad mental de que dispone el hombre medio para hacer frente a los problemas de su vida cotidiana, sin aprendizaje especial o conocimiento extraordinario. Inteligencia natural del ciudadano corriente, desarrollada y fortalecida por las experiencias cotidianas*⁴⁵.

Contraponiendo a la anterior, nosotros tomaremos una de las definiciones más generalizadas en la sociología (la de Gallino, apoyado en trabajo de Berger-Luckman y de Parsons), que establece al *sentido común* esencialmente como un complejo cuerpo de creencias, que puede contener tanto conocimiento efectivo como falacias:

Sentido Común.-

*Conjunto variadamente sistemático y coherente de representaciones de la realidad del hombre, de la sociedad, de la naturaleza y la sobrenaturaleza, de juicios morales y efectivos sobre sus acciones y condiciones, de creencias en la concatenación de causas, y de efectos entre acontecimientos humanos, naturales y sobrenaturales, de interpretativos útiles para orientar y conferir orden y significado a la vida cotidiana, que cada ser humano se forma naturalmente e inconscientemente en el curso de la socialización primaria y secundaria y que constituye el presupuesto básico de sus acciones sociales, es decir de todas las acciones intencionalmente dirigidas hacia otros sujetos; concepción elemental del mundo y de la existencia común de la mayor parte de los miembros de una sociedad y utilizada por casi todos ellos con un grado mínimo o nulo de conciencia, tal que permite predicar como ‘obvios’ y ‘dados’ los más diversos estados y variaciones de objetos, fenómenos, acontecimientos naturales, sociales, y culturales. El sentido común es siempre una construcción o un conjunto de construcciones cognoscitivas y valorativas, fuertemente selectivo y abstractivo, en cuanto preselecciona y coordina entre sí una serie limitada de ‘hechos’, de la mezcla interminable que constituye el mundo de la vida*⁴⁶.

⁴⁵ Fairchild (1997). [DGB-UNAM: HM17 D52318 1997].

⁴⁶ Gallino (1995); (subrayados míos).

Destaquemos como primer eje en esta definición el carácter *sistemático y coherente* del conjunto (es decir, no son elementos aislados); el segundo eje es la *limitación* o parcialidad que deriva de la delimitación al entorno cultural del individuo; el tercer eje es el carácter de creencia, es decir, que puede estar definida en el *equivoco*, que no necesariamente se correspondería con el conocimiento científico sistemático de la realidad del que se dispondría; anotemos por último su carácter inconsciente y su conformación por mecanismos de *socialización*.

El reconocimiento de creencias que no corresponden o se contraponen al conocimiento sistemático (científico) ha sido históricamente asentado en referencias como los *ídolos* de Bacon, los *juicios falsos* de Helvetius, o los *prejuicios* de Holbach. En el abordaje histórico para discernir entre *creencia* y conocimiento *real* se han presentado nociones como el "*juicio erróneo*", contrapuesto a racionalización informada; para Caballero de Jaucourt (1765), "*por pereza en la aplicación de las facultades del entendimiento... una suerte de enfermedad contagiosa, que... ataca principalmente al vulgo, a las mujeres, los niños y los ancianos, y que sólo retrocede ante el poder de la sabiduría y de la razón*"⁴⁷.

Sin embargo todas éstas son concepciones devalorantes que no atienden al porqué existe y predomina en la sociedad tal tipo de *saberes*.

Durkheim consideraba que estas preconcepciones cubren una necesidad social de *adaptación*, en tanto que Parsons las consideraba, además, como portadoras del conocimiento social previo (incluyendo normas, concepciones sobre el mundo, religión, valores) y de las habilidades técnicas socialmente adquiridas, como parte de los "prerrequisitos funcionales" de cualquier sistema social⁴⁸. Por otro lado, tanto Mosca como Pareto asumían el carácter científicamente equivoco de las creencias predominantes en la sociedad, pero les asociaban un papel normal y "necesario" en el funcionamiento de la misma. Pareto definía indirecta y parcialmente tales creencias al sostener que "*la lógica investiga el motivo por el cual un razonamiento es erróneo, y la sociología el motivo por el cual ese mismo razonamiento obtiene un vasto consenso*"⁴⁹.

Además de constatar la existencia objetiva y la función social de las creencias que conforman el *conocimiento vulgar*, queda el problema del papel que algunos de sus contenidos pueden significar como obstáculo al conocimiento científico.

Desde 1895, Durkheim postulaba a éstas como "*preconcepciones*" que "*son como un velo que se interpone entre las cosas y nosotros y que nos las encubre tanto más cuanto más transparente creemos que es este velo... Productos de la experiencia*

⁴⁷ Lenk (1974), p. 53.

⁴⁸ Parsons (1984).

⁴⁹ Pareto, en Lenk (1974), p.186; subrayado mío.

vulgar, tienen ante todo por objeto poner nuestras acciones en armonía con el mundo que nos rodea; están formadas mediante la práctica y para ella". Poseen entonces una "justeza práctica" que hace más difícil deshacerse de ellas⁵⁰.

A inicios de los 1930s, Gastón Bachelard aborda estas preconcepciones denominándolas "Obstáculos Epistemológicos" y plantea su destrucción, como necesidad permanente para el conocimiento científico⁵¹. En relativa contraposición a este epistemólogo, las distintas teorías pedagógicas constructivistas asumen que el entorno social existente, incluidas las creencias que conlleva, son parte de la materia prima obligada (no obstante los equívocos que pudiera contener) sobre la cual se construye el conocimiento.

2.2. Función del *sentido común*: reproducción básica vía socialización.

Parsons veía que el conocimiento mínimo necesario para la pervivencia de un grupo social, que no puede heredarse biológicamente, persiste como algo que se enseña desde el nacimiento (*reclutamiento biológico*), cuando comienza nuestra adaptación a ese conocimiento mediante mecanismos de *socialización*. Para Parsons, es el mecanismo fundamental de reproducción y pervivencia de cualquier sociedad⁵².

Dada tal función, y establecido que se realiza esencialmente bajo mecanismos de *socialización*, es necesario entonces definir a este último concepto, que podemos también extraer de las elaboraciones en *El Sistema Social*, de Parsons.

Para Abercrombie "*Parsons ha sido el exponente más sistemático de la teoría de la cultura común en la sociología moderna. Partiendo del problema del orden, Parsons ha intentado explicar la estabilidad social en términos de la íntima interdependencia de los patrones culturales, la institucionalización social y las necesidades personales*"⁵³, es decir, la naturaleza de la acción en función de valores determinados. Este autor sintetiza la lógica de Parsons de la forma siguiente⁵⁴:

La cohesión de la sociedad (o de cualquier grupo o unidad social) depende de la interpretación de unos patrones culturales de significado general, de unas instituciones sociales y de unas disposiciones a determinadas necesidades a nivel de personalidad.

La estabilidad del sistema social nace del hecho de que los patrones culturales que son parte del aparato simbólico general de la sociedad

⁵⁰ Durkheim, Emile; *Las Reglas del método sociológico*; en: Champagne (1993), p.59.

⁵¹ Bachelard (1994).

⁵² Aunque utilizamos la descripción de Parsons, otras visiones, como casos divergentes la concepción marxiana de la *Ideología Dominante* o la *Fórmula Política* de Gaetano Mosca, serían también conducentes.

⁵³ Abercrombie (1987), p.59.

⁵⁴ *Ibidem.* p.55.

también están insertos en las mentes de las personas. La socialización del individuo consiste en la transferencia de sistemas de interpretación y significados del sistema cultural al sistema social del que es miembro el actor. El proceso de interiorización incluye la transferencia de valores y expectativas a la personalidad del actor, de modo que una buena ejecución de los papeles sociales resulte socialmente compensatoria y psicológicamente gratificante.

El equilibrio del sistema social depende 'de los procesos de socialización por los cuales los actores adquieren las orientaciones necesarias para la ejecución de sus papeles en el sistema social' [Parsons, El Sistema Social].

La lógica de Parsons parte entonces de definir a la sociedad como un sistema que tiene como prerequisites funcionales esenciales el *reclutamiento* por reproducción biológica, junto a la *socialización* de las nuevas generaciones. Los prerequisites culturales principales para el funcionamiento del sistema social serían el lenguaje, conocimientos empíricos, y normas. Parte esencial de la socialización de la cultura será entonces la asimilación de tales conocimientos, incluido el de la adaptación a esas normas existentes.

Bajo tal definición, la estabilidad de cualquier sistema social dependerá de la internalización de los valores culturales. Los roles (la función que cada actor juega en la sociedad) son los mecanismos primarios a través de los cuales se cumplirían los prerequisites funcionales del sistema social.

Al asumir sin crítica o mayor análisis la reproducción de los valores, funciones y normas preestablecidos, Parsons presenta un esquema en que la acción (interacción) sería esencialmente motivacional (cada actor busca optimizar gratificaciones y evitar privaciones, interactuando con los demás en función del *estatus* y el *rol* de cada uno).

El concepto parsoniano de ***Socialización*** corresponde entonces a la forma en que se genera el Sentido Común; se refiere a uno de los elementos del estudio parsoniano de las mecánicas operativas de la estabilidad: el que significa la adquisición de *orientaciones necesarias* para la realización de los *papeles sociales (roles)*. Implica simplemente la transmisión cultural sistémica (que incluye tanto la *naturalidad* como la compulsión), acrítica y operativa a la reproducción de lo dado.

Podemos considerar otras elaboraciones teóricas acerca de ese conocimiento social validado sistémicamente y de su función hacia la estabilidad de lo dado, como el concepto marxiano de *ideología dominante*, que sería mi elección de fundamento teórico para otros trabajos. Pero al ser parte de un sistema conceptual más complejo, e

indisociablemente ligado a un juicio de valor sobre el sistema social dado, estaríamos complicando nuestro escenario.

Sin compartir el conjunto del esquema funcionalista, particularmente por sus postulados de valor hacia la estabilidad de lo dado, nos es útil apoyarnos en parte de su descripción operativa sobre la generación de la socialización y una parte de sus funciones. Continuaremos entonces apoyados en esas herramientas teóricas.

Vías, etapas y modos de la socialización.

Las vías centrales de la socialización son las instituciones sociales, especialmente la familia, la escuela, la iglesia, y los entornos coloquiales de vida (como trabajo, barrio o amigos).

Es en el proceso de adaptación del infante donde se inculcan las significaciones más profundas y persistentes, las que más difícilmente son puestas en tela de juicio. En fases ulteriores del desarrollo de los individuos continúa el proceso de socialización, pero orientado a cuestiones más específicas y con la mediación de una cierta mayor racionalidad.

A la primera fase se le denomina *socialización primaria* y a la siguiente se le denomina *socialización secundaria*; esta última se encuentra en ajuste y regeneración permanente, y sus vías centrales son menos la familia y la escuela, y más los medios de comunicación y los entornos cotidianos de vida o *coloquiales*.

La socialización primaria se da entonces más bien en procesos generacionales que tienden a conformar significaciones más estables, que en general solo cambian ante enormes vuelcos y transformaciones histórico-sistémicas y, aún así, desfasadamente. La socialización secundaria juega su papel más relevante sobre los reacomodos, tanto ante las particularidades de las relaciones y el entorno de cada individuo, como ante los ajustes de conjunto derivados de cambios sociales de alcance general.

Podemos también distinguir diferentes modos de la socialización. Se puede dar por **inmersión**, es decir por vía de procesos lógicos de inducción y deducción a partir de la realidad circundante, procesada por el criterio individual, aunque teniendo como parte de sus premisas mayores a las significaciones derivadas de la socialización primaria. A **primaria e inmersión** les llamaremos aquí *naturales*

En diferenciación a la socialización *natural*, hemos de distinguir a la socialización *inducida*, que se promueve por intención más racional, consciente o específica, principalmente en procesos de socialización secundaria. Aquí consideraremos más conveniente llamar **maquinada** a esta forma de socialización, para evitar que el denominarla *inducida* pudiera confundirla con los procesos lógicos de inducción (actuantes mas bien en la socialización por inmersión).

Por último, para evadir cualquier riesgo de asumir alguna concepción determinista, definiremos que la conformación de sentidos comunes no se expresa uniforme o linealmente en la sociedad, sino que se da de forma compleja y diversa. Tanto la socialización (especialmente la secundaria, aunque también la primaria, por inmersión o la maquinada) como sus mecanismos, pueden expresarse con diversidad extrema, llegando incluso a la **contra-socialización**, la cual no se caracterizaría necesariamente por no respaldarse en creencias, o por contraponerse congruentemente a la lógica del sistema social dominante, sino que es definida así esencialmente por apuntar contra la estabilidad sistémica.

Resaltamos entonces que se trata de las mecánicas operativas de la estabilidad, una de las cuales (la socialización) significa la adquisición de *orientaciones necesarias* para la ejecución de *papeles sociales*, en circunstancias que favorezcan un entorno de legitimidad del poder establecido; esta concepción parsoniana se concentra en las formas más generales, pero abstrae de los contenidos y de las funciones no evidentes que definirían a tal estabilidad y tales mecánicas operativas como un sistema de dominación. Bajo tal concepción, los *roles*, valores y expectativas que se *transfieren* a los individuos no son considerados objeto de estudio crítico.⁵⁵ Nosotros, por supuesto, no limitamos así a nuestro objeto de estudio, sino sólo tomamos los elementos de descripción operativa ya señalados.

Transformaciones y nuevas circunstancias.

Un elemento o condición nueva es que las *fases* de socialización se han transformado; en primer lugar, las contradicciones sociales derivadas de los ajustes estructurales y la agudización de la desigualdad social a nivel nacional, así como la existencia de zonas del mundo que quedaron a la zaga de la nueva división del trabajo y fuera de la división de la renta, hacen que la socialización en general sea menos lineal, en tanto la socialización secundaria se ha magnificado, es más inmediata, su asentamiento es más desigual, y las vías para su generación son más planificadas,

⁵⁵ Alguna pretensión de que tal abstracción fuera dada en función de alguna supuesta objetividad científica ha quedado descartada por las mismas investigaciones empíricas neopositivistas modernas, que ilustran cómo la *adaptación social* se apoya en mecanismos no racionales altamente susceptibles de manipulación; tan sólo como ejemplo de ello, mencionemos la fundamentación experimental del concepto *conformismo*, que es la tendencia a adaptarse a los juicios predominantes en el entorno, aún en contra de la percepción propia, a fin de evitar un aislamiento que, ya sea por razones sociales prácticas o como reflejo de nuestras conductas sociales asentadas en nuestra herencia biológica, sería riesgoso para la supervivencia [Cfr. Bobbio (2002), p. 304]. Igual sucede con la tendencia a asumir como preferente la primera explicación de apariencia congruente que se nos diera sobre cada porción de la realidad que vamos conociendo.

extensas, poderosas, y concentradas en pequeños sectores sociales muy específicos⁵⁶.

Es además necesario tomar en consideración, tanto en la teoría como en su refracción hacia variables concretas, de algo que pareciera ser *verdad de Perogrullo*:

*...es un axioma aceptado en comunicación que los medios no se limitan a reflejar la realidad, sino que en buena medida contribuyen a crearla... pero que de hecho toma de ella sólo lo que le interesa, refundiéndolo para ofrecerlo a la audiencia de manera simplificada y esquemática. Se trata de una realidad distorsionada, por cuanto es fruto de la selección del emisor y obedece a los cánones ideológicos, sociales, económicos, culturales e incluso religiosos de éste... Los medios pueden influir también en la idea que el individuo tiene de los distintos roles sociales, y en ese sentido afectan ya a la totalidad de los receptores, no sólo a aquellos que, como el público infantil, se encuentran en fase de socialización. El 'modelo de realidad' mediático está repleto de papeles estereotipados, que de manera inconsciente son asumidos por quienes los contemplan como algo natural, y no como fruto de la selección del emisor*⁵⁷.

Así pues, aún asumiendo que la socialización es un componente *natural* de los sistemas sociales no podemos reducirnos a la ingenuidad de abstraer de que en nuestros días el poder define de manera maquinada mucho de la socialización secundaria que, como dijimos antes, es tanto formadora de ideas sociales como validadora cualitativa y continua de las preconcepciones relativas al funcionamiento de la sociedad.

2.3. Contenidos “buenos” o “malos” en el *sentido común*.

Si bien las **PO** son esencialmente creencias de sentido común, no todo el sentido común constituiría un obstáculo. Por otro lado, hay también creencias validadas socialmente sólo por segmentos específicos de la población (como las religiosas), que pueden ser un obstáculo parcial o incluso llegar a amalgamarse *sincréticamente* con el

⁵⁶ Hay fundamento en Eistenou (2005), Gómez (2005), y Ferrés (1996), pero puede buscarse más profundidad.

⁵⁷ Gómez (2005). Subrayados míos. Esta es una útil descripción, acertada en general salvo porque considera que se trata de una “disfunción” contemporánea de la socialización, cuando es justamente lo contrario: es su adaptación y transformación a fin de lograr su función operativa, aunque de forma más compleja, potenciada y aberrante, en parte debido a la jerarquización del papel de los medios que plantea Eistenou (2005).

conocimiento científico que se introduce durante el proceso enseñanza-aprendizaje⁵⁸.

Dentro del conjunto de creencias o *saberes* que conforman al sentido común, necesariamente existen también elementos que corresponderían a un conocimiento *correcto*, aún si fuese parcial. Estos otros elementos, tanto para efecto del proceso enseñanza-aprendizaje, como también fuera de los ámbitos educativos formales, estarían conformando estructuras de acogida conducentes, a partir de las cuales los nuevos elementos permitirán conformar nuevos saberes, con nuevas significaciones orientadas en el sentido del conocimiento científico.

Lo que se aprende mediante la socialización son entonces creencias, nociones o aún conceptualizaciones sobre el mundo físico y la sociedad en que vivimos, su naturaleza y su problemática. Es decir, abarcan al objeto de las ciencias naturales pero más persistentemente todavía al de las sociales, debido a que en los años infantiles de socialización e instrucción escolar inciden sobre ambas, pero después continúa más notoriamente la inducción social efectiva respecto de las sociales.

Tanto en la fase de socialización denominada *primaria* (que tiene como agentes a familia, vecindario, escuela), y magnificadamente luego en la fase *secundaria* (otras escuelas, entornos coloquiales, medios masivos), esos elementos del sentido común, que en gran medida no se corresponden con el conocimiento científico de la realidad, son un “saber” generalizado y continuo que, según su contenido, puede ya sea interactuar positivamente u obstruir en el proceso E-A.

2.4. Adaptación vs. crítica: una polarización errónea.

La aparente contradicción de que nuestra sociedad tenga como necesidad la adaptación acrítica de los infantes al “conocimiento” social preexistente, pero que nuestro avance en el conocimiento dependa contundentemente del ejercicio de la razón crítica, es una discusión que se aborda menos de lo deseable en los ámbitos académicos. Aquí nosotros postularemos provisoriamente una salida al asumir que el desarrollo normal del individuo inicia con los elementos que le da la asimilación por vía de socialización (con un ejercicio crítico mínimo) y va evolucionando, del predominio de la creencia, al predominio del ejercicio de criterio. Este proceso comienza desde la infancia misma, pues se trata de un *continuum*, un proceso que mostrará una combinación en la que de manera compleja van cambiando las relaciones y proporciones. Tal proceso puede tener puntos de inflexión pero no hay extremos discretos de inicio o fin, es decir, nunca existen ni sólo la adaptación total ni sólo el ejercicio crítico total.

Bajo tal postulado, la maduración del individuo implica, desde la misma infancia, ir

⁵⁸ Soto-Sonera (2009), p. 515-538.

ganando progresivamente la capacidad de poner críticamente en tela de juicio los elementos que con mínimo ejercicio crítico adquirió por socialización.

Estas consideraciones nos ponen en una perspectiva que permite no satanizar o condenar al sentido común ni a su naturaleza como cuerpo predominantemente de creencias. Los contenidos de la socialización, del *sentido común*, pueden y deben ser puestos en tela de juicio por quienes buscamos avanzar en el conocimiento. Si esos elementos de contenido son preservados o anulados (ya sea individualmente o en sistemas de ideas), no solamente dependerá de someterlos a juicio crítico. Si predominara la ausencia de tal juicio, la tendencia será a su permanencia, aún como sistemas concatenados, pues el que no se les haya criticado no significa que no tengan lógica interna y lógica de relación entre ellos. En tanto, hay sentidos comunes que se verán fortalecidos y ampliados como conocimiento científico.

Con estos postulados provisorios tratamos de evitar dos polarizaciones erróneas en cuanto a los contenidos de la socialización: evitaremos defender acríticamente lo dado, y evitaremos descalificar generalizadamente a las preconcepciones por su carácter de creencia no necesariamente validada científicamente.

La etapa de vida de los estudiantes de bachillerato contiene en sí una de las inflexiones importantes en esta relación adaptación-crítica. Las circunstancias, orientaciones y nuevos conocimientos que le ofrece el sistema de EMS en el que está inserto, son también uno de los elementos que norman, a mayor o menor escala, la forma en que sus preconcepciones pudieran o no dirigirse hacia el camino del conocimiento sistemático (científico).

La discusión que hemos presentado hasta este punto nos permite una comprensión de la fuente y naturaleza de la parte mayor del conocimiento previo (el *sentido común*) y hemos asentado que puede contener *saberes* que no corresponden al conocimiento científico que pretendemos enseñar. Partimos, pues, de que hay preconcepciones o creencias que se producen antes y durante el periodo de vida en que los jóvenes cursan la EMS, y que en la fase secundaria de la socialización son más específicas sobre el mundo social y más frecuentemente inducidas mediante los mecanismos de socialización secundaria.

Definimos ya los conceptos que nos ayudan a entender la fuente y naturaleza de las preconcepciones. Pero antes de pasar a discutir las estrategias que nos permitirán identificarlas, caracterizarlas y atenderlas, es necesario un último grupo de elementos que afectan al sector al que nos enfocamos: dado que se trata de estudiantes de bachillerato, es importante revisar algunos factores que inciden en sus preconcepciones y que derivan del sistema mismo de EMS en nuestro país.

2.5. Sistema de EMS en México y su papel en las preconcepciones

Revisaremos algunos elementos de la política pública educativa hacia el nivel medio superior, así como algunos condicionantes sociales que inciden en las ideas y expectativas de los alumnos, y por tanto en sus preconcepciones. Esta discusión tiene también el objetivo de mostrar cómo las prioridades reales de orientación de las políticas educativas contribuyen a dificultar el abordaje de preconcepciones relacionadas a los objetos de estudio de las ciencias sociales.

Como ya planteamos, en las ciencias las preconcepciones erradas (casi siempre componentes del llamado *sentido común*) son un factor crítico. Pero mientras que en la biología, la física o las matemáticas la gente considera normal y hasta obligado poner la información escolar o científica por encima de la creencia previa (es decir, no hay conflicto prescriptivo o de valor hacia su transformación o “corrección”), en las ciencias sociales el caso es distinto. En éstas sí hay conflicto de forma persistente, en la medida de que esas preconcepciones son parte de la estabilidad político-social, y son generadas tanto de manera sistémica (es decir, de manera *natural* o no inducida intencionalmente) como de manera maquinada o intencional. Son un factor de la realidad que condiciona nuestra acción y al mismo tiempo son objeto de estudio científico en nuestra disciplina.

La estructura social, las concepciones que socializa y las expectativas que produce en la población respecto de la educación en general y el nivel medio superior en particular, generan tanto actitudes como preconcepciones que requerirían de una consideración particular expresada en orientaciones (planes), programas y métodos, pero que en general no son atendidas. Intentaremos aquí ilustrar cómo tanto la estructura actual de la EMS como las reformas que se le proponen (con orientación cualitativa a la estabilidad y la producción) no sólo no conducen a esta atención particular, sino que incluso llegarían a obrar en contra de ello.

En la primera parte de este subcapítulo trataremos de ubicar concepciones y expectativas que la estructura social mexicana genera entre la población; a continuación se revisarán elementos que ilustran cómo importantes aspectos de las reformas impulsadas para la EMS tienen una orientación (sus *prioridades*) que, al inducir ciertas preconcepciones, desestiman en general a la ciencias sociales, y en particular algunos de sus objetos relacionados con el análisis crítico-científico del sistema social y del sistema político vigentes.

a) Preconcepciones y expectativas.

Castrejón⁵⁹ ilustra cómo la conformación del sistema educativo nacional, en particular la educación media superior y superior, fueron condicionadas por la necesidad de industrialización y tecnificación, primero, y después por la masificación derivada tanto del crecimiento industrial como del crecimiento poblacional. Ello llevó a su vez a la necesidad de atender tanto la formación de mano de obra calificada (no tanto de conocimiento o desarrollo científico) como a la necesidad de legitimación política ante una población que demandaba y consideraba a la instrucción como la vía para mejorar sus condiciones de vida.

Adicionalmente, Gardner diagnosticó desde 1991 que el problema de la educación es que *“no elimina o corrige las ‘teorías populares’ cotidianas de la gente, y que ésta vuelve a caer en esas teorías populares, a pesar de haber quedado expuesta en la escuela a las teorías ‘correctas’, o al menos ‘mejores’ ”*⁶⁰. Ello implica que las políticas educativas del país no han logrado, si fue parte de su intención, concentrarse prioritariamente en el conocimiento.

Los gobiernos tienen una enorme presión para cubrir la demanda social de “educación” (una demanda política que puede llegar a ser ya sea altamente legitimante o altamente deslegitimante). Mas la preocupación por el conocimiento científico no es parte de tal presión legitimadora o deslegitimadora, por lo que es más probable que sea colocada en un plano subordinado respecto de otros factores en la atención formal de la educación para la enorme masa poblacional.

La cobertura de la demanda no significa que se esté atendiendo adecuadamente el problema del conocimiento. Una muestra de ello es que la distribución de la enseñanza tecnológica del nivel medio superior en México *“no refleja una vinculación con las posibilidades de empleo de la entidad... es más una instancia propedéutica hacia la educación superior... contribuye en realidad al gigantismo y a la distorsión que se encuentra en la educación media superior”*⁶¹. Esto es así porque, reafirmamos, se atiende la demanda fundamentalmente como forma de legitimación, alimentando tácitamente la expectativa popular de que un *título* formal sería la vía para mejorar la situación económica de cada uno.

Si bien los ejes nominales de la política educativa calderonista fueron *cobertura, calidad y eficiencia*, la cobertura sigue siendo el aspecto más atendido, en tanto *calidad y eficiencia* son abordados más bien con procedimientos formales, sin efecto sustancial hasta ahora.

⁵⁹ Castrejón (1982), p. 1-6.

⁶⁰ Gee (2002), p.86.

⁶¹ Castrejón (1982), p.6.

Como históricamente no está extensa y claramente asociado el empleo al conocimiento efectivo, éste no es parte de las expectativas. Sin embargo, por efecto de la promoción mediática de las propuestas gubernamentales, se han generalizado ilusiones (preconcepciones) sobre qué es necesario aprender en esta nueva época globalizada, así como orientaciones valorativas (también preconcepciones) sobre el sistema político y cómo los individuos deberán adaptarse a su funcionamiento, sin reflexionar sobre su eficacia, ineficacia o crisis.

Pero aunque la expectativa de la población demandante no fuera el conocimiento, el objetivo de la institución educativa y de los docentes debería ser orientarse invariablemente hacia éste. Si se renunciara al conocimiento como objetivo central (de forma real y no sólo como postulado), los planes y programas quedarían reducidos a mero discurso o a orientación programática de poder.

b) Producción y voto.

No fue entonces inesperado que, por ejemplo, la propuesta de adecuación de la educación tecnológica en el nivel medio superior se orientara a “*responder a las demandas del mundo del trabajo*” por vía de adquirir “*conocimientos y competencias conforme a estándares internacionales*”, pero paralelamente no dejara de atenderse la orientación de enseñar al alumno a “*convivir en la democracia*”⁶², o sea a un conjunto de conductas procedimentales cuya omisión (así se induce como sentido común) sería la fuente del conflicto. Si bien esta cita se refiere a la EMS tecnológica, éste es un punto común respecto de la política educativa nacional. Es decir, se promueven esos temas e intereses de concentración, pero se saca de escena la discusión de si realmente esos deben ser, lo que a su vez implica tender a descartarlos como objeto de estudio para quienes aborden las ciencias sociales.

Esta misma tendencia se expresa en una de las iniciativas concretas del BID “*para mejorar la calidad en los diferentes niveles educativos*”. Plantea el desarrollo de “*competencias democráticas*” como gobiernos escolares, participación comunitaria en la gestión, liderazgo y supervisión escolar, y un “*Observatorio de Competencias Ciudadanas*”⁶³, como si los conflictos existentes se debieran principalmente a una ***falta de capacidad de acuerdo***. Aquí de nuevo está establecida como objetivo (e inducida como preconcepción, vía los medios de comunicación) la afirmación valorativa de una orientación que, en realidad, tendría que ser sometida a análisis y juicio, especialmente por quienes han optado por estudiar la asignatura Ciencias Políticas y Sociales (CIPSO).

⁶² Cfr. SEP (2004), p.15.

⁶³ BID (2006), p.22.

Esta des-objetivización de la educación, para introducirle fines y contenidos valorativos afines a la lógica del capital, se expresa también en la lucha por jerarquizar el conocimiento práctico necesario para los fines económicos (producción). En palabras de Gee, “*la ciencia cognitiva contemporánea, educativamente relevante, y muchos de los esfuerzos relacionados con la escuela, se hallan en proceso de alinearse más y más con los temas e intereses del neocapitalismo*”⁶⁴. Además, “*la ciencia cognitiva ha cambiado progresivamente su noción de capacidad experta, alejándola de lo disciplinar o lo académico... Eso ha supuesto algo así como un cauteloso regreso a un enfoque más generalista de la idea de ‘pensamiento bueno’*”⁶⁵. Se está produciendo entonces “*un creciente alineamiento entre el mundo empresarial del neocapitalismo y las diversas esferas no empresariales, entre las que se incluyen las escuelas y las disciplinas académicas que promueven los esfuerzos de reforma escolar*”⁶⁶.

Si bien parte de la función social de la escuela es preparar al educando para su integración al mundo laboral, los postulados de la política oficial no aseguran que las transformaciones que impulsa lleven a mejorar los niveles o condiciones de empleo, en tanto que (en aras de esa orientación técnico-funcional) queda de hecho jerarquizada por encima de las otras funciones sociales esenciales, que son la integración del individuo en la sociedad y el desarrollo de su personalidad individual (su capacidad de criterio autónomo).

La orientación propuesta por Díaz de Cosío (reducir contenidos, masificar cursos abiertos de inglés y computación)⁶⁷ es presentada como válida para la enseñanza en general, debido a que sería lo que la gente dice estar dispuesta a atender, pues es lo que se cree le permitirá ubicarse en el mercado laboral en mejores condiciones. Pero se trata precisamente de una creencia, una preconcepción, mientras que el plan de estudios de CIPSO, como ejemplo, consideraría que esos elementos mencionados son definidos políticamente, es decir, como causa o como consecuencia en fenómenos de poder.

Al lado de lo que oficialmente se difunde y publicita sobre las políticas educativas, una de las orientaciones de “*inteligencia central*” que se impone en la empresa “*neocapitalista*” es la “*creación de valores fundamentales como parte de la cultura de una empresa, cuya interiorización asegura que todo mundo trabajará según los mejores intereses del conjunto de la organización*”⁶⁸. Gee plantea que esta lógica está

⁶⁴ Gee (2002), p.85.

⁶⁵ *Ibidem.* p.88.

⁶⁶ *Ibidem.* p.80.

⁶⁷ Cfr. Díaz (2006), p.261.

⁶⁸ *Ibidem.* p.92.

siendo transferida a los ámbitos social general y educativo, convirtiéndola en un sentido común ideologizado que contiene esos elementos de “*creación de valores*”, cuando las ciencias sociales (como Relaciones Internacionales, Psicología Social, Ciencia Política, Sociología, Administración Pública, Derecho) tienen a esas ideas y valores sociales como objeto de estudio y deben poder poner en tela de juicio su origen, contenido y función.

Nuevamente, encontramos una contradicción entre las preconcepciones, generadas por las tendencias y políticas educativas, asociadas a su sincronización con las *necesidades* económico-productivas, y por otro lado los objetivos de conocimiento establecidos en programas de estudio de las ciencias sociales en general, y de la sociología y la ciencia política en particular.

c) Prioridades de la política educativa hacia la EMS.

Las prioridades educativas de la *globalización*, eje de la política educativa de los gobiernos del país por más de dos décadas, hacen que los obstáculos que afronta (oposición de sectores políticos, académicos y sociales) traten de ser rebasados mediante acciones hechas, es decir, de poder. Es así debido a que, de los tres niveles en el sistema educativo (el filosófico, el normativo y el operativo), para efectos de las políticas hacia el sector impulsadas por el gobierno, el filosófico les resulta importante para legitimarlas pero es en donde encuentra más crítica u oposición en el ámbito académico-intelectual, en tanto el normativo (la institución de ordenamientos legales) encuentra crítica y oposición entre las fuerzas políticas que los deben aprobar o validar. Es entonces el nivel operativo el que, ante ausencia o ambigüedad de normas, está bajo control más discrecional de los funcionarios gubernamentales; es sobre el cual se puede avanzar más fácilmente pero, como dijimos, como llano ejercicio de poder. No es entonces extraño que los avances más significativos del proyecto educativo actual se ubiquen en el terreno operativo.

Esto no parece haber sido inesperado por el BID el cual ya consideraba que, para evitar que los costos políticos hagan que las reformas educativas “*ocupen una posición secundaria en la agenda pública*”; ... “*la introducción exitosa de estas reformas tendrá como requisito la promoción de espacios de concertación que involucren actores de la sociedad civil y que de manera amplia promuevan consensos en torno a la prioridad de las mismas*”⁶⁹. Es decir, no se trata de discutir democrática y abiertamente por los afectados, sino de promover consensos para implementar la reforma que ellos establecen.

⁶⁹ BID (2006), p.1.

Tras el empantanamiento de la llamada *transición democrática*⁷⁰, la política educativa actual combina varios ejes: a) la legitimación, por vía de atención a esta enorme demanda social (aún si es más aparente que efectiva); b) el esfuerzo por eficientizar la educación al servicio de los intereses económicos (producción); c) apuntalar un sistema político inoperante y con urgencia de sostener su endeble legitimidad.

Castrejón presenta además la hipótesis de que el crecimiento de las instituciones privadas de EMS, causado por la imposibilidad de las instituciones públicas de mantener el ritmo de crecimiento de la demanda, “*cambiaría el equilibrio de poder en el sistema educativo del nivel medio superior*”⁷¹. De considerarse válida tal hipótesis, la necesidad de “*mantener el control*”⁷², por parte del gobierno, sería otro de los factores a los que estaría respondiendo la intención de Reforma Integral (RIEMS), uniformante a nivel nacional..

Ilustrativo también de la *orientación* de los procesos de *reforma* es el Proyecto Tuning para América Latina, cuyos esfuerzos están concentrados en las áreas técnico administrativas, dejando fuera a la sociología, la ciencia política y la filosofía, entre otras⁷³.

Quizá el más franco de los ideólogos locales de la reforma revisados durante ésta investigación es Díaz de Cosío, quien claramente muestra las verdaderas prioridades que subyacen al cúmulo de documentos con apariencia de propuestas progresivas. La primera recomendación eje que hace este autor es “*reducir los contenidos de la educación básica a sólo lo fundamental e indispensable, para que maestros y alumnos terminen sus libros y lean otros, para que se repase y remache*”⁷⁴. También recomienda que después de la secundaria se establezcan “*módulos de estudio abiertos y flexibles... especialmente en matemáticas, español, computación e inglés*”⁷⁵.

En resumen, la tesis general derivada del análisis estos textos sobre el tema es que la intención de reforma curricular tiende a concentrarse en aspectos orientados a la

⁷⁰ Alternancia relativa de individuos y grupos políticos con diferentes colores, pero con proyectos que no son cualitativamente alternativos; relativa ruptura del control sobre el presupuesto federal, pero dejando intactos rasgos centrales la estructura del sistema político; continuidad cualitativa, e incluso saltos, en la implementación de las “reformas estructurales” que esencialmente van en contra de los niveles de vida y las aspiraciones de la población.

⁷¹ Castrejón (1982), p.9.

⁷² *Ibidem.* p.14.

⁷³ TUNING (2004). El documento cita como *Áreas Temáticas* a administración de empresas, arquitectura, derecho, educación, enfermería, física, geología, historia, ingeniería civil, matemáticas, medicina y química.

⁷⁴ Díaz (2006), p. 261.

⁷⁵ *Ibidem*

producción, en detrimento de la atención que se pone al conocimiento científico profundo, magnificadamente en cuanto a las ciencias sociales.

d) Una orientación que no ayuda a resolver, sino que agudiza las preconcepciones.

La priorización de lo económico-productivo en la intención de reforma, y el consecuente detrimento de la atención al conocimiento científico social, se ven agudizados porque, para su implementación, se promueven (inducen) conductas y valores que pueden profundizar preconcepciones preexistentes y generar nuevas.

Podemos confluir con al menos uno de los estudiosos del tema que consideran, respecto de la EMS, que *“cada vez con mayor firmeza articula y distribuye potencialmente la matrícula entre el mundo de los saberes adquiridos en una educación básica obligatoria, con el ámbito del trabajo y la producción”*⁷⁶.

Se nos podría argumentar que la elaboración y ejecución de políticas públicas son precisamente atribución de Estado. Pero los golpes a las capacidades de desarrollo y a las políticas sociales, los descensos en los niveles de vida, y la urgencia de los Estados por re-legitimarse ante esos hechos, hacen que discursiva y activamente se tenga que ofrecer ante las masas el compromiso de consulta, de participación o incluso de otorgar poder de decisión a la sociedad en la elaboración y ejecución de políticas públicas. Pese a ello, las relaciones de la educación pública con las *necesidades de la producción* y las prioridades del desarrollo social, ni están claramente definidas, ni han sido validadas con la población o con la academia, ni son legítimas y, de todas formas, no se reflejan ni en empleo ni en desarrollo social. Reafirmando, las transformaciones educativas se están implementando esencialmente mediante mecanismos de poder.

Por otro lado, tanto las políticas económicas como las educativas son motivo de oposición y descontento, por lo que conllevan también una orientación del sistema político hacia la inhibición ideológica (por socialización de preconcepciones) de la protesta social.

Aunque la UNAM formalmente no suscribe varios de los proyectos y convenios orientados a la reforma educativa de nivel medio superior inducidos por la “globalización” (por los organismos de poder y financieros nacionales e internacionales), el bachillerato universitario está sujeto a la supervisión normativa de la SEP. Por ello, la esperable dificultad de que se sustraiga completamente al proceso, nos hace prever continuidad de algunos intentos de adecuación de los contenidos a las

⁷⁶ Cabello (2010), p.1.

necesidades de la globalización.

Tanto la estructura actual de la EMS, como las reformas que se le proponen, no sólo no se orientan a la necesaria atención particular a las preconcepciones relativas a objetos de estudio de las ciencias sociales, sino que obran en contra de ello. Se vuelve entonces de capital importancia que los profesores busquemos estrategias didácticas para revertir esta distorsión, o al menos paliarla.

3. Definición de la *Preconcepción Obstáculo (PO)*.

Aunque ya lo hemos venido esbozando, definimos específicamente el concepto Preconcepción Obstáculo (**PO**) como:

Creencia⁷⁷ susceptible (por su contenido o por la metodología de conocimiento implícita) de obstaculizar el aprendizaje de los contenidos temáticos, conceptuales o metodológicos, correspondientes en los programas de las asignaturas escolares.

3.1. Precisión y criterios.

Al ser una de las herramientas centrales de esta investigación, necesitamos precisar, correlacionar y diferenciar nuestro concepto PO respecto de sus similares en la didáctica de las ciencias.

Se trata de creencias que serían similares al concepto *misconceptions*⁷⁸, en el aspecto de que son *malentendidos* respecto del funcionamiento de la naturaleza o la sociedad. Pero se alejan de tal similitud en la medida de que existe una **validación social** permanente de los *saberes* asociados a las POs, inducida por mecanismos de socialización secundaria que siguen presentes de manera más pronunciada que con las relativas a las ciencias naturales.

Ciertamente, muchas *misconceptions* referidas a la ciencias naturales pueden ser también inducidas por mecanismos de socialización. Pero en esas ciencias las presiones de la socialización inciden con notoria menos fuerza que las presiones de socialización que permanentemente llegan a nosotros (principalmente por mecanismos de socialización secundaria, como los medios de comunicación) induciendo “conocimiento” acerca de cómo es la realidad social, cómo funciona, y porqué. Si bien la mayoría de las *misconceptions* en otras ciencias (por ejemplo en biología) son también producto de socialización, no cuentan con vías tan contundentes que induzcan su *validación* posterior recurrente y cotidiana, como en el caso de las correspondientes al funcionamiento de la sociedad.

En la época actual son pocos y limitados los casos de análisis científico de fenómenos naturales que al *statu-quo* le resulten preocupantes para sostener la estabilidad del sistema social. Pero, cuando lo llegan a ser, son claro objeto de

⁷⁷ Aún si se tratara de alguna creencia-preconcepción esencialmente individual, que no es parte del *sentido común* más generalizado, su abordaje para fines del proceso E-A sería muy similar.

⁷⁸ La correspondencia al español de “*misconception*” sería malentendido, concepción errada, o idea equívoca; sin embargo conservamos el término anglo, dada su generalización en la didáctica de las ciencias.

socialización maquinada de concepciones alternativas, en contra del análisis científico: en el Siglo XVI, desde la censura y la amenaza de ejecución a los defensores de la concepción heliocentrista, hasta la potenciación de excomuniones, encíclicas, sermones y labores de adoctrinamiento en su contra; a finales del Siglo XX, el gran embate publicitario para enfatizar la supuesta falta de prueba contundente sobre el fenómeno del *calentamiento global* o el papel de la producción irracional de las economías industrializadas como su causa esencial.

Inferimos que las concepciones y preconcepciones sobre la sociedad sufren mayor y permanente incidencia mediante mecanismos de socialización debido a que su objeto de estudio es precisamente el funcionamiento de un sistema con grandes problemas sociales y grandes conflictos de interés económico y político, cuyo cuestionamiento se podría traducir en reducción o pérdida de legitimidad.

En resumen, en ciencias sociales podemos encontrar más regularmente preconcepciones con la característica de que tienen un obstáculo social de mayor dimensión para poder ser rebasadas. Es por esta razón que en nuestro concepto **PO** rescatamos el término “obstáculo”, que preserva la preocupación por la ruptura de prejuicios que subyace en concepto *Obstáculo Epistemológico* de Bachelard (y que también es sustentada implícitamente por otros autores, como Halbwachs y los demás ya mencionados). En contraparte, no preservamos directamente tal concepto bachelardiano, debido a que este autor extrapola la preocupación por los prejuicios (y en rigor todo el sentido común puede considerarse como *prejuicio*) y llega a la conclusión de que contundentemente hay que abstraer de ellos, o aún *exterminarlos*.

Si se quisiera hacer un esfuerzo por uniformar la terminología, podríamos decir que las POs son *misconceptions* que presentan mayor persistencia. Sin embargo no utilizamos aquí tal denominación, debido a que *persistencia* es un concepto particular de la didáctica de las ciencias (naturales y sociales) que aparece cada día más en los estudios y artículos especializados sobre educación.

La generalizada aceptación de la perspectiva educativa constructivista implicaría obligadamente averiguar este conocimiento previo de los estudiantes. Indicativo de ello es la existencia de miles de estudios acerca de las preconcepciones (con alguna de sus distintas denominaciones), que apunta, ilustra y confirma como imperiosa la necesidad de investigar *lo que el alumno sabe* como requerimiento para una mejor realización del proceso enseñanza-aprendizaje.

A manera de ilustración, mostramos algunos títulos muy particulares sobre *misconceptions*:

1. *Mujer Maltratada y Auto-Defensa: mitos y misconceptions en propuestas*

*de reforma...*⁷⁹.

2. *Desarrollo y uso de pruebas para evaluar misconceptions de alumnos en ciencia*⁸⁰.

3. *¿Porqué algunos estudiantes no aprenden química?: Misconceptions en Química*⁸¹.

Como datos ilustrativos de esta tendencia en el estudio de las preconcepciones, mencionemos que, al realizar una búsqueda con el término “misconceptions” en el buscador *Google Academics* (que se restringe exclusivamente a fuentes académicas certificadas), se arrojan más de 8,000 referencias que incluyen tal término en su título (y 360 mil en el contenido) y que abordan aspectos que cubren innumerables rubros particulares de la química, física, biología, oceanografía, educación física, medicina, terapéutica y otras ciencias, y alguno que otro sobre políticas públicas.

Si los datos anteriores muestran el crecimiento del interés por las preconcepciones, es un tanto desilusionante el resultado que arroja una búsqueda en la REDALYC⁸² sobre el mismo tema. El Cuadro A muestra los resultados REDALYC para diferentes conceptos indicados, relacionados a las preconcepciones:

Cuadro - A

<i>Preconcepciones</i>	1 resultado (ciencia y tecnología)
<i>Preconceptos</i>	1 (didáctica de las ciencias sociales)
<i>Prenociones</i>	0
<i>Nociones previas</i>	0
<i>Creencias</i>	20 (matemáticas, biología, educ. física, 1 de c. sociales) ⁸³
<i>Prejuicio</i>	3 (sobre discriminación)
<i>Juicios previos</i>	0
<i>Misconceptions</i>	0
<i>Estructuras de acogida</i>	0
<i>Conceptos espontáneos</i>	0
<i>Sentido común</i>	2 (1 cuestionable de epistemología, 1 de filosofía)
<i>Erróneas(os)</i>	1 (administración)

⁷⁹ Maguigan, Holly. Battered Women and Self-Defense: Myths and Misconceptions in Current Reform Proposals. *University of Pennsylvania Law Review*; Vol. 140, No. 2 (Dec., 1991), p. 379-486

⁸⁰ Treagusta, David F. Development and use of diagnostic tests to evaluate students' misconceptions in science. *International Journal of Science Education*; Volume 10, Issue 2, 1988; pages 159-169

⁸¹ Nakhleh, Mary B. Why some students don't learn chemistry: Chemical misconceptions; *Journal of Chemical Education*, 1992, 69 (3), p 191; DOI: 10.1021/ed069p191; Pub. Date: Mar-1992

⁸² REDALYC.- Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, en la cual participan activamente las publicaciones científicas de la UNAM.

⁸³ Para los títulos precisos, se pueden obtener con sólo repetir la consulta en Google Academic.

Recapitulamos entonces:

- Necesitamos averiguar lo que el alumno sabe.
- Pero eso que se sabe no sólo tiene estructuras de acogida *positivas*, sino también Preconcepciones Obstáculo cuya fuente, y parcialmente también su persistencia, se sustentan en gran medida en la validación por socialización (creencia inducida).
 - Tales PO son generadas, sostenidas y validadas en procesos de socialización que se mantienen actuantes, magnificadamente en el caso de las preconcepciones relacionadas al funcionamiento de la sociedad.
- Juegan un papel en la estabilidad y reproducción sistémica. Pero ni el sentido común, ni esa estabilidad sistémica, ni los valores que conllevan, se pueden asumir como lo dado a defender; no puede dárseles una validación científica por sí mismos, pues son parte del objeto de estudio en sí, es decir, la ciencia y su aprendizaje los debe someter a juicio crítico.

4. Diseño de una herramienta para identificar y caracterizar POs.

4.1. Exploración preliminar para el diseño de las herramientas.

Si bien lo desarrollado hasta aquí deja clara la presencia de las POs, su estudio serio sólo puede darse a partir de desarrollar herramientas e instrumentos que nos permitan su identificación y documentación clara, sistemática y verificable.

Como ya dijimos, son prácticamente inexistentes los estudios específicos para las ciencias sociales en el nivel medio superior. Se hizo entonces necesario realizar una exploración preliminar en la búsqueda por los recursos de intervención que permitieran ubicar y caracterizar POs.

La exploración se realizó durante el trabajo de campo asociado a la asignatura Práctica Docente - I de nuestra maestría. Fue realizada durante el semestre 2010-2 en el Colegio de Ciencias y Humanidades - Sur, en un grupo de la asignatura Ciencias Políticas y Sociales - II.

Tal trabajo tuvo que empalmar con la impartición normal de las sesiones de la asignatura, lo que implicó algunas limitaciones asociadas a la naturaleza de esta actividad de campo:

- a) La exploración se realiza en sólo dos sesiones del curso regular.
- b) Los temas que se impartieron no podían ser elegidos en función de los rubros específicos de nuestra investigación⁸⁴, sino que fue necesario restringirnos a aquellos que confluían con los temas a impartir en las sesiones que nos fueron asignadas dentro del calendario del docente titular.
- c) Esas sesiones de la Práctica Docente no pudieron dedicarse por entero o siquiera mayoritariamente para la tarea de identificación y caracterización de preconcepciones, debido a que debían cubrirse satisfactoriamente los temas regulares de esas sesiones de la asignatura.

Dado que nuestra investigación se centra en las POs relativas a los contenidos de la asignatura CIPSO, nuestra primera tarea es partir de su Programa para establecer líneas que guíen la exploración.

El Programa de la asignatura y Conceptos Eje.

El programa oficial de la asignatura se desglosa en una multiplicidad de contenidos, pero los establece dentro de una orientación que nos permite concentrar nuestras herramientas de intervención. Especifica que, al finalizar el curso, el alumno “*tendrá*

⁸⁴ Como anotaremos más adelante en este mismo capítulo, nuestra exploración preliminar esforzó por concentrarnos en los que llamamos *Conceptos Eje*, que seleccionamos por surcar de conjunto a los ejes temáticos del programa oficial de la asignatura.

una visión introductoria de los conceptos centrales de la teoría política moderna” y realizará “aproximaciones descriptivas a los problemas centrales de la vida política contemporánea”⁸⁵.

La Unidad I de la asignatura se denomina *Conceptos centrales en el análisis político: Estado-nación; sistema político; ciudadanía y sociedad civil; democracia política y democracia social*. No la contemplamos en la exploración, pues ya había sido cubierta por el docente titular.

La Unidad II se denomina *Sociedad y estado en el mundo contemporáneo*, y se desglosa en cuatro temas:

- Del orden bipolar a la globalización.

[El alumno] *Describe los diferentes modelos de equilibrio de fuerzas entre los estados nacionales, desde la segunda posguerra hasta nuestros días, y los relaciona con las modalidades de inserción de nuestro país en el orden internacional.*⁸⁶

- Crisis del estado nación.

[El alumno] *Entiende las características de los procesos sociales que empujan hacia la globalización y hacia la crisis del estado nación.*⁸⁷

- México.

[El alumno] *Utiliza un lenguaje básico especializado para explicar las características del estado que surge de la revolución mexicana... hipótesis acerca de lo que cambia y lo que permanece en el país en los últimos años, en lo social y lo político.*⁸⁸

El docente titular del grupo reestructuró el abordaje de los temas dividiendo como sigue:

1^a sesión.- **El Orden Bipolar.**

2^a sesión.- **Globalización.**

3^a sesión.- **El Mundo después del 11 de Septiembre.**

4^a sesión.- **México en la Globalización.**

Para nosotros, la guía tomada corresponde entonces no al listado de contenidos de aprendizaje específicos, sino a los ejes temáticos que establece, que sin embargo no están definidos conceptualmente sino, precisamente, temáticamente⁸⁹. Elaborar la herramienta tanto para nuestra identificación de preconcepciones como para la elaboración de la secuencia didáctica, nos lleva a elegir conceptos que surcan de

⁸⁵ CIPSO (2010), p.6.

⁸⁶ *Ibidem*

⁸⁷ *Ibidem*

⁸⁸ *Ibidem*. p.7.

⁸⁹ *Ibidem*.

conjunto a los ejes temáticos. Denominaremos a éstos como *Conceptos Eje*.

En las páginas siguientes aparecen las Tablas 1 y 2, en las que se sintetizan los ejes temáticos y los aprendizajes específicos extraídos del Programa oficial de la asignatura, así como los *Conceptos Eje* que propusimos como aquellos que surcan y concentran de conjunto a estos elementos.

Los siguientes son entonces los Conceptos Eje que tomaremos como guía de campo para nuestra exploración preliminar:

estabilidad social, cambio social, legitimidad, hegemonía, poder, dominación.

El conjunto de estos conceptos concentran al grueso de los ejes temáticos del programa en la medida de que implican el uso de otros conceptos que aparentemente estarían ausentes. Por ejemplo, *estabilidad social* es un concepto implícito en la discusión tanto de *hegemonía* como de *legitimidad*; de la misma forma, el concepto *autoridad* queda implícito en la discusión del de *dominación*⁹⁰.

Una secuencia didáctica regular suele considerar la lectura previa, la exposición y la discusión en la sesión. Sin embargo nosotros tuvimos que ajustarla a manera de no inducir en el alumno respuestas “*alternativas*” a las preconcepciones que trataríamos de ubicar al inicio de las sesiones. Esto significó entonces evitar lectura previa, por lo que cada sesión inició con una actividad diagnóstica que simultáneamente evaluó los conocimientos previos y al tiempo intentaba ubicar preconcepciones asociadas a los *Conceptos Eje* ya indicados. Las lecturas de los temas quedaron asociadas a la posterior actividad de evaluación (tarea).

El ejercicio exploratorio consistió en pedir a los alumnos sus ideas sobre los *Conceptos Eje*, junto a las preguntas regulares de evaluación diagnóstica de los conocimientos académicos previos sobre los temas. Para su análisis, retomamos también aquellas participaciones de los alumnos cuyos discursos podrían también estar expresando preconcepciones.

Las preguntas realizadas fueron de dos tipos, las definidas para la indagación sobre las preconcepciones y las definidas para diagnóstico regular de conocimientos previo a la impartición del tema. Sin embargo nos esforzamos por que de conjunto posibilitaran simultáneamente ambos objetivos, así como la generación de conflicto cognitivo. Por ejemplo, en la sesión dedicada al *Mundo Bipolar*, se hicieron a los alumnos las tres preguntas iniciales siguientes, además de pedirles sus ideas espontáneas sobre los *Conceptos Eje*, que les fueron nombrados:

⁹⁰ Las Tablas 1 y 2, y el Esquema 1 en las páginas siguientes muestran la correspondencia o articulación del Programa con estos conceptos, ya rejerarquizados para el trabajo de campo definitivo.

[página intencionalmente en blanco]

Tabla 1

Síntesis de contenidos del Plan de Estudio CIPSO - I del C.C.H.

EJES TEMATICOS	APRENDIZAJES ESPECIFICOS	CONCEPTOS EJE
<p>1 conceptos centrales del análisis social</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ acción social proceso, estructura, sistema ○ colectividades, clases, comunidades, instituciones, identidades ○ poder y autoridad ○ permanencia y cambio 	<ul style="list-style-type: none"> ○ qué mantiene unidas a las colectividades ○ qué hace que cambien ○ relación entre los fenómenos sociales y políticos, y el marco estructural del que forman parte 	<p>estabilidad social</p> <p>cambio social</p> <p>legitimidad</p> <p>hegemonía</p> <p>poder</p> <p>dominación ó fórmula política (G. Mosca)</p>
<p>2 institución y socialización *</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ la familia ○ la escuela ○ cambio tecnológico y profesiones ○ empresa, cultura técnica y del trabajo ○ comunidad y empresa ○ localidad y globalidad 	<ul style="list-style-type: none"> ○ reconocer el papel de la familia en el establecimiento de los roles primarios ○ reconocer la escuela como dispositivo para la construcción de identidades ○ analizar el impacto de las nuevas tecnologías en el entorno de la vida cotidiana, actividades escolares, y las prácticas laborales 	<p>autoridad</p> <p>justicia (lo "justo")</p> <p>política (como práctica social)</p> <p>ciencias sociales (definición, misión, eficacia)</p> <p>libertad</p> <p>democracia</p> <p>desigualdad</p>

Tabla 2

Síntesis de contenidos del Plan de Estudio CIPSO - II del C.C.H.

EJES TEMATICOS	APRENDIZAJES ESPECIFICOS	CONCEPTOS EJE
<p>1 conceptos centrales del análisis político</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ el estado nación ○ sistemas políticos ○ ciudadanía y sociedad civil ○ democracia política y democracia social ○ permanencia y cambio 	<ul style="list-style-type: none"> ○ papel de la política en el funcionamiento de las organizaciones sociales ○ identifica y relaciona: gobierno parlamento tribunales aparato de estado estado de derecho sociedad política sociedad civil 	<p>poder</p> <p>hegemonía (fórmula política - mosca)</p> <p>dominación</p> <p>legitimidad</p> <p>sistema social (formación social)</p> <p>sistema político</p> <p>estabilidad social cambio social</p>
<p>2 sociedad y estado en el mundo contemporáneo</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ mundo: orden bipolar, globalización, transiciones desde regímenes autoritarios, cambios culturales e identidades comunitarias ○ México: instituciones políticas, relaciones con el exterior, alternancia y gobiernos divididos, sociedad civil y movimientos sociales 	<ul style="list-style-type: none"> ○ importancia de las luchas por la conquista de los derechos civiles, políticos, sociales y humanos, en la construcción de la democracia como objetivo ético y político de la ciudadanía libre e informada ○ modelos de equilibrio de fuerzas entre estados nacionales ○ inserción de México en esos modelos ○ motores de la globalización y crisis de los estados ○ estado que surge de la revolución mex. y cambios en la globalización 	<p>autoridad</p> <p>justicia (lo "justo")</p> <p>política (como práctica social)</p> <p>ciencias sociales (definición, misión, eficacia)</p> <p>libertad</p> <p>democracia</p> <p>desigualdad</p>

- ¿Qué buscaban los gobiernos de los países confrontados durante la Segunda Guerra?
- ¿Qué sabes sobre la confrontación EU-URSS después de la Segunda Guerra Mundial?
- ¿Qué intereses reales piensas que estaban en pugna?

Para la exploración preliminar y la evaluación diagnóstica regular, se asignó un tiempo de entre 10 y 15 minutos de la secuencia didáctica de la sesión. Sin embargo, como se verá más adelante, lo limitado de las respuestas y lo prometedor de las mismas, nos mostraron desde el inicio que requeriríamos notoriamente más tiempo para lograr que una parte sustancial del grupo expresara sus ideas.

El resto de la secuencia didáctica consistió en: 1) Exposición del tema por el docente experimentador, apoyado en presentación con diapositivas que ilustraran las ideas gráficamente, en la medida de lo posible. 2) Ronda de discusión que incluyó tanto preguntas como participaciones. 3) Se estableció una tarea consistente en leer un texto que se les proporcionó y responder a una o varias preguntas⁹¹.

Datos obtenidos de la exploración preliminar.

Las sesiones de Práctica Docente en las que se realizó la exploración preliminar han quedado documentadas en video. De ellas obtuvimos toda una experiencia de intervención con sus aciertos y sus yerros. Nos concentraremos primero en describir aquello que ya esperábamos como resultados, es decir, la participación de los alumnos a fin de conocer sus preconcepciones. A continuación transcribimos las intervenciones de diagnóstico, de participación y de pregunta que resultan más útiles al análisis de la exploración preliminar, tras lo cual revisaremos elementos no previstos pero valiosos surgidos de las tareas entregadas por los alumnos (los punto y coma [;] delimitan las respuestas provenientes de diferentes alumnos).

⁹¹ Al finalizar la primera sesión, se les entrega un texto de doce páginas sobre el tema. Son las páginas 240-252 del texto de Juan Brom *Esbozo de Historia Universal*, al que se le agregó un párrafo de Immanuel Wallerstein que contiene conclusiones de contraste respecto del primero. También contiene las preguntas a elegir (una o varias) para tarea:

- ¿Qué opinas de las distintas opiniones entre el texto de Brom y la cita de Wallerstein que aparece en la cabeza de este texto?
- ¿Qué aprendí del tema? ¿Qué opino del tema?
- ¿Piensas que los intereses de los “polos” eran iguales o distintos?
- ¿Significaba la URSS un riesgo para “occidente”? ¿En su caso, cuál?
- ¿Porqué surgió el Welfare State y cómo terminó?
- ¿Crees que es correcto o incorrecto lo que dice Brom en el párr. 2, p. 244 sobre el libre mercado?
- ¿Si era como dice Brom en la p. 248, párr. 3, porqué piensas que terminó la experiencia de economía *socializada* en la URSS?

Sesión I (Mundo Bipolar)

A) Diagnóstico.-

- **Poder (definición).**- *autoridad; capacidad de imponer condiciones; imposición; establecer normas y controlarlas; control social; facultad para realizar algo.*

- **Posguerra (qué sabemos).**- *Expansión de territorios (vía nacionalismos).*

Conflicto EU - URSS (qué sabemos).- *Dominio político, económico e ideológico; establecer condiciones ideológicas;*

- **Intereses en juego en la 2ª Guerra (qué sabemos).**- Sin respuestas.

- **Hegemonía (definición).**- *Supremacía.*

- **Dominación (definición).**- *Sometimiento;*

B) Participaciones y preguntas.-

1- *¿Si al final de la guerra eran aliados de EE.UU. Turquía, Pakistán e Irak, porqué ahora hay guerra con alguna de esas naciones?*

2- *El capitalismo compitió mostrando que era una mejor idea... ganaron la carrera a la luna... en el socialismo hubo buen inicio pero luego ya no ofrecía buenos productos... todos usaban ropa y zapatos iguales y parecía cárcel, y en tanto sí persistía la propiedad privada. Con las ventajas técnicas, productivas e ideológicas pudieron ganar una guerra cultural, pues el capitalismo ofrece mejores cosas y podemos tener lo que queremos, como tenis Nike, etc.*

3- *¿Qué significa la creación de la Federación Rusa? ¿Es la inmersión de Rusia en el sistema capitalista, o qué significa? ¿Hay alguna continuidad de socialismo, o significa un viraje pleno al capitalismo?*

4- *¿Cuáles fueron las naciones tercermundistas más afectadas? [con la conformación del orden mundial bipolar]*

5- *¿Se puede hablar de un auge socialista con la multiplicación de gobiernos de izquierda?*

6- *¿Con esos gobiernos de izquierda, podemos entonces decir que se está regresando al Estado Benefactor?*

7- *¿El intervencionismo militar norteamericano, y en contraparte los pronunciamientos de tipo socialista por los gobiernos de izquierda, significan de alguna manera que se mantiene, aún latente, el conflicto bipolar?*

8- *¿Qué diferencia hay entre comunismo y socialismo?*

9- *¿No ha existido entonces un gobierno netamente socialista o comunista?*

Sesión II (Globalización)

A) Diagnóstico.-

i) ¿El rol dominante de EE.UU. se impone y se sostiene sólo por la fuerza?

Respuestas:

1- *Desechar el uso de la fuerza para que EE.UU. se imponga ideológicamente y logre imponer el capitalismo.*

2- *Más que fuerza militar es con fuerza económica, que da luego lugar al manejo de ciertas ideologías, para poder controlar política económica y socialmente.*

3- *Más que por la fuerza es por el poder que tienen; poder que se tiene aún sin ejercerlo, en tanto que la fuerza tiene que expresarse en forma de movimiento.*

4- *Más que poder de control es un orden, una mentalidad que no permite el error.*

5- *Se utiliza el miedo. Se infunde miedo a su poder; como país tercermundista dependemos de la economía de Estados Unidos y con ello los tienen sometidos; entonces nos infunden un miedo que nos controla.*

6- *Es importante el militarismo; a partir de él se logra la red de poder. Por intervención en varias naciones, que funciona como aleccionamiento disuasivo.*

ii) ¿Es positivo o negativo competir por ver qué país ofrece los costos laborales más bajos (bajos salarios, despido libre, jornadas variables, bajas prestaciones, etc.)?

Respuestas:

1- *Negativo que se compita con los costos laborales para que las naciones en desarrollo (así etiquetadas por las potencias)... hacerles ver que algún día las van a alcanzar.*

2- *Más negativo que positivo, pues se fijan en cómo tener dinero para ellos pero se olvidan de las necesidades de los trabajadores.*

3- *Toman en cuenta sólo a la empresa y no a los trabajadores.*

4- *Las empresas van donde la mano de obra es más barata; así la empresa gana más pero los trabajadores son los que pierden. Tiene que ver con la política de cada país para defender los derechos laborales de los trabajadores.*

iii) Dominación - Legitimidad (definición).-

Respuestas:

1- *Son conceptos antagónicos: legítimo es que va de acuerdo a lo establecido, mientras la dominación no es lo más correcto.*

2- *Son contradictorios pero complementarios; la legitimidad facilita la dominación, y la dominación requiere aspectos de legitimidad.*

3- Son complementarios. Un Estado, para dominar a un pueblo, obviamente no lo va a hacer por una vía ilegal; aunque... lo hacen, pero se supone no debía ser así.

B) Participaciones y preguntas.-

Además de las respuestas a las preguntas específicas anteriores, las participaciones y preguntas de los alumnos durante la sesión aportan también elementos tanto sobre preconcepciones como sobre el método y herramientas utilizadas en este ejercicio preliminar:

1- ¿Cuáles serían los cambios estructurales que necesitaría México, alternativos a los que se implementaron en función a la Globalización?

2- ¿Cuba está demostrando el fracaso de la Globalización?

3- A partir de la globalización se ven más personas muriendo de hambre en las calles; hay personas que han perdido sus casas con los créditos hipotecarios y niños que dejan de ir a la escuela por falta de recursos. Cada día hay más gente limpiando parabrisas en los semáforos, pero en la televisión se ve que hay más ricos, como Carlos Slim, con su enorme cantidad de propiedades.

En estas transcripciones han sido subrayadas palabras o frases que expresarían intereses, inquietudes o preconcepciones. Por ejemplo, en I-2, II-i-1, II-i-2 y II-i-3, aunque llegan a mencionarse los factores económicos y tecnológicos, hay una reducción a la dimensión ideológica; otros subrayados ilustrarían sesgos maquiavelistas o de reducciones a la dimensión ética, en tanto que en I-2, I-3 y I-5 se ilustra que continúa siendo una inquietud la clarificación (en términos de conocimiento científico) sobre la contraposición capitalismo - socialismo, que se pretendía resuelta durante el auge neoliberal de los 1990s-2000s.

Estas primeras observaciones fueron débiles o provisionarias, pues se dan a partir de datos preliminares, escasos y poco precisos. Más adelante, tras ajustar y aplicar la herramienta de intervención a partir de ellos, obtendremos un material más amplio que permitirá establecer una tipología mejor elaborada.

Las tareas de los alumnos agregan más elementos.

En las sesiones exploratorias no logramos que predominara la amplitud de expresión, sino alocuciones breves. Sin embargo los datos que arrojan resultan especialmente valiosos para reajustar la estrategia. A ello sumamos que el poder re-escuchar las sesiones grabadas resulta muy ilustrativo de cuánto bagaje traen consigo, tanto de inquietudes, preguntas e intereses, así como de preconcepciones útiles (la

claridad del factor económico como línea cualitativa de causalidad, o el anclaje valorativo a favor de las necesidades de las masas) y de preconcepciones obstáculo (maquiavelismo, magnificación de la dimensión ideológica).

Pero las tareas entregadas por los alumnos resultaron aún más notoriamente útiles para ampliar nuestra indagación sobre las ideas de distintos perfiles de alumnos. A continuación reproducimos (sin corregir redacción) fragmentos ilustrativos de tal rasgo en las tareas:

G: ... eso que le llamaron "estado benefactor" se hizo para ver que la gente tuviera sus necesidades de comida, casa, escuela o seguridad social, a veces tambien cosas de trabajo. con eso ya luego los gobiernos pueden meter a la gente a la ideologia que quiere y si hay personas que no les parece bien se les impone sin contar su opinion a puro poder y así ya controla toda la economia y la sociedad sin que haya inestabilidad.

P: ... las potencias no se fijan en que imponer su forma de pensamiento puede afectar a otros que quieren tener otra ideologia.

Con tanto poder que han logrado los paises poderosos pueden dominar a los demas y eso no deja que pensemos cada quien su forma de economia o de sociedades...

L: ... Estados Unidos es un imperio peligroso el cual defiende exclusivamente sus intereses y éste se imagina que así ayuda a toda la humanidad, lo cual ha resultado sin dudas una vil mentira.

...si los socialistas de rusia daban una sociedad de iguales... tenían una ideologia que los dejaba que esa sociedad fuera productiva para todos en sus ingresos y no nadamas a poquitos. pero los lideres traian su juego escondido y daban eso a la gente para tener poder y apoderarse del mundo.

V: [los intereses de los dos polos] ...la verdad eran la misma cosa porque los dos lo que querían era apoderarse del mundo para controlar con su ideologia a todos los demas.

[del Welfare State] ... tenían que atender las necesidades de la poblacion, pero era nadamas de apariencia porque nunca se va a tener gobierno que si haga eso y al final ya lo dejaron de hacer como siempre. asi pasa porque los poderosos siempre se ponen de acuerdo y hacen con la gente lo que quieren y no podemos hacer mas.

Z: ¿existe una hegemonía en el orden mundial actual? ... lo que pasa es que el que por tener mas poder no piensa bien y mejor se aprovecha y somete a los que no lo tienen. Y con eso lo que logran es que las potencias capitalistas ebadan la justicia y

nos impongan su economía a otros.

J1: *...entonces lo que aprendí es que las guerras mundiales tienen que ver con las crisis de los países ... en Mexico nos afecta porque somos un país pasífico y entonces los poderosos se aprovechan de nuestros recursos y luego quieren hacernos ver como indios ignorantes.*

U: *...las guerras son inestabilidad a lo tonto porque nadamas las hacen para hacer que los demás piensen igual que ellos... entonces las guerras que hacen los países poderosos por estas diferencias de pensamiento nadamas logran que queden muchos muertos.*

K: *... y para evitar las guerras yo pienso que es de ponerse de acuerdo todos pensando en que cada país tiene su ideología y piensa diferente y respetando las leyes que hay para aser acuerdos en donde los intereses de todos salgan ganando.*

W: *[las dos potencias] ... lo que querían era nadamas demostrar quien tenía el mejor país y ya con eso quedar bien y sentirse poderosos... como en nuestras casas de cada uno trata de mostrar que es el más fuerte o el mejor para que no lo molesten los otros o para tener beneficios y eso es lo que hacen los poderosos con sus guerras.*

C1: *... aprendí que la guerra no era por las ideologías sino por lograr poder económico y político a favor de los países que se pelearon ahí... lo malo es que no piensan en que los que padecen son la gente que son los que están en las tropas o los civiles en los bombardeos.*

B: *... prefiero pensar que [las dos superpotencias] ... tenían la buena intención de mejorar al mundo pero lo malo es que su idea era distinta y la querían imponer a fuerza en lugar de ponerse a pensar en los derechos y el bienestar de la gente que con eso los que iban a pagar las consecuencias era la gente.*

J2: *[la posguerra] ...siempre la vemos en historia que nos enseñan quién hizo que pero no nos dicen como ahora las razones económicas que tenían debajo. También esta que aprendíamos que era una guerra contra es fasismo pero sin platicarnos de que en realidad todos los países en guerra lo que querían era más poder económico y político... y ya con eso se me hizo más fácil entender como al final de la guerra el tema del poder económico es lo que tenemos que entender para saber porque esa época del mundo bipolar que era como vimos en clase..*

C2: *[la confrontación bipolar] ... por lo que hubo eso es porque los países*

poderosos querían demostrar que su sistema, era mejor y eso es comprensible porque todos queremos ver quien es mejor con los que tenemos cerca ... y eso lo hacen esos países poderosos mostrando quien tiene mejores armas o ejércitos...

De nuevo, en estas transcripciones han sido subrayadas palabras o frases que expresarían intereses, inquietudes o preconcepciones.

Observaciones sobre los datos obtenidos de la exploración preliminar.

Los elementos que indicarían POs están aquí ya bastante visibles, pero aún no suficientemente plenos como para nuestros objetivos. Su valor para nuestro trabajo se mostrará al conjuntarlos con los resultados de la labor de campo restante, ejecutada con las herramientas ya reajustadas, y luego realizar el análisis.

Sin embargo, de esta exploración preliminar pudimos ya comenzar a ubicar algunas tendencias que expresan campos amplios de preconcepciones implícitas o explícitas:

I) Atribuir los procesos históricos y sociales esencialmente a las intenciones y voluntad de individuos.

II) Abstracter de los criterios de interés disyuntivos, individuales o de grupo, suponiendo que alguna moral universal estaría o debiera estar normando a todos los actores (subjetivización ética).

III) Asunción de que los procesos siempre tienen un campo “bueno” y uno “malo”, o suposición de confrontación dual, aún en entornos complejos, multidimensionales y multi-actorales; una dualización o prejuicio hacia la visión maniquea.

IV) Suposición cuasi-mágica de que la presencia o ausencia de leyes determina por sí sola la vida social, sin conexión con los factores que determinarían tales leyes y su aplicación real.

V) Suposición de que son esencialmente las *ideologías* las que motorizan los procesos. Coexiste con una simultánea ambigüedad sobre lo que consideran “ideología”.

VI) Asumir a las naciones o grandes grupos como persona, con lógica de persona (“Estados Unidos imagina que...”). Esta tendencia es bastante diversa.

VII) Concebir los procesos sociales regular y esencialmente como producto de maquinación individual o de pequeños grupos. Una visión maquiavelista que correlaciona poder-individuo.

VIII) Elevación mecánica al plano macro de lógicas de dominación que funcionarían sólo en planos micro relacionales (fuerza-compulsión-intimidación); una individualización extrema que estaría expresando dificultad para comprender los procesos sistémicos y el rol del individuo en ellos.

Anotamos además dos rasgos importantes:

a) en el transcurso del discurso de un mismo estudiante se llegan a expresar indefiniciones o contradicciones (como en la tarea de Eloísa, donde primero indica la confrontación bipolar como de sistemas y luego cambia a armamentística);

b) la ausencia del *criterio de interés* se muestra como el factor común que deriva en la reducción de los procesos a los “métodos” o “sistemas” sociales en general.

Es necesario anotar que la asignación de estas tareas sólo tuvo como antecedente la sesión I, aunque algunos alumnos la elaboraron después de la II. También anotamos que sobre la marcha percibimos ineficiente concentrar en Conceptos Eje, y -para la segunda sesión- reaccionamos preguntando ya no conceptos, sino descripción o causalidad acerca de procesos o fenómenos.

Resultados y valoración de la exploración preliminar usando los *Conceptos Eje*.

Preguntamos a los alumnos sus ideas sobre los Conceptos Eje considerando que ello nos permitiría develar la preconcepción que tienen sobre ellos. Pero el ejercicio mostró que debíamos considerar otras vías, como preguntar sobre las relaciones causales o la naturaleza de un fenómeno. Limitarnos a conceptos se mostró ineficaz ante la confirmación de qué tan amplias, diversas y entrelazadas son las ideas de los alumnos, lo que también nos llevaría más adelante a precisar el marco teórico al asumir el concepto *aparato cognoscitivo* y la teoría de la subsunción⁹².

A partir de esta experiencia preliminar se hace notorio que, para la tarea de indagación sobre las preconcepciones, hay que refinar la habilidad para espulgar y obtener el contenido más profundo de las ideas que se estaban expresando. Esta habilidad habrá de mejorarse mediante una previa preparación con una estrategia específicamente diseñada al efecto, tratando de prever las formas para que los alumnos especifiquen su pensamiento; una estrategia de exploración que permita clarificar lo que los alumnos quieren decir, con sus múltiples sustituciones de lenguaje y la utilización de términos y conceptos cuya significación atribuida por ellos no es evidente.

Al terminar la fase preliminar de campo teníamos ya elaborada ya una preclasificación de cuáles serían los rasgos más comunes que engloban los contenidos de las POs que estarían postulándose a partir de esos primeros datos obtenidos. Ello facilitó las tareas de afinar la herramienta de indagación y de preparación para aplicarla más consistentemente.

⁹² Ver Capítulo 5.

También ha resultado claro que el análisis de las preconcepciones es una tarea que no puede realizarse sobre la marcha al inicio de una sesión o un tema sino que, sobre la base de datos obtenidos en universos más amplios, mediante actividades más consistentes, deberán constituir un trabajo de análisis y caracterización más específico, que requerirá más tiempo.

Por ejemplo, la atribución que algunos alumnos hacen de falta de *interés* o de *sensibilidad* hacia las necesidades de los trabajadores por parte de los impulsores de los ajustes estructurales en la globalización, ilustra no sólo una sana sensibilidad de quien así lo indicó, sino también su creencia de que los factores actuantes se centran en componentes morales; es decir, sería el eje central de la preconcepción involucrada; pero establecerla como tal implicaría primero ampliar la idea del alumno y luego una labor para definir, en términos de las concepciones científicas postuladas por el programa, los rasgos específicos que constituirán un obstáculo al aprendizaje relativo a los contenidos establecidos.

Se hizo entonces necesario obtener más participaciones de los alumnos, más profundas y específicas, lo que implicaría más tiempo, sesiones exclusivas, ejemplos concretos, y un método o técnica de indagación más efectivos. Esto requirió además lograr que el docente supervisor de cada grupo abriera espacios para utilizar completa al menos una de las primeras sesiones del semestre non (5º, Ciencias Políticas y Sociales - I) para dedicarla exclusivamente a ubicar y caracterizar preconcepciones.

4.2. Ajuste de la estrategia y de los instrumentos de investigación.

El cambio principal consistió en ya no preguntar por los Conceptos Eje y o por los temas del programa tal cual los enuncia. En su lugar colocamos como puntal ciertas preguntas que abrieran más campo al alumno para *explayarse*. Aunque el elemento inicial a utilizar en nuestra estrategia de evaluación diagnóstica serán éstas, que llamaremos **Preguntas Iniciales**, son establecidas en función de los mismos temas del programa y de sus Conceptos Eje, dando continuidad a nuestro trabajo previo.

Nuestra estrategia de indagación de preconcepciones ha requerido así la postulación y ensayo de una técnica de exploración para “extraer” las preconcepciones de una forma más amplia, así como proponer e ilustrar una forma para realizar un análisis orientado a definir aquellas que eventualmente podrían constituirse como obstáculo al aprendizaje.

Nuestra investigación entonces completará el estudio exploratorio-descriptivo de las preconcepciones de los alumnos, que es una precondition para poder luego postular y

ensayar la estrategia didáctica específica que *enseñe en consecuencia a lo que el alumno sabe*.

Esta fase de indagación de preconcepciones no sólo avanzará exploratoria y descriptivamente sobre ese requerimiento imprescindible en la búsqueda de un aprendizaje significativo, pero que ha sido poco atendido; puede además constituir por sí misma un recurso de intervención educativa reproducible pues, al ensayar la propuesta, nos esforzamos por ilustrar sus características y aplicación, a manera de que este trabajo pueda constituirse como un primer manual para profesores de asignaturas de Ciencias Sociales que quieran experimentarla.

4.3. Una estrategia de ***Interrogación Dialógica (ID)***.

La estrategia que implementamos es un método mayéutico-deconstructivo de diálogo. Se implementa en sesiones de evaluación diagnóstica que facilitan a los profesores de la asignatura identificar las preconcepciones del alumno, y con ello pueden prever la atención de aquellas que constituirían obstáculos al aprendizaje.

La secuencia de trabajo derivada de estos cambios para las sesiones no es en absoluto menos laboriosa que una secuencia didáctica para el abordaje de algún tema del programa. Sin embargo es diferente en la medida que no prepara la discusión de tema, sino que primero tiene que ensayar fuera del aula la utilidad de distintas propuestas de *Pregunta Inicial*⁹³, repasar o estudiar el conjunto de temas que componen los ejes temáticos, y ejercitar la formulación de *Preguntas Orientadoras* hacia la ampliación o precisión de las ideas. La sesión se prepara a modo de que la subjetividad del docente incida el mínimo posible sobre las respuestas de los alumnos.

La actividad central será ahora realizar en tres grupos dinámicas mayéuticas, es decir, hacer a los alumnos una pregunta inicial y, a partir de sus respuestas, hacer nuevas preguntas orientadoras que permitan ir precisando el contenido de sus ideas.

Del problema a la estrategia.

Si el problema objeto de esta investigación es la exploración de las preconcepciones, sería conveniente antes preguntarnos porqué no las conocemos aún o, si fuera el caso, porqué no las hemos comprendido. Y la respuesta a ambas cosas

⁹³ Más adelante explicaremos la naturaleza y función de *Preguntas Iniciales* y *Preguntas Orientadoras*.

nos implica realizar o mejorar evaluaciones diagnósticas, que para nosotros esencialmente consisten en preguntar mejor a los alumnos (más detenida y ampliamente). Tal labor tomará en gran medida forma de diálogo.

Poder establecer las preconcepciones de los alumnos implica tratar de conocer sus ideas tan a fondo como nos sea posible. Mas la experiencia de cualquier docente nos indica que cuando pedimos la participación de los alumnos es harto frecuente encontrarnos que su discurso requiera de ampliar o precisar, y de dilucidar elementos confusos o contradictorios (real o aparentemente) derivados, entre otras probables causas, de que:

- a) su acervo terminológico, conceptual y metodológico está en inicios.
- b) fácilmente puede tomar los términos que considera más cercanos a lo que quiere expresar, aunque él mismo sepa que *en rigor* pudieran no ser los que mejor correspondan a ello.
- c) ideas distintas pueden llegar a ser expresadas por el alumno utilizando un mismo término, al cual le asignan diferentes significados, en los diferentes momentos en que fue utilizado.
- d) entre distintos alumnos, un mismo término puede estar expresando distintas ideas, o distintos términos pueden estar expresando la misma idea.

Nuestra estrategia inicia formulando primero lo que denominaremos ***Preguntas Iniciales*** para, a partir de ellas, poder buscar esas ampliaciones, confusiones o dilucidaciones por vía de formular ***Preguntas Orientadoras***, que no significan que orientemos las respuestas hacia algún contenido específico, sino hacia la obtención de las ideas del alumno, tan fiel y originalmente como sea posible.

Para lograr tal objetivo la estrategia que implementamos utiliza algunos recursos inspirados en la mayéutica del método socrático y en la estrategia de *deconstrucción* de Derrida. Los recursos mayéuticos son tomados a fin de lograr desarrollar, ampliar o precisar el contenido de los discursos (a todo ello le llamaremos *ampliación*), en tanto los elementos de la estrategia deconstructiva nos serán útiles para explorar la utilización diferenciada, no congruente o contradictoria de términos y conceptos por parte del alumno. Recordemos entonces, no se demanda de los alumnos el uso riguroso de términos, sino más bien la intención es precisar aquellos cuyo significado atribuido por ellos no fuese evidente o claro.

Recursos inspirados en el método socrático.

El método socrático recurre al diálogo en la búsqueda de la *verdad* o *falsedad* contenidos en las afirmaciones o la lógica de las contrapartes, así como para *hacer nacer* las ideas que ya existen en el interlocutor (mayéutica es la labor de quien *hace parir*). Mas para nosotros este recurso no es un *método positivo*, orientado a conocer lo sabido, o un *método negativo*, que se dirija a refutar equívocos. Es una estrategia de definición, cuyo fin práctico puede ser uno u otro.

Podemos distinguir tres momentos del método socrático: *Ironía* (para destruir el prejuicio, es decir, lo que incorrectamente se da por sabido); *Mayéutica* (diálogo para sacar a la luz el conocimiento profundo que la persona posee); *Alétheia* (dilucidación de lo verdadero o culminación del diálogo)⁹⁴.

De esos tres momentos o fases, nosotros no pretendemos ni la *ironía* (destruir el *prejuicio*) ni la *alétheia* (llegar a una conclusión final *verdadera*). Tomaremos sólo los recursos de la *mayéutica*, usando el diálogo guiado por preguntas, para ampliar o profundizar las ideas contenidas en las respuestas de los alumnos a las Preguntas Iniciales y a las Preguntas Orientadoras.

En nuestras sesiones nosotros no llegaremos entonces a alguna “conclusión” o idea final, pues no queremos *destruir* el prejuicio, sino en primer lugar obtener la información que nos permita conocerlo adecuadamente; si bien no se avanza hacia una conclusión, la discusión podría abrir un *conflicto cognitivo*, una preparación de la mente del alumno, que contribuiría a facilitar el aprendizaje al momento de abordar los temas correspondientes.

Algunas preguntas de estilo socrático podrían ser (de forma ilustrativa, no limitante): ¿qué quieres decir con eso?; ¿cómo llegas a esa conclusión?; ¿si te equivocaras, qué consecuencias tendría ello?; ¿cómo podría saber que lo que dices es verdad?; ¿porqué eso es importante?. Mas para nosotros un primer paso preferente en la aplicación del recurso mayéutico es pedir al alumno una ampliación de su respuesta, lo que nos dará más elementos para decidir otras Preguntas Orientadoras.

Recursos inspirados en la estrategia deconstructiva.

¿Porqué la deconstrucción agregada a la mayéutica?. Porque ante el “no entender” el discurso de los alumnos, se convierte en un recurso prometedor que conviene poner a prueba. Si frecuentemente encontramos que *no nos entendemos con los alumnos*, que *no entendemos a los alumnos*, o que *no nos entienden los alumnos*, nuestra

⁹⁴ Cfr. Rosado (1994).

intención de una *interrogación dialógica* para conocer sus preconcepciones no puede carecer de al menos una herramienta dirigida al abordaje de esas dificultades de interpretación.

La *deconstrucción* es una estrategia interpretativa. Es una herramienta atribuida principalmente al filósofo Jacques Derrida, que propone que no hay significados puros de las palabras o los textos (para nosotros, de los discursos), sino que predomina la diversidad de significados (la polisemia), lo que significa que la interpretación puede ser no solo múltiple, sino incluso contrapuesta y no solo entre distintos interlocutores, sino también desde un mismo escritor o hablante.

La estrategia deconstructiva busca describir la contradicción interna de un texto (o discurso) ilustrando cómo el significado de alguno o varios de sus conceptos se ha ido construyendo y/o transformando conforme se elabora. Lo que a cada momento del discurso parece haber sido establecido como claro o evidente, está lejos de serlo.

La búsqueda de las diferentes significaciones y contradicciones puede permitirnos “deconstruir” la forma en que el discurso fue siendo construido y con ello acercarnos a sus contenidos. Un ejemplo lo vimos en nuestra exploración preliminar, cuando un alumno intenta responder a si dominación y legitimidad son conceptos contrapuestos o complementarios⁹⁵. Inicia inclinándose por la contraposición, pero al aportar él mismo la negación de esa idea tuvo que cambiar el uso que le daba al término, dejándolo aún en la ambigüedad, aunque quedándose con un potencialmente útil conflicto cognitivo.

La deconstrucción propuesta por Derrida incluye, entre otros, dos criterios que definirían estas particularidades en un discurso:

Aporía.- Es el distanciamiento entre las coherencias filosófica y lingüística de un discurso, y las contradicciones y *paradojas subversivas* que se muestran en contra de tal coherencia.

Diferancia.- Es la definición de una palabra mediante lo que no es; sólo la existencia de otras palabras y la correlación con ellas es lo que permite delimitar sus posible significados. Todas las palabras se definen a través de otras palabras; sabemos qué animal es, pero no porque la palabra contenga por sí misma el significado, sino porque hemos descartado significados de aquello que no es.

Nuestra elaboración no pretende hacer una revisión meticulosa de la filosofía deconstructiva, sino tan sólo tomar algunos de sus recursos como guía en el esfuerzo por dilucidar, dentro del discurso de los alumnos, las contradicciones y los usos diversificados de términos.

⁹⁵ Participación II-iii-3, ver p. 51.

Podríamos hacer un intento teórico de analizar las tesis básicas de Derrida sobre cómo comprender el discurso de los alumnos. Pero aquí hemos preferido bajar algunas a tierra en una propuesta práctica. En todo caso, ambas cosas serían útiles y ambas serían limitadas. Para nuestros fines, explorar un poco del método de interpretación discursiva directamente en el aula resulta más provechoso para nuestra investigación, que busca desarrollar e interpretar un discurso-diálogo.

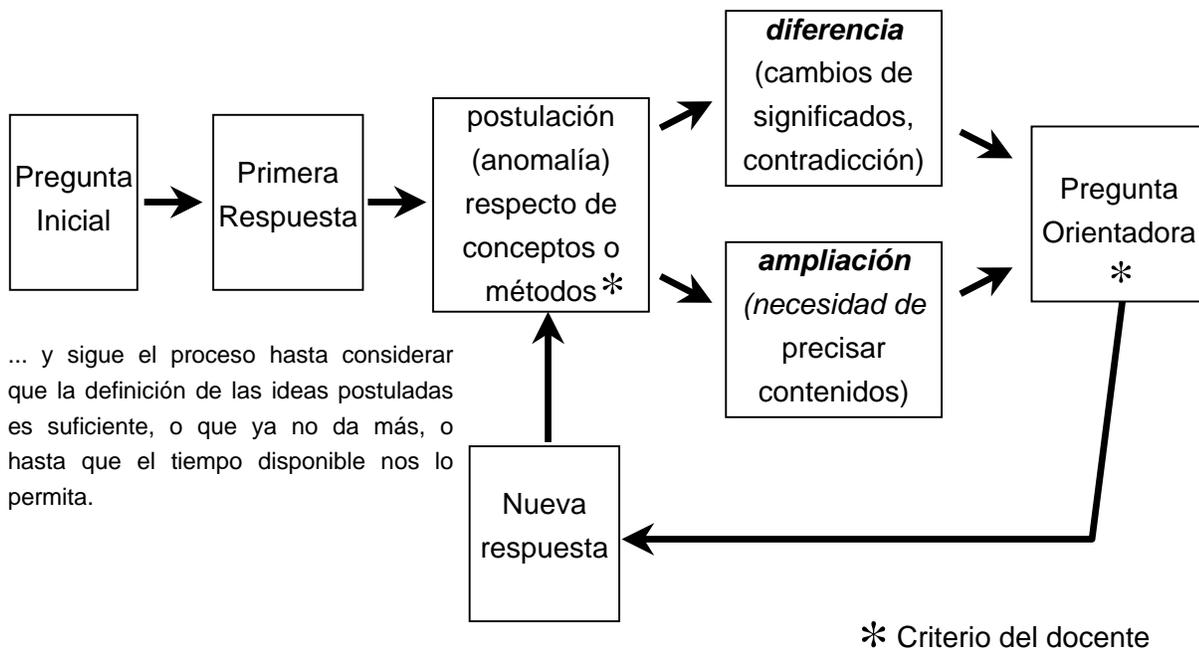
Con el objetivo de ampliar el discurso de los alumnos, a fin de precisar sus contenidos y eventuales sustituciones terminológicas, nuestra estrategia de intervención consiste en una evaluación diagnóstica que utiliza la *mayéutica* y la *deconstrucción* presentando Preguntas Iniciales y luego Preguntas Orientadoras que se formulan a partir de las primeras respuestas de los alumnos. A éste método de exploración le llamaremos aquí ***Interrogación Dialógica (ID)***.

Dado que no se trata de una implementación rigurosa ni del método socrático ni de la teoría y la estrategia deconstructivas, en este trabajo no utilizaremos más *mayéutica* ni *deconstrucción*, sino que utilizaremos los términos más operativos: búsqueda de ***ampliación*** y ubicación de ***diferencia***.

Recalquemos: las sesiones no pretenderán llegar, como sería en con el método socrático pleno, a conclusiones sobre los conceptos o a construir conceptos más generales a partir de las intervenciones.

El diagrama de flujo en la página siguiente ilustra la dinámica básica de nuestra estrategia.

INTERROGACIÓN DIALÓGICA PARA EXPLORAR PRECONCEPCIONES



Definición de las preguntas iniciales.

Como se asentó más arriba, la exploración preliminar nos llevó a buscar las preguntas que mejor pudieran orientar a que los estudiantes expresen sus ideas sobre los elementos anteriores. Pero plantear demasiadas Preguntas Iniciales haría inoperante el trabajo, pues la dispersión de las respuestas, y de las interacciones y discusiones entre los mismos alumnos a partir de ellas, dificultaría enormemente concentrar en las ideas que pudieran configurar preconcepciones generalizadas o predominantes. Por ello diseñamos inicialmente varios juegos de preguntas que conceptual y temáticamente parecían ser adecuadas a nuestros fines. Luego se requirió de un trabajo de campo mínimo, que pusiera a prueba sobre el terreno estas herramientas para determinar cuál o cuáles serían los más indicados para la realización de las sesiones ya en forma.

Dado que es limitada la cantidad de sesiones cedidas por los docentes titulares de los grupos, el ensayo y exploración de esos juegos de preguntas se realizó entre otros alumnos de preparatoria que, por razones de vecindad, aceptaron participar.

A estos jóvenes se les plantearon las preguntas iniciales y se les permitió que respondieran tan abierta y ampliamente como quisieran, lo que permitió ubicar cuáles eran las que de inicio apuntaban más directamente a abordar los temas y conceptos correspondientes al programa de CIPSO.

A continuación tenemos los grupos de preguntas, elaborados a manera de buscar las respuestas ligadas a preconcepciones asociadas al plan de estudio.

- 1) *Se dice que el que se esfuerza logra tener una vida digna.
¿crees que es así o que no es así? ¿porqué?*
- 2) *Cuando nacemos llegamos a un mundo que ya está funcionando.
¿nuestro papel es adaptarnos a él, cambiarlo, crítica, transformación?*
- 3) *¿qué mantiene unidas o estables a las sociedades? ¿qué hace que cambien?
¿porqué existen conflictos? ¿son evitables o inevitables?*
- 4) *¿cuáles consideras que son las ciencias sociales?
¿cómo, cuándo, y para qué consideras que surgieron? ¿para qué sirven hoy?*

Aparecen en primer lugar aquellas preguntas que, al estar ligadas a las impresiones sobre la vida cotidiana, pensábamos podrían significar una inclinación mayor del

estudiante a responder. Sin embargo, al ir ensayando las preguntas se mostró que el grupo 3) motivaba respuestas notoriamente más ligadas a los Conceptos Eje, los temas y los aprendizajes relacionados al plan de estudio de nuestra asignatura. Quedaron entonces definidas esas como nuestras Preguntas Iniciales.

Descripción del funcionamiento

Como se ve, una tarea especialmente importante para esta estrategia es que el docente que la aplica se esfuerce por preparar muy bien las sesiones y mejorar al máximo posible su dominio de los contenidos temáticos. Ello es debido a que su labor consiste en ubicar, respecto de las respuestas de los alumnos a las preguntas iniciales, si existe ya sea una *diferencia* o una necesidad de *ampliación*, en relación a los Conceptos Eje establecidos o a los ejes temáticos del programa. En tales casos habremos de formular Preguntas Orientadoras que, a diferencia de las Preguntas Iniciales, no pueden estar preestablecidas, sino tienen que ser elaboradas sobre la marcha, a manera de obtener con más precisión la idea del alumno.

Estar en condiciones de formular Preguntas Orientadoras supone entonces no sólo un conocimiento profundo de los temas por parte del docente, sino también un esfuerzo por practicar o ejercitar previamente el método de interrogación. El docente debe estudiar y practicar el método de **ID**. Para tal fin nos resultaron muy valiosas las videograbaciones de la exploración preliminar, que permitieron reforzar una actitud de apertura y ensayar la formulación de posibles Preguntas Orientadoras.

Es necesario repetir y recalcar: cuando llamamos “orientadoras” a las preguntas del profesor formuladas tras las respuestas de los alumnos, no significará que estemos orientando hacia los contenidos conceptuales como están definidos en el programa; se “orientan” las preguntas a manera de tratar de lograr las *ampliaciones* y *diferencias* que precisen la idea del alumno respecto de los temas y Conceptos Eje del programa CIPSO. Para lograr una participación abierta por parte del alumno el profesor debe asumir un rol de interlocutor que muestre claramente que su interés es conocer, y no juzgar, las ideas de los alumnos; tal posicionamiento se debe acercar lo máximo posible al de un par, un igual del alumno, y no al de un examinador o inquisidor.

Las preguntas orientadoras pueden no ser individuales. Puede preguntarse directamente a un alumno o al conjunto del grupo. Además, las ampliaciones y diferencias pueden surgir ya sea de un alumno individual o de la interacción dialógica en el aula, a propósito de las intervenciones y de las preguntas orientadoras.

Si consideráramos que ayudará a que las ideas sean expresadas mas amplia o precisamente, podemos incluso lanzar preguntas provocadoras que generen polémica

o polarización. Sin embargo en ese caso se deberá ser cuidadoso pues implicará interrogantes que sólo podrían resolverse con más trabajo de campo: ¿la polarización poco pensada en un debate entre alumnos dentro de un aula reflejará adecuadamente los contenidos de lo que piensan?; ¿sería mejor evitar una polarización en la que discusiones viscerales de auto-afirmación pasaran a tener más peso que la expresión espontánea de ideas?. Estas preguntas se deben tener presentes (especialmente por la proclividad adolescente a la polarización) y se debe ser sensible al ambiente para lograr que la expresión espontánea o reflexiva sean lo predominante.

Siempre es importante que los docentes nos esforcemos tanto como sea posible por mostrarnos como acompañantes en el aprendizaje, fundamentalmente como iguales más bien que como autoridad. Y en particular para la ID ese posicionamiento del profesor deberá cuidarse con especial afán.

Se deberá además cuidar en qué casos se utilizan recursos de ampliación y en qué casos recursos de diferenciación. La mayéutica (ampliación) implica el alumbramiento de las precisiones, en tanto deconstrucción (diferencia) surgiría de la necesidad de comprensión de contradicciones o cambios de significado en ideas, términos o conceptos vertidos por quienes participan. No son recursos igualmente conducentes ante una misma respuesta; sólo uno es el conducente y el docente deberá esforzarse por determinar cuál de ellos y elaborar sobre la marcha la pregunta adecuada.

Si, tras las preguntas orientadoras ante *diferencias*, las ideas surgidas de las nuevas respuestas pueden expresarse en forma positiva, conforman una unidad para el análisis como preconcepción. Si, por el contrario, persisten *diferencias* (uso de un mismo término para expresar diferentes significaciones, contradicciones en el discurso, rupturas lógicas), son también un dato valioso pero su tratamiento será diferente: son juegos de términos o concepciones en diferenciación o contradicción y son esas *diferencias* lo que se integra como unidades de análisis.

Ensayo de implementación fuera de aula.

Para ensayar la implementación de esa estrategia antes de llegar a las sesiones de campo fueron útiles las charlas con jóvenes a propósito de la definición de los juegos de Preguntas Iniciales. Tomamos aquí, como ilustración, un fragmento de una de esas charlas.

Ante la pregunta inicial sobre la estabilidad y la inestabilidad sociales y sus causas, se obtuvo la siguiente respuesta (resumida), que resulta ilustrativa porque en las sesiones se repitió al menos otra vez la respuesta, formulada en casi idénticos

términos:

“Hay estabilidad social si la ley le da a la gente lo que es su derecho”.

Tal expresión sería o incongruente o contradictoria o redundante, debido a que según la ciencia social denominamos *derecho* precisamente aquello que precisamente *la ley le da* a la gente.

Ante esa aparente incongruencia o redundancia nosotros tendríamos que buscar una nueva pregunta que intente establecer ya sea ampliación o ya sea diferencia (de qué modo diferenciado está utilizando dos expresiones de un mismo concepto, es decir, qué es lo que en realidad trata de decirnos).

Tendremos que clarificar si cuando se refiere a “la ley” se refiere: a) a la administración de justicia o a la administración de gobierno, como poder ejecutivo; b) a la presencia de una preconcepción de derecho universal inmanente, por la cual considerara evidentes o establecidos aquellos derechos inherentes a la condición humana o a la condición ciudadana; c) presencia de una preconcepción idealista legalista bajo la cual el alumno estaría considerando que si algo se establece en la ley necesariamente se reflejará como hecho efectivo.

Realizamos entonces una Pregunta Orientadora que permita en primer lugar definir de qué opción se trata, utilizando recursos deconstructivos, para después utilizar recursos de ampliación que precisen el contenido.

En este caso, se utilizaron dos Preguntas Orientadoras:

- *¿cuando dices “si la ley le da a la gente...”, te refieres a las leyes escritas o a los funcionarios de gobierno?*
- *¿cuando dices “los derechos” te refieres algo que todo mundo conoce y sabe lo que es, o a las que están escritas porque han sido votadas por el congreso?*

Al responder estas preguntas, el joven aclaró, en sus términos, que en ambos casos se refiere a la norma jurídica establecida. Claramente se había mostrado una **diferencia** pues al ir construyendo el discurso de su respuesta hablaba del mismo objeto, primero como realidad y después como postulado, pero teniendo claro que lo estaba haciendo para el mismo instante de tiempo.

Aunque ya no hubo tiempo para más preguntas en este ejemplo esta **diferencia**, surgida al construir el discurso, parece tener de fondo una concepción idealista de derecho universal, bajo la cual serían “evidentes” los “derechos” de las personas que tendrían que estar consignados en los ordenamientos legales.

Implementación formal de la Interrogación Dialógica.

La estrategia se implementó en tres diferentes grupos de la asignatura Ciencias Políticas y Sociales - I, en el plantel Sur del CCH, entre los meses de septiembre y octubre de 2010, en horario vespertino. En los tres de grupos dispusimos de una sesión completa para la tarea de indagación de preconcepciones. Esta parte del trabajo de campo se realiza en semestre non, uno después de la exploración preliminar. No sólo se trata de estudiantes completamente distintos, sino también con la ventaja de que en los nuevos grupos no se habían abordado contenidos de CIPSO - I ni de CIPSO - II, que son los relativos a nuestra indagación.

En las videgrabaciones podemos apreciar cómo la sesión inicia con una explicación, cuidadosamente pensada, haciendo hincapié en que lo *válido* o lo *correcto* durante esa sesión en especial era lo que ellos pensaban, tal cual, sin que sus participaciones tuvieran necesariamente que coincidir con lo que estudiaron en alguna asignatura anterior.

Al presenta la actividad se explicó a los grupos el papel y necesidad de la grabación en video, haciéndoles repetida invitación a sentirse libres de actuar, hablar y no hacer mucho caso de la cámara, lo que implicó también hacerles el ofrecimiento de anonimato relativo, o sea, que en las participaciones y en la posterior transcripción a papel no serían identificados los participantes. Como se ve en el video, la oferta funcionó y rápidamente pudieron abstraer lo suficiente de las cámaras como para no ver demasiado inhibida su participación.

También fue muy importante no imponer, sino acordar, normas de comportamiento o actitud, en previsión de ciertos fenómenos que llegan a sucederse en el aula cuando algún alumno expresa sus ideas. Se acordó que no serían objeto de negación o de crítica descalificatoria; que de darse debate, este sería fraterno y respetuoso; se indicó hacer el esfuerzo por evitar respuestas que reprimieran la exposición de ideas (mover la cabeza afirmativa o negativamente, abuchear, ignorar ostensiblemente, hacer ademanes, bostezos fingidos, y otras expresiones más).

La dinámica inició con las preguntas que ya revisamos y, con algunas diferencias de intensidad y ritmo, en las sesiones rápidamente entró en calor la aportación, la reflexión, e incluso el debate.

Conforme la respuestas fueron vertidas, se anotaban en el pizarrón, pero no para generar cuadros o construir conceptos finales, sino solamente como “ayuda-memoria” a fin de que los alumnos tuvieran presentes las preguntas y las respuestas que se iban presentando. Las preguntas iniciales se colocaron al centro de pizarrón y la respuestas se procuraban ir anotando a manera de que quedaran agrupadas con las del mismo

tipo o con las que claramente se diferenciaban o contraponían⁹⁶.

El uso de los colores fue heterogéneo y sirvió sólo parcialmente para agrupar tipos de respuestas, funcionando más bien como diferenciador de los diferentes momentos en que se dieron.

Como queda documentado en la grabación, las Preguntas Orientadoras permitieron ya sea ampliar-clarificar las concepciones de los alumnos o, en su caso, exponer las contradicciones que hubiera. Precisamos: no se demandó de los alumnos el uso riguroso de términos, sino más bien intentamos que se precisaran aquellos cuya intención de significado no era evidente.

Las grabaciones en video no sólo constituyen el testimonio documental de las sesiones, sino que constituyeron la herramienta central de trabajo para el análisis de la información obtenida. El trabajo de identificación y caracterización de las preconcepciones hubo de realizarse a partir de la transcripción los videos⁹⁷, apoyados también en las fotografías tomadas del pizarrón, para poder primero establecer las categorías de análisis y después sistematizar los datos.

La transcripción de los videos fue particularmente laboriosa debido a que, dado el compromiso de anonimato, los alumnos no se identifican cada vez que toman la palabra. Sin embargo el análisis de las participaciones debe hacerse sobre el discurso individual de los participantes (aún cuando estuviera distribuido en varias intervenciones) pues las preconcepciones se expresan como ideas individuales, aún cuando después intentáramos ubicar cuáles tienen algún nivel de generalización.

Para asegurar la identificación de los discursos individuales en la transcripción, tuvimos que partir de los videos y elaborar mapas de los asientos en el aula e identificar la ubicación (y los eventuales cambios de lugar) de cada alumno. Tal identificación se realizó por sexo y por color o rasgos de indumentaria (gorras, chamarras, capuchas, etc.).

De estas transcripciones se elaboraron después versiones en las que se agrega más información, al realizar el análisis para registrar en ellas las POs que identificamos. Son esas versiones complementadas las que utilizamos como fuente para establecer resultados.

⁹⁶ Además de poder ser consultados en las videograbaciones, se mantienen disponibles las fotografías de los pizarrones finales.

⁹⁷ Se mantienen también disponibles para consulta las transcripciones de cada una de las tres sesiones.

4.4. Resultados obtenidos de la ID.

Es importante colocar al inicio del examen de resultados un elemento positivo e inesperado, surgido de que la aplicación de nuestra *interrogación dialógica* fuera recibida con atención, entusiasmo y buen nivel de participación: la transformación de la *situación de aprendizaje*.

Este primer cambio a resaltar se expresa en un ambiente notoriamente más relajado y de apertura, que motivó y facilitó que los estudiantes externaran sus ideas. Pero la transformación no se reduce a constatar una mayor disposición y participación; no es lo mismo sólo expresar sus ideas, que hacerlo sintiendo que están siendo valoradas, que son útiles, y que son respetadas, mas allá de que sabían que en otro momento de la asignatura serían académicamente revisadas, alguna parte preservada y otra quizá cuestionada.

Este resultado inesperado tiene gran importancia en la medida de que se trata del factor emotivo-afectivo, esencia de lo que consideramos como uno de los requisitos primarios para el proceso de aprendizaje: la disposición del alumno⁹⁸.

El segundo elemento de cambio en la situación de aprendizaje lo constituye el que, debido tanto a la cantidad de participaciones como al involucramiento, al entusiasmo, y al hecho de que se expusieron ideas diversas y hasta contrapuestas, estamos directamente generando conflictos cognitivos que podrían después mejorar el desenvolvimiento de las sesiones en las que se impartan los temas respectivos.

La estrategia de ID ya consideraba que el posicionamiento del profesor sería relativamente de igual ante los alumnos (interlocutor, moderador, orientador, aunque no dejó de vérselo en alguna medida como autoridad). Mas el entusiasmo, la cantidad de participaciones y la constatación de que la cabeza de los alumnos está llena de ideas que solemos no tratar de conocer, sugieren que será importante intentar preservar un posicionamiento docente en la igualdad y tan alejado de la autoridad como sea posible.

Esto no sólo fue válido para el docente que ensayaba la estrategia, sino que también generó un interesante impacto en los profesores titulares de los grupos. En grados distintos se mostraron contagiados del entusiasmo, además de reaccionar con interés al ver cuánta cosa traían rodando en la mente los muchachos y muchachas. Este posicionamiento o actitud del profesor es entonces un tercer elemento de cambio en la situación de aprendizaje, que se da como resultado de la implementación de nuestra estrategia para esta fase de la investigación.

Aunque el material obtenido ya se muestra valioso, es necesario considerar que,

⁹⁸ Se explica un poco más del factor emotivo-afectivo en 5.3.1., en donde además se indica referencia.

pese a nuestros esfuerzos, sólo participó aproximadamente la mitad de los alumnos de cada grupo. Además, las intervenciones fueron muy diferenciadas en cuanto al tiempo total por alumno, al grado de que más de la mitad del tiempo fue ocupado por el sector de alumnos conocidamente más participativo de cada grupo.

La importante participación obtenida con nuestra ID permitió obtener una gran cantidad de datos. Las ideas expresadas por los alumnos en las tres sesiones llenaron más de 40 hojas con 18 mil palabras de información en las transcripciones de las grabaciones⁹⁹. Este es el resultado que más esperábamos y que conforma un haber útil no sólo para los efectos de nuestra investigación, sino que es preservado y ofrecido para su examen por otros docentes o investigadores.

En las transcripciones se agregan referencias (corchetes con un número) que permiten al lector ubicar con un número secuencial las que establecimos como participación que expresaría una PO específica. Ese número constituye la referencia con que después elaboramos la *Tabla de Vaciado* en que concentramos los datos *referencia - alumno - PO - intensidad*.

Aunque quedaron disponibles en archivo las transcripciones de las sesiones, y más adelante mostramos ya sistematizada la tipología de PO que hemos obtenido como resultado principal, a manera de ilustración mostramos tres ejemplos de discurso de los alumnos, que corresponderían a preconcepciones relativas ya sea a los contenidos temáticos del programa o a los Conceptos Eje que establecimos (nótese que los puntos suspensivos corresponden a pausas y cortes del alumno, no nuestros):

{1} Participante U17- [Respondiendo a U33] “*De alguna forma es que xxxste... en nuestra propia casa. Por ejemplo, si alguien tiene buena xxxxxx o no. Los hijos de los que roban y todo eso, obviamente aprenden a eso y entran a eso; no es algo muy estable. En cambio, en una familia en donde te educan bien y que enseñan buenas cosas es más estable y es para ayudar*”. *Eso fluye como muy dentro de su 'róbale y friégate a quien puedas' ”*¹⁰⁰.

{ID-a} HG- “*¿Te refieres a educación en la escuela, la familia, o cuál?*”

{1cont} U17- “*En la familia*”.

Esta participación implica una tendencia de subjetivización ética (la fuente de la acción social derivaría esencialmente de la moral de los actores), así como una tendencia a asumir que la educación de las personas sería la raíz y la solución a los problemas sociales.

{8} U7- “*Les respondo [a dos compañeras]: el hecho de, que si eres parte de la*

⁹⁹ Se mantienen también disponibles para consulta las transcripciones de cada una de las tres sesiones.

¹⁰⁰ Transcripción de la Sesión I, p. 2.

UNAM, porque... O sea, si un policía es corrupto no depende del gobierno... depende de uno mismo, del policía en este caso. Y si yo lo hago obviamente queda en mí y queda en mi individualismo ¿no? ... de cómo actúas ante la sociedad. Porque, como dije, tampoco le vas a echar la bolita al gobierno; o sea 'yo lo hago porque el gobierno me pone limitantes', claro que no. También el sistema abierto en la secundaria y en la preparatoria. Yo creo que ya es cultural y la verdad es que aquí en nuestro país muchos somos flojos y a muchos nos da flojera trabajar. Porque muchos decimos 'es que no hay trabajo'. No. Sí lo hay; lo que pasa es que no queremos hacerlo. O queremos encontrar un trabajo en el cual estoy sentada todo el día o es para ni siquiera voy a trabajar y recibo un sueldo ¿no?'”¹⁰¹.

Esta participación implica una tendencia a la disociación micro-macro en el sistema social. Se asume que si es el criterio individual el que norma la acción de las personas, los problemas son individuales y la causalidad social no sería la esencial.

{17} Ua- *“Yo digo que [la Guerra de Independencia] sí se pudo evitar. O sea, tal vez si se pudo evitar el levantamiento de armas. Yo creo que hubiera sido más fácil, no sé, para evitar tanta sangre, que hubieran hecho, no sé, un tipo manifestaciones; no sé si en ese tiempo existían las huelgas o algo así. Pero yo digo que hubiera sido... o sea, sí se pudo evitar”*¹⁰².

{ID-a} HG- *“Ponemos que se habría podido evitar mediante movilización social. ¿Es lo que entiendo?”*

Ua- *“Sí. Tal vez no se podrían solucionar tantas cosas pero podría evitar así el derramamiento de sangre”*.

Esta participación implica una concepción que eleva las acciones asociadas a las llamadas reglas democráticas a mecanismos capaces de contrarrestar aún a grandes fenómenos sociales motorizados por diversas dimensiones causales, cualitativamente la del conflicto asociado a la inconciliabilidad entre intereses.

Ha sido esta la forma en que tipologizamos preconcepciones contenidas en el discurso de los alumnos. Realizando exhaustivamente este trabajo sobre el total de las transcripciones, elaboramos la sistematización que se ofrece el subcapítulo siguiente.

¹⁰¹ Transcripción de la Sesión I, p. 5.

¹⁰² *Ibidem*, p. 11.

4.5. Tipología elaborada con los datos obtenidos. Alcances y límites.

Comenzamos el trabajo revisando de conjunto las ideas asentadas en la transcripción, y con ello en mano tomamos como base los proto-tipos surgidos de la exploración preliminar, los especificamos y agregamos otros.

De la exploración preliminar teníamos ya elaborados algunos primeros proto-tipos de preconcepciones en función de la asociación Concepto Eje - Preconcepción. Ahora se conjuntan con los datos obtenidos de las transcripciones de la ID, ayudándonos a identificar POs específicas en una tipología más amplia. Al estar asociadas a Conceptos Eje y a los contenidos específicos del programa, la nueva tipología se pondrá al servicio de nuestro problema de investigación, que son las preconcepciones relativas a la asignatura.

Dado que nuestra intención es postular una estrategia de intervención para su atención específica, dentro la tipología de POs que elaboramos debemos jerarquizar las que tendrían mayor impacto o importancia relativa. El modo más simple para ello sería simplemente establecer su frecuencia, es decir, qué tantas veces se presentó cada una; mas no serían lo mismo una cierta PO que se presentó tres veces con poca *intensidad* que otra que se presentó también tres veces pero con gran *intensidad*; por ello debemos agregar esta variable como ponderador.

Pero... ¿cómo evaluamos la intensidad de una idea presente en un discurso? El alumno la muestra de varias maneras: cuánto tiempo toma para expresarla, qué tan vehemente o elaboradamente la expone, qué tanto la defiende si hay debate, qué tan fácilmente cambia a partir de los argumentos que se van presentando. Necesariamente esta valoración ha tenido que depender de la aplicación subjetiva pero sería de esos criterios.

De cada idea asumida como PO valoramos si se presentaba de forma leve, media o intensa. Pero requerimos también establecer promedios, para el caso de las que se presentaron más de una vez. La forma de calcular esos promedios fue asignar valor numérico a las tres cualidades indicadas, estableciéndolos en 3, 6 y 9 respectivamente.

Con esos dos indicadores (frecuencia e intensidad) creamos el índice provisorio “*Valor*”, que expresa entonces el nivel de importancia relativa de cada PO, y que resultará de multiplicar la frecuencia de incidencia por su intensidad promedio y luego escalar el dato dividiendo entre 10. Este índice es elaborado para expresar fundamentadamente cuál PO constituiría un obstáculo mayor que otra. Sin embargo su validez es sólo para las muestras de alumnos con las que trabajamos; su eventual validación a otros universos estará en función a la realización de estudios más amplios y minuciosos sobre POs.

Enunciamos a continuación los tipos de PO que identificamos y caracterizamos:

A. Moralismo.- Subjetivización ética (abstraer del criterio de interés, suponiendo que una moral universal debiera normar a todos los actores). La PO que denominamos Abstracción sería un sub-tipo de Moralismo.

B. Disociación.- Convicción de que las acciones de los individuos son solamente resultado del ejercicio de un criterio individual autónomo, el cual es por tanto capaz de abstraer del contexto social. Una de sus expresiones es el voluntarismo, como pretensión de que, independientemente de las condicionantes sociales, la voluntad individual siempre abre puertas de salida a los problemas, que son por tanto vistos como individuales (su carácter social sería sólo la acumulación cuantitativa de casos).

C. Democratismo.- Asunción de que todos los problemas y contradicciones micro y macro sociales tienen solución satisfactoria mediante diálogo, negociación o presión por movilización pacífica (las llamadas reglas de convivencia democrática). Afecta más agudamente al abordar fenómenos relacionados a intereses inconciliables.

D. Maquiavelismo.- Concebir los procesos sociales esencialmente como producto de maquinación, sin considerar que también se trata de fenómenos con características estructurales que se han dado *naturalmente* (es decir, de forma no maquinada)

E. Fatalismo.- Convicción de que las desigualdades y contradicciones sociales son parte de la *naturaleza social humana* y nunca desaparecerán. Incluye la que se expresa como desesperanza y la que se expresa como adaptación individualista pragmática.

F. Pedagogismo.- La "buena" o "mala" educación de los individuos sería la raíz y la solución de los problemas sociales fundamentales.

G. Eficientismo.- Procedimentalismo.- Los (buenos-malos) procedimientos (en general referidos por el alumno como "sistemas") por sí mismos pueden transformar la realidad, abstrayendo de los actores, sus intereses y su ejercicio de poder. Llega a ser referido también como suposición de "superioridad" asociada a la tecnología.

H. Subjetivización.- Atribuir a individuos la causa esencial de los procesos históricos y sociales

I. Ideologismo.- Suposición de que son centralmente las ideologías las que motorizan los procesos.

J. Legalismo.- Suposición (a veces incluso cuasi-mágica) de que la presencia o ausencia de leyes determina por sí sola la esencia de la vida social, su estabilidad o su inestabilidad.

K. Fin de la historia.- Convicción de que las grandes confrontaciones y vuelcos de

la historia son sólo del pasado y ya no dables en la época actual o futura.

L. Sustantivización.- Asumir a las naciones o grandes grupos como persona con lógica de persona (“*Estados Unidos imagina que...*”).

M. Maniqueísmo o dualización.- Asunción de que los procesos siempre confrontan a un campo “bueno” y uno “malo”; dividir en campos duales procesos complejos en los que participan actores múltiples y diversos.

N. Abstracción.- Abstracción del criterio de interés como factor central de causalidad en los fenómenos sociales. Una de sus expresiones se da en forma de expectativas en la armonía que derivaría del impulso moral y humanístico de los actores. De fondo, es una derivación del *Moralismo*, por lo que ésta es sólo una explicación de un sub-tipo que no tabularemos por separado.

Adicionalmente es necesario mencionar que hay una recurrente dificultad para visualizar los procesos estableciendo una adecuada relación micro-macro, es decir, hay dificultad para establecer la relación entre el papel de la voluntad individual, las estructuras sistémicas, y las condiciones macro sociales de su entorno. Sin embargo, aunque es un problema que definimos claramente, dudamos si sea dable tipologizarlo rigurosamente como obstáculo (PO) debido a que sólo algunas de las corrientes académicas relevantes plantean respuestas a tal relación componente-sistema (estructuración-diversidad) y, a un así, se trata de respuestas diferentes.

En las dos páginas siguientes está la Tabla de Vaciado de Transcripciones obtenida tras analizar la totalidad de ellas. De izquierda a derecha, las columnas enlistan: el número consecutivo asignado a la participación del alumno; la sesión de que se trata; la página de las transcripciones en que se encuentra; el nombre sustituto que asignamos a cada alumno(a); la intensidad de la participación; la PO identificada en esa participación; y por último una columna de notas adicionales.

A partir de ese vaciado elaboramos como producto principal la Tabla 3 (en las dos páginas siguientes) que contiene las PO presentes en los grupos de conjunto, así como su nivel de importancia relativa (*Valor* = frecuencia x intensidad / 10). Un nivel más de agregación se expresa en el Gráfico de Distribución, en la página que les sigue.

[página intencionalmente en blanco]

Vaciado de Transcripciones: Interrogación Dialógica → POs						
No.	ses	pág	alumn@	intens	PO	notas
1	1	2	U17	9	F	
1	1	2	U17	9	A	misma interv que anterior (1)
2	1	2	U33	6	A	
2	1	2	U33	6	A	misma interv que anterior (2)
3	1	2	O40	6	J	
4	1	2	U7	6	F	
5	1	3	U17	9	A	
6	1	4	U7	9	B	c/ discurso en págs. 3 y 4
7	1	4	Ua	9	A	
8	1	5	U7	9	B	int=9 por 3 ratific en pág. 6
9	1	5	U33	9	B	
10	1	6	U7	9	B	
11	1	7	U7	9	B	
12	1	8	Ua	9	B	
13	1	9	U33	9	B	
14	1	10	O40	6	A	sub-tipo 14
15	1	10	O31	6	A	sub-tipo 14
16	1	11	varios	9	A	sub-tipo 14
17	1	11	Ua	9	C	
18	1	11	U7	9	G	
19	1	12	U33	6	G	
20	1	13	U33	6	I	
21	1	13	O34	6	K	
1	2	2	C2	9	C	
2	2	3	C9	6	H	
3	2	3	C9	3	G	
4	2	3	D20	9	A	sub-tipo 14
5	2	3	C2	9	A	sub-tipo 14
6	2	5	D1	9	D	
8	2	6	C9	3	E	
9	2	6	C9	3	E	
10	2	6	C16	6	D	
11	2	6	C8	3	D	
12	2	7	C33	6	D	
12	2	7	C33	6	E	misma interv que anterior (12)
13	2	6	C33	9	D	
13	2	6	C33	9	E	misma interv que anterior (13)
14	2	7	D31	9	C	
15	2	7	D1	6	A	

Vaciado de Transcripciones: Interrogación Dialógica → POs						
No.	ses	pág	alumn@	intens	PO	notas
16	2	8	D1	6	B	
17	2	8	C8	6	A	
18	2	9	C8	9	A	
19	2	9	D13	9	A	sub-tipo 14
20	2	9	D31	9	D	
21	2	10	D1	6	F	
21	2	10	D1	6	A	misma interv que anterior (21)
22	2	10	C14	6	A	
23	2	10	D13	9	B	
24	2	11	D31	9	B	
25	2	11	C14	9	F	
25	2	11	C14	9	B	misma interv que anterior (25)
26	2	12	D1	9	F	
26	2	12	D1	9	A	misma interv que anterior (26)
27	2	12	C33	9	E	
28	2	12	C8	6	E	
1	3	2	H1	9	D	
2	3	4	M5	9	B	
3	3	4	M31	9	C	
4	3	5	M31	9	C	
5	3	6	M31	9	C	
5	3	6	M31	9	H	misma interv que anterior (3)
6	3	6	H22	6	A	
6	3	6	H22	6	E	misma interv que anterior (3)
7	3	6	M31	6	I	
8	3	6	M31	9	C	
9	3	8	M5	6	C	
10	3	8	H38	9	B	
11	3	8	H1	9	D	
12	3	9	H1	9	D	
13	3	9	M31	9	B	
14	3	10	Mc	6	D	inten=6 (no 9 porque acopla poco)
15	3	11	M36	6	C	
16	3	11	M36	6	A	
17	3	11	H22	6	G	
18	3	12	H1	9	C	
19	3	12	H1	9	E	

Cualificaciones de intensidad: 3, 6, 9 (Leve, Media, Intensa) Valor = Eventos x Intensidad / 10	Tabla # 3 Preconcepciones Tipologizadas
--	--

Preconcepción	Eventos	Intensidad promedio	Valor
---------------	---------	---------------------	-------

Hoja 1 de 2

A	Moralismo Subjetivización ética (abstraer del criterio de interés individual o de grupo, suponiendo que una moral universal debiera normar a todos los actores)	19	7.4	14.1
----------	---	----	-----	------

B	Disociación Los individuos obran con criterio individual. Los problemas son por tanto individuales y la causalidad social no es fundamental.	14	7.5	10.5
----------	--	----	-----	------

C	Democratismo Asunción de que todos los problemas y contradicciones micro y macro sociales tienen solución satisfactoria mediante diálogo y negociación.	10	8.4	8.4
----------	---	----	-----	-----

D	Maquiavelismo Concebir los procesos sociales esencialmente como producto de maquinación.	10	7.5	7.5
----------	--	----	-----	-----

E	Fatalismo Convicción de que las desigualdades y contradicciones sociales son parte de la naturaleza social humana y nunca desaparecerán.	8	6.4	5.1
----------	--	---	-----	-----

F	Pedagogismo La "buena" o "mala" educación" de los individuos sería la raíz y la solución de los problemas sociales fundamentales.	5	7.8	3.9
----------	---	---	-----	-----

Preconcepción	Eventos	Intensidad promedio	Valor
---------------	---------	---------------------	-------

Hoja 2 de 2

G Eficientismo - Procedimentalismo Los (buenos-malos) procedimientos ("sistemas") por sí mismos pueden transformar la realidad, abstrayendo de los actores, sus intereses y su ejercicio de poder.	4	6	2.4
--	---	---	-----

H Subjetivización Atribuir a individuos la causa esencial de los procesos históricos y sociales	2	7.5	1.5
---	---	-----	-----

I Ideologismo Suposición de que son centralmente las ideologías las que motorizan los procesos.	2	6	1.2
---	---	---	-----

J Legalismo Suposición (a veces incluso cuasi-mágica) de que la presencia o ausencia de leyes determina por sí sola la vida social.	1	6	0.6
---	---	---	-----

K Fin de la historia Convicción de que las grandes confrontaciones y vuelcos de la historia son sólo del pasado y ya no probables en la época actual o futura.	1	6	0.6
--	---	---	-----

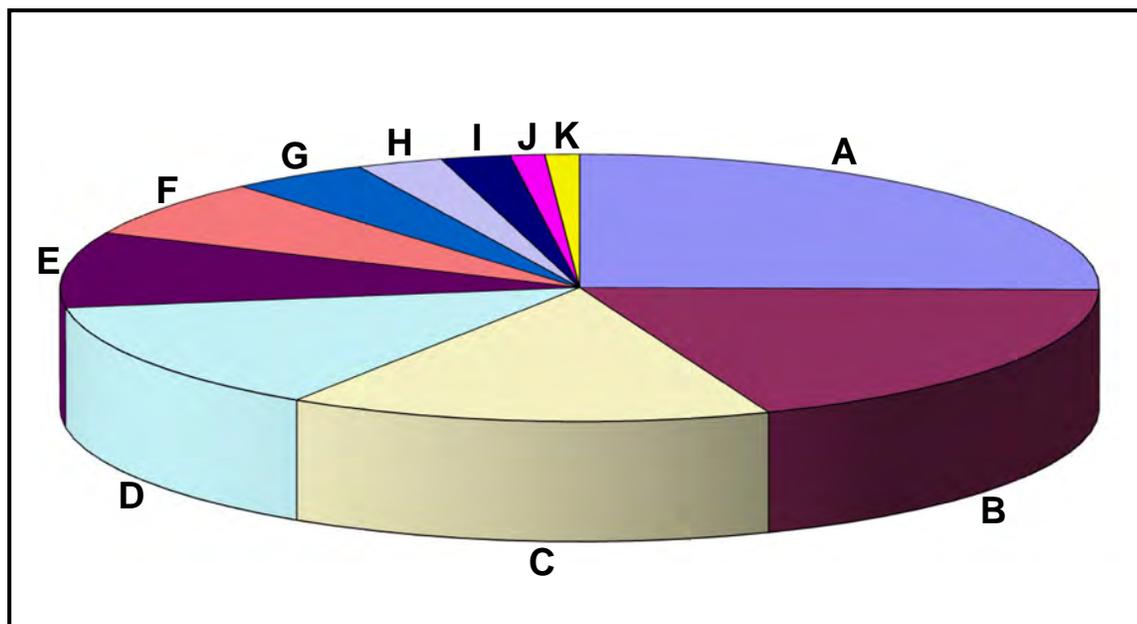
L Sustantivización Asumir a las naciones o grandes grupos como personas con lógica de personas ("Estados Unidos imagina que...").	0	0	0.0
---	---	---	-----

M Maniqueísmo o dualización Asunción de que los procesos siempre confrontan a un campo "bueno" y uno "malo"; dividir en campos duales procesos complejos con actores múltiples y diversos.	0	0	0.0
--	---	---	-----

Cuadro B.- Preconcepciones tipologizadas, ordenadas por nivel de importancia (*Valor*).

	Preconcepción Obstáculo	Eventos	Intensidad promedio	Valor
A	Moralismo	19	7.4	14.1
B	Disociación	14	7.5	10.5
C	Democratismo	10	8.4	8.4
D	Maquiavelismo	10	7.5	7.5
E	Fatalismo	8	6.4	5.1
F	Pedagogismo	5	7.8	3.9
G	Eficientismo - Procedimentalismo	4	6	2.4
H	Subjetivización	2	7.5	1.5
I	Ideologismo	2	6	1.2
J	Legalismo	1	6	0.6
K	Fin de la historia	1	6	0.6
L	Sustantivización	0	0	0.0
M	Maniqueísmo o dualización	0	0	0.0

Gráfico de Distribución de las PO, por *Valor* o importancia
(frecuencia x intensidad / 10)



Lo que consideramos entonces expresiones de PO por los alumnos fue determinado por correspondencia general con los tipos que establecimos. Con ello tenemos entonces un producto sólido, con elementos satisfactorios para un estudio exploratorio-descriptivo, pero que además nos permitirán fundamentar un ejercicio de intervención didáctica específico. Mas las ideas expresadas por los estudiantes son complejas y admitirían abrir diversos debates disciplinares. Por ello una caracterización con más profundidad disciplinar, y su intento de validación amplia, requeriría de mayor tiempo y esfuerzo de análisis, por fuera de los alcances de esta investigación.

Como ilustración de los niveles de esfuerzo que requeriría tal tipo de investigaciones, podemos tomar el caso del texto de Ferrés referido al inicio de este trabajo¹⁰³. Este autor ha realizado un trabajo que revisa cómo por procesos de socialización secundaria son conformadas creencias, nociones o aún conceptualizaciones sobre la objetividad, la libertad, la racionalidad, conciencia, y otras más. Aunque el autor se refiere a éstas como “mitos”, se trata de preconcepciones asentadas mediante la socialización. Y lo ilustrativo de ese trabajo es que sus conclusiones son producto de un estudio que requirió años, entre el trabajo documental, el de campo y el análisis.

Aún con sus limitaciones, la tipología que elaboramos constituye ya por sí misma una parte del resultado final de la investigación. Para nosotros son además insumo fundamental para desarrollar y ensayar otra estrategia, ahora para la atención específica de estas POs en el aula.

¹⁰³ Ver página 7.

5. Una estrategia de intervención para atender las PO.

5.1. La tipología obtenida, base de los criterios de intervención.

El postulado inicial de nuestra investigación fue que se debía determinar lo que el estudiante sabe, para poder enseñar en consecuencia. El capítulo anterior describió una estrategia de *Interrogación Dialógica* cuyo objetivo fue identificar preconcepciones de los alumnos relacionadas al Programa de nuestra asignatura, es decir fue el esfuerzo para, en las palabras de Ausubel, *averiguar lo que el alumno sabe*.

Como resultado efectivamente encontramos *saberes* que caben en nuestra definición de Preconcepciones Obstáculo (PO). El Cuadro B (p. 80) resume las conclusiones de la primera fase de esta investigación y toma la forma de una tipología de las PO ubicadas en sesiones de campo con varios grupos de nuestra asignatura objeto, Ciencias Políticas y Sociales (CIPSO).

Con las reservas que anotaremos en las conclusiones (Cap. 6), ese primer producto de la investigación contiene lo que consideraremos como el problema a atender. Esto significa ahora avanzar una valoración acerca de en qué medida es significativo como obstáculo, tanto en general como en relación con los objetivos de aprendizaje establecidos en el programa.

La ID se realizó con una muestra de tres grupos de alumnos, en un trabajo de campo limitado en tiempo y circunstancias. La tipología resultante tendría entonces debilidades si quisiéramos validarla al conjunto de nuestro universo nacional de estudiantes de ciencias sociales a nivel bachillerato¹⁰⁴. Sin embargo, resulta a cambio suficientemente delimitada como para poder utilizarla como base nuestro ejercicio de intervención, y además como indicador e ilustración importantes que pueden servir tanto para elaborar y experimentar más estrategias de intervención como para abordar los futuros y necesarios estudios de campo que profundicen sobre el rubro de las preconcepciones en la enseñanza de las ciencias sociales.

Ahora, en este capítulo de nuestro trabajo, encontraremos la confluencia entre los

¹⁰⁴ La validación de nuestros resultados hacia ese universo de estudio habría significado utilizar previamente herramientas estadísticas para determinar la muestra, así como después tener la libertad, tiempo y circunstancias institucionales para disponer de esos alumnos para el estudio. No tenemos a la mano lo segundo, por lo que lo primero fue innecesario. Esto no significa que no pueda intentarse alguna validación estadística, pero estaría limitada a tratar de establecer el nivel de representatividad de nuestra muestra (D.F., UNAM, CCH, Plantel Sur, horario vespertino, proporción por género, y otras variables) y con ello el restante cálculo de validación viable. En tanto podría ser dato útil para otras investigaciones, nuestro estudio no requiere de tal tarea para completar sus objetivos.

tipos de PO que encontramos, y los criterios didácticos que nos permitirán abordarlos en el aula, en un ejercicio de intervención educativa orientado a la superación de tales preconcepciones.

Aunque será abordado más adelante, es útil señalar ahora que tanto esos criterios didácticos, como de conjunto toda la estrategia que proponemos, están respaldados en consideraciones que surgen esencialmente de la elaboración teórica de Ausubel y de los postulados de la Didáctica Crítica, como los exponen Pansza y Morán¹⁰⁵.

5.2. Las implicaciones más directamente didácticas de las PO.

Hemos mencionado ya (y haremos además algunas otras notas más adelante) algunos factores sociológicos, o aún políticos, que condicionan las preconcepciones relacionadas con los contenidos de las asignaturas. Nuestra tarea será ahora precisar las implicaciones educativas, tanto las generales como las más operativas, especialmente aquellas que se asocian al Programa de la asignatura Ciencias Políticas y Sociales - II (C.C.H.), de la cual fueron seleccionados dos contenidos específicos para realizar el ensayo de campo de la estrategia que propondremos.

Esta labor comienza por asumir que la investigación de preconcepciones es un esfuerzo que, aunque cuenta con precedentes y sustentos, sigue siendo todavía una tarea exploratoria universitaria y nacional que tiene pendiente realizar la parte mayor de sus labores descriptivas; nuestro trabajo debe ser considerado, en el mejor de los casos, como un modesto aporte a esa tarea.

Como ya comenzamos a revisar en un capítulo anterior, el conocimiento previo de los estudiantes a todos niveles educativos ha sido apenas estudiado en los países de habla hispana. Aquí nos será entonces útil tomar el trabajo de Castorina (2008) sobre el hecho de que el condicionamiento comienza desde la infancia y luego persiste. Señala que *“en principio sabemos relativamente poco del conocimiento infantil sobre la sociedad, en comparación de sus pensamientos sobre la lengua, la matemática, incluso respecto de los conocimientos de la naturaleza. Las razones por las cuales las investigaciones sobre los conocimientos previos de los alumnos han sido más pobres que en otros campos, son diversas”*¹⁰⁶.

Las investigaciones existentes sobre el conocimiento previo son abordadas desde la pedagogía, la didáctica, la psicología, y otras áreas o ramas de la ciencia, como es el caso de las realizadas por psicólogos tratando de *“reconstruir el punto de vista del niño anterior al proceso de enseñanza y su reconstrucción del saber curricular en*

¹⁰⁵ Pansza (2006). Ver el punto 5.3.3.

¹⁰⁶ Castorina (2008), p.50.

ciertas condiciones didácticas”¹⁰⁷, de donde han surgido descripciones sobre aspectos muy específicos de las preconcepciones sociales, como el *sistema de gobierno*, el *intercambio económico*, o *acontecimientos históricos* particulares¹⁰⁸.

Castorina señala que hay una fuente social general para ciertas ideas que coinciden con POs que encontramos durante nuestra *interrogación dialógica (maquiavelismo, sustantivización, ideologismo y maniqueísmo)*, y menciona el efecto de *personalización de los fenómenos políticos e históricos*, en cuyo análisis “*la tesis principal es que cuando los niños ven la historia como un escenario donde se mueven los individuos que luchan por pasiones, por ambición, están proyectando sobre los fenómenos históricos sus carencias mentales, esto es, un sistema de representaciones que les permite entender cómo funciona el mundo de los deseos, actitudes y percepciones de los otros*”¹⁰⁹.

Se asume entonces que esos *saberes* iniciados desde la infancia tienen un carácter sistémico; es decir que son, digamos, generalizados y socialmente *naturales* al ser producto de los fenómenos de socialización que se dan en el conjunto del *sistema social*. Y se asume así debido a que muchas ideas básicas importantes (*nociones fundamentales o conceptos estructuradores*), son parte principal de un conjunto de condicionamientos que el entorno impone a la formación del niño, quien “*no piensa lo que quiere sino lo que puede, y lo que puede no deriva solamente de los límites de su propia elaboración intelectual personal sino también de las concepciones de base desde las cuales piensa y que son producto de las interacciones sociales*”¹¹⁰.

Este autor nos ofrece también un ejemplo que se relaciona a una discusión que presentaremos más adelante sobre una de las *orientaciones teóricas y disciplinarias* contenidas en el Programa de CIPSO-II: ante la realidad noticiosa cotidiana, la ciencia política tendría que estudiar a los sistemas de conjunto incluyendo los fenómenos de poder fáctico o la inoperancia profunda de las *democracias* actuales, más bien que limitarse estudiar sus *planos normativo* o de *prescripción de principios éticos*¹¹¹. Castorina asume que incluso esa orientación, que podría parecer académicamente imparcial, estaría correspondiendo a esas representaciones sociales *naturales* en la población, pues normalmente... “*se sostiene el carácter corrupto de los diputados, o la democracia como una representación directa entre los ciudadanos y el presidente, apoyándose en que ‘así debe ser’ o en que ‘siempre ha sido así’*”.

¹⁰⁷ Castorina (2008), p.51.

¹⁰⁸ *Ibidem*. p.50. Aquí refieren: *Sistema de gobierno* (Delval, 1989; Lenzi y Castorina, 2000; Aisemberg y Cohen, 2000; Furth y McConville, 1981); *intercambio económico* (Faigenbaum, 2000; Berti y Bombi, 1988); *acontecimientos históricos* (Carretero y Voss, 2004; Lee et al., 2004).

¹⁰⁹ *Ibidem*. p.53.

¹¹⁰ *Ibidem*. p.54.

¹¹¹ Cfr. CIPSO (2010), p.3.

Curiosamente, será verificado que también el conocimiento conceptual de los niños y alumnos adopta un sesgo ‘confirmatorio’, esto es, las ideas egocéntricas sobre la autoridad política o personalizadoras tienden a resistir las contra argumentaciones”¹¹².

Es entonces de suma importancia ubicar que una parte fundamental de lo que estamos considerando preconcepciones (PO y otras más) “*no se trata de construcciones personales sino de creencias sociales. Una vez que el niño se apropia de esta creencia social, esta orienta lo que él puede pensar conceptualmente, en el sentido en que tiene dificultad en hipotetizar el sistema de gobierno por las causas estructurales de un hecho histórico, porque aquellas concepciones del mundo social y las RS [relaciones sociales] más específicas ponen ciertas restricciones a lo que puede pensar”¹¹³.*

Esto implica que podemos esperar que se presenten común o regularmente ciertas preconcepciones ya que, si su origen es sistémico, se expresará con algunas regularidades estadísticas. Es decir, si los alumnos están sometidos a un factor sociológico y cultural común, es muy probable que haya una expresión que tienda a ser común (con diversidad, por supuesto) en cuanto a las preconcepciones que han incorporado a su estructura cognoscitiva.

Para Castorina es importante tener presente esta consideración en la medida de que no sólo no es parte de las previsiones didácticas que acostumbramos tener presentes, sino que la tendencia es a la inversa. Solemos no introducir como factor ni a las relaciones sociales (RS) ni al marco ideológico, debido que entre docentes y psicólogos del conocimiento existe la creencia bastante común de que los estudiantes son “*seres constructivistas del conocimiento bajo cualquier circunstancia ... que construyen por su cuenta saberes próximos a los científicos*”. Por ello nosotros aquí compartiremos entonces la conclusión de que “*es preciso constituir situaciones didácticas que no ignoren que desde los 7 a los 70 años hay saberes cuya perdurabilidad se basa en una práctica social que desborda al conocimiento puramente individual, sin eliminarlo, y que expresa la posición frente al mundo del grupo de pertenencia. Una perdurabilidad y también una variabilidad histórica que da lugar a un interesante problema desde el punto de vista de los maestros”¹¹⁴.*

Como resaltamos con el subrayado, esos saberes persisten y podemos asumir que carecen de un tratamiento académico específico posterior hasta, mínimo, la edad de los bachilleres. Adicional a tal omisión de factores que por vía positiva construyen los

¹¹² Castorina (2008), p.54.

¹¹³ *Ibidem*.

¹¹⁴ *Ibidem*, p.57. El subrayado es mío.

saberes comunes, por la negativa tenemos que socialmente existe una represión en el sentido cognoscitivo¹¹⁵ a pensar de forma diferente a lo que esos factores nos inducen. Sobre tal represión, Castorina sugiere que las creencias de tipo social (especialmente incidentes sobre nuestra enseñanza de ciencias sociales) no se resuelven tan fácilmente como las correspondientes a otras ramas del conocimiento, para las cuales considera que “tarde o temprano hay un proceso de elaboración que permite bajo ciertas condiciones que se profundice una reconstrucción conceptual”¹¹⁶. Para contrarrestar tal recurrente omisión de factores esenciales, se hace entonces necesario que el proceso enseñanza-aprendizaje considere desde las “creencias colectivas, hasta algo muy amplio como un marco ideológico (la filosofía o concepción del mundo social del sentido común)... incorporado por el maestro como un componente de las ideas previas de los estudiantes, aceptando que este componente es totalmente implícito ya que de ninguna manera forma parte de una elaboración reflexiva por parte de los estudiantes. Dicho marco interviene en los procesos de asimilación y acomodación¹¹⁷ de los saberes curriculares acerca de la sociedad y la historia”¹¹⁸.

Ratificando el postulado constructivista, la lógica de Castorina implica que, para atender a las PO, será entonces necesario definir una estrategia didáctica que no abstraiga, sino que considere particularmente estos elementos del conocimiento previo del estudiante, pues “los saberes cotidianos no son eliminables ya que son parte de la memoria colectiva que nos constituye en nuestra identidad social; con ellos hay que dialogar y a veces tomar distancia para avanzar en el conocimiento social”¹¹⁹. Sin embargo, como veremos más adelante, nuestro objetivo no será “eliminarlos” o “tomar distancia”, puesto que terminarán siendo parte *subsumida* pero existente y activa del nuevo conocimiento que surja de la actividad académica de aprendizaje. El mismo autor confirma que, finalmente “no se pueden sustituir las creencias sociales y el sentido común sobre la sociedad. Nadie tenga la menor expectativa de que la enseñanza va a eliminar estas creencias; lo que va a hacer es cuestionarlas, ponerlas entre paréntesis”¹²⁰.

¿Qué vamos a hacer entonces respecto de las PO que tipologizamos?: ¿*dialogar*?, ¿*a veces tomar distancia*?, ¿*cuestionarlas*?, ¿*ponerlas entre paréntesis*?. Aunque esas

¹¹⁵ Tal es la forma en que, según Castorina, lo diría Piaget mismo (2008. p.54).

¹¹⁶ *Ibidem*.

¹¹⁷ Asimilación y acomodación son los procesos más relevantes en la teoría del aprendizaje de Piaget. Aunque nosotros más bien nos apoyaremos en la teoría de Ausubel, las diferencias entre éstos enfoques no elimina la consideración del papel que juegan estas preconcepciones o ideas previas en la conformación de los saberes curriculares acerca de la sociedad y la historia. El subrayado es mío.

¹¹⁸ *Ibidem*. p.56.

¹¹⁹ *Ibidem*.

¹²⁰ *Ibidem*. p.57 (subrayados míos).

primeras prescripciones de Castorina son una propuesta de actitud didáctica a tomar ante esos conocimientos sociales en general, nosotros habremos de elaborar aquí una propuesta más precisa que atienda a las PO particulares que ubicamos en el conocimiento previo (CP) del estudiante de la asignatura CIPSO.

5.3. De los rasgos comunes, hacia criterios didácticos de enfoque.

La estrategia didáctica de intervención que elaboramos aquí es diseñada considerando las limitadas circunstancias en las que serán puestas a una primera prueba.

Con el docente titular del grupo en que realizamos el ensayo en campo, acordamos que cedería al grupo para impartir dos sesiones de la Unidad II del programa -que estaba en curso-. Los temas asignados fueron *Orden Bipolar* y *Globalización*, respectivamente.

En el abordaje de esos temas, guiados por los *núcleos de enfoque* que precisaremos más adelante, procuramos cuidadosamente que el contenido de las sesiones se orientara hacia una mayor incidencia sobre aquellas PO que, siendo de las más importantes, tuvieran claros elementos de confluencia con los temas a revisar, a saber¹²¹: *Maquiavelismo, Sustantivización, Democratismo, Eficientismo, Ideologismo, Fin de la Historia, Maniqueísmo.*

No son entonces todas las PO sino, de entre las que tipologizamos, consideraremos a las que tienen elementos de confluencia más directa con los contenidos específicos que se impartirían las dos sesiones regulares de un grupo regular de la asignatura en el C.C.H., plantel Sur, en donde ensayamos la estrategia. Aunque el docente titular tenía disposición para acordar o elegir el tema a impartir, los márgenes para ello eran restringidos ya que no debían alejarse mucho de lo que originalmente estaba programado para cubrir adecuadamente el semestre de la asignatura. Por tales limitaciones, el enfoque que propondremos aquí incidirá en grados diferentes sobre las PO (con más fuerza o más atención específica sobre unas que sobre otras).

Con ese elemento en las manos ahora podemos entrar en forma a definir cuál es la manera de refractar nuestra tipología y sus rasgos comunes hacia criterios de enfoque. Enunciaremos a continuación los rasgos principales de la estrategia didáctica que proponemos, pero considerando que su fundamento teórico y de operatividad surge de las aportaciones constructivistas (Ausubel, Hernández) y de la didáctica crítica (Pansza, Morán), ambos a ser revisados en el siguiente subcapítulo.

¹²¹ Como deriva de la Tabla 3 (p. 78-79) el orden en que se enuncian las PO corresponde a las que presentaron mayor incidencia e intensidad.

La pregunta práctica a la que nos enfrentamos es: ¿cómo lidiar con, por ejemplo, *subjetivismo*, *eficientismo*, y *sustantivización*? Y nuestra respuesta sintética es: introduciendo en la secuencia didáctica elementos expositivos y dialógicos que permitan:

1) Decantar por choque a las significaciones inadecuadas, que para nosotros será entendido como establecer proposiciones que pudieran convertirse en mejores vías de subsunción de la PO con la Nueva Información (NI), con la primera como predominante clara; tales proposiciones estarán pensadas en forma de hacer chocar la preconcepción con elementos de la realidad que resulten claros, accesibles y verídicos al estudiante, al mismo tiempo que contrapuestos a las PO.

2) Ilustrar procesos en los que entra en juego la NI y la PO, y con ello alimentamos también la renegociación de significaciones, pero ahora de manera más profunda porque éstas tienen que ser movilizadas (puestas en juego) para interpretar tales procesos.

3) Explicar (no simplemente enunciar) claramente conceptos a manera de poner, una frente a otra, a POs específicas contra una concepción científica; de esta forma nos colocamos a la puerta de un proceso de renegociación de sus respectivas significaciones.

Estos enunciados aparentemente sencillos se complican al multiplicar esos tres criterios por cada una de las siete preconcepciones que elegimos como correspondientes con los temas que impartiremos en las sesiones de campo (mas las que no tipologizamos pero igual ahí están). Y aquí es donde se muestran como opción las consideraciones didácticas que podemos derivar tanto del constructivismo, como de la didáctica crítica (y otras propuestas educativas¹²²):

4) Como pivote central que permita la aplicación de los tres elementos anteriores, introduciremos el siguiente: ante la multiplicación (justificada o artificiosa) de contenidos y criterios, lo que nos puede ayudar a facilitar al estudiante abordar el conjunto, tomando en cuenta su CP, es proveerle de *ideas básicas unificadoras de la disciplina*¹²³, que son núcleos conceptuales ofrecidos como asideros o anclajes fundamentales para el proceso de renegociación de significaciones. Con esos núcleos postulamos además un mecanismo en contra de las tendencias a la disolución de la NI

¹²² Con la súper fragmentación y especialización del conocimiento, mas el crecimiento de un importante nivel de incertidumbre sobre las antiguas *certezas* en casi todos los rubros del conocimiento, gana terreno la tendencia a vernos alejados de visiones más englobadoras y significativas de la realidad. Ante ello, han surgido propuestas como la de Edgar Morin (UNESCO, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*) que plantea abordar el conocimiento en función de la *pertinencia* de los saberes que se nos proponen, y al tiempo afrontar la incertidumbre apoyándose en núcleos fundamentales del conocimiento a los que denomina “*archipiélagos de certidumbre*”.

¹²³ Ausubel, en García (2003), p.3.

(obliteración u “olvido”) y a la persistencia de las preconcepciones (por las creencias o “saberes” que cotidianamente se alimentan y retroalimentan socialmente al estudiante). La fortaleza de tales asideros es que estarán conformados bajo un posicionamiento ante la realidad, que, al ser *crítico*, implica un permanente diálogo *descarado*¹²⁴ con la realidad que vamos presenciando día a día.

Un enfoque didáctico adecuado a la atención de las PO pasa entonces por establecer, de entre la multiplicidad o maraña de contenidos programáticos, esos núcleos de enfoque o de conocimiento (y de preconcepciones) que permitirán una mejor preparación de las sesiones en las que las PO sean abordadas. Para esta tarea ampliaremos un poco nuestra perspectiva para mirar más de conjunto a las preconcepciones que ubicamos y tipologizamos (no sólo las que se acoplarían mejor a los temas que impartiremos). Miradas de tal forma, éstas contienen, entre otros, los siguientes rasgos o tendencias comunes:

a) Dificultad por parte del estudiante para ubicar el funcionamiento de los sistemas sociales considerando el criterio de interés, así como la acción política (poder) como vía hacia la predominancia de alguno (*hegemonía*, dominación).

b) Utilización de lógicas de fenómenos micro para tratar de interpretar los grandes procesos macro sociales.

c) Asociado a los dos rasgos anteriores, dificultad para intentar establecer científicamente relaciones de causalidad en los grandes procesos sociales y políticos.

Estos tres *rasgos comunes* no sólo expresan concentradamente POs relativas a los contenidos de la asignatura, sino que además alcanzan a surcar a los que establecimos como Conceptos Eje, a los Ejes Temáticos del programa, y también a los métodos implícitos. La revisión que haremos más adelante de elementos de constructivismo y didáctica crítica abundará sobre la necesidad y papel de estas ideas fundamentales de anclaje que proponemos.

Estos *rasgos comunes* se convierten entonces en la fuente de la cual derivaremos los Núcleos de Enfoque (principios explicatorios, *asideros*, *puntales*) que definirán los aspectos más operativos o concretos de nuestra estrategia, desde la secuencia didáctica, el contenido de la exposición y la mecánica operativa en el aula. Para poder

¹²⁴ La noción más comúnmente utilizada para “descaro” es la de cinismo o falta de vergüenza. Aquí estamos tomando las acepciones que significan *atrevimiento* y *falta de respeto* (Academia Mexicana) ante lo establecido, y la de *acción desusada* y *temeraria* (Real Academia) que permite desafiar la represión social al saber diferenciado (Piaget).

entrar a ello comprendiendo mejor las bases, es antes necesario explicar y fundamentar los elementos que tomaremos de la Teoría de Subsunción de David Ausubel, así como de la Didáctica Crítica expresada por Pansza y Morán, lo que a su vez implicará discutir algunas particularidades del programa CIPSO-II.

5.3.1. Recursos inspirados en la teoría ausubeliana.

Ante los saberes previos que se contraponen al conocimiento académico existen distintas propuestas (unas convergentes y otras divergentes), surgidas de varias corrientes de la psicología educativa y de la didáctica. Podemos encontrar desde la pretensión de *corrección* (mera sustitución autoritaria del CP por la NI), el modelo *conflicto-acomodación* (modelo Piaget), el llamado *cambio conceptual*, o la *subsunción* de significaciones (teoría ausubeliana).

Una de las concepciones más extendidas sobre el conocimiento previo errado, es la que los denomina *misconceptions*, y se orienta casi por completo a las ciencias naturales y a ramas administrativas de las sociales. Aunque la respuesta más común en tal enfoque es la del *cambio conceptual*, nosotros descartamos ambos en esta investigación debido no sólo a lo que se exhibe como fracaso operativo, que es la base sobre la cual Hernández la decanta¹²⁵. Además del tal fracaso empírico, la forma misma en que los factores teóricos ausubelianos asumen el CP como estructura amplia, así como la concepción de cómo se produce el nuevo conocimiento, son herramientas que considero preferentes para abordar aquí las preconcepciones, no sólo respecto a las ciencias sociales, sino para todas en general.

La teoría de Ausubel.

Para la teoría ausubeliana, lo que el alumno sabe en un momento dado es un todo, complejo organizado y relativamente sólido, que contiene múltiples relaciones e interacciones, algunas más lógicamente consistentes que otras, agrupadas *formando una red conceptual*¹²⁶. Ese complejo es denominado *estructura cognoscitiva*. Es esta

¹²⁵ Hernández (2006), p. 98. Indica que “*en un principio, se pensó que sería suficiente con presentar al alumno la concepción científica para que éste simplemente ‘comprendiera’ que sus concepciones alternativas eran erróneas. Al constatar que esta estrategia es insuficiente, se decidió diseñar planteamientos pedagógicos de ‘cambio conceptual’ (Pozo, 1996a), los cuales buscaban la sustitución o el reemplazo de las concepciones alternativas por los conceptos científicos (los nuevos contenidos a aprender), ya sea: 1) por medio de la creación de situaciones de conflicto conceptual o desequilibrio y la subsecuente ‘acomodación cognitiva’ (‘modelo Piaget’), o 2) a través del reconocimiento de la plausibilidad y potencialidad explicativa de los conceptos científicos (modelo Posner de los ochenta), pero desafortunadamente no se obtuvieron resultados tan positivos con ninguno de ellos como se pensaba*”.

¹²⁶ Rodríguez (2008), p. 78.

estructura de donde surge lo que *recordamos*, o sea, los elementos que ponemos en juego para interactuar con el mundo. Es decir, *movilizamos* (ponemos en acción) predominantemente los *saberes* que están más fuertemente integrados a esa estructura cognoscitiva.

La teoría de la subsunción de Ausubel (también conocida como *teoría de la asimilación*) trata de responder a cómo se produce el Nuevo Conocimiento (**NC**), a lo cual responde estableciendo la forma en que se relacionan el conocimiento previo con que cuenta el aprendiz (CP, que incluye a las preconcepciones en general y las PO en particular) y la NI que se le presenta, ya sea por vía expositiva o por su experiencia de descubrimiento sobre la realidad. Ambos elementos entran en una dinámica de negociación de tal manera que un aprendizaje real (el *Aprendizaje Significativo* - **AS**) se da cuando la nueva información se *asimila*, es decir, cuando genera nuevas interacciones y significaciones dentro de la mente (dentro de la *estructura cognoscitiva*) del aprendiz.

Pero por *asimilación* no entenderemos un mero agregado; la interacción entre los nuevos conceptos y los ya existentes se realiza siempre de forma transformadora y el producto final implica una modificación tanto de las nuevas ideas aprendidas como de los conocimientos ya existentes. La subsunción implica una negociación y renegociación entre dos grupos de elementos, de los cuales surgirán uno o varios terceros, compuestos entre ambos. Es una relación o combinación en la que los elementos resultantes pueden ser de un nivel equiparable al de los elementos iniciales, o puede uno de ellos terminar como componente subsumido del otro, o puede aún haber disolución (obliteración) de un elemento nuevo al quedar confundido o diluido en los elementos del CP.

La teoría de Ausubel ofrece elementos valiosos para esta investigación, aunque para aprovecharlos deberán ser adaptados fuera del esquema básico en que suele ser presentado, que para nuestros propósitos resultaría lineal y limitado. Una discusión detallada de tales aspectos tendría que ser abordada en una obra específicamente dedicada a ello, lo cual no obsta para aquí recomendar y sugerir conocer de primera mano elaboraciones imprescindibles sobre Ausubel y sobre su teoría¹²⁷. En este subcapítulo abordamos los elementos de concepción, y luego retomaremos los

¹²⁷ Además de las referencias en la bibliografía al final, que incluyen a Novack-Ausubel-Hanesian, Hernández Rojas, Rodríguez, y McEneany, existe una enorme elaboración acumulada, de la cual es útil resaltar aquí el trabajo de Díaz Barriga - Hernández Rojas: *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, obra en la cual podemos encontrar tanto una explicación sintética de la teoría como elementos de operativización.

elementos más operativos en el correspondiente subcapítulo de este trabajo.

Revisemos entonces, resumidamente, los aspectos básicos que nos permitirán formular nuestra estrategia de intervención educativa, así como fundamentar la decantación de otros.

El esquema del Aprendizaje Significativo.

En la página siguiente se muestra un esquema de la teoría de subsunción, expresada en los tipos de aprendizaje significativo y los requerimientos para todos ellos.

Hay tres tipos de asimilación cognoscitiva (aprendizaje): Ausubel considera que la principal es el aprendizaje por subordinación o *subsunción*, pero también incluye las que se dan en los aprendizajes por *supraordenación* y por *combinación*.

Por subsunción.- Cuando la NI se correlaciona subordinadamente con ideas previas que tienen mayor nivel de abstracción, generalidad e inclusividad, decimos que hay aprendizaje subordinado o subsunción. A estas ideas previas superiores Ausubel les denominó ***inclusores***, y su papel sería servir de cimiento para las nuevas ideas¹²⁸. A su vez, hay dos tipos de subsunción:

a) **Derivativa.**- El nuevo conocimiento tiene un carácter de ejemplo o ilustración de los conceptos ya existentes o *inclusores*. Pueden ser derivados de forma relativamente fácil a partir de los inclusores existentes.

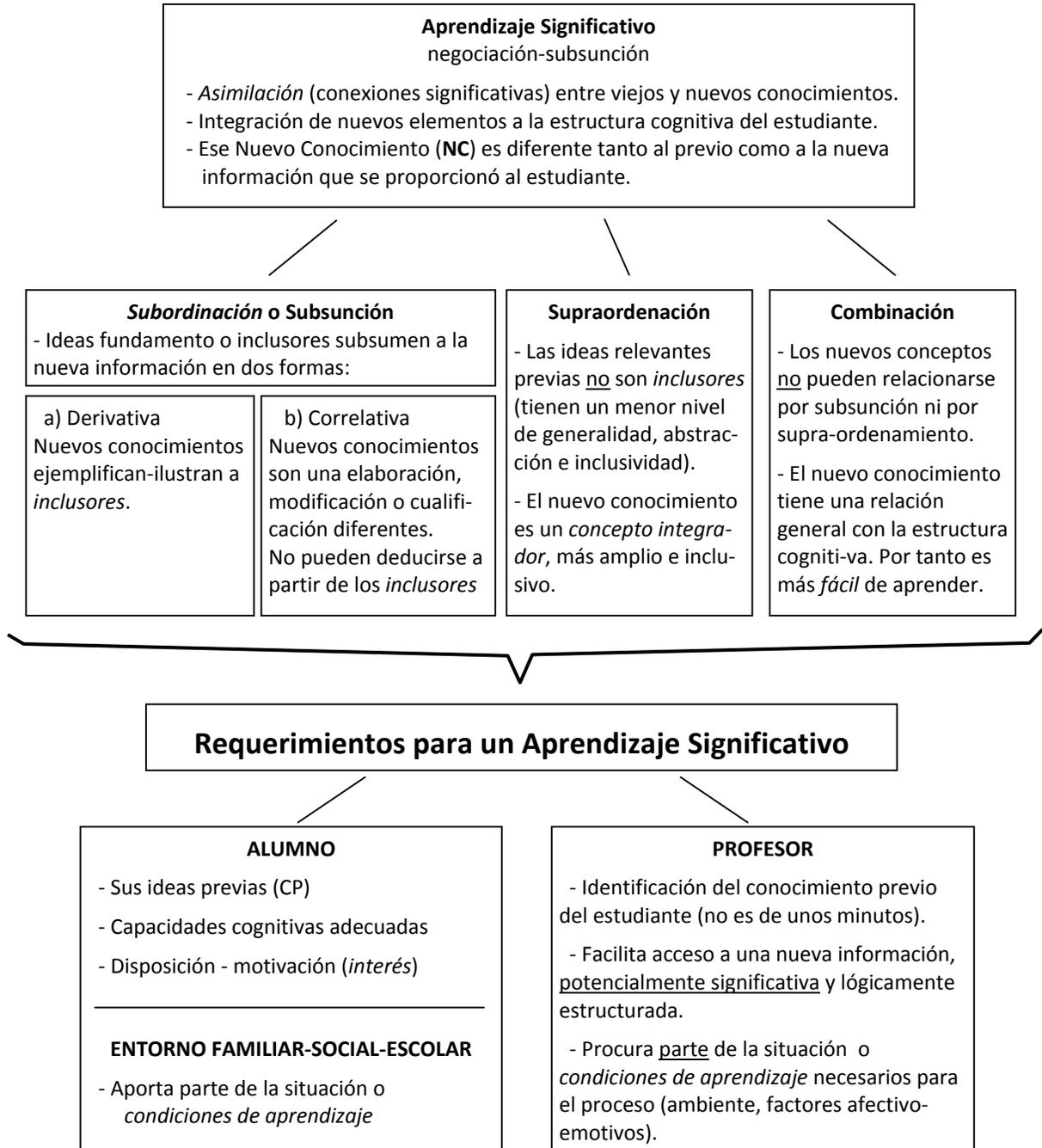
b) **Correlativa.**- Es más frecuente que la derivativa. La nueva información es una extensión, elaboración, modificación o cualificación de los conocimientos que ya posee el sujeto; implica que los nuevos conocimientos no pueden ser derivados de los inclusores ya existentes.

Por supraordenación.- los conceptos o ideas relevantes existentes en la estructura cognoscitiva del sujeto son de menor nivel de generalidad, abstracción e inclusividad que los nuevos conceptos a aprender; se da cuando el sujeto integra conceptos ya aprendidos anteriormente dentro de un concepto integrador más amplio e inclusivo.

Por combinación o combinatorio.- Los nuevos conceptos no pueden relacionarse ya sea de forma subordinada o supraordenada con ideas relevantes específicas en la estructura cognoscitiva del sujeto; por el contrario, sí pueden ser relacionados de una forma general con la estructura cognoscitiva ya existente, lo cual hace que sea más fácil aprenderlos y recordarlos que en el caso de subordinado o supraordenado.

¹²⁸ Cfr. Hernández, 2006, p. 92-94.

El Aprendizaje Significativo (AS) - (Elementos Básicos).



Fuente: elaboración propia, a partir de Hernández (2006).

Es importante señalar que, aunque Ausubel asigna las denominaciones *subsunción*, *supraordenamiento* y *combinación*, en realidad el aprendizaje supraordenado y el combinatorio implican también modos de *subsunción* entre los elementos previos y los nuevos.

Durante cualquiera de los tipos de aprendizaje mencionados, se presentarían uno o más de los siguientes procesos:

a) Diferenciación Progresiva de los *inclusores*, que se modifican y desarrollan haciéndose cada vez más diferenciados. Se desarrolla así una estructura cognoscitiva jerárquica de arriba hacia abajo con refinamiento conceptual y un enriquecimiento de los inclusores como conocimientos subsumidores con cada vez mayor potencialidad.

b) Reconciliación Integradora. En el aprendizaje *supraordenado* y en el *combinatorio*, la nueva estructura cognoscitiva contiene nuevas relaciones entre conceptos, a los cuales integra, evitando la gran fragmentación que suele existir en los actuales programas de estudio¹²⁹.

c) Obliteración.- La nueva información es reducida a los significados más estables del conocimiento previo, diluyéndose en éstos hasta confundirse con ellos. Como si lo nuevo hubiera sido olvidado.

Como vemos, el aprendizaje efectivo produce una estructura de conocimiento cada vez más completa, integrada y jerarquizada. La propuesta de Ausubel tiene por ello dos nudos centrales:

○ El primero es la **imprescindible necesidad de establecer con la mayor precisión posible la estructura cognoscitiva con que el aprendiz cuenta al inicio (su *conocimiento previo*)**.

○ El segundo es la necesidad de contar previamente con cimientos sólidos (*inclusores*) que permitan asimilación de la nueva información, enriqueciendo la estructura cognoscitiva al partir de elementos con niveles superiores de generalidad, abstracción e inclusividad, que se potenciarían tras el aprendizaje.

A este segundo nudo es al que responde con sus *Organizadores de Avance* (OA), que son precisamente *inclusores* que Ausubel establece como la herramienta didáctica central que permitiría al aprendiz abordar y subsumir la nueva información que recibirá o encontrará. Es un material previo con mayor nivel de abstracción, generalidad e inclusividad que el nuevo material que se va a aprender.

¹²⁹ Cfr. Hernández (2006), p. 94.

La lógica ausubeliana considera que los OA proporcionan “*un puente entre lo que el sujeto ya conoce y lo que necesita conocer para asimilar significativamente los nuevos conocimientos*”¹³⁰, y se apoya en las conclusiones de Novack: “*cuando los conceptos poderosos de anclaje son aprendidos tempranamente en un programa educativo (Ausubel los llama conceptos subsumidores), ellos proveen una base sólida para la facilitación del aprendizaje posterior*”¹³¹.

Aunque existen discusiones críticas extremas respecto al basamento teórico, la definición, y la eficacia operativa los OA¹³², nosotros buscaremos alternativas más bien debido a la naturaleza de las PO, su carácter de CP distorsionado pero sólido, y las circunstancias y limitaciones particulares del grupo en que realizamos el trabajo de campo. En lugar de OA plantearemos otra herramienta, como veremos un poco más adelante.

El último elemento específico que consideraremos aquí se refiere a las tres condiciones que Ausubel establece para el A.S., a saber:¹³³

a) El material a través del cual se presenta la nueva información (NI), que puede ser un discurso escrito u oral, debe tener significatividad lógica o potencial: adecuada organización, estructuración y secuenciación, apropiada coherencia, sentido y direccionalidad, de la cual puedan extraerse un gran cúmulo de significados potenciales;

b) El estudiante o aprendiz debe poseer conceptos relevantes o subsumidores pertinentes para asimilar las nuevas ideas; o sea, la NI debe poseer *significatividad lógica y psicológica* para la preexistente estructura cognoscitiva del estudiante;

e) El estudiante debe estar motivado o dispuesto a asimilar la NI no en forma arbitraria, sino atendiendo a su significado; es decir, el alumno debe querer aprender o estar dispuesto a aprender significados y atribuir sentidos al material de aprendizaje.

Este último es un factor de carácter emotivo-afectivo que Hernández señala al sostener que “*una de las condiciones esenciales para que ocurran aprendizajes significativos es que el alumno mantenga un grado de voluntad necesaria; que quiera aprender. Así, debe quedar claro que aprender significativamente implica no sólo lo cognitivo, sino también lo afectivo, lo experiencial y/o lo relacional (Novack, 1998a)... implica un fuerte componente volitivo -tanto intencional como motivacional- de querer aprender”¹³⁴.*

¹³⁰ García (2003), p. 4.

¹³¹ Hernández (2006), p. 84.

¹³² McEneany (1990).

¹³³ Cfr. Hernández (2006), p. 87-88.

¹³⁴ Hernández (2006), p. 100.

Entonces de lo que en mucho dependerá que el alumno tenga esa voluntad es del “**sentido** que se atribuya a la situación de aprendizaje. El aprendizaje significativo no sólo modifica nuestro modo de saber y comprender las cosas (la dimensión cognitiva), sino que también transforma el sentido (la dimensión afectivo-motivacional) que éstas tienen para nosotros (Miras, 2001). De manera específica, por ‘sentido’ deben entenderse aquí los componentes afectivo-motivacionales que pone en juego el alumno y que influyen de forma importante en el modo en que se perciben las situaciones de aprendizaje. Dichos componentes son, entre otros: el autoconcepto (particularmente el autoconcepto académico); las expectativas de logro; la representación de la tarea y de las acciones del maestro; y los intereses y atribuciones del alumno y sus sentimientos de competencia. Todo lo anterior forma parte del contexto social, afectivo y cognitivo que el alumno interpreta y emplea para atribuir sentido al aprendizaje y construir significados (Coll 1988, Miras 2001)”¹³⁵.

Entonces esta condición de *motivación-disposición*, como requerimiento para el aprendizaje significativo, tiene su esencia en el factor emotivo-afectivo que resulta de lo que el aprendizaje representa para uno mismo y para la relación con los demás, lo que significa para la valoración afectiva de uno mismo, y la percepción de cómo uno es valorado afectivamente por los demás. La *curiosidad científica* misma podría entonces verse así como expresión emotivo-afectiva: estoy haciendo algo *que me gusta o me interesa*; estoy haciendo algo *que me hace ser o sentir mejor*; estoy haciendo algo *que considero valioso*; estoy haciendo algo *valioso para los demás*; estoy haciendo algo *que será visto como valioso por los demás*. Se trata de un factor común al conjunto de enfoques y autores que la psicopedagogía denomina *constructivismo*, e incluso está también presente, bajo otras fundamentaciones teóricas, en concepciones pedagógicas y didácticas ajenas al constructivismo.

La lógica ausubeliana y las POs.

Aunque Ausubel reconoce el carácter complejo del proceso educativo, su esquema presenta una linealidad en la que el conocimiento previo es superior o al menos paralelo respecto de la NI que el estudiante recibirá. Es en parte debido a ello que podemos fácilmente encontrar reducciones o vulgarizaciones de su lógica en las que pretenden una estructura simple de “escalones” sucesivos.

García Madruga indica que “*la superioridad del aprendizaje significativo reside en el establecimiento de conexiones significativas entre los nuevos conocimientos y los ya existentes, prestándoles estos últimos su estabilidad*”¹³⁶, afirmación que va en

¹³⁵ Hernández (2006), p. 101.

¹³⁶ García (2003), p. 3.

mismo sentido de la conclusión de Novack¹³⁷ de que, cuando conceptos subsumidores poderosos son aprendidos tempranamente, proveen una base sólida para el aprendizaje posterior.

Pero ¿qué pasa cuando el proceso se ha dado a la inversa y/o con *distorsión*?... ¿qué subsume a qué, qué asimila a qué? ¿Qué sucede cuando el CP no sólo no es una base sólida capaz de predominar subsumiendo a la NI, sino a la inversa, como con las PO?

La realidad compleja del proceso educativo, la naturaleza del CP en general y de las POs en particular, nos plantean que ese CP puede ser tanto sólido como equivocado, es decir, puede tener una importante potencialidad para subsumir a la NI y que no haya aprendizaje significativo. En otras palabras, no podemos limitar nuestra concepción a considerar que el CP fuese siempre *superior* en abstracción, generalidad, inclusividad, y estabilidad.

Aún cuando el esquema de Ausubel considera también el aprendizaje por *supraordenamiento* (el CP es de menor nivel que la NI) o por *combinación* (la NI no tiene relación con el CP), también existe CP que, siendo errado, también es sólido (*misconceptions*, POs) y que claramente sí es correlacionable con la NI pero de una forma que abre la posibilidad de que la subsunción sea a la inversa de lo que deseamos, es decir, que la NI sea subsumida por lo *errado*.

Ausubel postula también que la estructura cognoscitiva humana está organizada en forma jerárquica respecto del nivel de abstracción, generalidad e inclusividad de las ideas o conceptos. Pero no asigna importancia prioritaria a la posibilidad de que la estructura cognoscitiva pueda también contener conocimiento que, siendo errado, igual presente un importante nivel de abstracción, generalidad e inclusividad.

Podemos ver *misconceptions* y POs que establecen una importante *cantidad de relaciones sustantivas con otros significados*, y que además se ven fortalecidos por su *redundancia multicontextual*, elementos ambos que Ausubel considera factores de la fortalecen su potencialidad dentro de la estructura cognoscitiva del estudiante¹³⁸. Esto implica que algunos CP podrían jugar el papel de verdaderos **inclusores de distorsión** (o, como ya les hemos denominado, *obstáculos* al aprendizaje).

Estas circunstancias no restan sino suman importancia al requerimiento de *conocer lo que el alumno sabe*, pero además postulan la necesidad de atención particular al CP

¹³⁷ Hernández (2006), p. 84.

¹³⁸ Cfr. Hernández (2006), p. 90.

errado, lo que no encaja claramente en los tipos de aprendizaje esquematizados por Ausubel, pero que sí puede quedar sólidamente considerado por el contenido más profundo de su teoría de subsunción.

Hernández asume incluso la posibilidad de que los alumnos “*posean CP contradictorios (misconceptions en inglés, llamados también concepciones alternativas) a los contenidos que se deseen aprender*”¹³⁹, ante lo cual establece la necesidad de procedimientos especiales, es decir, no alineados al esquema básico que revisamos antes.

Las POs y los Organizadores de Avance.

A los OA se les define, repitamos, como material introductorio de mayor nivel de abstracción, generalidad e inclusividad que el nuevo material que se va a aprender, proporcionando un puente entre lo que el sujeto ya conoce y lo que necesita conocer, para asimilar significativamente los nuevos conocimientos; son conceptos subsumidores que debieran ser tempranamente aprendidos y que proveen una base sólida para la facilitación del aprendizaje posterior.

Son entonces *inclusores*, es decir, conocimientos sólidos y con potencialidad de subsumir a la NI. Sin embargo, un conocimiento o significación con ese nivel de consistencia sólo puede provenir, precisamente, de un proceso de aprendizaje significativo, lo que implica dificultades:

a) Si no es en realidad componente previo de la estructura cognoscitiva del estudiante, introducir un OA significará simplemente un enunciado que no tendría *significatividad lógica y psicológica* para la estructura cognoscitiva del alumno; es decir, no tendría potencialidad para orientar al aprendizaje significativo.

b) Pretender que la ausencia de ese elemento se puede subsanar por su simple enunciación introductoria, sería incongruente con la misma concepción de aprendizaje significativo, con la teoría de subsunción, y con el requerimiento de conocer previamente lo que el alumno *sabe*.

c) Su utilidad está bastante condicionada a que el aprendizaje previo, la estructura cognoscitiva del alumno, sea sólido y adecuado; pero en realidad la inversa de ello es precisamente la condición predominante de nuestro sistema educativo a nivel nacional, en la que no sólo hay carencias o lagunas, sino que también abunda lo que podríamos llamar estructuras cognoscitivas distorsionadas (*misconceptions*, POs).

¹³⁹ Hernández (2006), p. 98.

La subsunción compleja.

Las limitaciones y linealidad que presenta el esquema de *tipos de aprendizaje* de Ausubel, y la inaplicabilidad de sus Organizadores de Avance hacia las POs, son importantes incompatibilidades con nuestro objeto de estudio. Pero ni ese esquema ni los OA conforman la esencia de la teoría ausubeliana, sino mas bien son propuestas para su refracción al proceso educativo concreto. Por ello, la teoría básica de este autor puede aún ser una herramienta central para nuestros objetivos.

Podemos retomar la teoría de subsunción por su fundamento, que es el de establecer que el Nuevo Conocimiento (**NC**) se produce por una interacción (negociación y re-negociación) de significaciones entre el CP y la NI, generando terceras significaciones en las que hay un nivel de subsunción de un elemento respecto del otro. También es válido preservar la definición de *Aprendizaje Significativo*, el cual se daría cuando la NI se asimilara sólidamente y como subsumidor a la estructura cognoscitiva del estudiante.

La importancia de preservar esta visión teórica es que establece que los elementos del CP del alumno que pudieran ser considerados erróneos (como las PO), no pueden ser simplemente *olvidados* ni *cambiados*, pues tienden a persistir debido a que son parte de una estructura (la estructura cognoscitiva del estudiante), que además de sus correlaciones internas, tiene cotidianos y persistentes elementos “reafirmadores” externos en la realidad social.

Pero para poder aprovechar la teoría de subsunción hacia la atención de las POs debemos aterrizarla en la situación particular que plantea este tipo de CP, lo que significa en primer lugar asumir la complejidad del proceso educativo, que incluye la complejidad de la estructura cognoscitiva del estudiante, así como la de los procesos de renegociación de significaciones.

La esencia de la subsunción (renegociación de significados), no se da necesariamente de manera lineal ni unidireccional. La interacción de los diversos elementos que componen tanto el CP como la NI pueden expresar -de forma no lineal, desigual, combinada, multidireccional y hasta contradictoria- formas de *subordinación*, *supraordenamiento*, o *combinación*. De igual manera, debemos considerar que las relaciones jerárquicas que se conformarían entre significaciones también serían cambiantes y diferenciadas en función de cada proceso de renegociación entre las POs y los elementos nuevos que se presentan. Además, tendremos que asumir que los procesos de diferenciación e integración conceptual también se presentan de forma no lineal, desigual y con diversidad combinada (es decir, de forma compleja).

Si la subsunción, en su complejidad y multidireccionalidad, puede significar incluso

la posibilidad de que la preconcepción errada termine persistiendo o hasta subsumiendo a la NI, podemos plantear nuestro problema de una forma menos lineal pero bastante más sólida. Es una forma que, si utilizara el esquema original de Ausubel, no tendría la congruencia suficiente: necesitamos subsumir las POs subordinadamente a la NI. **Es una lógica inversa al esquema original de Ausubel y sus Organizadores de Avance.**

Con esto rompemos la linealidad de la noción de “*escalón*” (que sería una simplificación errónea del concepto ausubeliano de andamio o *scaffold*), y podemos abordar plenamente elementos de conocimiento previo que consideramos como *misconception*, como “*equivoco*”, “*obstáculo*” o PO, por lo que este enfoque podría ser válido incluso para afrontar *misconceptions* relativas a las ciencias naturales.

Herramienta didáctica para la subsunción compleja:

Núcleos de Enfoque.

Por un lado ya establecimos porqué los OA no son una herramienta viable ante las POs. Por otro lado decantamos la reducida noción de *escalón* y establecimos que las significaciones actuantes son múltiples e interrelacionadas a niveles que pueden llegar a significar verdaderos sistemas conceptuales. Nos queda entonces la pregunta de qué herramienta didáctica puede ponernos en mejores condiciones para guiar el proceso de negociación de significaciones.

Si estamos trabajando con preconcepciones que como mínimo son varias y correlacionadas, y como máximo se acercan a ser sistemas conceptuales, tendríamos que ponerlos en interacción con elementos que tuvieran al menos un nivel similar. Mas tampoco sería congruente la pretensión de que la NI, en lugar de *inclusores* precisos, fuera de lleno un sistema conceptual de conjunto, pues la masa de información y de interacciones sería tal que lo que predominaría sería la disolución y la confusión. Ninguna de esas opciones cumplirían el requerimiento ausubeliano de que la NI tenga una adecuada *significatividad lógica y psicológica* respecto del CP de los alumnos.

La teoría básica ausubeliana también nos es útil aquí. Además de cubrir las condiciones para el Aprendizaje Significativo (AS) señaladas antes, nos planteó la importancia de considerar la potencialidad de subsunción de un elemento respecto de otro. Bajo la noción de andamio (*scaffold*) el potencial de subsunción estaría en el CP; pero bajo la concepción de *subsunción compleja* podemos colocar la potencialidad de subsunción en la NI, utilizando una de las expresiones que ya mencionamos aquí sobre tal potencialidad: **en lugar de presentar conceptos o sistemas conceptuales, buscaremos establecer los puntales o asideros**

fundamentales que anunciamos antes¹⁴⁰, como *principios explicatorios de una disciplina, o ideas básicas unificadoras de una disciplina.*

Pero en todas las ciencias (aunque es más recurrente en las sociales) podemos tener corrientes divergentes en cuanto a cuáles son las *ideas unificadoras* o los *principios explicatorios* de una disciplina, por lo que aquí denominaremos **Núcleos de Enfoque** o simplemente **Puntales** a estos elementos que, como parte esencial de la NI que presentaremos al estudiante, guarden un consistente potencial de subsunción. Lo que evitaría que esos Núcleos de Enfoque se puedan convertir en adoctrinamiento respecto de otros enfoques es presentarlos precisamente como uno particular, a ser revisado críticamente, poniéndolo en referencia con otro diferenciado, e incluso con la libertad al alumno para buscar y optar por otro.

Exposición y Descubrimiento

Ausubel orientó parte de sus esfuerzos a defender y promover el aprendizaje significativo que se da “*en situaciones de enseñanza expositiva-explicativa*”. Contra la vulgarización que asocia *exposición* con *pasividad del estudiante*, el aprendizaje receptivo-significativo “*no supone en modo alguno una situación de pasividad; por el contrario, exige una gran actividad cognoscitiva de asimilación e integración constructiva de la información nueva con la estructura cognitiva*”¹⁴¹. La escasa eficiencia que suele atribuirse a los métodos expositivos estaría asociada a errores y vicios concurrentes, más que al método en sí. Entre esos errores o *malas utilizaciones* comunes contamos¹⁴²:

- 1) uso prematuro de técnicas puramente verbales con alumnos cognitivamente inmaduros;
- 2) presentación arbitraria de hechos no relacionados, sin ninguna organización o principios explicatorios;
- 3) fracaso en la integración de los nuevos conocimientos con los materiales presentados previamente;
- 4) uso de procedimientos de evaluación que sólo miden la habilidad de los alumnos para reproducir las ideas, con las mismas palabras o en idéntico contexto a aquel en el que fueron aprendidas.
- 5) Discursos carentes de significatividad lógica y psicológica para la estructura cognoscitiva del estudiante (ignorancia del Conocimiento Previo).

¹⁴⁰ Como *principios explicatorios* a derivarse de los rasgos comunes encontrados en las PO (p. 88).

¹⁴¹ Hernández (2006), p. 82.

¹⁴² Cfr. García (2003), p. 3.

Recepción y descubrimiento no sólo no son vías disyuntivas, sino que pueden ser complementarias. También hay descubrimiento a partir de la dinámica y renegociación de significados que se produce en la mente del estudiante durante sesiones exclusivamente expositivas. También se produce actividad de renegociación de significados durante los procesos de recepción ya sea escrita, por imágenes, auditiva o combinada. En resumen, por *exposición* o por *descubrimiento*, el estudiante es el constructor de su propio conocimiento, en tanto la diferencia radica en los modos con que accedemos a la NI.

Lo que cambiaría en el caso de una estrategia esencialmente colaborativa de investigación y descubrimiento es, por un lado, que el papel del profesor y los materiales proporcionados por él se ven reducidos. Por otro lado la búsqueda de significatividad del conocimiento que se está generando también dependerá de la habilidad del docente y de que cuente con un gran bagaje del conocimiento que le permita generar los puentes cognitivos (proveer puntales o Núcleos de Enfoque) que permitan orientar hacia lo que pretendemos como conocimiento final; esa habilidad se vuelve crítica pues, por su misma naturaleza, los métodos colaborativos implican que cada equipo puede tomar dinámicas muy diferenciadas entre sí y también respecto de los contenidos de aprendizaje establecidos como objetivo.

Para nuestra investigación, en la medida en que establecimos la necesidad de utilizar Núcleos de Enfoque en las sesiones, su forma será centralmente expositiva. Mas ello no significa que de conjunto se considere aquí que es la mejor o preferente pues, repetimos, tanto recepción como descubrimiento son adecuados y compatibles, y pueden además operar como complementarios.

Si bien los *Puntales* o Núcleos de Enfoque se perfilan como herramienta que juegue como recurso inclusor o que lo genere, será necesario implementarlos considerando criterios relativos a las condiciones de aprendizaje, en la forma en que precisaremos más adelante.

Con esto hemos terminado la revisión de los recursos ausubelianos que utilizaremos. Ahora necesitamos resolver un aspecto derivado de esa elección: al buscar la subsunción de preconcepciones postulando principios científicos explicatorios (Núcleos de Enfoque), confrontarlas con la realidad está implicando de fondo la puesta en tela de juicio del conocimiento socialmente *establecido* o legitimado. Implica una lógica de choque no solamente con la lógica individual del alumno, sino también con la lógica social con que se da el *sentido común* del que forman parte las PO. Y tal tarea de cuestionamiento requiere de fundamentos y criterios, complementarios a los elementos que hemos tomado de la teoría ausubeliana.

Ese juicio al conocimiento establecido presenta problemas particulares al tratar de aplicarlo a un programa de asignatura cuyos rasgos dificultan la tarea. Para resolverlos, consideraremos entonces los elementos que nos ofrece la *Didáctica Crítica*, tomando en forma indicativa elementos de la visión que de ésta nos ofrecen Pansza y Morán¹⁴³.

5.3.2. Recursos inspirados en la didáctica crítica.

Una actitud hacia el conocimiento establecido: el choque crítico.

Como señalamos anteriormente, los contenidos de las PO son constantemente legitimados y realimentados por el *sentido común* (que no implica necesariamente conocimiento correcto o verdadero). Ello significa asumir que “*profesores y alumnos han estado sujetos a largos procesos de socialización en los cuales juegan un papel definitivo las instituciones*”¹⁴⁴.

Si bien la socialización transmite el conocimiento socialmente adquirido, también contiene concepciones ideologizadas en relación a los temas de estudio y “*concepciones intuitivas del propio maestro, como las concepciones transmitidas por los discursos acerca de los procesos educativos, que regulan su práctica docente*”¹⁴⁵.

Como señalamos antes, no descalificamos generalizadamente al *sentido común* ni tampoco nos plegamos a la mera reproducción del mismo. Pero tal posicionamiento, al ser llevado a una propuesta didáctica concreta, significa un choque crítico que debemos definir.

La acepción directa de chocar es “*encontrarse violentamente una cosa con otra*”; en tanto, una de sus acepciones de sentido figurado es la de “*encontrarse con posturas u opiniones contrarias que dificultan el desarrollo de las propias*”.

Como indicamos antes buscamos establecer proposiciones con potencial de convertirse en mejores vías de subsunción al lograr que NI correspondiente a los contenidos del Programa incluya elementos que choquen significativamente con las PO. Para buscar ese *choque* entre el CP y una NI que contenga elementos de la realidad social y política que al estudiante le resulten accesibles y convincentes, organizaremos esa NI (los temas a ser impartidos en las sesiones) utilizando *núcleos de enfoque* que potenciarán tal encuentro.

¹⁴³ Pansza (2006).

¹⁴⁴ Pérez Juárez; en: Pansza (2006), p. 74.

¹⁴⁵ *Ibidem*.

Como dijimos antes, este choque no solamente se dará con la lógica individual del alumno, sino también con la lógica social (socialización) que retroalimenta a las PO.

Para construir tal estrategia, la didáctica crítica nos permite confrontar en mejores condiciones a ciertos elementos de los saberes sociales (las POs), pues parte de que *“la educación plantea siempre un conflicto entre la necesaria integración en la sociedad establecida y el desarrollo pleno del yo”*¹⁴⁶, entre la adaptación y el desarrollo crítico del individuo o, en palabras de Morán, *“entre el desarrollo de la personalidad y la integración del individuo en la sociedad”*¹⁴⁷.

La consideración base de la didáctica crítica es que las instituciones educativas no existen por sí mismas, sino que juegan un papel social, político (socialización, eventualmente crítica) e incluso económico (laboral)¹⁴⁸. Ello no sólo se debe a su naturaleza, sino también a la de la ciencia misma, que no tiene un papel neutral, sino comprometido. Asumiremos que ese *“reconocimiento de la no neutralidad de la ciencia y en consecuencia la no neutralidad de las acciones educativas, [es el] primer paso para la toma de conciencia del papel del educador en una sociedad en la que se dan diversos intereses”*¹⁴⁹. Tal negación de alguna pretendida neutralidad fortalece nuestro fundamento al uso de los Núcleos de Enfoque como herramienta didáctica.

Algunos criterios orientadores que provee la Didáctica Crítica.

El poner en tela de juicio el saber social incluye a la sociedad misma de conjunto, a sus instituciones educativas, sus currículos y sus métodos. Esta consideración es importante en la medida de que los programas de las asignaturas de ciencias sociales en general, y el de la asignatura CIPSO-II en particular, están siempre en discusión, no solamente por razones académicas sobre sus contenidos, sino también (o incluso quizá más) por sus implicaciones sociales y políticas a niveles nacional e institucional.

Es eso lo que podemos derivar de la afirmación de Pansza de que *“en nuestra sociedad es indispensable una renovación de la enseñanza, misma que no está separada de un cuestionamiento profundo de la sociedad. Pretender transformar o conservar, en educación, implica la toma de una posición política, ya que la enseñanza está siempre unida al aparato político”*¹⁵⁰. De esta forma un cuestionamiento al conocimiento socializado (POs) implica también pensar

¹⁴⁶ Pansza (2006), p. 22.

¹⁴⁷ *Ibidem.* p.89.

¹⁴⁸ Cfr. *Ibidem.* p. 32.

¹⁴⁹ *Ibidem.* p. 36.

¹⁵⁰ *Ibidem.* p. 26.

críticamente en las fuentes sociales y políticas de los contenidos expresados en los programas de asignatura.

En la intención de dotarnos de una *interpretación* que permita atender a la *polivalencia* de los contenidos en ciencias sociales, la didáctica crítica no es la única corriente que plantea el *shock* como herramienta. Prats asume que si bien tal recurso implica un riesgo respecto a lo establecido, también introduce un componente de posibilidad, por lo que la concepción que propone hacia esta tarea es de ruptura: “*para que un sistema educativo lo sea realmente debe ser desestabilizador*”¹⁵¹, aunque simultáneamente guarde también un carácter preservador o *reproductor*¹⁵².

Esta visión nos permite una plataforma desde la cual reflexionar la forma de acoplar el choque crítico a las POs con las características del programa de la asignatura, pues el de CIPSO en general, y CIPSO - II en particular, son probablemente de los más necesitados de discusión y actualización.

Como veremos más adelante, al problema que significa un plan de asignatura con necesidad de actualización, con notorio fraccionamiento y con multiplicación de sus contenidos, agregamos que para abordar los temas introduce también un sesgo de enfoque difícilmente compaginable con el Conocimiento Previo, con la realidad y las inquietudes de los estudiantes. La didáctica crítica postula ante ello la necesidad y conveniencia de asumir la apertura de los contenidos, para poder entonces abrir los métodos y a su vez poder abrir un proceso de conocimiento creativo entre estudiantes, profesores e institución. Si la tarea educativa, particularmente en las ciencias sociales, es combatir concepciones no fundamentadas y buscar el fondo de los fenómenos educativos, no la podemos abordar mediante concepciones didácticas cerradas, o restringiéndonos a contenidos que han sido delimitados bajo un proyecto socio-político específico. Tampoco es una tarea que pueda abordarse ingenuamente, pues “*existen obstáculos e intereses que impiden abordar la educación científicamente, ya que ésta no es una práctica independiente. El trabajo científico en educación debe ser concebido en términos de ruptura y construcción*”¹⁵³.

¹⁵¹ Prats (2000, p.14) sugiere que “*para acercarse al tema de la desestabilización como forma de orden puede verse la obra de Gleick: Caos. La formación de una ciencia; Seix-Barral; Barcelona - 1988*”.

¹⁵² Pansza toma las palabras de Sara Finkel para señalar la presencia paralela de ambas funciones, indicando que “*‘no se discute el carácter reproductor de la educación; se niega que éste sea su único carácter’ ... en una formación social concreta la educación no sólo reproduce, sino que puede generar contradicciones que constituyen elementos de ruptura*” (2006, p. 24).

¹⁵³ Pansza (2006), p. 42.

5.3.3. El programa de CIPSO-II y las prescripciones de la didáctica crítica

La estrategia de intervención que estamos delineando será aplicada en sesiones para las que nos fueron asignados dos temas del plan de la asignatura. Mas dijimos antes que el programa CIPSO es probablemente uno de los más necesitados de discusión y actualización. Si bien no es aquí el lugar para desarrollar tales discusiones, sí habremos de revisar con qué orientación retomaremos la flexibilidad que el propio programa proporciona, a fin de poder expresar la estrategia en una planeación didáctica específica para abordar el tema que revisaremos en las sesiones de campo en donde será ensayada.

La didáctica crítica nos proporciona también aquí herramientas para revisar esas particularidades del programa, para expresarlo en una estrategia que retome los Núcleos de Enfoque postulados en el subcapítulo anterior.

En la definición más general del enfoque de la materia, el programa para los dos semestres (CIPSO I - II) indica la introducción al alumno en tres orientaciones teóricas y disciplinarias¹⁵⁴:

1.- El enfoque histórico de los procesos sociales como:

A) de larga duración o estructuras de parentesco, de representación simbólica e identidad comunitaria, de producción y de gobierno; B) de tiempo medio o coyunturas, evaluación de variables en un lapso determinado y modalidades de arreglos sociales específicos ante determinados desajustes estructurales; C) de tiempo corto o acontecimientos, las acciones localizadas en el plano episódico o de superficie.

2.- La teoría sociológica de los componentes de la acción social en los sistemas analíticos:

A) el nivel micro de la interacción; B) el nivel medio de la organización; C) el nivel macro social o contexto económico, político y cultural.

3.- La teoría política contemporánea y su perspectiva central: la democratización, estudiada en dos planos:

A) el normativo, propositivo, de prescripción de principios éticos, valores y orientaciones de largo plazo; B) el empírico, realista, descriptivo de los hechos producidos por la interacción de individuos y colectividades.

¹⁵⁴ CIPSO (2010), p. 3.

Para CIPSO-II se establece como objetivo que al finalizar el curso, el alumno¹⁵⁵:

- *Tendrá una visión introductoria de los conceptos centrales de la teoría política moderna.*
- *Habrà realizado aproximaciones descriptivas a los problemas centrales de la vida política contemporánea, tanto en escala mundial como nacional.*
- *Comprenderá la importancia de la política para la construcción de una sociedad abierta, democrática y solidaria.*

Los temas que nosotros impartiremos en las sesiones de campo corresponden a la Unidad II, ***Sociedad y Estado en el mundo contemporáneo***, que establece como propósito que el alumno comprenda “*las características del orden internacional, a través del estudio de su desarrollo y contradicciones, para entender la inclusión de nuestro país en el cambio político contemporáneo*”¹⁵⁶.

El docente titular del grupo en el que realizamos este ejercicio de campo definió que en las sesiones asignadas se abordara el tema ***Del orden bipolar a la globalización***, que fue desarrollado en dos subtemas, uno para cada sesión: 1) El Orden Bipolar; 2) La Globalización.

Los *aprendizajes* establecidos para este tema indican que el alumno¹⁵⁷:

- *Describe los diferentes modelos de equilibrio de fuerzas entre los estados nacionales, desde la segunda posguerra hasta nuestros días, y los relaciona con las modalidades de inserción de nuestro país en el orden internacional.*
- *Entiende las características de los procesos sociales que empujan hacia la globalización y hacia la crisis del estado nación.*

Sin embargo ha sido necesario realizar ajustes, pues al menos una de las *orientaciones teóricas disciplinarias* establecidas en el programa sería una limitante para acoplar nuestra estrategia con los contenidos definidos, por lo que debemos ajustarlas bajo los criterios y márgenes de flexibilidad que el mismo programa establece, apoyándonos también en lineamientos de la didáctica crítica que resultan conducentes.

Orden Bipolar, Globalización, así como los restantes en la Unidad II del programa, son temas que efectivamente debemos abordar bajo el *enfoque histórico*; pero en las

¹⁵⁵ CIPSO (2010), p. 15.

¹⁵⁶ *Ibidem.* p.20.

¹⁵⁷ *Ibidem.*

sesiones disponibles difícilmente podríamos aplicarles el enfoque de la *teoría sociológica de los componentes de la acción social*. Se trata de fenómenos de poder (el objeto de la ciencia política, tanto clásica como contemporánea) en fenómenos más amplios y diversos que sólo los de *democratización*; es decir, hay que abordarlos incluyendo concepciones clásicas y contemporáneas del poder, utilizando los conceptos específicos que les son asociados, aún bajo enfoques diversos (*fórmula política, hegemonía, dominación o legitimidad*).

Más que expresar algún *modelo de equilibrio de fuerzas entre estados nacionales*, el periodo de *Orden Bipolar* refiere a una etapa histórica de lucha de poder por la hegemonía, con predominancia real de una de esas fuerzas por sobre la principal oponente y por sobre las naciones subordinadas (v. gr. México). Su análisis como *modelo* implicaría revisar alguna clase de esquema de tipología, antes que su comprensión particular como fenómeno histórico.

El problema didáctico potencial de postular una orientación limitada a ese enfoque particular no sólo deriva de que implicaría escasa pluralidad y apertura sino que además, si consideramos los resultados de nuestro ejercicio de *interrogación dialógica* sobre el conocimiento previo de los alumnos, resulta que están alejadas de la realidad como ellos la aprecian, y por ende de sus inquietudes e intereses. En términos ausubelianos, diremos que restringir los temas a ese enfoque provocaría que se viera debilitada su potencial significatividad respecto de la estructura cognoscitiva del estudiante.

Consideremos que la información y orientación que presentemos en las sesiones requieren tener *significatividad lógica y psicológica* (es decir, ser congruente, ofrecer potencial de acoplarse y subsumir al Conocimiento Previo, y corresponder a las inquietudes, intereses y disposición del alumno). Por ello el tratamiento de este y otros temas de la unidad ha de realizarse superando la restricción que significaría considerar que la *perspectiva central* de la teoría política contemporánea estuviera concentrada en los *procesos de democratización* en sus planos normativo-ético y empírico-descriptivo¹⁵⁸. Limitado así, no lograríamos un acoplamiento entre los contenidos que nos fueron asignados y nuestro ensayo de campo, es decir, adolecerían de insuficiente significatividad lógica y psicológica.

El eje de análisis pedagógico que realizamos en este punto es entonces el acoplamiento entre el método, la NI (los contenidos del Programa) y lo que averiguamos que el alumno ya *sabe*. Buscamos que el método y la NI a utilizar en el aula tengan una adecuada significatividad lógica y psicológica respecto del CP de los alumnos.

¹⁵⁸ CIPSO (2010), p. 3.

Es aquí donde nos apoyamos en uno de los postulados notorios de la didáctica crítica, que es asumir el proceso enseñanza-aprendizaje como una instancia de reflexión que tiene como un principio central el considerar que el maestro no es un mero instrumentador, que sí es de su incumbencia analizar críticamente los objetivos y fines educativos, y que, “*al interpretar su programa de estudio, rescata una de sus atribuciones esenciales*”¹⁵⁹.

Esta tarea tiene canales ya abiertos, pues el programa oficial de CIPSO explicita la posibilidad y necesidad de que el docente realice adecuaciones y aportaciones de actualización, para lo cual ofrece márgenes y espacios:

Ante el potencial sesgo de orientación que señalamos, aprovecharemos que el programa prescribe una “*perspectiva interdisciplinaria y plural para la introducción del alumno al conocimiento de los distintos enfoques y énfasis en el estudio de una realidad social cada vez más compleja y diferenciada*”¹⁶⁰. Además postula, entre otros, dos criterios didácticos fundamentales:

1) Intención de “*evitar un temario rígido y cerrado y buscar formulaciones claras, definidas y precisas que permitan instrumentaciones didácticas novedosas, eficaces y creativas, evitando convertir el temario en una carrera de obstáculos*”¹⁶¹.

2) “*Entender que la metodología propia de las ciencias sociales no puede ser planteada como un listado general de problemas abstractos para ser memorizados, sino como una actitud y un proyecto de conocimiento abierto, crítico y plural, a través del cual el alumno se enfrenta a la investigación por medio del ensayo y el error*”¹⁶².

A partir de lo anterior podemos asumir como prescripción que, dado el carácter integrador de las actividades de aprendizaje, su selección se apegará al criterio de que “*que promuevan aprendizaje de ideas básicas o conceptos fundamentales*”¹⁶³, y eso es precisamente lo que deberán ser los Núcleos de Enfoque, como principios explicatorios de una disciplina. Serán criterio para para organizar los contenidos temáticos que presentaremos al alumno.

Esta apertura de la discusión sobre los contenidos es una característica de la didáctica crítica, la cual rechaza la pretensión de alta especificación clasificada (*atomización*) de los objetivos, como podría derivarse de una aplicación mecánica-

¹⁵⁹ Morán, Porfirio; Instrumentación didáctica; en: Pansza (2006), p. 154-155.

¹⁶⁰ CIPSO (2010); subrayado mío.

¹⁶¹ *Ibidem*.

¹⁶² *Ibidem*.

¹⁶³ Morán, Porfirio; Instrumentación didáctica; en: Pansza (2006), p. 194

lineal de las *orientaciones teóricas* que el programa oficial postula como *enfoque* de la asignatura. Evitamos convertir los contenidos en una carrera de obstáculos y preservamos las líneas generales de los objetivos terminales del curso y de los objetivos de Unidad, pues son los que *explicitan la intencionalidad del acto educativo*¹⁶⁴.

Definidos así los contenidos, podemos establecer esas *ideas básicas* que nos permitan organizarlos de manera que ganen mayor potencialidad para subsumir a las POs. A partir de las consideraciones que hicimos sobre los contenidos de las POs y sobre los temas a impartir, podemos entonces establecer a los siguientes como los puntales o *Núcleos de Enfoque* que guiarán nuestra estrategia didáctica:

1) Enfoque macro.- Facilita que la NI interactúe con las preconcepciones que denominamos *moralismo, subjetivización, maquiavelismo, subjetivismo, e ideologismo*.

2) Fenómenos de poder.- Abordar los procesos distinguiendo sus momentos de estabilidad (orden político en estabilidad relativa, *equilibrio de poderes* relativo) e inestabilidad, guiando la presentación de los contenidos por conceptos como estabilidad, poder, legitimidad, o dominación, comúnmente asociados a la teoría de *Hegemonía* pero también presentes con variantes en la teoría de *Fórmula Política* y en la teoría de *Élites*. Esto nos ayudará a que la NI tenga mayor potencialidad de interacción y subsunción respecto de las preconcepciones que denominamos *ideologismo, sustantivización, eficientismo, y pedagogismo*.

3) Criterio de Interés (de sectores y grupos).- Jerarquizar el examen de su papel como factor de causalidad de los procesos históricos y sociales permitirá que la NI tenga mayor potencialidad de interacción y subsunción respecto de las preconcepciones que denominamos *democratismo, legalismo, eficientismo, y pedagogismo*.

En las sesiones no se aborda entonces la Teoría de Hegemonía sino el contenido del Plan, retomando la flexibilidad establecida en el mismo y utilizando algunos conceptos de esa teoría como parte de los NE que guían la organización y presentación de la NI correspondiente al tema para las dos sesiones de nuestro trabajo de campo. Así estructuramos juntos Programa, CP (incluidas las PO) y nuestra propuesta de estrategia didáctica.

Guiarnos por los Núcleos de Enfoque señalados no significa anular la diversidad, pluralidad, discusión, diálogo, debate y disenso. Claramente debemos fomentar y cuidar estos componentes de las sesiones; la particularidad en nuestra estrategia

¹⁶⁴ Cfr. Morán, Porfirio; Instrumentación didáctica; en: Pansza (2006), p. 87.

radica en que se dan (ya sea antes, durante, al final o en todos estos momentos de la sesión) a propósito de una exposición significativa que es preparada tomando tales Núcleos y conceptos como pivote organizador de los contenidos.

El enfoque crítico implica cierta beligerancia, mas no significaría *inducir* o *adoctrinar*. Aquí retomamos la prescripción de Edgar Morin¹⁶⁵ quien, ante la incertidumbre que puede representar la diversidad y complejidad del conocimiento, considera imprescindible tomar como cimiento *archipiélagos de certidumbre* los cuales, provisorios como todo conocimiento científico, deberán igualmente ser siempre puestos en tela de juicio. Tal es también el sentido de la prescripción de Porfirio Morán en el sentido de “proveer asideros” para la comprensión de los fenómenos sociales.

Lo que haría que postular un Núcleo de Enfoque como asidero pueda ser diferente a la inducción o el adoctrinamiento es hacer explícita la concepción y estructura de valores que le subyace, y al mismo tiempo enmarcar el punto de vista presentándolo como uno particular dentro de la diversidad existente. Esto al final me parece una salida más transparente pues, en mi experiencia como alumno y como docente a los niveles medio superior y superior, en la academia actual gran cantidad de profesores impulsan de facto y beligerantemente su respectiva opción-convicción de enfoque.

Una estrategia de intervención educativa con las características mencionadas conlleva entrar junto con el estudiante en un proceso que al mismo tiempo significa ruptura, novedad, contención afectiva, diálogo permanente (incluso cuando se da como reflexión en la mente del estudiante) con los elementos de NI que le presentamos y con los que día a día surgen de su entorno social.

Además de los elementos surgidos de la teoría ausubeliana y de la didáctica crítica, las elaboraciones sobre el *conflicto cognitivo* pueden aportar otro apoyo que los complementa. Hasta esta página del texto, hemos mencionado un par de veces tal concepto y lo referiremos otras más como elemento dentro de nuestra estrategia didáctica. Ello hace necesario definirlo y abordar los elementos básicos que nos permiten utilizarlo en nuestra investigación.

¹⁶⁵ El extenso estudio de la complejidad y sus correlatos (universalidad, caos, ciencia, conocimiento, interacción) llevó a Morin (1999) a una concepción educativa para la sociedad complejizada. Su tesis central es que, “*so pena de imperfección cognitiva*”, debemos transitar hacia una educación que tenga como objeto a la complejidad, rompiendo la infértil fragmentación existente (Cap. 2). Tal afirmación no implica abandonar abruptamente los contenidos actuales sino, en inicio, convertirlos en conocimientos “*pertinentes*” respecto de la complejidad, rompiendo con taras y limitaciones (*las cegueras*) del conocimiento y de la enseñanza actuales (Cap. 1). Sostiene entonces que, para que un conocimiento sea pertinente, la educación deberá entonces evidenciar el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo.

El conflicto cognitivo es asociado a la teoría del aprendizaje de Piaget, para quien el aprendizaje (la transformación de la estructura cognoscitiva) es el resultado de un proceso de adaptación al entorno y opera mediante procesos de *asimilación* y de *acomodación*. “En la asimilación, el sujeto incorpora eventos, objetos, o situaciones dentro de las formas de pensamiento existentes, lo cual constituye estructuras mentales organizadas. En la acomodación, las estructuras mentales existentes se reorganizan para incorporar aspectos nuevos del mundo exterior y durante este acto de inteligencia el sujeto se adapta a los requerimientos de la vida real, pero al mismo tiempo mantiene una dinámica constante en las estructuras mentales”¹⁶⁶.

La noción de conflicto cognitivo se refiere a “un estado de desequilibrio que surge cuando una concepción que tiene un individuo entra en conflicto con alguna otra concepción que lleva el mismo individuo, o bien con el ambiente externo (por ejemplo, el resultado de un experimento, o el punto de vista de un compañero)”¹⁶⁷. Así, cuando una nueva idea originada en la experiencia física, social o interna del individuo entra en conflicto con su conocimiento previo, tiende entrar en una dinámica de acomodación que resulta en una respuesta a ese conflicto, es decir, en aprendizaje. Entre tales nuevas concepciones susceptibles de generar conflicto cognitivo consideraremos también las preguntas que el alumno se hace y las tesis o hipótesis que formula.

Aunque en inicio Piaget pensaba que la única fuente de desequilibrio era el conflicto cognitivo, en los años 1970 agregó otras más¹⁶⁸.

Aguilar y Oktaç consideran que las actividades en las que el alumno es confrontado a diferentes soluciones para un mismo problema generan conflicto cognitivo que motiva comenzar a cuestionarlas, es decir, un proceso de reflexión al interactuar con sus pares para la resolución de problemas¹⁶⁹. “Intentando salir del conflicto que surge cuando miembros del grupo encuentran diferentes ‘respuestas’ al mismo problema, los estudiantes se esfuerzan activamente en procesos que conducen directamente al desarrollo cognitivo”¹⁷⁰.

Para nuestra estrategia, asumiremos que también existe conflicto cognitivo cuando el alumno confronta un cuestionamiento al que le reconoce relevancia pero del que desconoce la respuesta, o al que da una respuesta de la cual no se siente seguro; también existe cuando su proceso de reflexión queda interrumpido en un momento de discernimiento. El conflicto cognitivo que ello genera puede ser un factor promotor

¹⁶⁶ Vielma y Salas (2000), p. 33.

¹⁶⁷ Aguilar y Oktaç (2004), p. 179

¹⁶⁸ Cfr. Vielma y Salas (2000), p. 33

¹⁶⁹ Cfr. Aguilar y Oktaç (2004), p. 179

¹⁷⁰ *Ibidem*.

del aprendizaje en la subsecuente interacción grupal o al serle proporcionados otros elementos de NI.

Aguilar y Oktaç puntualizan que, en un ambiente de grupos de aprendizaje cooperativo “*el conflicto cognitivo y la curiosidad son los dos mecanismos principales que motivan a los estudiantes a aprender*”¹⁷¹, algo que nosotros consideraremos al momento de ubicar focos de interés e inquietudes particulares entre los alumnos participantes en el ensayo de nuestra estrategia.

El conflicto cognitivo resulta entonces en una preparación de la mente del alumno, que puede facilitar el aprendizaje al momento de abordar posteriormente los temas correspondientes. Su consideración es necesaria dadas la inquietud y curiosidad que generamos durante la fase anterior de nuestra investigación (la ID) y que continuó presente al momento de abordar ya en firme los temas (se trata del mismo grupo de alumnos en los dos momentos).

Además de tomar en cuenta al conflicto cognitivo, también lo haremos con otro recurso didáctico que no es exclusivo de alguna teoría psicopedagógica particular: la *pregunta generadora*. Esta puede ser establecida por nosotros a manera de postular una potencial renegociación de significaciones entre el CP y la NI. Tal postulación no es explícita, sino tácita ya que no será una pregunta de tipo “*¿cómo comparas tu concepción con esta otra?*”. La pregunta generadora invita a reflexionar sobre fenómenos y, para nuestra investigación, se propone colocar en el centro de la reflexión tanto a las PO como a la NI (por ejemplo, *¿qué factores promueven que haya estabilidad social y qué factores promueven que haya inestabilidad social?*). La intencionalidad reflexiva de la pregunta generadora puede también incidir como factor emotivo-afectivo al pedir, valorizar y concentrarse en la respuesta de los estudiantes.

El desarrollo que aquí hicimos de los elementos con origen en la teoría ausubeliana y en la didáctica crítica, junto con los complementos mencionados, permiten que podamos pasar ya a revisar las características más concretas y operativas de la estrategia didáctica a implementar en campo.

¹⁷¹ Aguilar y Oktaç (2004), p. 180

5.4. La estrategia didáctica: *Constructivismo Crítico (DCC)*.

Recapitulemos los componentes que hemos definido para nuestra intervención: **a)** buscamos atender los rasgos comunes observados entre las PO identificadas (*criterio de interés*, acciones de *poder*, lógicas *micro*, *causalidad* de grandes fenómenos); **b)** planteamos que la forma de hacerlo es proveer, en las sesiones, de *ideas básicas unificadoras de la disciplina*, *Núcleos de Enfoque*, es decir, elementos expositivos y dialógicos que facilitarán poner a la NI frente a las POs, ilustrar procesos en los que entran en juego, y hacer chocar la preconcepción con elementos de la realidad claros, accesibles y *verídicos*; **c)** nos planteamos que éstas tareas se realizarían como un choque crítico del estudiante no sólo ante sus PO, sino ante su realidad tanto social como académica.

Aquí entonces refractaremos nuestros Núcleos de Enfoque (*criterio de interés*, *fenómenos de poder*, *enfoque macro*) hacia sesiones de campo en las que impartimos los temas *Orden Bipolar* y *Globalización*, a manera que ofrecer al alumno ideas polarizadamente alternativas a las que los alumnos con POs tendrían y que estarían abarcadas por los rasgos comunes señalados. Ello además se realizará teniendo particular cuidado de que esa NI guarde adecuada significación lógica y psicológica con la estructura cognoscitiva de los estudiante, que es para lo cual nos esforzamos antes en averiguar su Conocimiento Previo (CP). Esto se hará en una dinámica que permita al alumno, no sólo durante la sesión sino también como reflexión posterior, la renegociación entre las significaciones contenidas en sus preconcepciones y otras que permitan subsumirlas.

En la página 116 tenemos un diagrama que muestra cómo los elementos que hemos manejado hasta ahora serán enfocados hacia la estrategia didáctica.

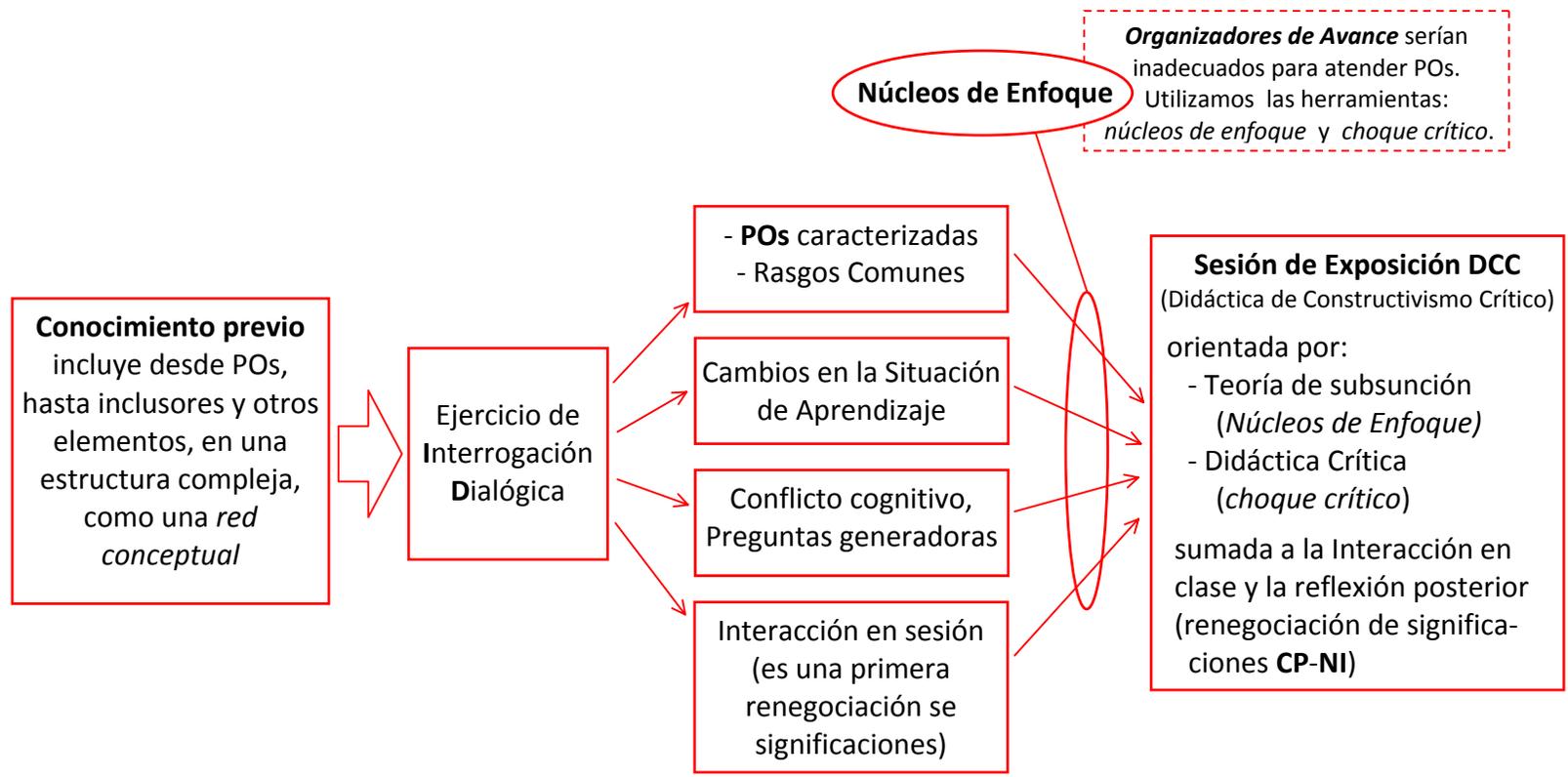
El centro de nuestra intervención lo constituye una exposición para cada sesión, preparada cuidadosamente para presentar cada tema tomando como línea orientadora a nuestros Núcleos de Enfoque. La preparación de la exposición y su implementación serán guiadas complementariamente por elementos que ya discutimos de la teoría ausubeliana y de la teoría crítica, y por la utilización otros recursos didácticos.

Utilizamos la exposición y no dinámicas de descubrimiento, colaborativas u otras de trabajo en grupo debido a las restrictivas circunstancias para ensayar en campo nuestra estrategia: los temas que nos cedieron en los grupos, el tiempo asignado, así como las limitaciones en las cargas de lectura tenían acordadas profesor y estudiantes desde el inicio del semestre. En esas condiciones habría sido impracticable una estrategia de aprendizaje significativo por descubrimiento, pues ésta requiere de establecer objetivos mucho más abiertos, es decir, sería aún más difícil orientar los contenidos específicos de aprendizaje a los que los Programas proponen que los

estudiantes arriben; y si para una sesión normal es válido esto, lo será multiplicadamente si tenemos un objetivo bastante más particular, como es el de atender las PO específicamente.

La secuencia didáctica para las sesiones se respalda entonces en la exposición, así como en aprovechar condiciones de aprendizaje obtenidas durante la *interrogación dialógica*: la valoración emotivo-afectiva generada, el conflicto cognitivo generado con el intento de respuesta a fenómenos o procesos, y la disposición a escuchar sobre los temas.

Diagrama de flujo simplificado:
del Conocimiento Previo a la implementación de la estrategia didáctica



Cómo utilizamos los Núcleos de Enfoque.

Como señalamos en 5.3.1., una importante condición para el aprendizaje significativo es que la NI, que puede ser un discurso escrito u oral, posea una adecuada organización, estructuración y secuenciación, con una apropiada coherencia, sentido y direccionalidad, de la cual puedan extraerse un gran cúmulo de significados potenciales. Bajo los Núcleos de Enfoque que señalamos, la línea organizadora de la exposición para ambas sesiones será entonces abordar los temas desde un enfoque macro haciendo énfasis en el criterio de interés y su imbricación en los grandes fenómenos políticos de estabilidad (“orden mundial”) e inestabilidad (crisis, guerras). Retomamos con ello la prescripción del Programa de la asignatura, que orienta la exploración de estos temas a su flanco político (implícitamente, de poder); pero ello no se hará centrándonos en alguna clase de *procesos de democratización*, sino que el lazo entre la condición de *estabilidad relativa* (o la de *inestabilidad*), el criterio de interés, y el enfoque macro de los fenómenos, se establecerá utilizando los conceptos que indicamos en 5.3.3.

Nos guiaremos en inicio por la noción de *estabilidad*, asociándola a los requerimientos de *legitimidad* (aceptación pasiva de la mayoría) y de *apoyo* (soporte activo de sectores). La estabilidad social será entonces expresión de predominancia política del interés de un sector o grupo, en condiciones de estabilidad relativa al contar con la aceptación pasiva del resto. Aunque la función de estos conceptos es organizar la exposición de los contenidos, conviene que la exposición incluya (como ilustración de diversidad y pluralidad en la interpretación de los fenómenos sociales) una referencia y anotación de los ejes básicos de una concepción diferenciada: para el caso del tema asignado tenemos la interpretación que sobre los mismos elementos (estabilidad, creencia socializada, dirigencias, predominio, poder) proviene de un enfoque diferente, como es la teoría de la *Fórmula Política* (Gaetano Mosca).

Para el tema *Orden Bipolar*, la exposición entonces enfatizará en la explicación de las causas de la segunda guerra (intereses económico-políticos en acción) y cómo esos mismos intereses sufrieron una reestructuración al final del conflicto, conformando tanto a las contradicciones como a los ejes de estabilidad relativa (económicos, políticos) en la posguerra. Será siempre señalando el criterio de interés involucrado, pero no enfocado en los personajes o grupos menores relevantes, sino en los grandes intereses predominantes, estableciendo así su papel de causalidad en los macro-fenómenos.

En el tema *Globalización*, de nuevo se tomarán los intereses económico políticos (crisis estructural mundial a finales de los años 60) que motivaron el recambio estructural (mundialización) de la producción, la distribución, el consumo y la

cultura, no como un fenómeno técnico-económico, sino de hegemonía, de poder, que también conlleva transformaciones de otra naturaleza.

De esta forma lograremos entonces que el método y la NI a utilizar en el aula tengan una adecuada significatividad lógica y psicológica respecto del CP de los alumnos.

5.4.1. La Secuencia Didáctica.

En las páginas 120 y 121, a continuación, se muestra la secuencia didáctica para cada uno de nuestros dos temas a impartir.

a) Como describimos en 4.4., un resultado no esperado pero notoriamente valioso de nuestra actividad de *interrogación dialógica* ha sido la transformación positiva de algunos elementos de la situación de aprendizaje. Es por ello que tratar de recuperar estos elementos es la primera actividad, tal como lo estamos indicando en la hoja de secuencia didáctica.

Tras presentar de nuevo al docente experimentador y definir el tema, el inicio de la sesión, realizada con uno de los grupos en el que se practicó la *interrogación dialógica* el semestre anterior, consiste en recordar esa actividad tratando de recuperar el ambiente relajado y de apertura, recordando las preguntas y algunas de las respuestas divergentes, e intentando que los propios alumnos participen en recuperar esa dinámica. Estaremos con ello también intentando reactivar los elementos logrados de conflicto cognitivo, al mismo tiempo que recuperando el ambiente de disposición del alumnado. Es éste el momento en que como docentes debemos de apoyarnos en los recursos que nos resulten más accesibles para, si no es parte de nuestro posicionamiento cotidiano, ponernos en “*estado alivianado*”, es decir, lograr una actitud de paridad, apertura, pluralidad, tolerancia y empatía.

Estos elementos de diversificación obran además como ruptura de la rutina, y pueden haber fortalecer el interés, al reducir el eventual aburrimiento.

b) El conflicto cognitivo generado en la etapa de ID puede corresponder a inquietudes de aprendizaje que surgieron en cada estudiante a partir de un manejo muy amplio de preguntas muy amplias. Pero ahora, al abordar un tema con contenidos específicos, será necesario establecer preguntas generadoras; es decir, tratar de crear un punto de confluencia entre la temática a tratar y elementos de un contexto de aprendizaje que postule al alumno un cuestionamiento más preciso. Las preguntas que formulamos establecen la relación específica entre nuestros Núcleos de Enfoque y el tema específico que será tratado. Como ayuda-memoria para facilitar la reflexión sobre las preguntas, éstas aparecen completas al inicio de la presentación con diapositivas que es eje de la exposición.

[página intencionalmente en blanco]

Asignatura: **CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES - II (CCH)**

- Secuencia Didáctica para la impartición del tema “**Orden Bipolar**”, ensayando una estrategia de intervención guiada por postulados de la teoría de subsunción, la didáctica crítica, y por los criterios de atención específica a las Preconcepciones Obstáculo identificadas en la fase de campo precedente.

APRENDIZAJE	ACTIVIDAD O SECUENCIA DIDÁCTICA		TEMÁTICA
	PROFESOR	ALUMNOS	
<p>El alumno conocerá rasgos generales de la confrontación (naturaleza político-económica, criterio de interés) del periodo que va desde el fin de la Segunda Guerra Mundial hasta el fin del <i>Boom</i> de posguerra.</p> <p>Tiempo: 90 min.</p>	<p>- Presentación de la sesión, descripción de tema y objetivo (3 min.).</p> <p>- Recuperación de situación de aprendizaje lograda en sesión de interr. dialógica (10 min.)</p> <p>- Preguntas generadoras y de evaluación preliminar: (7 min.)</p> <p>+ Intereses IIª Guerra Mundial</p> <p>+ Confrontación EU-URSS. después de la II Guerra</p> <p>+ Intereses en juego en esa confrontación.</p> <p>- Exposición con base en diapositivas (PowerPoint) con uso de elementos dinámicos de exposición, y con esfuerzo de reducción de texto. (60 min.)</p> <p>- Evaluación (presentación de la tarea). 5 min.</p> <p>*** Preguntas, participaciones y cierres provisorios de tema se en el transcurso de la sesión.</p>	<p>- Recuperación de los elementos de conflicto cognitivo generados en la dinámica anterior (<i>interrogación dialógica</i>)</p> <p>- Recuperación del ambiente de apertura y valoración emotivo-afectiva (situación de aprendizaje) que se logró generar entonces.</p> <p>- Formulación de respuestas abiertas, tanto de conocimiento previo como de impresiones o nociones.</p> <p>- Espacio abierto para interrumpir con preguntas o participaciones.</p> <p>- Se establece un texto (Juan Brom, selección) para responder optativamente a varias preguntas abiertas.</p> <p>- Opinión sobre la divergencia Brom-Wallerstein</p>	<p>Origen histórico y características principales del periodo denominado “Orden Bipolar”</p>

Asignatura: **CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES - II (CCH)**

- Secuencia Didáctica para la impartición del tema “**Globalización**”, ensayando una estrategia de intervención guiada por postulados de la teoría de subsunción, la didáctica crítica, y por los criterios de atención específica a las Preconcepciones Obstáculo identificadas en la fase de campo precedente.

APRENDIZAJE	ACTIVIDAD O SECUENCIA DIDÁCTICA		TEMÁTICA
	PROFESOR	ALUMNOS	
<p>El alumno entiende las características de los procesos político-económicos que empujan hacia la globalización y hacia la crisis del estado nación.</p> <p>Tiempo: 90 min.</p>	<p>- Presentación de la sesión, descripción de tema y objetivo (3 min.).</p> <p>- Recuperación de situación de aprendizaje lograda en sesión de interr. dialógica (10 min.)</p> <p>- Preguntas generadoras y de evaluación preliminar: (7 min.)</p> <p>+ El rol dominante de EU. ¿se sostiene sólo por la fuerza?</p> <p>+ ¿Es positivo o negativo que se orille a las naciones a competir por ver cuál ofrece los costos laborales más bajos (salarios, temporalidad, jornada variable, prestaciones, etc.)?</p> <p>- Exposición con base en diapositivas (PowerPoint) con uso de elementos dinámicos de exposición, y con esfuerzo de reducción de texto. (60 min.)</p> <p>- Evaluación (presentación de la tarea). 5 m</p> <p>*** Preguntas, participaciones y cierres provisorios de tema se en el transcurso de la sesión.</p>	<p>- Recuperación de los elementos de conflicto cognitivo generados en la dinámica anterior (<i>interrogación dialógica</i>)</p> <p>- Formulación de respuestas abiertas, tanto de conocimiento previo como de impresiones o nociones.</p> <p>- Espacio abierto para interrumpir con preguntas o participaciones.</p> <p>- Texto (Octavio Ianni; Teorías de la globalización) varias preguntas abiertas.</p> <p>- Pregunta abierta: Alternativas a Globalización?</p>	<p>Crisis estructural al final del Boom, redivisión internacional del trabajo y la de la renta</p> <p>- Dominio del capital financiero,</p> <p>Estados nacionales disminuidos.</p>

Para el caso de la sesión *Orden Bipolar*, las preguntas realizadas fueron:

- 1) ¿Qué buscaban los gobiernos de los países confrontados durante la Segunda Guerra?
- 2) ¿Qué sabes sobre la confrontación EU-URSS después de la Segunda Guerra Mundial?
- 3) ¿Qué intereses reales piensas que estaban en pugna?

Para el caso de la sesión *Globalización*, las preguntas fueron:

- 1) El rol dominante de Estados Unidos ¿se impone y se sostiene sólo por la fuerza?
- 2) ¿Es positivo o negativo que se orille a las naciones a competir por ver cuál ofrece los costos laborales más bajos (salarios, despido libre, jornadas variables, reducción prestaciones, etc.)?

c) La exposición es el centro de la sesión, por lo que debió ser preparada con especial cuidado, buscando fuentes accesibles y orientada a abordar los contenidos correspondieran a los Núcleos de Enfoque que establecimos.

Acorde con la teoría ausubeliana, se dio importancia central a una congruencia expositiva que tuviera significación lógica y psicológica para el alumno, es decir, que los contenidos les fueran accesibles y que tuvieran un orden y relación lógicos tanto internamente como respecto a su CP y a los Núcleos de Enfoque. Además la exposición implementa diversos recursos expositivos cuya finalidad es lograr una presentación con potencial para la renegociación de significados en la mente del estudiante, y por tanto con potencialidad de subsunción a favor de la NI respecto de las PO.

Si miráramos hojas impresas de las presentaciones no reflejarían el desarrollo del discurso expositivo. Es así porque se utilizaron recursos más gráficos y dinámicos, algunos recomendados a propósito de la teoría constructivista¹⁷² y que se dan a partir de las posibilidades dinámicas en los programas informáticos para presentaciones (Power-Point, Impress y otros). En las presentaciones Power-Point que elaboramos utilizamos elementos gráfico-relacionales, como movimiento, elementos que aparecen-desaparecen, recursos de agrupación, contraste, figuras simbólicas, *reminders* (recordatorios), y elementos de ayuda-memorias. Utilizamos líneas de tiempo, flechas, llaves, geométricos y otras figuras relacionales, secuencias, así como también (inevitablemente, pese a que suelen no agrandar a los alumnos) cuadros de datos y listados de sucesos y/o características de fenómenos y hechos. Aunque

¹⁷² Para Hernández, “el docente puede utilizar distintas estrategias de enseñanza tales como resúmenes, organizadores gráficos (mapas conceptuales, cuadros, diagramas, etc.), ilustraciones de diverso tipo, analogías, etc., con el fin de mejorar la significatividad lógica de los contenidos” (2006, p. 97).

claramente pueden ser mejoradas, las presentaciones fueron elaboradas a manera de buscar que el tiempo de exposición-diálogo pueda ser más eficiente, reduciendo los tiempos de escritura en pizarrón. A todo esto se le agrega que, dada la cultura mediática de los alumnos, el sólo uso de medios visuales en pantalla es de ayuda.

Quizá la mejor manera de apreciar y juzgar esos Power-Point sería ver los videos de las exposiciones y luego observar a detalle los archivos PPT. Estas presentaciones están disponibles en el website *www.mexicanvirus.org*, en el que tanto los alumnos como todos los interesados en este trabajo los tienen al acceso. Ahí están los PPT para los dos temas abordados y dos más para el resto de la Unidad II del programa. Estos recursos serán mantenidos ahí por al menos tres semestres tras la formalización de este trabajo y el correspondiente examen de grado.

d) La parte final de la secuencia didáctica es la presentación o formulación de las tareas, cuyo papel principal para nosotros no es proveer elementos para una evaluación sumativa sino que constituyen la fuente central de discurso del alumno, de la cual podrá realizarse una primera evaluación de cómo ha renegociado significaciones a partir de las sesiones impartidas.

La formulación de las tareas se pensó bastante ya que la evaluación del aprendizaje significativo es una tarea que se verá afectada negativamente “*si las actividades de evaluación que se les plantean exigen que los alumnos reproduzcan ‘al pie de la letra’ lo aprendido y no permiten que generen una elaboración semántica o conceptual tal como ‘expresar en sus propias palabras’ lo aprendido o desarrollar una aplicación de lo aprendido a una situación novedosa*”¹⁷³. Y una situación novedosa o interesante para el alumno es el debate, el reto entre dos posicionamientos, como el Wallerstein - Brom.

Para finalizar la sesión *Orden Bipolar*, se les entrega un texto de doce páginas sobre el tema. Es un texto de Brom¹⁷⁴, al que se le agregó un párrafo de Wallerstein¹⁷⁵ con conclusiones de contraste respecto del primero. En la portada del mismo material se establecen varias preguntas abiertas¹⁷⁶ para que el alumno seleccione una o varias, de las cuales se les pide elaborar una respuesta de entre una y tres cuartillas. Se coloca además al estudiante ante una situación atractiva y novedosa al pedirle su juicio de valor respecto al proceso de reformas estructurales en el país (una de las preguntas optativas en la tarea).

La opción de tarea asociada a la sesión *Globalización* se establece con base en un

¹⁷³ Hernández (2006), p.101.

¹⁷⁴ Págs. 240-252 de “La Posguerra” en Brom, Juan; *Esbozo de Historia Universal*; Ed. Grijalbo; México - 2001

¹⁷⁵ Pág. 35 de Wallerstein, Immanuel; *Después del liberalismo*; Ed. Siglo XXI; México - 1998.

¹⁷⁶ Ver nota al pie 91, en p. 48.

pequeño y sencillo libro de Ianni¹⁷⁷, del que se pide seleccionen algún capítulo o un fragmento de entre diez y quince páginas y escriban un juicio de valor sobre alguna de las expresiones del fenómeno.

Se asigna entonces una sola tarea para las dos sesiones. Consistió en tomar, a elección del alumno, una o más de las preguntas que insertamos al inicio del texto de Brom, o de las Preguntas Generadoras al inicio de las sesiones, o de las preguntas específicas de la ID: *¿porqué hay estabilidad social?* y *¿porqué hay inestabilidad social?*.

Resultados esperados.

Como un primer y visible resultado de nuestra estrategia DCC ya se esperaba que la sesión contara con mayor atención y disposición que la rutinaria. Mas los elementos de aprendizaje tangibles logrados por los alumnos no necesariamente se evidenciarán de inmediato, pues en un primer momento esencialmente estarán poniendo en juego y en interrelación la NI con el CP que sabemos tenían antes de iniciar. Si bien esperamos preguntas y participaciones, el producto fundamental sería la renegociación de significaciones que pretendimos se diera durante la sesión y que continuaría dándose en la mente de los estudiantes por días, semanas o más.

El factor actitudinal (emotivo-afectivo) no es eje de la evaluación, pero ha de ser también considerado, aún como impresión cualitativa del docente, que será luego revisada contra las videgrabaciones de las sesiones.

El resultado que tendrá entonces mayor peso en la evaluación de nuestra estrategia serán los escritos que generen los alumnos y que, como se indicó más arriba, corresponden a preguntas abiertas. Estas son un discurso temático del alumno y permitirán observar NC, nuevas significaciones generadas y aún en un proceso de renegociación que inició tras la NI aportada en las sesiones de DCC .

5.4.2. Implementación.

Logramos realizar las sesiones contando con una adecuado repaso y preparación a fondo para la exposición de cada tema por parte del experimentador. Se logró además una buena preparación para el manejo de la técnica *interrogación dialógica* para aplicarla a las eventuales participaciones o preguntas de los alumnos. Esto fue importante porque con el fin de plantear las tareas se hizo necesario prever el uso

¹⁷⁷Ianni (1999).

diferenciado no sólo de conceptos, sino aún de términos: si queremos preguntar a los alumnos qué les resultó *ilustrativo* o *revelador*, se tienen que utilizar otros términos, como “interesante” o “novedoso”, pues los dos primeros términos no tienen entre ellos un significado claro o uniforme.

Se logró documentar plenamente en video las sesiones, una de ellas a dos cámaras, con lo que se asegura una herramienta valiosa para el análisis no sólo en este trabajo, sino también por quienes tuvieran interés en profundizar o revalorar nuestra propuesta de intervención. Ello implicó cubrir sin contratiempos la puntualidad, toda la logística para la exposición (proyector, computadora, presentación, impresos para la tarea) y la logística para la grabación.

En las visitas preparatorias que hicimos a los grupos, antes de la primera sesión, notamos un importante cambio en la situación de aprendizaje, respecto de la que observamos al final de las sesiones de *interrogación dialógica* en el semestre anterior; de una situación de apertura, el ambiente había cambiado a una con relativas apatía y confrontación, de bajo nivel pero constante, entre profesor y alumnos. Y si bien la secuencia didáctica previó dedicar los primeros diez minutos de cada sesión a tratar de recuperar el ambiente anterior, ello se logró sólo parcialmente.

Las sesiones fueron centralmente expositivas, pero desde el inicio quedó abierto el espacio para preguntas, al tiempo que se fueron realizando pausas para incentivar a las participaciones. Sin embargo la cantidad y novedad de la información que les estaba aportando la exposición sí mantuvo un buen nivel de atención, pero a costa de que la participación se diera de forma limitada.

Las dos sesiones culminaron cumpliendo con la secuencia didáctica programada, con un control aceptable de los tiempos que nos habíamos marcado. Y si bien las tareas establecidas para cada tema fueron atendidas por los alumnos en menor medida de lo esperado, sí se produjo un volumen de material que nos permite una evaluación traducible a conclusiones claras sobre nuestra propuesta.

5.4.3. Primeras consideraciones en la evaluación de la estrategia.

En primer lugar hemos de considerar que el cambio de la situación de aprendizaje logrado durante la ID sólo se recuperó parcialmente (hubo todo un semestre entre la ID y la DCC), lo que indudablemente contribuyó a que el interés durante las exposiciones, si bien se logró, podría haber sido notoriamente mejor; esto se expresó también en que las participaciones en las sesiones de la DCC fueran comparativamente menores a las que tuvimos en la ID.

Mas ante tal circunstancia la conclusión aquí no es la de descalificar el decaimiento que se produjo en la relación entre el profesor titular y sus alumnos durante el 5° semestre. Por oposición, podemos enunciar que, si la *interrogación dialógica* y la estrategia de intervención hubieran tenido continuidad, es decir, si no hubiera transcurrido un semestre entero entre una y otra, sin duda habría significado un resultado distinto en este rubro de la situación de aprendizaje, que no por haber sido un resultado inesperado tiene de forma alguna importancia menor.¹⁷⁸

El segundo elemento valioso que habíamos obtenido de la ID fue el conflicto cognitivo generado. Y el primer resultado que podemos observar al respecto es también que el tiempo transcurrido hasta las sesiones en que sería útil hizo que, si bien no desapareció, se diluyera parcialmente. Anotemos que además surgieron otros conflictos cognitivos durante las sesiones de DCC. Podemos entonces también establecer la conveniencia en la continuidad entre las dos fases que se ensayaron en este trabajo (*interrogación dialógica* y estrategia de *constructivismo crítico*). Por ello una eventual profundización de estas estrategias tendría que considerar como altamente conveniente que los grupos de campo se tengan a cargo todo el quinto y sexto semestres (CIPSO-I y CIPSO-II).

En tercer lugar hemos de recordar que un objetivo fundamental de indagar el conocimiento previo y de la estrategia DCC fue lograr que el método y la NI a utilizar en el aula tengan una adecuada *significatividad lógica y psicológica* respecto del CP de los alumnos. Ello se expresó también en el interés, ánimo o actitud con que los alumnos reciben las sesiones (factor emotivo-afectivo).

Colateral a los dos elementos anotados, señalemos que las exposiciones fueron eficientes en términos de la preparación, los recursos técnicos (como la presentación con diapositivas), el posicionamiento del docente, y la cobertura de los temas en sí. Mas estos rubros son factores que no evaluaremos por sí mismos, sino en función del logro que la estrategia significara respecto de la atención didáctica a las POs.

Sin embargo ello no obsta para indicar que puede haber algunas mejoras:

1) Tan útiles como se mostraron las presentaciones con diapositivas, sería conveniente terminar de elaborarlas como un material didáctico que funcione por sí mismo (sin necesidad de expositor), ya sea como PPT con audio o transformado a video pleno, lo que permitiría además que el alumno lo pudiera volver a revisar por su cuenta, así como darle a otros profesores o estudiantes acceso abierto a la exposición completa y no sólo a un PPT mudo, y por tanto incompleto.

¹⁷⁸ La intención de la nota es rescatar este efecto de la interrogación y la indudable conveniencia de retomarlo, aprovecharlo, para la impartición de las sesiones regulares, ya sea implementando la estrategia DCC que proponemos aquí, o alguna otra.

2) La poca respuesta a la alternativa de tarea ligada al tema Globalización ilustró la necesidad de preparar materiales que, cubriendo las necesidades de los Núcleos de Enfoque, y por tanto distintos a los editados anteriormente por el CCH, aborden los contenidos propuestos pero en extensiones textuales reducidas. En particular, se muestra conveniente elaborar y poner a libre acceso un texto específico sobre las reformas estructurales en México en el periodo 1982-2006, incluyendo sus elementos económicos y políticos, así como sus refracciones sociales.

Para efectos de nuestra investigación, los elementos hasta aquí anotados ganarán su pleno significado al ponerlos en función de una evaluación más de fondo de los resultados surgidos de ambas fases de nuestra estrategia, es decir, las preconcepciones encontradas y los elementos de nuevo conocimiento (NC) en que se muestren significaciones en algún proceso de renegociación generado a partir de nuestra estrategia DCC. Estos elementos del NC son lo que evaluaremos en las tareas escritas que entregaron los alumnos.

5.5. Resultados y evaluación.

Una estrategia como la implementada requiere una evaluación pensada exprofeso. Para ese fin tomamos una primera consideración que Hernández aporta al plantear que *“el conocimiento conceptual exige el uso de estrategias y de instrumentos de evaluación más complejos [que el factual]... lo que se requiere es seguir una aproximación cualitativa, porque se trabaja esencialmente sobre el grado de construcción de los significados en relación con ciertos conceptos, proposiciones o principios, o bien el grado de utilización deseada de estos en situaciones de transferencia, tales como aplicaciones o explicaciones elaboradas”*¹⁷⁹. A diferencia de los aprendizajes memorísticos de hechos o datos, evaluar un aprendizaje significativo *“no es una cuestión de ‘todo o nada’ ... [sino] una cuestión de grado, por lo que hay que tener definidos claramente los criterios que permitan la valoración cualitativa y que estarán en función de lo que queramos enfatizar en su aprendizaje o evaluación”*¹⁸⁰.

La evaluación será entonces realizada examinando aquellas expresiones en las que el alumno, al construir las, estaría expresando ideas que son resultantes de distintos tipos y niveles de renegociación entre su CP y la NI, y no sólo repitiendo fórmulas conceptuales. Tales expresiones podrían ser orales (en sus participaciones), pero

¹⁷⁹ Hernández (2006), p. 114; subrayado mío.

¹⁸⁰ *Ibidem*; subrayado mío.

nosotros las revisaremos en las tareas escritas que entregaron. Estaremos entonces buscando, en palabras de Hernández y Díaz, ilustración de la “*reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en sus estructura cognitiva*”¹⁸¹.

Es conveniente tomar también en cuenta que, bajo la lógica constructivista, la detección más confiable del aprendizaje será desfasada, es decir, en el desarrollo posterior del aprendiz, bajo la forma de movilización multicontextual de conocimientos. El primer problema de evaluación es entonces que el N.C. se estaría expresando desfasado del curso, y además en la forma de elementos de un sistema complejo, como lo es la estructura cognoscitiva de una persona (es decir, con elementos multidimensionales que se presentan en forma desigual y combinada). La renegociación de significaciones persistirá además en la mente del estudiante mucho más allá de las sesiones o del momento en que escribe sus tareas o realiza un examen.

Toda esta explicación no significa que no sea posible aplicar herramientas de evaluación de conocimientos por vía de exámenes, incluso cerrados como lo serían el de opción múltiple, el falso-verdadero, elementos no correspondientes, u otros. Bajo otras circunstancias, tales recursos, meticulosamente elaborados, podrían ser claramente útiles para evaluar aprendizaje significativo; pero tanto la naturaleza de nuestra propuesta como las circunstancias y limitantes en que su ensayo pudo ser materializado, nos llevan a realizar la evaluación utilizando el discurso en las tareas de los alumnos. Si hubiéramos tenido al grupo todo el semestre podríamos quizá haber elaborado un examen con preguntas abiertas o haber propuesto un ensayo final con tema definido.

No es una evaluación de *contrastación*.

Nuestra investigación tiene esencialmente un carácter exploratorio-descriptivo. Nuestro objetivo con este limitado ensayo de la DCC ha sido esencialmente ilustrar su operativización como estrategia. La evaluación específica sus resultados no es entonces el eje central de nuestro trabajo. Sin embargo resulta conveniente ilustrar mínimamente no sólo el contenido del discurso de los alumnos tras las sesiones sino, quizá más importante, la forma en que hemos de aplicar los criterios de evaluación que derivan de los mismos lineamientos de nuestra estrategia.

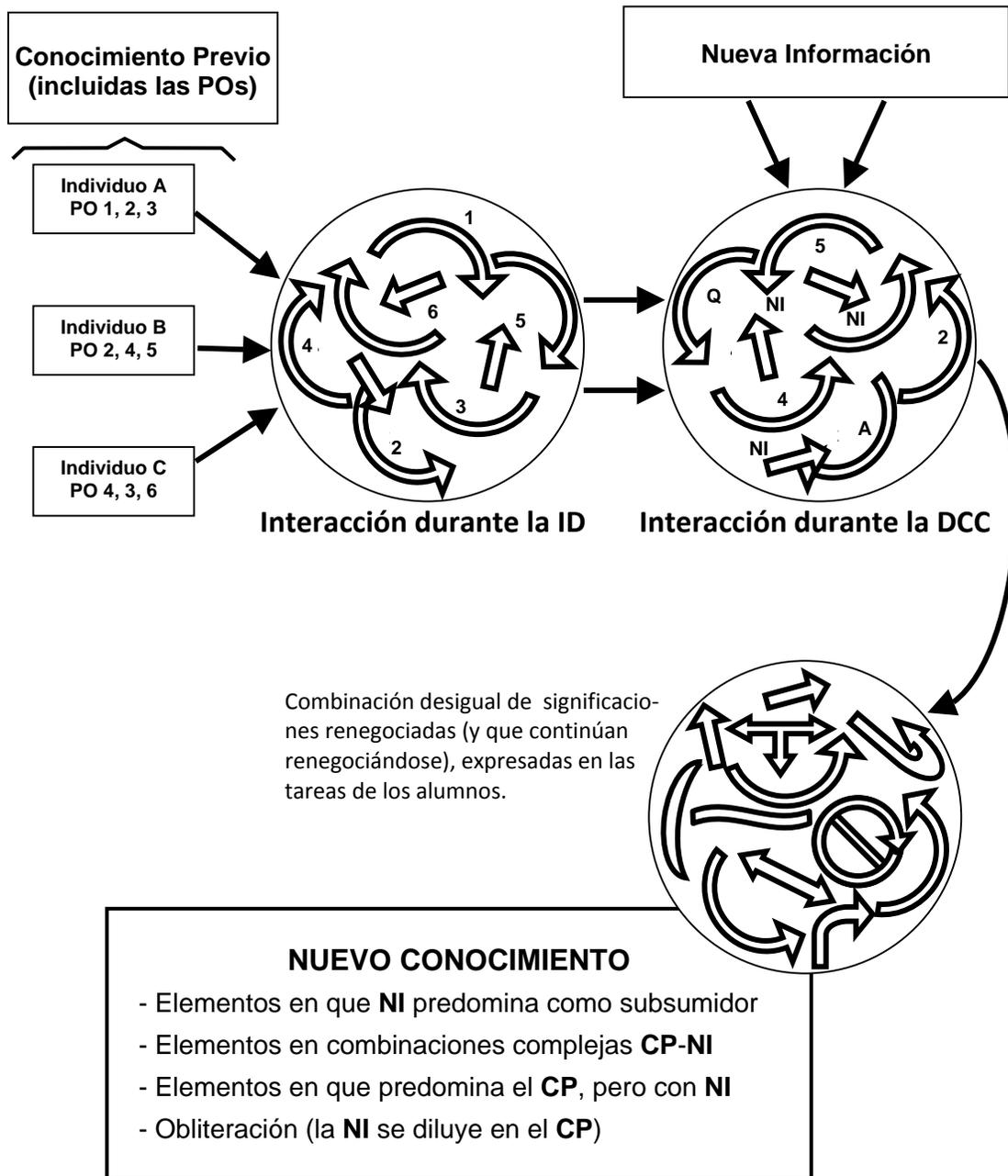
¹⁸¹ Díaz-Barriga, 2002. p.35.

5.5.1. Elementos a evaluar.

En nuestra estrategia didáctica no utilizamos los Organizadores de Avance ausubelios (*inclusores*), sino *Núcleos de Enfoque*, por lo que en el Nuevo Conocimiento resultante no sería congruente tratar de identificar exactamente *subsunción derivativa* o *subsunción correlativa*. El esquema original ausubeliano tampoco sería aplicable para buscar asimilación por *supraordenación* o por *combinación*, clasificaciones cerradas que no admitirían fácilmente asumir la subsunción compleja, que por su naturaleza se expresará de forma desigual y combinada.

Para la evaluación, al revisar las tareas de los alumnos, indagaremos entonces en la estructura cognoscitiva del alumno después de haber interactuado con la NI bajo la estrategia de DCC. Pero, como dijimos en el subcapítulo 5.3.1. el Nuevo Conocimiento (NC) es algo diferente al CP y a la NI. Entonces lo que buscaremos es el resultado momentáneo (es un proceso que continúa) de la renegociación entre uno y otro en la mente del alumno, tomando como guía el esquema de interacción CP-NI, en la página siguiente.

Interacción entre la Nueva Información y el Conocimiento Previo



Fuente:

elaboración propia, con los elementos de la teoría de subsunción descrita en 5.3.1.

El NC contendrá combinaciones que pueden seguir conteniendo PO. Lo que haremos es revisar si en ese NC complejo tenemos elementos que se están desplazando, distanciándose de la PO y acercándose a la NI.

Mas nuestra búsqueda se realizará dentro de algo tan complejo como es el discurso humano. Nos vemos entonces obligados a aplicar niveles de reducción que hagan factible la evaluación.

De la primera revisión cuidadosa de las tareas de los alumnos, tratando de concentrarnos en las PO y en los NE, ubicamos varias categorías y subcategorías que especificaremos a continuación, de las que podemos contabilizar sus eventos o incidencias en el discurso. Por supuesto, ese no es todo el contenido de las tareas, sino el que resulta relevante para evaluar la estrategia DCC.

NE_n.- Enunciados en el que un **Núcleo de Enfoque** es asumido a nivel satisfactorio, donde la NI tiende a predominar y a subsumir a los elementos correspondientes del CP. Es un avance en la asimilación de la NI ó en clara renegociación con tendencia subsumidora por parte de éste (los marcaremos con color naranja oscuro).

CrS.- Enunciado que refleja haber tomado un NE como **criterio para la selección** de la pregunta, del tema o de contenidos (marcado con color naranja claro). Estaría expresando que se asume el NE pero sólo a un nivel bajo o poco satisfactorio, y entonces consideramos que no tiende aún a predominar y a subsumir cualitativamente a los elementos correspondientes del CP. Aquellos enunciados que expresen asunción de un NE no se contarán también como CrS.

En inicio parecería inadecuado considerar el CrS como expresante de que se asume NE, pues inquietaría si las preguntas podrían haber estado condicionando a esa selección de la respuesta. Mas en las preguntas existió opción por alternativas que alejaran de NE, o que admitieran expresión de PO, o que implicaran llanamente operación mecánica (como copiar definiciones de un diccionario especializado), o con campo para evasión por vía de simplemente escribir *opinión* alejada de NE (que puede ser una de las formas de tomar las opciones “¿qué aprendí del tema?” y “¿qué opino del tema?”¹⁸²).

En las tareas podemos incluso encontrar fragmentos que son copia textual desde Brom. Pero el criterio de selección de la pregunta a responder y de los fragmentos reproducidos implica confluencia con los Núcleos de Enfoque.

¹⁸² Un ejemplo notorio de cómo las tareas admitieron opción de alejamiento de los NE podemos encontrarlo en la tarea # T-018, como se puede apreciar en la pág. 140.

PO.- Enunciado que expresa una **Preconcepción Obstáculo** no subsumida, prevaleciendo sobre la NI, aunque sin llegar a la obliteración de ella. Es NC con persistencia cualitativa de PO, aunque en combinación con elementos de NE (los marcamos con color verde claro).

Obl.- Enunciado que expresa **Obliteración**. Como se señaló en 5.3.1., significa que la nueva información es reducida a los significados más estables del conocimiento previo, subsumida por éstos hasta confundirse con ellos. Como si lo nuevo hubiera sido “olvidado”, lo que por ende implica alejamiento de los NE (marcado con color verde oscuro).

Además de las categorías de análisis enunciadas hasta aquí, tenemos otros elementos cuya relevancia para la evaluación de nuestra estrategia no está determinada solamente por la predominancia de la NI o del CP, sino también por un positivo involucramiento con el tema y una actitud potencialmente conducente hacia el aprendizaje, el conocimiento, o el desarrollo del mismo. Estos aspectos (a saber: hipótesis, tesis, conflictos cognitivos, intereses notorios), son recurrentemente escasos en nuestras aulas, lo que hace relevante incluirlos en la evaluación.

Cuando el alumno emite una afirmación, aún si es errónea, se siente responsable de ella. No sólo nos referimos a sus expectativas sobre el juicio externo, sino también a su propio juicio interno. Cada uno de nosotros recuerda y da relevancia tanto a crasos errores cometidos, como a afirmaciones que resultaron acertadas, lo que convierte a esos elementos en recursos que potencian el aprendizaje futuro. Algo similar también ocurre cuando se afianza en la mente una pregunta específica; al encontrar la respuesta satisfactoria la asimilamos casi inmediatamente a nuestra estructura cognoscitiva (la *recordamos*, la *aprendemos*), cosa que también ocurre cuando son puestas en juego las tesis e hipótesis que en el pasado llegamos a enunciar o defender.

Tesis (afirmaciones), hipótesis (afirmaciones hipotéticas), y preguntas específicas, tienen la potencialidad de constituirse como conflicto cognitivo que ampliaría el potencial de aprendizaje del alumno al abordar esos temas posteriormente. Es un esfuerzo conciente por pensar en una respuesta a algo. Y aunque el conflicto cognitivo puede surgir casi de cualquier cosa o evento de la vida, dentro o fuera de la escuela, para la evaluación de nuestra estrategia nosotros consideraremos aquí los asociados a tesis, hipótesis y preguntas, porque son expresión del NC tras la DCC.

Por otro lado, hay aspectos muy específicos que resultaron foco de notorio interés para el alumno y de esa forma expresan una alta significatividad psicológica y quizá también lógica para su estructura cognoscitiva. Pueden por ello ser no sólo factores para generar conflicto cognitivo, sino también una vía para tomarlos como puntales o

anclajes al elaborar las secuencias didácticas para esta u otras estrategias.

Consideremos por último que la existencia de tesis o hipótesis (independientemente de si son *correctos* o no) o de conflicto cognitivo pueden llevar implícito tanto foco de interés como algún grado de avance en la asunción de uno o más NE.

Los siguientes son las etiquetas con que señalaremos a estas categorías de análisis:

CCog.- Conflicto cognitivo. Se conforma aún cuando el enunciado fuese descriptivo o equivocado (marcados con color amarillo).

HYp.- Enunciados con **tesis o hipótesis** formuladas por el alumno. Se registran separadamente del conflicto cognitivo porque no todas se postulan necesariamente como tal. En la contabilización y en el gráfico de resultados aparecerán como una misma unidad de conflicto cognitivo las expresiones que sean simultáneamente HYp y éste (marcados con color violeta)

QQ.- Enunciados que expresan inquietud, foco de interés o de atención particular en temas o contenidos específicos (marcados con color azul).

Además de estos elementos, el discurso de los alumnos contendrá otros no necesariamente considerados en estas categorías, y todos ellos estarían apareciendo, como dijimos, combinados con ellas dentro de una unidad compleja de discurso humano. Es tal el nivel de combinación, que a veces hasta una sola frase puede ser simultáneamente expresión de varios elementos de pensamiento, o de varias de las categorías que aquí establecimos. Es por ello que, a continuación, se hace necesario convenir en la forma en que realizaremos la identificación y contabilización de esa expresión de ideas.

5.5.2. Identificación de elementos dentro de los discursos del alumno.

En las tareas encontraremos textos que podrían estar expresando diferentes ideas con pesos o ponderaciones diferentes. Nuestra primera tarea es identificar aquellas que fueran más claras. Esto significa algún nivel de reducción, pero que no afecta a nuestra evaluación pues no intentaremos caracterizar unívocamente el discurso de los alumnos. Lo que identificaremos son ideas que se ubiquen en las categorías que establecimos antes, y de ellas puede haber varias dentro de la tarea de un sólo alumno. Consecuentemente, contaremos como *evento* cada diferente enunciado que las exprese, aún si aparecen varios dentro de un mismo discurso, y sólo se contarán como uno mismo los que fueran claramente redundancia o repetición.

Estaremos interpretando un texto, por lo que debemos establecer un par de salvedades:

En primer lugar daremos por sobreentendida la posibilidad siempre vigente de interpretación diferenciada.

En segundo lugar, durante la revisión de las tareas seguiremos encontrando limitaciones en nuestra comprensión, derivadas de limitaciones en el desarrollo del alumno para expresar sus ideas y del nuestro para entenderlas. Es decir, seguiremos encontrando *diferencias* (términos cuya significación atribuida es diferente a la que realmente corresponde al término o que es confusa) o necesidades de *ampliación* (términos o ideas que requerirían de una mayor explicación del alumno para ser adecuadamente entendidos).

Debemos también considerar que en las tareas, a veces dentro de una misma frase o párrafo, pueden aparecer contradicciones (reales o aparentes) Estas no sólo deben ser efectivamente consideradas (sus componentes) como elementos a evaluar, sino que además ilustran lo activo que en el alumno continúa el proceso de reflexión (renegociación de significaciones CP - NI).

Tras estas consideraciones podemos ya entonces ilustrar cómo fue procesado el discurso en la totalidad de las tareas (de nuevo, se reproducen sin correcciones de redacción u ortografía).

De 29 alumnos inscritos, de los cuales participaron de la estrategia 21 en la primera sesión y 26 en la segunda, nuestro universo de análisis lo compone la totalidad de las 23 tareas entregadas. Estas presentan contenidos diversos en la medida de que se les solicitó responder a al menos una de las siete preguntas del texto de Brom sobre el Orden Bipolar, u opinión abierta sobre los contenidos y conceptos abordados, o sobre las preguntas generadoras. Mas, aún con esa diversidad, el haber utilizado Núcleos de Enfoque para atender las PO nos permite evaluar de la misma forma todas las tareas.

Evaluamos entonces la totalidad de las tareas y lo hicimos con el mismo método. Los resultados aparecen en el capítulo a continuación, pero es importante antes ilustrar la forma en que se realizó el trabajo de análisis, para lo cual reproducimos fragmentos del proceso para tres tareas seleccionadas al azar.

De la tarea T-004 tomemos como ejemplo ilustrativo los siguientes fragmentos:

...“lo que aprendí del tema fue que (durante el mundo bipolar {se permitio} que las gdes potencias en especifico EEUU gracias a la crisis estructural adquiriera de mano de las naciones 3er mundistas mano de obra barata, mat. prima)”.

La parte entre paréntesis del enunciado expresa una comprensión parcial de la cadena causal, pero lo que anotaremos como evento para evaluación de la estrategia es que ha asumido el criterio de interés, uno de nuestros núcleos de enfoque (**NEn**). El encorchetado estaría simultáneamente expresando lo que en nuestra tipología establecimos como Moralismo (**PO**).

“(Mexico tuvo un papel import. en esta lucha ya qe {obligado} x estados unidos a poner radares cuando se hacian expediciones)”.

El texto entre paréntesis está expresado un acercamiento a la comprensión del proceso como fenómeno de poder (**NEn**). Al mismo tiempo, el encorchetado expresa Maquiavelismo (**PO**). Es también un ejemplo de *diferancia* o de necesidad de *ampliación*, pues tendría que ser precisado si la idea es “se vio obligado” o si es “fue obligado”, y ello podría cambiar la categoría para este evento. Este hecho histórico (instalación de radares norteamericanos en territorio de México, referido en las sesiones y fundamentado en el trabajo de Torres¹⁸³), generó particular interés en la sesión y además aparece en tareas de otros tres alumnos, por lo que en ellas registramos evento **QQ**.

“(También la economía e infraestructura de europa y asia quedo debastada ayudandole a EEUU tuviera un {imperio miliar} sobre los pequeños)”.

Este tercer fragmento expresa la asunción de un enfoque macro (**NEn**) del fenómeno, con clara identificación de la economía como factor causal a ese nivel. En tanto, el encorchetado podría ser una *diferancia* o una *ampliación* que serían necesarios de

¹⁸³ Torres, Blanca; México en la Segunda Guerra Mundial; en: *Historia de la Revolución Mexicana*, Tomo 19: 1940-1952. COLMEX, México - 1988.

aclarar para resolver si se tratara de la PO Procedimentalismo o si corresponde a un acercamiento al NE como fenómeno de poder (*hegemonía, dominación*).

De la tarea T-008 ejemplifiquemos usando algunos de sus enunciados:

“el tema [El Mundo Bipolar]; aprendí que el poder ha sido lo que siempre mueve al mundo. Los intereses de las potencias en la segunda Guerra eran sumamente políticos y económicos. En 1939 se da una crisis estructural y en 1945 la infraestructura y economías de Europa y Asia se ven devastadas. Predomina la economía y la fuerza militar de Estados Unidos”.

Nuevamente encontramos aquí una comprensión de la cadena causal que es aceptable aunque parcial. Lo que nosotros registraremos para evaluación es que en las dos ideas está asumido el NE macro. De esas dos ideas registramos dos eventos **NE_n**.

[Plan Marshall] *“...después de la debastación casi total de Europa, Estados Unidos aporta enormes recursos para la reconstrucción de esta, pero al apoyar económicamente quiere que se haga lo que pide, es decir quieren mandar sobre Europa... A pesar de la independización de las colonias, a las que llamamos naciones del tercer mundo, se convierten en fuente de riqueza para otras naciones”.*

Aquí continúa aplicándose el criterio de interés que viene de la idea anterior y se agrega el **NE_n** como fenómeno de poder (*hegemonía, dominación*), por lo que agregamos un evento.

“(El tema que vimos me pareció muy interesante, ya que la capacidad de imponer voluntad sobre otros se ha dado desde siempre y es interesante ver cómo el dinero mueve al mundo, también es increíble ver que {a la mayoría de las personas o naciones sólo les interesa el poder, sin importar lo que los demás puedan pasar o sufrir})”.

El texto entre paréntesis expresa una ruptura, una novedad en la forma de comprender información que ya tenía (¿una epifanía?), constituyéndose en un foco de interés particular del alumno (**QQ**). Simultáneamente el encorchetado expresa la preconcepción Moralismo (**PO**).

“Welfare state significa ‘estado de bienestar que surgió para proporcionar protección médica, seguridad en el trabajo, acceso a la educación y otros beneficios. Se crea como respuesta a las exigencias

populares, y para evitar las tendencias que exigen una transformación a fondo, socialista...”.

Este fragmento es copia literal del texto de Brom asignado para la tarea. Sin embargo al seleccionar tanto la pregunta como la cita se está aplicando un nivel menor del núcleo de enfoque por criterio de interés. Asentamos entonces un evento **CrS**.

De la tarea T-006 consideremos como ejemplo los siguientes enunciados:

“...este ha sido un tema que lo hemos visto desde años pasados, pero es la primera vez que se le da un enfoque económico, notando así la economía internacional, notando cómo los países que ahora son primer mundistas fueron adquiriendo territorios...”.

Una vez más encontramos aquí comprensión aceptable sobre la cadena causal. La expresión “adquisición de territorios” se muestra como una *diferancia*, como algo cuya significación atribuida por el alumno no es evidente o clara. Pero lo que más claramente expresa es un foco de interés particular a partir de la ruptura novedosa de tratar de entender el proceso bajo enfoques macro y de criterio de interés (economía). Registramos un evento **NEn** y un evento **QQ**.

“...los temas que ... captaron más mi atención al tener conocimientos previos fue el llamado ‘welfare state’ el cual propuso dar protección a la sociedad y el ‘plan Marshall’ ...”.

El enunciado conforma centralmente un evento de foco de interés particular (**QQ**).

La descripción que en esta tarea se hace sobre las características del Welfare State y las razones para su surgimiento es una copia textual de Brom, pero finaliza con una hipótesis:

“considero que temió por el hecho de que Estados Unidos se sintió amenazado porque redujera la influencia en la vida económica, y al querer tener el poder quiso terminar con este plan”.

Podríamos esforzar por ver CrS y un sesgo maquiavelista (PO), pero la idea central es: afectación económica → ofensiva contra el Welfare State. Claramente postula un conflicto cognitivo que ampliaría el potencial de aprendizaje del alumno al abordar esos temas posteriormente. El único evento que registramos de este enunciado es **CCog**.

Algunas tareas admiten alta diversidad de interpretación en función de las *ampliaciones* o *diferencias* sobre los enunciados o conceptos utilizados por los alumnos. Como ejemplo, en la T-016 el alumno plantea que “*la hegemonía realizada por E.U. ... se aprovecha de su armamento militar para realizar ciertas cosas que le convengan*”. Podríamos concluir que es PO de Procedimentalismo (armamentista); pero si en el alumno existe un inicio de comprensión del papel del poder militar norteamericano en el *orden mundial* del periodo, se trataría de un salto en la comprensión del fenómeno de *estabilidad hegemónica*.

Hemos ilustrado ejemplos de la forma en que procesamos el discurso de los alumnos para efectos de la evaluación. En el subcapítulo siguiente mostramos los resultados obtenidos tras procesar la totalidad de las 23 tareas entregadas por los alumnos.

5.5.3. Análisis de resultados.

Tras revisar el conjunto de las tareas aplicando los lineamientos que establecimos, registrando los eventos en que se presentó cada una de las categorías de análisis establecidas, fueron elaborados tablas de frecuencias, gráficos transversales, y un gráfico de proporción (pastel).

En la página 140 aparece la Tabla 4 con los resultados de frecuencia de las categorías, al tiempo que transversalmente se expresa, de forma gráfica, la composición del discurso individual en la tarea de cada alumno.

Aunque la riqueza de los discursos de los alumnos es mucho más grande, para efectos de nuestra evaluación de la estrategia hemos de concentrarnos en estos elementos.

La Tabla 4 contiene los eventos identificados para las categorías de NC que establecimos. Está conformada por 23 renglones (uno por cada una de las tareas recibidas) y cada renglón tiene dos sub-renglones. En horizontal tenemos 7 columnas, correspondientes a los rubros de NC que establecimos para la evaluación, con los colores que les asignamos.

El primer sub-renglón de cada tarea mostrará un punto negro por cada idea que expresa el NC que, como dijimos antes, puede ser incluso Obliteración o una PO persistente que subsumió a la NI. En el segundo sub-renglón se anota letra que corresponde al tipo particular de NEn o de PO para cada evento en que se presentó.

A la derecha de la tabla aparece (de manera gráfica y utilizando los colores que codificamos) una contabilización transversal que muestra la composición del discurso para cada tarea particular. Esto permite apreciar a primera vista la amplitud y composición del discurso individual de cada alumno.

En la parte inferior de la Tabla aparecen los totales o frecuencia de la columna correspondiente a cada categoría.

Los totales obtenidos son:

NEn = 46	Núcleo de Enfoque
CrS = 9	Criterio de Selección
CCog = 25	Conflicto cognitivo
HYp = 5	Tesis o Hipótesis
QQ = 6	Foco de interés, inquietud, atención particular
PO = 27	Preconcepción Obstáculo
Obl = 2	Obliteración

Las tablas complementarias de la página 141 muestran la composición general de NEn y de PO en el grupo, además de un par de cuadros:

El cuadro titulado *Subtotal de agregación 1* agrupa los que serían elementos *satisfactorios* en el Nuevo Conocimiento (NEn, CrS), los que son *coadyuvantes* (HYp, CCog, QQ) y los que son *insatisfactorios* (PO, Obl).

El cuadro titulado *Subtotal de agregación 2* agrupa los que serían *conducentes* para el proceso E-A y los que aún le constituirían un *obstáculo*.

Al final de la misma página presentamos la composición del discurso en el conjunto del grupo, en un gráfico de pastel con los elementos del NC relevantes para nuestra evaluación.

Estos datos y agregados constituyen la primera parte de los resultados que nos permitirán en 5.5.5. y en 6. emitir un juicio sobre la eficacia y la potencialidad de la estrategia DCC.

Tabla 4.- CONTENIDOS DEL NUEVO CONOCIMIENTO EN LAS TAREAS

Tarea	NEn	CrS	CCog	HYp	QQ	P O	Obl	
T-001	● ● x z	●	●		●			
T-002	● z		●		●	● ● ● G L D		
T-003	● x				●		●	
T-004	● ● ● x y z		●			● ● A D		
T-005	● x					● D		
T-006	● ● ● ● ● ● x z y z z	●	● ●		● ●	● ● G A		
T-007	● ● ● ● x z y x					● ● ● A A L		
T-008	● ● ● z y x	●			●	● A		
T-009	● ● z x		●	●		● G		
T-010	● ● x z		● ●			● ● L A		
T-011	● x	●	● ●			● D		
T-012	● x		●			● A		
T-013		●						
T-014	● x	● ●	● ●					
T-015	● ● x z	●	● ● ●			● ● L D		
T-016	● ● ● ● x z x x		●			● L		
T-017	● ● ● ● x z y z		● ● ● ●					
T-018	● z	●	●			● I		
T-019	● ● z y		● ●					
T-020	● ● z y			● ●		● ● A C		
T-021	● y			●		● A		
T-022	● ● ● y x x		●	●		● ● A		
T-023						● ● G J	●	
Tot:	46	9	25	5	6	27	2	

Especificación de NEn y PO dentro del Nuevo Conocimiento.

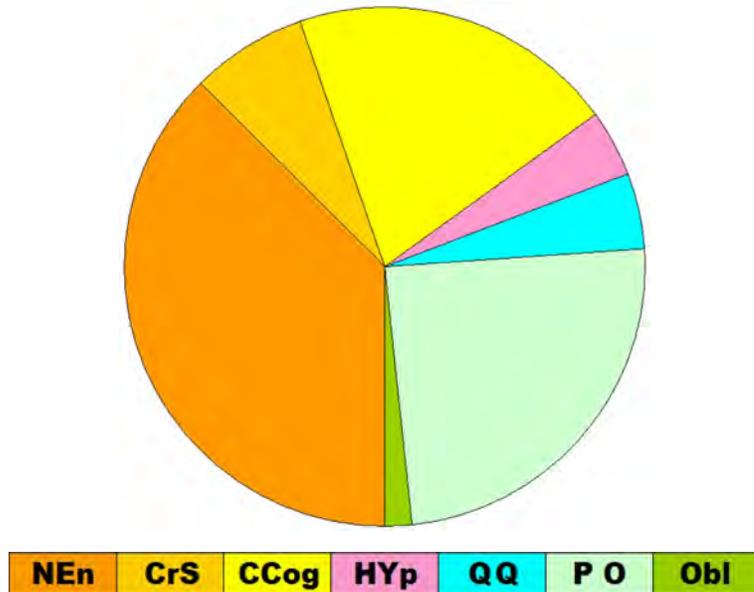
P O		
A	Moralismo	10
D	Maquiavelismo	5
L	Sustantivización	5
G	Procedimentalismo	4
C	Democratismo	1
I	Ideologismo	1
J	Legalismo	1

NEn		
X	Criterio de interés	20
Y	Enfoque macro	9
Z	Poder, legitimidad	17

Sub-Totales, agregación 1	
NEen + CrS =	55
HYp + CCog + QQ =	36
PO + Obl =	29

Sub-Totales, agregación 2	
NEen + CrS + HYp + CCog + QQ =	91
PO + Obl =	29

Composición del Nuevo Conocimiento en el conjunto de las tareas del grupo.



5.5.4. Aspectos adicionales.

Además de los resultados sistematizados que hemos mostrado, hay que anotar en primer lugar un factor que por lo obvio pudiéramos dejarse de lado: más allá de los contenidos específicos en el NC, quizá el aspecto más valioso es que tenemos de los alumnos discursos propios (por fuera de las pocas meras copias que se presentaron).

En segundo lugar anotemos que en las tareas aparecieron varios enunciados *inducidos*, para los que en inicio pensábamos abrir una categoría de análisis. Tal inducción derivó de que el mismo texto de la tarea algunas expresiones se acercan (positivamente, o por imprecisión, o por dificultad semántica) a alguna PO. La que se expresó un par de veces fue asumir como definición simplificada y acabada la que presenta el texto de Brom, en el sentido de que en los regímenes llamados socialistas de la segunda mitad del Siglo XX, las necesidades de las masas fueron el condicionante central, contrastado con su *evasión* en las naciones capitalistas.

En la medida de que no está claro el nivel que esta idea tendría como obstáculo, y de que deriva de inducción por el texto, no se abrió categoría de análisis para estas expresiones. Pero resulta de enorme importancia señalar su incidencia, pues ilustra tanto los riesgos como las conveniencias de elegir o elaborar materiales didácticos que guarden completa congruencia con la estrategia en que serán utilizados en el proceso E-A.

Tal cuidado para las sesiones abarca también la congruencia con nuestra consideración de las *diferencias*, de los términos y conceptos con significaciones atribuidas no compartidas o poco claras. De ello identifiquemos un error importante: al establecer las preguntas para la tarea formulé la muy atendida: “¿*Porqué surgió el Welfare State y cómo terminó?*”.

Fue un error generador de *diferencia* pues al utilizar la expresión “cómo terminó”, invocamos en los estudiantes la idea de hacer un balance o juicio valorativo que se prestó a respuestas como la de la tarea T-015: “*termina como todas las ilusiones, nos damos cuenta de la realidad de que seguimos siendo explotados de manera injusta*”.

No fue un imponderable, pues prácticamente todo docente tendría claro que para el estudiante la expresión “cómo terminó” será interpretada diversamente. Una formulación más adecuada pudo ser, por ejemplo, “¿*porqué terminó?*” y no “¿*cómo terminó?*”.

Como última consideración adicional, anotaremos aquí que al final de ambas sesiones varios alumnos se acercaron solicitando poder consultar de nuevo la exposición (la presentación). No fueron alumnos de los que pusieron poca atención sino, por el contrario, los que estuvieron mas atentos y participativos. Además de la

obligación de atender la inquietud que implica por parte del alumno, esto abre nuestra sensibilidad a pensar que si algún tema fuera recurrentemente solicitado, será un excelente incentivo para esforzarnos por elaborar un material didáctico que, bajo nuestra estrategia, funcione autónomamente (v.gr. un video en línea) y que permita a los alumnos resolver la necesidad sin tener que tomar para ello otra sesión de nuestros ya de por sí limitados calendarios.

5.5.5. Evaluación de la estrategia DCC.

Conclusiones sobre Nuevo Conocimiento (**NC**) en función a las POs.

Nuestra propuesta de Interrogación Dialógica (**ID**) fue un trabajo de carácter exploratorio, y la orientación que le dimos fue la ubicación de POs. Ello significó características muy particulares de *inducción*, método, condiciones de aprendizaje, y las condiciones para elaborar el discurso. Fue un diálogo condicionado por el ambiente, la definición temática, la interlocución y debate entre algunos de los participantes, y otros factores de una sesión grupal viva. A diferencia, la estrategia de intervención (**DCC**) es evaluada mediante las tareas entregadas y son un discurso individual, con base en el tratamiento de la NI, que permitiría espacio para reflexionar, revisar o cambiar lo que se escribe.

Por otro lado, aunque en ambos casos podemos decir que fueron preguntas esencialmente abiertas, su formulación y las condiciones en que se respondieron motivaron respuestas de distinto tipo, por razones que no corresponderían a la sola implementación de la estrategia DCC.

Una contrastación directa de los contenidos entre el CP y el NC no sería por tanto viable con estos datos. Sin embargo, de nuevo con el afán de poner sobre la mesa ideas sobre cómo realizar la evaluación en alguna investigación más amplia y extensa, nos dimos a la tarea de regresar a las transcripciones de la ID y realizar una contabilización de los Núcleos de Enfoque que estarían implícitos en el discurso de los alumnos desde antes de implementar la DCC.

Con las salvedades ya expresadas sobre el análisis del discurso, particularmente en cuanto a la riqueza de elementos que no son objeto específico de atención en este estudio, y a la limitación de contabilizar utilizando categorías cerradas, obtuvimos los siguientes datos:

Como deriva del Cuadro B (p. 80) el total de **PO** identificadas fue de **76**.

El nuevo dato es sobre los **NE**, de los que identificamos un total de **48** eventos.

Adicional a estos números, recuperemos que el grueso de la participación en la ID se concentró en el factor individual o enfoque micro, que no fue registrado como PO.

Con estos datos nos acercamos lo más posible a una comparación de *peras-con-peras* y *manzanas-con-manzanas*, por lo que podemos pasar a ello:

- 1) Mientras en la ID predomina el enfoque micro e individual, tras la DCC se presenta reducidamente (lo que se expresa también en el cambio sobre la causalidad atribuida a esas dimensiones).
- 2) De la comparación entre los datos de las páginas 80 y 140 observamos que tras implementar la DCC hay una disminución cualitativa en la proporción de incidencia de *Moralismo*, *Maquiavelismo* y *Democratismo*, al tiempo que se contabilizó en ceros la de *Disociación*, *Fatalismo*, *Pedagogismo*, *Subjetivización*, e *Ideologismo*.
- 3) Fueron equiparables en las incidencias de *Procedimentalismo*.
- 4) La PO Sustantivización fue, en cambio, más frecuente en las Tareas tras la ID.

Esta comparación debe ser tomada con reservas, por las razones que ya se enunciaron, pero resultan efectivamente ilustrativas tanto para este ensayo de nuestra estrategia como para otros futuros, más amplios y extensivos.

Estos datos de evaluación, junto a los aspectos adicionales señalados antes, nos permiten extraer algunas conclusiones más de conjunto:

○ La estrategia DCC (necesariamente respaldada en la ID) permitió presentar a los alumnos una NI que, por contenido, método y correlación con su Conocimiento Previo, tuvo una adecuada compaginación lógica y psicológica con los elementos relevantes en la estructura cognoscitiva de una gran porción del grupo (es decir, les fue *significativa*).

○ Derivado de lo anterior, pudo generar un mejor nivel de interés y disposición al conocimiento, que puede ser fundamentado aquí sólo por la experiencia docente de quien escribe y del profesor titular del grupo. Es un avance en el factor *emotivo-afectivo* esencial para un proceso E-A exitoso.

○ Para casi todo el grupo durante la exposición, y para algunos alumnos en sus tareas, el tema *Welfare State* resultó interesante, novedoso y motivante a la reflexión, la discusión y la postulación de tesis e hipótesis. El haber captado esa particular atención (haber sido tan significativo) es también una expresión de su estructura cognoscitiva y nos habla de sus intereses, entornos, inquietudes, y la forma en que asumen la realidad social y política que viven. Y ello resulta particularmente revelador en la medida de que detrás del interés por ese tema particular se encuentra la reflexión sobre su contenido: la cuestión de la atención de las necesidades de la masa social y el papel del Estado en ello.

○ La *oferta socialista* y caída de la URSS, emergió también como tema de interés particular entre los sectores más participativos del grupo, en unos casos como laguna y en otros como prejuicio de oposición o como discurso apologético, estos últimos poco fundamentados. Lo notorio es que ninguna de estas expresiones se presenta como argumento científico, lo que nos tendría que llevar a mirarlo como punto de reflexión para alguna revisión del plan de la asignatura.

○ Tras la DCC tuvimos adicionalmente una alta incidencia (36 eventos) de elementos coadyuvantes del aprendizaje (hipótesis, tesis, conflicto cognitivo, y focos específicos de interés). Como dijimos anteriormente, indican un positivo involucramiento, constituyen una potenciación de la posibilidad de aprendizaje posterior de esos temas, y expresan a diferentes niveles una actitud conducente hacia el aprendizaje, conocimiento o desarrollo de estos.

○ Aún considerando que una parte del discurso puede ser de compromiso o forzado (que no se hubiera realizado si no fuese una tarea obligatoria), la gran mayoría de éste expresa mejores niveles de interés y atención. A esta disposición le sumamos que de conjunto logramos hacer sentir a los alumnos (a un nivel aceptable y que claramente puede mejorarse) valoración y respeto por sus ideas. Si bien los datos obtenidos para el NC por categorías ya lo apuntan, estos otros elementos ratificarían que dimos paso adelante en la tarea de cubrir el factor *emotivo-afectivo* esencial para lograr cualquier aprendizaje.

○ Los resultados de la DCC muestran de conjunto avance en el NC. Sin embargo, como preveíamos, el NC en cada alumno combina elementos que ilustran avance parcial, POs persistentes, o aún tuvimos dos expresiones de llana Obliteración.

Esos elementos que podríamos llamar *no-exitosos*, también son relevantes. Ilustran rubros de atención a ser abordados en sesiones subsecuentes. Los casos intermedios

(T-002) y extremos (T-023) serían estadísticamente atípicos, lo que no resta importancia a pensar en los factores causales del *no-éxito*.

Mi primera apreciación, esencialmente intuitiva y conjetural, es que las causas se concentran en el factor emotivo-afectivo asociado al aprendizaje y que se expresa en la actitud-disposición (a su vez reflejada en asistencia, preeminencia de juicios de valor o falta de interés por meditar sobre sus propias concepciones previas). Es necesario prestar atención particular a estos casos, lo que significa simultáneamente estudiarlos al tiempo que se ensayan ideas de solución más inmediatas, que necesariamente parten de utilizar los recursos institucionales que el C.C.H ya tiene en operación: se muestra conveniente que el Departamento de Orientación Vocacional y el de Psicopedagogía tomen conocimiento de esos casos y apliquen sus recursos para proyectar tanto investigación como atención inmediata. También se muestra altamente conveniente que el Programa Institucional de Asesorías incluya la asignatura CIPSO (actualmente no atendida), y que el Programa de Tutorías tenga ampliación y fortalecimiento que permita incluir estos casos *no-exitosos* como rubro de atención.

La MADEMS, por supuesto, es un entorno académico que también ofrece posibilidades tanto para la investigación educativa correspondiente como para ensayar estrategias de intervención específicas a esos casos.

El conjunto de esta evaluación y la presencia de tantos puntos que admitirían continuar y enriquecer el diálogo sobre los temas en el aula (con más NI y con más interés del alumno) son otra muestra de la potencialidad de la estrategia ensayada.

6. Conclusiones.

6.1. Sobre la estrategia de Interrogación Dialógica.

Establecida como premisa la necesidad de que conozcamos *lo que el alumno sabe*, la técnica de *Interrogación Dialógica* cuyo diseño aportamos en este trabajo parece configurar un modesto aporte a la didáctica de la disciplina, algo sobre lo que yo mismo guardaba mis reservas en un inicio.

La ID de conjunto y la tipología derivada, aún si no hubieran sido seguidas por una estrategia para abordar las PO, son una herramienta que efectivamente ayuda a interpretar mejor los contenidos en los discursos de los estudiantes. No obstante esto, es importante no perder de vista que, tan rico como fue lo que obtuvimos de la ID, es apenas una pequeña ilustración del potencial que guarda la indagación del Conocimiento Previo entre los estudiantes.

La implementación mostró que aún se puede mejorar mucho la técnica, a más de que se mostró que requiere de ejercicio, práctica y retroalimentación. Para esto último se mostró muy conveniente la documentación en video, que permite observar (en alumnos y en docente) lo que se nos escapó, no sólo de las participaciones, sino también factores diversos como el ambiente, gestos, ánimo, o distracción.

Desde que elaboramos la tipología de POs hubo claridad en cuanto a que estábamos haciendo una operación obligada de reducción. A ello se sumó que los alcances de esta investigación implicaron limitaciones de tiempo para realizar una caracterización con más profundidad disciplinar. La conclusión central sobre esta limitación es que nuestro trabajo estaría confirmando la necesidad de un mayor esfuerzo de investigación acerca de las PO como aspectos específicos del CP. Como indicamos antes, al referir como ejemplo del trabajo de Ferrés¹⁸⁴, la futura caracterización de preconcepciones es una tarea que en campo no podría pretenderse para tan sólo una o dos sesiones al inicio de un curso; mucho menos podría pretenderse obtener conclusiones en plazos de un semestre, sino que serán bastante más extensos.

6.2. Sobre la Didáctica de Constructivismo Crítico

El subcapítulo de conclusiones sobre la estrategia DCC ha precisado ya las más específicas sobre esta estrategia, por lo que sólo nos queda aquí agregar dos notas:

Aunque se trató de un ejercicio ilustrativo, antes que un experimento para

¹⁸⁴ Ver p. 81.

contrastación, gratamente la DCC se mostró como un recurso de clara utilidad para mejorar el proceso E-A, como mínimo para la asignatura en la que se ensayó.

Aunque se trata de un aspecto relacionado a los enfoques teóricos que permiten una organización significativa de los contenidos a impartir, no podemos dejar de anotar que nuestro ejercicio operativo permite postular como logro que los Núcleos de Enfoque significaron (de manera efectiva, como aprendizaje significativo) *inclusores* con clara capacidad de subsunción, al mismo tiempo que avanzan con la NI del programa. Por ello, más allá de cómo se logre su fundamentación en la revisión teórica de la teoría ausubeliana, aún corrientes que defendieran la utilización de *inclusores* previos (*Organizadores de Avance*), podrían avalar nuestra estrategia.

6.3. Conclusiones generales de la investigación

6.3.1. Problema, objetivos e hipótesis.

El conjunto de la investigación logró concentrarse efectivamente en el problema delimitado: los saberes previos, los que de ellos implicarían un obstáculo, así como su identificación y caracterización, como requerimiento para poder atenderlas.

Por otro lado, establecimos hipótesis que no tuvieron fundamentalmente fines de contrastación, sino que fueron establecidas como eje rector de una investigación exploratorio-descriptiva, es decir, como *hipótesis de trabajo*:

a) Existen en los alumnos preconcepciones sobre ideas correspondientes a los contenidos y métodos considerados en el programa de la asignatura Ciencias Políticas y Sociales del C.C.H., cuya atención requiere de su previa identificación y caracterización.

b) La aplicación de un método mayéutico-deconstructivo en sesiones de evaluación diagnóstica, facilita a los profesores de la asignatura identificar las preconcepciones del alumno, y con ello podría prever la atención de aquellas que podrían constituir obstáculos al aprendizaje.

No obstante no estar orientadas a la contrastación, el desarrollo de nuestras estrategias aporta elementos que apuntarían en tal sentido.

De inicio, la investigación se planteó como objetivo principal el de “*realizar un ejercicio que documente la identificación de POs, caracterizando sus contenidos*”, y el objetivo subordinado de “*elaborar un primer aporte abierto pero consistente en la definición de estrategias didácticas con las cuales abordar estas preconcepciones en el proceso E-A*”.

Los resultados obtenidos no sólo cubren satisfactoriamente los objetivos, sino que la modesta medida en que estos se enriquecieron nos permite concluir que, aunque la DCC y la ID se podrían pensar y ensayar separadamente, bajo la concepción constructivista su mayor efectividad implica imprescindiblemente asumirlas como herramientas correlacionadas, es decir, estrategia didáctica para *averiguar lo que el alumno sabe* y estrategia didáctica para *enseñar en consecuencia*.

6.3.2. Perspectiva profesionalizante.

Aunque la investigación se centra en la asignatura CIPSO (cuyos contenidos son sociología y ciencia política básicas), las estrategias se muestran aplicables a toda las ciencias sociales. El enriquecimiento docente que esta experiencia aporta a quien escribe, mas la potencialidad de extensión a otros docentes que se apoyaran en el presente trabajo, satisfacen la proyección profesionalizante de una tesis realizada en el marco de la MADEMS.

Como indicamos antes, la investigación ha ilustrado la conveniencia de incluir la técnica de ID como una opción para la mejora de las habilidades docentes de los profesores de diversas asignaturas, no sólo de CIPSO.

Por fuera de los resultados numéricos de la evaluación que realizamos, la experiencia operativa al aplicar estas estrategias multiplica, como tarea necesaria y gran reto, el mejorar las habilidades docentes (mías y de mis colegas) en el campo del análisis del discurso (los diversos enfoques del análisis cualitativo de datos, y sus herramientas).

Si bien es una idea ya bastante manejada en el ámbito docente, nuestro ejercicio también resalta la importancia de generar materiales didácticos. Para nuestro caso, debemos pensar en elaborar materiales guiados por NE y Conceptos Eje, u otros que cumplan el requerimiento de guardar significatividad al menos lógica y preferentemente también psicológica con las PO tipologizadas, y de conjunto con el aparato cognoscitivo de los estudiantes (su CP, lo que *piensan* y *saben*). Los materiales detectados durante nuestra investigación son: el sustituto de Brom para el subtema Mundo Bipolar; una versión reducida del texto sobre Globalización (Ianni); y un texto sobre las Reformas Estructurales en México (1982-2012).

6.3.3. El concepto *Preconcepción Obstáculo*.

La presencia y grado de incidencia de lo que conceptualizamos como PO se suma a las expresiones de persistencia tras la DCC. Ello por sí mismo confirma lo relevante que son como obstáculo, tanto en general como en relación con los objetivos de

aprendizaje establecidos el programa de CIPSO (y, podríamos adelantar, de otros programas de asignaturas en ciencias sociales). Claramente se ha ilustrado aquí su contraposición operativa a los contenidos del programa, y que su atención requiere notoriamente de estrategias específicas. Queda entonces justificada la elaboración de este concepto, como uno que especifica a preconcepciones o *misconceptions* de características particulares para efectos de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. Considero entonces que, para la investigación educativa y la didáctica de las ciencias sociales, se muestra conveniente preservarlo como concepto diferenciado.

Si bien requeriría investigación más profunda, podemos considerar que además quedó fundamentadamente en tela de juicio que la herramienta operativa del bagaje Ausubeliano (*Organizadores de Avance*) sea adecuada para atender a este tipo de CP.

6.3.4. Perspectivas de investigación.

Seguramente ha resultado notoria la afirmación de que el esquema simple de la teoría ausubeliana del aprendizaje presenta dificultades de aplicación para un conocimiento previo caracterizado por la presencia de *contrainclusores*. La adaptación que hicimos de este autor para asumir lo que denominamos *subsunción compleja*, tendría el mismo nivel de notoriedad.

En nuestro trabajo esas herramientas pudieron ser aplicadas con un alcance limitado, pero postulan una investigación más profunda cuyo objeto de estudio se concentre particularmente en estos aspectos de la teoría de subsunción de Ausubel y, eventualmente, su enriquecimiento o la postulación de una concepción alternativa.

Nuevas investigaciones sobre teoría del aprendizaje, fundamentadas en la teoría de la subsunción, podrían apoyarnos para caracterizar más particularmente, desde el punto de vista psicopedagógico, a las POs. Mas la particularidad de ser sentidos comunes activos, sostenidos en gran medida por mecanismos cotidianos de socialización, postula flancos de investigación también desde teorías sociológicas (del sistema social y sus subsistemas) para comprender mejor su origen, naturaleza y función.

La investigación señalada, concentrada en los enfoques psicopedagógico y sociológico, es necesaria. Mas el enfoque que resulta de importancia capital para los fines docentes es el de la identificación y caracterización de los contenidos de POs, en investigaciones cualitativamente más amplias. En comparación a lo que se requeriría, este trabajo resulta casi un boceto, aunque fuese digno logro para una investigación exploratorio-descriptiva.

6.4. Epílogo

Las primeras páginas de este trabajo citan a Ausubel resumiendo su concepción del aprendizaje significativo, actualmente predominante:

*“...el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. **Averígüese esto y enséñese en consecuencia**”.*

Estudiar las preconcepciones de los alumnos es un esfuerzo por adecuar el proceso E-A a las particularidades de éstos. En tal sentido, debemos alejarnos de toda actitud que hiciera parecer que se trata de descalificar, estigmatizar o asumir cerradamente el CP de los alumnos y alumnas. Ratificamos que no son agentes pasivos que vienen a que les dotemos de un poco de ciencia, sino que traen como valioso equipaje una experiencia social que, si bien incluye preconcepciones de poca ayuda a la búsqueda del conocimiento, claramente contiene también un acervo de elementos de criterio, de inquietud, de pregunta, surgidos de una realidad que por varias generaciones ha sumergido a los jóvenes en la desilusión y la desesperanza.

A lo anterior se le suma el ser inconscientes portadores de un valioso elemento que abona a sus capacidades de juicio: las diversas teorías que en el último siglo se promovieron en los ámbitos académico y político se han mostrado impotentes para lograr conceptualizar adecuadamente o mucho menos romper la alta desigualdad y la falta de perspectivas en la sociedad de la que somos parte. El ejercicio de ID y DCC nos ha significado un llamado de atención para asumir que, indudablemente, el estudiante es portador de esos elementos de fortaleza y, al igual que los profesores, también de falencias.

Me resulta entonces satisfactorio concluir, en síntesis, que con esta investigación dimos un modesto paso adelante en el sentido de los breves pero potentes enunciados ausubelianos: ***averiguar lo que el alumno sabe y enseñar en consecuencia.***

Febrero de 2014.

7. BIBLIOGRAFIA

Abercrombie, Hill y Turner (1987)

La tesis de la ideología dominante.
Siglo XXI Editores, México, 1987.

Aguilar, Priciliano y Oktaç, Asuman (2004)

“Generación del Conflicto Cognitivo a través de una actividad de criptografía que involucra operaciones binarias”.
en: *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa.*
Vol. 7, Núm. 2, Julio de 2004. 117-144
Comité Latinoamericano de Matemática Educativa, México - 2004

Alcántara, Armando y Zorrilla, Juan Fidel (2010)

“Globalización y educación media superior en México...”
en: *Revista Perfiles Educativos* No. 127, Vol. XXXII, 2010, IISUE - UNAM.

Ausubel, David - Hanesian, Helen - Novack, Joseph (1983)

Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo.
Ed. Trillas, México - 1983

Bachelard, Gastón (1994)

La formación del espíritu científico.
Siglo XXI Editores, México, 1994

BID Banco Interamericano de Desarrollo (2006)

Un sexenio de oportunidad educativa. México 2007 – 2012.
Departamento Regional de Operaciones BID - Septiembre, 2006

Bobbio, Norberto et al. (2002)

Diccionario de Política.
Siglo XXI Editores, México, 2002

Brom, Juan (2001)

Esbozo de Historia Universal.
Ed. Grijalbo, México, 2001

Cabello, Víctor (2010)

Guía programática de la asignatura Sistemas de Educación Media Superior.
MADEMS - UNAM, Enero, 2010

Castorina, José Antonio (2008)

“Los conocimientos sociales de los alumnos: un nuevo enfoque” .
en: *Revista La Educación en Nuestras Manos* N° 79, Junio de 2008
SUTEBA - Buenos Aires

Castrejón, Jaime et al. (1982)

“Capítulo V. Diagnóstico”.

en: *Prospectiva del Bachillerato 1980 – 2000*.

S.P.P., S.E.P., S.H.C.P. México - 1982

Champagne, Patrick et al. (1993)

Iniciación a la práctica sociológica.

Siglo XXI, México - 1993.

CIPSO Colegio de Ciencias y Humanidades, Area Histórico-Social (2010)

Ciencias Políticas y Sociales I y II. Programa de Estudio

México, UNAM - 2010.

Díaz de Cosío, Roger (2006)

Leer, escribir, contar y pensar para la vida y el trabajo: Una metáfora.

en: Solana, Fernando (comp.): *Educación Visiones y Revisiones*.

Ed. Siglo XXI - FoMED, México - 2006

Díaz-Barriga, A. F. - Hernández, R. G. (2002)

Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.

Mc Graw Hill, 2ª edición, México - 2002

Durkheim, Emile (1993)

Las Reglas del método sociológico.

en: Champagne, Patrick et al. *Iniciación a la práctica sociológica*.

Siglo XXI, México - 1993

Esteinou, Javier (2005)

“El cambio político y los linchamientos electrónicos”

en: *Revista Razón y Palabra* # 44 - ITESM, México - Abr-May 2005

Versión electrónica: www.razonypalabra.org.mx/antecedentes/n44/jesteinou.html

Fairchild, Henry Pratt (1997)

Diccionario de Sociología

Fondo de Cultura Económica, México -1997

Ferrés, Joan (1996)

Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas.

Ed. Paidós, España - 1996

Gallino, Luciano (1995)

Diccionario de Sociología.

Siglo XXI Editores, México - 1995

García Madruga, Juan A. (2003)

Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción...

Cap. 5 en: Coll, C., Palacios, J y Marchesi, A., *Desarrollo psicológico y educación, Tomo II - Psicología de la Educación*. Ed. Alianza, Madrid - 2003.

[Selección y versión electrónica de la Maestría en Educación, Universidad Interamericana para el Desarrollo (Universidad Anáhuac), Sede Toluca].

Gee, Paul et al. (2002)

Alineamientos: la educación y el neocapitalismo.

en: *El nuevo orden laboral. Lo que se oculta tras el lenguaje del neocapitalismo*.

Ediciones Pomares, Colecc. Educación y conocimiento, Barcelona - 2002

Gómez, Bernardo (2005)

“Disfunciones de la Socialización a través de los Medios...”

Revista Razón y Palabra # 44 - ITESM, México - Abr-May 2005

Hernández Rojas, Gerardo (2006)

Miradas constructivistas en Psicología de la Educación.

Ed. Paidós, México - 2006

Ianni, Octavio (1999)

Teorías de la Globalización.

Siglo XXI Editores, México - 1999

Lenk, Kurt (1974)

El concepto de ideología.

Amorrurtu Editores, Argentina - 1974

MADEMS Consejo Académico de la Maestría (2003)

Programa Gral. de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior

Proyecto de creación, aprobado por el C.A., UNAM - 26 de septiembre de 2003

McEneaney, John E. (1990)

“Do advance organizers facilitate learning? A review of subsumption theory”.

en: *Journal of Research and Development in Education*, Vol. 23, Nr. 2

Winter - 1990, Indiana University at South Bend, USA.

Morin, Edgar (1999)

Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.

UNESCO, 1999.

Ed. digital (unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf)

NCFB-UNAM Secretaría de Desarrollo Institucional (2001)

Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM. Documento de Presentación. UNAM, México - 2001

OCDE (2006)

“Education at a Glance, Anexo 3. OCDE, 2006”.
en: *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México.*
Docum. Oficial - SEP, México - 2008

OCDE (2007)

“Panorama de la Educación 2007”
en: *Perfiles Educativos* No. 117, Vol. XXIX Nov - 2007
IISUE-UNAM, México - 2007

Pansza, Margarita, Pérez, Carolina y Morán, Porfirio (2006)

Fundamentación de la Didáctica, Tomo I
Guernica Editores, 15ª Edición, México - 2006

Parsons, Talcott (1984)

El sistema social.
Alianza Editorial, Madrid - 1984

Prats, Joaquim (2000)

“Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las Ciencias Sociales”.
en: *Íber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia.*
No. 24, Abr-Jun 2000, Universidad de Barcelona - 2000

Ruiz, Rosaura et al. (2008)

Conocimientos Fundamentales para la Enseñanza Media Superior. Una propuesta de la UNAM para su bachillerato.
UNAM - Secretaría de Desarrollo Institucional, México - 2008

Rodríguez, Hernán (2008)

“Del constructivismo al construccionismo: implicaciones educativas”.
en: *Rev. Educación y Desarrollo Social*, Vol II, No. 1,
Colombia - Ene-Jun, 2008.

Rosado Camacho, Nancy (1994)

“Destrezas del Pensamiento Crítico”.
en: *Revista Interdisciplinaria Surisla*, Vol. 2, Año 2 Num. 2, Jun-Dic 1994.
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Versión electrónica:
<http://ponce.inter.edu/cai/surisla/vol2/ped/pensam.htm> (al 25-Nov-2011)

SDI-UNAM Secretaría de Desarrollo Institucional (2001)

Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM. Documento de Presentación, UNAM, México - 2001.

SEP, Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (2004)

Modelo de la Educación Media Superior Tecnológica. Reforma Curricular de la Educación Media Superior Tecnológica.
México - 2004

Soto-Sonera, José (2009)

“Influencia de las creencias religiosas en los docentes de ciencia sobre la teoría de la evolución biológica y su didáctica”.
en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 14, No. 41,
Abr-Jun, 2009, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México - 2009

Trejo Cadena, Julio (2010)

Comparación de las ideas previas sobre la selección natural entre estudiantes de 4º y 6º semestre del CCH.
Tesis MADEMS-Biología, UNAM, México - 2010

TUNING Proyecto Tuning (2004)

Proyecto Tuning para América Latina, Documento descriptivo 2004-2008.
Versión electrónica: tuning.unideusto.org/tuningal/index.php (al 12-Jun-2011)

Vielma, Elma y Salas, María Luz (2000)

“Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo”.
en: *Revista Educere*, Año 3, No. 9, Junio de 2000. pp. 30-37
Universidad de Los Andes, Colombia - 2000

Zorrilla, Juan Fidel (2008)

El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario...
UNAM - IISUE, México - 2008

Zorrilla, Juan Fidel (2009)

Diagnóstico de la expresión oral y escrita de los estudiantes de nuevo ingreso a nivel superior, Generación 2007.
Ed. DGES, Universidad de Colima, México - 2009