

**EL DISCURSO DEL DOCENTE Y DEL ESTUDIANTE EN CLASES DE
CIENCIAS SOCIALES**

**Fabián Anillo
Walter Arango
Giovanni Duque
Arlex Muñoz**

**Asesor
Gustavo Urrego Sánchez**

**FACULTAD DE EDUCACION
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES
U DE A
MEDELLIN
2012**

EL DISCURSO DEL DOCENTE Y DEL ESTUDIANTE EN CLASES DE CIENCIAS SOCIALES

CONTENIDO

CAPITULO I

- 1.1 justificación**
- 1.2 planteamiento del problema**
- 1.3 pregunta problema y derivadas**
- 1.4 objetivo General**
- 1.5 objetivos Específicos**

CAPITULO II

- 2 marco teórico**
 - 2.1 marco referencial**
 - 2.2 marco conceptual**
 - 2.3 El discurso**
 - 2.4 Conocimiento Escolar**
 - 2.5 Conocimiento Cotidiano**
 - 2.6 Encuentros y desencuentros**

CAPITULO III

METODOLÓGIA

CAPITULO IV

4 RESULTADOS

- 4.1 Interpretación y Análisis**
- 4.2 Conclusiones**

CAPITULO V

5.1 Bibliografía

Resumen

El presente estudio tuvo como propósito acercarnos a los diferentes discursos que emiten tanto estudiantes como profesores en el desarrollo de las clases de ciencias sociales y evidenciar allí los encuentros y desencuentros que se presentan en ambos discursos teniendo en cuenta su unidad a la hora de generar conocimiento escolar. La fundamentación aplicada se desarrollo desde el paradigma cualitativo con una tipología de caso de corte interpretativo cuya pauta fue desarrollada desde Eumelia Galeano.

Para Cuberto y García (1994), "El conocimiento escolar como el conocimiento que se elabora en la escuela que, por un lado, trasciende las explicaciones cotidianas que se desarrollan fuera de los contextos académicos, y por otro, aunque tiene como marco de referencia el conocimiento científico, no es un conocimiento científico en sí, sino una elaboración de este conocimiento que se ajusta a las características propias del contexto escolar". Todas estas competencias implican una aproximación al conocimiento científico que el estudiante debe desarrollar durante su vida escolar.

Por lo tanto, si analizamos el papel que juega el conocimiento escolar en la escuela, podríamos entender que el conocimiento cotidiano es un "anclaje conceptual" importante para la construcción del conocimiento escolar. Es aquí cuando Gómez, J. (2002) habla sobre la naturaleza epistemológica del conocimiento escolar, sobre cómo debe organizarse dicho conocimiento y cómo debe construirse en la escuela para que el estudiante se encuentre identificado con el conocimiento escolar a partir de su realidad.

Para trabajar estos nuevos objetos de estudio escolar, que serian los conocimientos cotidianos, habría que relacionar las formas de conocimiento que se dan al interior de la escuela y que son el conocimiento científico, escolar y cotidiano y cuál de estas relaciones sería más relevante a la hora de darle un papel más significativo al conocimiento cotidiano.

CAPITULO I

1.1 JUSTIFICACIÓN

La perspectiva sociolingüística en educación permite concebir la escuela como un contexto sociocultural, que permite desarrollar una serie de competencias comunicativas en múltiples interacciones. Dentro de éstas, sobresalen las que ocurren en el aula de clases, pues es uno de los espacios donde se construyen saberes. Sobre este ámbito podemos detectar con relativa facilidad las relaciones comunicativas entre profesor - estudiante y sus implicaciones pedagógicas, cognoscitivas y actitudinales, ya que el conocimiento escolar se edifica a través del discurso.

La importancia del discurso en el aula, o de las prácticas de interacción comunicativa, radica en su carácter mediador en el proceso pedagógico donde confluyen aspectos culturales y subjetivos. Al respecto **Berstein, (1993)**, plantea que el discurso pedagógico posee roles socioculturales e ideológicos, pues en él transitan valores "invisibles", concernientes a la reproducción de un modelo dominante de control y poder simbólicos. Además de estos rasgos, se han tenido en cuenta las funciones pragmáticas y cognitivas que cumple dicho discurso en la materialización de las relaciones maestro-estudiante y en el desarrollo de habilidades.

Cabe señalar que, no es suficiente que el docente disponga de un modelo pedagógico eficaz, de un saber elaborado, de unas estrategias, actividades e instrumentos y de toda una planeación pre-establecida si su discurso obstruye el proceso que pretende responder a los fines que por antonomasia como educador le recaen.

En el presente trabajo se busca caracterizar los discursos que emiten docentes y estudiantes en el aula de clase alrededor de las ciencias sociales. Específicamente se pretende construir categorías de análisis del discurso que

emiten estos sujetos, con el ánimo de poner en evidencia sus particularidades e interacciones, todo ello a través del diálogo con estudiantes y profesores de las instituciones educativas donde se realizó la práctica. En tal sentido, la finalidad consiste en responder a la siguiente pregunta de investigación:

¿ Cómo son los encuentros y desencuentros entre el discurso del conocimiento escolar del docente de ciencias sociales y el discurso cotidiano del estudiante?

Es nuestro propósito acercarnos a los distintos discursos (docentes y estudiantes); caracterizarlos y establecer si entre estos se presentan encuentros y desencuentros, interpretando tales relaciones. En este orden es menester apropiar elementos que esclarezcan el camino conducente a entender la comunicación. según Heinemann, (2002).

Como un "proceso dinámico entre individuos y/o entre grupos, que mediante un intercambio informativo sirva para establecer la comprensión o un estado de comunidad entre estos. La estructura de este proceso es expresión de las relaciones que median entre los participantes de la comunicación" Partiendo de esta idea, esclareceremos el cómo se dan las interacciones entre los discursos de los docentes y de los estudiantes y cómo se presentan los encuentros y desencuentros.

En palabras de la profesora Victoria Vargas, citando a Martínez de Velasco y Nosnik, (p.12:1988), "La comunicación es un proceso por medio del cual una persona se pone en contacto con otra a través de un mensaje y espera que esta última de una respuesta, sea una opinión, actitud o conducta. Es una manera de establecer contacto con los demás por medio de ideas, hechos, pensamientos, conductas, buscando una reacción al comunicado que se ha enviado". Desde lo anteriormente expuesto, podríamos relacionar acciones que van ligadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje dando al maestro claves precisas sobre la

labor de formar, y quien lo hace es un individuo o grupo de individuos, que dominan un conocimiento escolar. Dichos individuos esperan una respuesta del estudiante para que puedan fluir los discursos respondiendo a una intencionalidad. En estas distintas dinámicas es latente la existencia de encuentros y desencuentros entre los discursos, y son estos los que queremos hacer evidentes en nuestra investigación.

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La escuela debe obedecer a los fines que se propone la educación, cuyo orden primario es, entre otros, atender un proceso de formación integral del educando propiciado desde el trabajo en las aulas de clase. Por tanto las acciones discursivas que se desarrollan en este recinto son un enclave regido tanto por docentes como estudiantes quienes proponen, recrean, construyen o de construyen. De ahí que, a partir de las anteriores dinámicas surjan nuevas situaciones que es meritorio abordar, como es el caso del discurso que se da entre estos sujetos que participan dentro del aula.

Podríamos decir que en ocasiones se presenta falta de sintonía en los discursos emitidos por los sujetos participantes en el acto educativo. La estructura del discurso instaurada socialmente tiempo atrás, muestra jerarquizaciones y relevancias, es decir, que los discursos como el del docente poseen mayor reconocimiento en comparación con el del estudiante. De lo anterior se desprende una notoria evidencia: un discurso claramente diferenciado por parte de los docentes, frente al discurso de los estudiantes que regularmente no se encuentran. Esta situación a la que hacemos alusión, posee su génesis en las brechas discursivas entre un discurso escolar y un discurso cotidiano.

No se puede desconocer que ambos discursos tienen sus particularidades y génesis. Al respecto Van dijk (1989). Nos refiere a la importancia de los aportes al discurso que provienen de los conocimientos propios, o creencias que se tienen por parte de los estudiantes, destacando la importancia de la influencia de la "dimensión subjetiva" en el uso del discurso. Dichos aportes determinan la relevancia de los significados, que se construyen en los ambitos personales y contextuales, lo que conlleva a que el significado global del discurso para el estudiante estribe en creencias acerca de lo cotidiano. Pero encontramos en esta relación, que el discurso del estudiante no responde a lo esperado por el docente

 dado que su estructura conceptual es deficiente al momento de establecer un

dialogo de saberes. En otros términos, desde el punto de vista del análisis que se pretende realizar, tales aspectos podrían evidenciar que ambos discursos poseen un fundamento y es a partir de allí que debemos establecer de qué forma relacionarlos, considerando que ese saber cotidiano del estudiante se hace significativo en la medida, que sea reconocido y bien direccionado por el docente y de esta forma que el docente relacione su discurso con el de el estudiante, para así, poder encontrar un acoplamiento entre los dos discursos.

Sobreviene entonces otra situación desprendida de la anterior; el discurso del docente no siempre es el que satisface las intenciones del estudiante. Es por ello que las inquietudes del estudiante frente a ese discurso del docente desde el cual emergen conceptos, objetos de estudio y análisis de dinámicas en ciencias sociales, no colma sus expectativas, siendo su discurso cotidiano el que cobre más relevancia frente a un conocimiento escolar. En este caso, tampoco hay sintonía y las intenciones no compaginan, es el maestro quien "comunica", él planea y organiza previamente cada actividad a desarrollar en el transcurso de la clase, mediante los contenidos de las disciplinas y de las estrategias. Pero para el sujeto aprendiz no es tal situación.

No siempre en el proceso comunicativo que llamamos discurso se presentan situaciones efectivas con respecto al fin que busca enriquecer el acto educativo, en ocasiones se presentan situaciones que desvirtúan tales propósitos y estas situaciones son las que pretendemos evidenciar, con la realización de esta investigación. Lo que podríamos entender como ese punto óptimo de la comunicación es lo que siempre se espera en tales dinámicas, para esto es importante resaltar que la comunicación asertiva es la capacidad de las personas para expresar emociones, pensamientos, creencias en forma directa, honesta y apropiada sin sentir ansiedad y sin violar los derechos del semejante como así también el saber defender los pensamientos. Desde este punto siempre estaremos esperando que la relación maestro - alumno se desarrolle desde una comunicación donde se denote cierta efectividad pues todo debe apuntar al aspecto fundamental que es la formación y el estudiante que se quiere formar, para ello existe un currículo, pero también existen varias direccionalidades en

dicha comunicación que no están directamente apuntando a una efectividad comunicativa, por el contrario, buscan otros intereses y se plantean otras dinámicas.

El ser humano es un ser comunicante por naturaleza, es decir, que esta condición le da una gran dimensión a los aspectos comunicativos y al desarrollo social del individuo y los grupos sociales, entendiendo esto también sobre un ser humano mediado por las relaciones que le determinan su condición dentro de los procesos y dinámicas de la realidad del ser humano. En este sentido podríamos decir que "la comunicación se constituye en una función paradigmática de extensión simbólica, pues entendiendo el lenguaje en este orden, este es un constructor de realidades en el aula y la comunicación es el vehículo que le da su orientación y ordenamiento de cambio" (Giroux y Bordieu). En dicho proceso, las relaciones simbólicas dentro de las cuales las personas expresan sus pensamientos e ideas, conceptos y relaciones están inscritos en parámetros de entendimiento mutuo. En concordancia, Alejandro Peñuela afirma que la comunicación es una herramienta indispensable para el entendimiento de la funcionalidad fenoménica de la sistémica compleja de los grupos.

Si lo importante es el entendimiento mutuo, ¿qué sucede entonces cuando esto no se presenta? Circundando sobre nuestra inquietud de los encuentros y desencuentros, a la luz estas afirmaciones, podría existir efectividad y encuentro en la comunicación siempre que estas relaciones de entendimiento, de construcción de realidades y demás acciones propias se den en un contexto determinado. Cuando esta relación se desquebraja, falla o disiente, diríamos entonces que no está cumpliendo su papel fundamental, que es la de estar dirigida a una función informativa, afectiva o reguladora en donde falla el clima que favorece el aprendizaje, se reduce la optimización de la actividad de estudio y el desarrollo de las relaciones entre profesor y alumnos en consecuencia existiría un desencuentro en la relación comunicativa.

Es por esto que nuestra inquietud deriva de las acciones discursivas que se dan en el aula de clases de ciencias sociales, entre los sujetos y los discursos que

emiten, y los cuales no poseen una clara correspondencia con los propósitos de construcción de saberes al presentarse resistencias por parte del estudiante con relación a lo que emite el docente.

1.3 pregunta problema y derivadas

¿Cómo son los encuentros y desencuentros entre el discurso del conocimiento escolar del docente y el discurso cotidiano del estudiante?

Derivadas

- 1- En el discurso, ¿Cómo se presentan los encuentros y desencuentros entre docentes y estudiantes en el área de ciencias sociales?
- 2- ¿Cómo se podría llegar de un desencuentro en el discurso a un encuentro, entre estudiantes y docentes en clase de ciencias sociales?

1.4 OBJETIVO GENERAL

Evidenciar encuentros y desencuentros presentes entre el discurso cotidiano del estudiante y el discurso del conocimiento escolar del docente de Ciencias Sociales, con el fin de interpretar la relación de estos.

1.5 OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Caracterizar los tipos de discursos que sostienen docentes y estudiantes dentro del aula en el área de Ciencias Sociales.
- Establecer encuentros y desencuentros entre el discurso del conocimiento escolar del docente y el del conocimiento cotidiano del estudiante.
- Interpretar el tipo de relaciones existentes entre el discurso del conocimiento cotidiano del estudiante y el discurso del conocimiento escolar del docente.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

Para la construcción de este marco teórico queremos en un primer momento mostrar los estudios previos relacionados con la investigación denominado marco referencial y luego daremos a conocer los aspectos conceptuales del discurso, los encuentros y desencuentros, conocimiento escolar y conocimiento cotidiano como marco conceptual.

“Toda investigación tiene antecedentes. Es imposible que comencemos de CERO” (DE LONGHI, ANA LIA, 2000)

Las investigaciones encontradas hasta el momento sobre cómo son los encuentros y desencuentros entre el discurso del conocimiento escolar del docente y el discurso del conocimiento cotidiano del estudiante en clases de ciencias sociales en las instituciones educativas de la básica y media es escasa, la mayoría de las investigaciones relacionadas con el discurso dentro del aula de clase entre estudiantes y docentes apuntan a un contexto universitario haciendo hincapié mucho más en las ciencias exactas como son la química, la física, la astronomía, la matemática y la biología.

También se ha encontrado investigaciones acerca de cómo es el discurso del profesor y del estudiante en las clases de ciencias humanas como lo son la sociología, antropología, economía y política, pero mirándolo desde un análisis didáctico.

En el contexto colombiano existe un trabajo teórico que se acerca a nuestra intención, es la de Jairo Hernando Gómez Esteban (Centro de Investigaciones Y Desarrollo científico, 2002, Bogotá) docente de Ciencias Sociales, quien se

cuestiona por *la construcción del conocimiento social en la escuela*

explicando en un primer capítulo los problemas nucleares de una epistemología de la pedagogía de las ciencias sociales: las relaciones entre conocimiento escolar, conocimiento cotidiano y conocimiento científico y termina por invitar a profesores y futuros docentes colombianos de cómo poner a fusionar los tres conocimientos que circulan en la escuela que aun no se encuentran con claridad entre docentes y estudiantes.

En las dos últimas décadas se ha venido trabajando con mucha profundidad en el contexto argentino, investigaciones acerca de los diálogos de saberes de las ciencias exactas como un pensamiento asociado a una modalidad de lógico matemático totalmente diferente al pensamiento social, aquí el pensamiento matemático cobra mayor interés de investigación que el del pensamiento social.

En las indagaciones que se realizaron sobre nuestro objeto de investigación por la pregunta de los discursos de estudiantes y docentes, es necesario decir que reviste una gran pertinencia académica ya que el tema de los conocimientos que circulan a través del discurso dentro de un aula de clase no ha sido de gran interés para las Ciencias Sociales escolares y sí para las ciencias exactas en el contexto universitario.

Uno de los hallazgos, durante nuestro proceso de rastreo de información fue el ensayo de Claudio Gutiérrez titulado *el conocimiento científico y sentido común*. Este autor presenta el discurso de las ciencias humanas refiriéndose a ellas dentro del contexto universitario; y expone que el científico trabaja con un juego de categorías o lenguajes, que posibilitan una determinada visión del mundo, distinta a la del hombre corriente, y lo argumenta de la siguiente manera:

"Ahora podemos agregar que también el hombre común trabaja con un determinado juego de categorías, menos abstractas que las que usa el científico pero igualmente idiosincrásicas. Cada grupo humano posee un lenguaje propio, que determina su visión del mundo y constituye su cultura.

No es menos difícil por ejemplo el problema de comunicación entre un biólogo y un científico social que el problema de comunicación entre un habitante de la ciudad y uno del campo, dentro de una misma nacionalidad. En los dos casos hay juegos de categorías en conflicto, y necesidad de considerarlos integralmente, como complejos lingüísticos, para tratar de establecer un contacto. Las dificultades de comunicación son evidentes, pero no desesperantes.”

Claudio Gutiérrez, (1997): Indica La dificultad de la discusión entre personas con un conocimiento abstracto con la de un conocimiento cotidiano es obvia pero habla como educador que *se debe flexibilizar el lenguaje para poder encontrarse con el otro ya sea ama de casa, estudiante, campesino, etcétera. Una diferencia de conceptos básicos, es decir, de lenguaje. El científico y el hombre común no hablan ni lejanamente el mismo lenguaje, y ambos solo se pueden comunicar por medio de un complicado proceso que llamamos educación y que implica la adquisición y dominio de nuevos lenguajes, y la habilidad de moverse entre ellos (Gutierrez,1997)*

Otro referente importante en esta temática es lo trabajado en el año 2000, por la profesora DE LONGHI, ANA LIA, una investigación que se adelantó en la Universidad de Córdoba, Argentina. Bajo la línea de investigación Enseñanza de las ciencias. *El discurso del profesor y del alumno: análisis didáctico en clases de ciencias exactas* que enuncia “A pesar de que hay numerosas investigaciones en didáctica de las ciencias relacionadas con la realidad en el aula, no contamos con demasiadas producciones que hagan referencia a las nociones teóricas que surgen del análisis de las intervenciones instruccionales ((Thorley y Stofflett, 1996), a los problemas relacionados con la interpretación de dichas intervenciones (Klaassen y Lijnse, 1996) o a los procesos de comunicación

que posibiliten un cambio esperado en la enseñanza o en el aprendizaje de determinado tema.”

Este trabajo de la profesora DE LONNGHI, se ubica en una concepción de la didáctica de las ciencias exactas para mirar el proceso de enseñanza y aprendizaje de estas ciencias.

“Para nosotros, la clase constituye una realidad singular y compleja, donde se produce un conjunto de relaciones que provocan la comunicación entre sus agentes y el conocimiento específico. Las interacciones y negociaciones entre docente y alumnos que en ella ocurren permiten la circulación de dicho conocimiento en el marco de contextos personales e institucionales cambiantes. Por ello sus principales componentes son: el docente, los alumnos, el objeto de conocimiento, los contextos (situacional, lingüístico y mental), sus relaciones y procesos (De Longhi, 1994). Por el carácter singular, asimétrico e intencional de cada clase cuestionamos la factibilidad de identificar formas tipo o patrones en dicha comunicación didáctica y preferimos buscar indicadores que permitan la interpretación a partir de un modelo didáctico específico para su análisis”.

Para un trabajo como este es pertinente nombrar a Daniel H. Suarez, profesor de la Universidad de Buenos Aires quien invita a indagar por lo que acontece dentro de un aula de clase en el contexto escolar. En su artículo, Suarez nos presenta algunos comentarios generales referidos *al ya tradicional divorcio entre las modalidades convencionales de hacer investigación educativa en el campo educativo y las prácticas de enseñanza que llevan adelante los docentes en las escuelas y las aulas (...)*

Para este profesor e investigador, el problema de la comunicación entre estudiantes y docentes en el contexto escolar cobra relevancia ya que dentro de un aula de clase existen vínculos pero también existen distancias, que a veces no han podido superarse, por la misma falta de interés en la investigación escolar que apunte al problema de la comunicación entre estudiantes y docentes.

Para finalizar con este marco referencial vale la pena señalar investigaciones como la de Daniel Gil Pérez de la Universidad de Valencia quien, en un artículo de la revista investigaciones en la escuela: **Relaciones entre conocimiento escolar y conocimiento cotidiano**. Argumenta que *el conocimiento escolar y el cotidiano son distintos y puede parecer obvio pero, en realidad se trata de una “evidencia” que ha escapado, hasta muy recientemente a la reflexión*. Las relaciones entre ambos son importantes y poder clarificar que conocimientos escolares son interesantes para que el estudiante pueda identificarse y relacionarlo con su conocimiento cotidiano.

Se trata de un debate muy oportuno, que permite ayudarnos a profundizar en ideas centrales para nuestra actividad docente, a las que solemos referirnos como si se tratara de algo obvio, que no se mereciera mayor atención. Pero, ¿entendemos todos lo mismo cuando hablamos, de propiciar conocimientos a los estudiantes?

2.2 MARCO CONCEPTUAL

2.3 EL DISCURSO

Parte de la pregunta de nuestra investigación radica en el interés que despierta el discurso en nosotros como maestros en formación, el discurso como algo tan obvio, tan cotidiano en el que hacer docente, que permite enseñar y es motivo de diferencias y semejanzas dentro del escenario escolar.

El concepto de **Discurso** del DRAE señala que es una "serie de palabras y frases empleadas para manifestar lo que se piensa o siente" definición que nos indica la intencionalidad de comunicar. A partir de esta corta definición, pretendemos desarrollar de forma más acentuada, el concepto de discurso.

Ahora bien, para quienes estamos cercanos a la academia, el concepto discurso está asociado a la utilización del lenguaje, encaminado a exponer alguna idea, concepto o posición frente a algo; del mismo modo nos preocupamos por el discurso cuando las palabras nombran desde su particularidad un sinfín de manifestaciones emocionales, académicas o simplemente vivenciales y subjetivas en un aula de clase.

Para Sanz (2007), el discurso es para la lingüística y las ciencias sociales, "una forma de transposición tanto del lenguaje escrito como verbal y se utiliza para hacer referencia a la construcción de un mensaje por parte de un interlocutor, a la forma, estilo o características particulares del habla de un individuo y a la noción de comunicación verbal de diverso tipo. A su vez, para otras ciencias sociales, el discurso es un evento de comunicación de distinta índole. Incluso, para algunos pensadores como Michel Foucault, el concepto de discurso hace referencia a un sistema de ideas o de pensamiento: el discurso de un individuo se corresponde con un contexto sociohistórico, con sus características personales, con su pertenencia social y geográfica, etcétera".

Aquí conviene detenerse un momento a fin de seguir ampliando concepciones que teóricos, han señalado para enseñarnos sus ideas respecto al asunto del discurso y como estas ideas a su vez nos propician reflexiones, sobre la importancia del discurso.

Sostiene, Van Dijk (2000). "El discurso es interacción social" y esta interacción cobra mayor relevancia al interior de un aula de clase, pues en esta, se hace evidente las subjetividades de quienes participan en la enseñanza y el aprendizaje por igual, en este caso docentes y estudiantes. Si tenemos en cuenta que el discurso del docente se encamina a la consecución de algo, como por ejemplo enseñar contenidos, promover actitudes y valores, entre otros, podríamos decir que el discurso del docente suele tener un tiempo y un momento determinado y es orientador de las relaciones al interior del aula e igualmente es pauta del proceso educativo; cosa contraria al discurso del estudiante, el cual es inconexo a las intenciones educativas y de como lo cotidiano es un referente indispensable para interactuar con sus iguales.

Van Dijk (2000). "El discurso no solamente expresa o presupone el conocimiento del hablante, sino también la creencia o el conocimiento del receptor", entendiendo esto como la necesidad de propiciar el diálogo entre docentes y estudiantes para con ello reconocer en sus diferentes discursos, esos conocimientos, que aportan encuentros y desencuentros, que emergen al interior del aula de clase en ciencias sociales.

Desde Núria Planas citando a Potter y a Forman y Mc cormick, en la reelaboración de su definición del concepto *discurso*, encontramos que: *"entendemos el discurso como un conjunto de acciones e interacciones que se articulan en un contexto de prácticas sociales. Desde esta perspectiva sociocultural, el discurso del aula está constituido por prácticas comunicativas que generan la producción y transacción de intenciones y significados en interacciones social y culturalmente situadas. El aula es una cultura con modelos comunes de interpretación de normas, acciones y creencias que se (re)construyen a través del discurso por medio de prácticas"*

sociales. El discurso tiene que ver con compartir significados y modos de interpretar cómo comportarse en ciertos contextos. Pero, también y esencialmente, tiene que ver con relaciones sociales tales como quién se dirige a quién, en qué circunstancias, con qué contenidos (latentes), en qué momento, por medio de qué registro lingüístico, con qué propósitos, en medio de qué posibles malentendidos y con qué consecuencias. ”

Ahora bien el discurso, hace un trabajo ideológico, y cobra valor con el tiempo, así el discurso es histórico y deja su impronta en la sociedad y en el individuo; se convierte así en un enlace entre las ideas y la sociedad, este encuentro, fruto de múltiples dinámicas que se dan al interior de ella, propician un pensamiento que difiere o se acerca entre los individuos. Por tal motivo, acercándonos a una idea clara de lo que es el discurso en su generalidad, seguimos tras algunas concepciones que nos ayudan a entender lo que sugiere y la forma como este hace parte inseparable de las dinámicas en el aula de clase, entre docentes y estudiantes.

El discurso como intercambio de subjetividades, de contenidos en el aula, es interpretativo y explicativo, se convierte en un ingrediente que enriquece lo que docentes y estudiantes construyen en el proceso enseñanza -aprendizaje, y en su cotidianidad. Todo apuntando a mostrar que el discurso es una forma de acción social, y su importancia estriba en los beneficios que trae consigo el mutuo acuerdo que logran quienes comparten un mismo discurso.

El discurso es la manifestación más evidente al interior de las instituciones educativas y de como la fuerza de las palabras, brinda posibilidades tanto a docentes como a estudiantes, en la construcción del conocimiento en la escuela, ya que desde ese intercambio de discursos, de palabras, de subjetividades manifiestas en cada expresión, los individuos se construyen sin dejar de lado al otro y con ello desde la escuela en este caso se inicia un proceso de comunicación que permitirá compartir distintos conocimientos.

El acto comunicativo, teniendo el discurso como elemento propio de quien desea manifestar algo está ligado a una esfera cognitiva que busca y posee una intencionalidad clara. El discurso posibilita para nosotros enseñar, comunicar ideas, conocimientos; y la interacción de individuos en situaciones de índole social. Es precisamente la escuela como ese espacio en que los individuos se construyen y particularmente la clase de ciencias sociales, en que cobra mayor relevancia el concierto de voces y de ideas que construyen el conocimiento que circula entre docentes y estudiantes; el discurso allí, fija finalmente la eficacia supuesta o impuesta de las palabras.

Aunque en ciertas ocasiones esa sinfonía de discursos no logre dialogar, o entenderse entre sí, es la escuela, y cada uno de sus actores, espacios, en su cotidianidad en donde cobran valor los discursos emitidos; como ya lo hemos mencionado con anterioridad. Por estas razones, es el discurso al que debemos hoy gran parte de nuestra inquietud, ya que nos permite indagar sobre algo tan "obvio" que, desechamos frecuentemente, o al contrario lo usamos para adentrarnos en reflexiones críticas al interior de la educación, o de la sociedad.

Desde Mirna Sánchez de Mantrana citando a Fairclough & Wodak (1997) "se entiende el discurso como una práctica social que implica una relación dialéctica entre un evento discursivo particular y situaciones, instituciones y estructuras sociales que lo enmarcan (...) es tanto socialmente constituido como socialmente condicionado"

Hacer referencia a un discurso también pone de manifiesto la existencia de un intercambio de ideas y de pensamientos entre docentes y estudiantes, que corresponde a un contexto socio histórico, con sus características personales, con su pertenencia social, etcétera. Precisamente en esas características es que queremos ahondar un poco ya que convencidos de las grandes diferencias entre estos discursos de docentes y estudiantes hallaremos esos encuentros y desencuentros que hoy llaman nuestra atención.

Al leer varios escritos de investigadores que al igual que nosotros ven en el acercamiento al fenómeno discursivo la posibilidad de entender lo que suscita en la escuela; y la sociedad en general, por ser algo tan "obvio" coincidimos con la investigadora Bolívar (2007), en que : *estudiar el discurso significa adentrarse en un mundo en el que el lenguaje es visto como el punto de unión con todas las disciplinas, porque todos tenemos que hablar, leer y escribir sobre nuestra vida y sobre nuestros hallazgos como investigadores.*

Acercándonos a concepciones que apuntan a señalar que discurso e interacción en el aula poseen como elemento básico la existencia de unos discursos que propician a través de la comunicación entre ellos, que el aula sea el escenario Idóneo, para entender que: "La interacción en el aula, como en el resto de las situaciones de la vida humana, es la capacidad comunicativa de los actores para compartir los contenidos culturales y curriculares, porque su fin es por una parte la enseñanza y, por la otra, el aprendizaje. (De Suárez, 2008).

Centramos nuestra atención a los discursos de docentes y estudiantes y a los encuentros y desencuentros que estos discursos evidencian al interior del aula de clase en ciencias sociales.

Entender esa relación tan estrecha que existe entre el discurso, las ciencias sociales y su pertinencia en la escuela es labor para quienes desde la academia tratamos de explicar las dinámicas que envuelven la cotidianidad y la obviedad.... Si el discurso aborda problemas sociales, políticos, económicos, etc.; se hace pertinente, incluso en la cotidianidad, leer y escuchar esos discursos que nos afirman que gran parte de las relaciones de poder son discursivas y efectivamente ya hemos visto como las palabras revisten una intencionalidad y una carga de subjetividad.

Proponer una reflexión amplia sobre la palabra y el uso que hacen de ella docentes y estudiantes en las instituciones educativas buscando una noción de discurso integrador que acerque a los actores de la escuela será una labor que a

futuro requiere de investigaciones que ahonden en el mejoramiento de las relaciones discursivas y de saber entre estos.

2.4 CONOCIMIENTO ESCOLAR

Para Cuberto y García (1994), *“El conocimiento escolar como el conocimiento que se elabora en la escuela que, por un lado, trasciende las explicaciones cotidianas que se desarrollan fuera de los contextos académicos, y por otro, aunque tiene como marco de referencia el conocimiento científico, no es un conocimiento científico en sí, sino una elaboración de este conocimiento que se ajusta a las características propias del contexto escolar”*.

Cuberto y García definen al conocimiento escolar como aquel que conecta claramente el conocimiento científico al conocimiento enseñado, en el sentido de que el conocimiento científico pasa a ser enseñado en un contexto escolar de manera que quede reducido a una versión no tan elaborada, simplificado si se quiere decir todo con la intención de aproximarse a un conocimiento científico. Poco profundo porque el alumno, a diferencia del científico lo que se encuentra en la escuela son con las bases del conocimiento científico, pero nunca hacer ciencia como lo hacen los científicos y simplificado porque al alumno se le priva de muchos aspectos importantes de la ciencia.

Para entender lo que hemos dicho anteriormente Gómez, J (2002), nos dice:

“En el contexto escolar se movilizan tres tipos de conocimiento: el escolar, el cotidiano y el científico. Cada uno tiene características específicas y elementos comunes. En la escuela no se puede hablar de un solo tipo de conocimiento, pero si decir que unos son más representativos que otros, como lo son el escolar y el cotidiano”.

Sin lugar a dudas uno de los papeles de la escuela como se decía anteriormente es dar a conocer las bases del conocimiento científico a través del conocimiento escolar, donde se selecciona un conjunto de contenidos de la ciencia que pasan hacer enseñados de una manera menos abstracta; llevarlos a la escuela y relacionarlos con el conocimiento cotidiano del estudiante todo esto con el objetivo de trabajar un desarrollo de ciertas competencias actitudinales, cognitivas y

procedimentales. Todas estas competencias implican una aproximación al conocimiento científico que el estudiante debe desarrollar durante su vida escolar.

Siguiendo un orden de ideas acerca del conocimiento escolar hay que decir también, que uno de los papeles que juega el conocimiento enseñado en la escuela es propiciar necesariamente un proceso de cambio, es decir, pasar de tener un conocimiento cotidiano a un conocimiento mucho más construido. Lo que en palabras de Vosniadou, y Brower (1992) le llama cambio conceptual.

“Este cambio conceptual implica que el alumno debe sustituir, integrar, o reinterpretar su conocimiento cotidiano previo, de acuerdo con el conocimiento escolar presentado, para producir un conocimiento más certero y acorde con la ciencia”.

Por lo tanto, si analizamos el papel que juega el conocimiento escolar en la escuela, podríamos entender que el conocimiento cotidiano es un "enclaje conceptual" importante para la construcción del conocimiento escolar. Sin embargo, como señala Carretero (1993), *la práctica instruccional está demostrando que promover el cambio conceptual en la clase es una tarea muy difícil*. Todo esto nos indica que el conocimiento cotidiano del estudiante es resistente al cambio y no responde adecuadamente a lo que el profesor quisiera que el estudiante aprendiera. Con respecto a esto, Carey, (1991) nos dice que para que exista un cambio conceptual es necesario explicar el conocimiento escolar con menor complejidad, para que el estudiante pueda asimilar el contenido y relacionarlo con su discurso cotidiano y así poder llegar a *formarse un cambio conceptual que pase de lo simple a lo complejo*.

Ahora bien, si leemos los estándares de competencias en Ciencias Sociales encontraríamos:

"Para la enseñabilidad de las Ciencias sociales, es necesario rescatar y recrear las dimensiones temporales y espaciales de los estudiantes; en otras palabras, se hace necesario incorporar las diversas temporalidades en que viven los jóvenes diariamente, así

como también incorporar a la escuela escenarios más articulados con el mundo social.”

Siguiendo con lo anterior lo que los estándares de competencias buscan en el proceso de la enseñanza, es vincular los contenidos de ciencias sociales con el diario vivir del estudiante, donde se sienta con la oportunidad de juzgar que está pasando a su alrededor, un contenido que se asimile con su órbita espacial, y su contexto social con el que vive, todo esto con la intención de desarrollar sus competencias actitudinales, procedimentales y cognitivas.

Entonces, formar en Ciencias sociales en la Educación Básica y Media significa que el conocimiento escolar debe estar apuntando a

“formar sujetos capaces de asombrarse, observar y analizar lo que acontece a su alrededor y en su propio ser; formularse preguntas, buscar explicaciones y recoger información; establecer relaciones entre sus amigos y docente, hacerse nuevas preguntas, compartir y debatir con otros sus inquietudes (...) (Estándares de Competencia, 2002)

Todo esto implica que el conocimiento escolar tiene que hacer un diálogo con el conocimiento cotidiano, es decir una relación de saberes; para que el estudiante se sienta con la capacidad de preguntar, de resolver dudas, de compartir su pensamiento, de debatir con el resto de sus compañeros, de leer al mundo con nuevas visiones. En otras palabras lo que se busca con el conocimiento escolar es aproximarse al conocimiento como científico social, con esto estaríamos de acuerdo con Rodrigo M. J (1997) “Debemos es promover el crecimiento autocrítico que potencialice todas las competencias críticas y propositivas de los estudiantes, y los motive para el desarrollo de un sujeto crítico social”

Pensar en un conocimiento escolar como lo plantean los estándares de competencia y los autores mencionados anteriormente, es una oportunidad para que el estudiante contextualice los diversos contenidos del conocimiento social escolar con su entorno, y lo transforma en un sujeto que se pregunte por lo que

acontece a su alrededor. Y las ciencias Sociales escolar deje de ser "cultura general" para que se instituya en un proceso de pensamiento social y de formación de conceptos claros que posibilite al estudiante formarse desde la escuela como un sujeto crítico. Es aquí cuando Gómez, J. (2002) habla sobre la naturaleza epistemológica del conocimiento escolar, sobre cómo debe organizarse dicho conocimiento y cómo debe construirse en la escuela para que el estudiante se encuentre identificado con el conocimiento escolar a partir de su realidad.

Ahora es importante reflexionar acerca de cómo caracterizar y organizar el conocimiento escolar, para que en el estudiante exista una cierta visión del mundo que pase de un estado simple a lo complejo, que sea un estudiante con características críticas, que les permita comprender y actuar en la realidad en que viven, pero no solo en ámbito escolar, sino también en los demás ámbitos de su actividad cotidiana. Creemos que tal conocimiento debe superar la tradicional dicotomía entre los novatos y los expertos disciplinares, que entre estos dos conocimientos existan encuentros de pensamiento entre estudiante y docentes y que si llegan a existir desencuentros entre estos modelos de pensamiento sea para el bien de la construcción de un conocimiento mucho más crítico.

2.5 CONOCIMIENTO COTIDIANO

En primer lugar, partimos de considerar que conocimiento cotidiano puede ser entendido como un conjunto de significados que se construyen, circulan y se transforman en los procesos de comunicación diaria y que se integran en un tejido de representaciones sobre la realidad, el yo y otras personas, y se reproduce a través del sentido común, que al mismo tiempo articula identidades.

No obstante la anterior consideración, es preciso advertir que bajo el concepto de conocimiento cotidiano, se reúne un universo de significación amplio que comprende las vivencias de los estudiantes, los estereotipos sociales adquiridos en el ámbito familiar, particularmente, lo que transmiten los medios de comunicación, entre otros, todo lo cual constituye una relación de dominio en la que ese conocimiento cotidiano predomina sobre otros tipos de saber (escolar, científico)

A decir de Potter (1996), los conocimientos cotidianos son construcciones que se realizan en el habla y en los textos como versiones específicas del mundo que se desarrollan y sostienen en forma retórica. Cuando nos referimos a retórica queremos decir que los actores sustentan sus creencias empleando formas que expresan las posiciones de los actores frente a un significado cultural y estas se expresan de diversas formas como por medio de metáforas naturalizadoras, descripciones factuales, ironías, justificaciones y críticas, o por la particularización de significados. Valorar y detectar las formas retóricas que se emplean para defender una creencia nos habilita para interpretar las apelaciones, ocultas o manifiestas, a fuentes de autoridad con que los actores sustentan sus posiciones. (Las fuentes de autoridad en el discurso cotidiano: Naturaleza, sociedad y persona *Tania Rodríguez Salazar.)

El ser humano conoce de forma vivencial, de como se presenta el diario vivir, y donde se le presentan diferentes cuestiones y problemas que debe resolver, en estas acciones prima el sentido común. Este conocimiento, el del sentido común, no tiene parámetros o formas constructivas algorítmicas o metódicamente asignadas, son prácticas que acuerdan asuntos culturales de sociedad. Dichas acciones son respuesta o una acepción a una regla común, lógica, clara y generalizada de actuar y pensar. Desde (Geertz 1983: 95) "la doble convicción

de que la lluvia moja y que debemos ponernos a resguardo de ella, o de que el fuego quema y no debemos jugar con él, se combina para abarcar un amplio dominio de lo dado e innegable” presentando asuntos que son claramente concluyentes y que se imponen ante el más dominador de una ciencia en particular. Cuando hablamos del sentido común es menester aclarar que, no es una cuestión puramente instintiva, al contrario, es una dimensión propia de la cultura lo cual implica acciones de pensamiento concernientes al conocimiento cotidiano, aunque sea algo homogéneo en el cual todos no estamos obligados a interpretarlo de la misma manera, sólo es una respuesta a un parámetro conductual - cultural.

Lo anterior hace referencia claramente a las necesidades del ser humano motivado por el saber y conocer el mundo, comprenderlo y por ende, "razonarlo mundanamente" (Pollner, 1974: 132) al ser heterogéneos y centrados en las formas de pensar asimiladas por una cultura integradora de sujetos, admite que no solamente hay razonamientos racionales sino también irracionales, no necesariamente, menos válidos que los primeros, pues existen (son reales) siendo a la larga más "comunes". Este sentido común que conlleva una sabiduría acumulada es precisamente un conocimiento.

La problemática entre la "realidad" y el "conocimiento" surge por su relatividad con lo social, esto es, que dentro de las sociedades no siempre los mismos conocimientos ni lo real son válidos para uno o para otro determinado grupo de individuos, por consiguiente, dentro de éstos se originan determinados términos para la comprensión del mundo. Como se menciono con anterioridad trataremos de abordar, el primer capítulo de la obra, a saber, "Los fundamentos del conocimiento de la vida cotidiana". El interés de este capítulo es analizar el "conocimiento que orienta la conducta en la vida cotidiana", a lo cual llamaremos realidad. El mundo de la vida cotidiana se presenta a los individuos como un mundo establecido, el cual se origina en sus pensamientos y acciones y es considerado como real. Por tanto, se establece un conocimiento subjetivo (individuo), que luego da paso al mundo intersubjetivo (grupos de individuos) del sentido común, y éste ha de ser el punto de partida para el análisis: determinar cómo surgen las" objetivaciones de los procesos subjetivos por medio de los

cuales se construye el mundo intersubjetivo.” Peter L. Berger y Thomas Luckmann, en el libro **La construcción social de la realidad**

Por otra parte, podemos mencionar, que si las ideas que poseen los estudiantes, se adhieren al proceso educativo es más factible que se logre un conocimiento escolar; pero hay que tener en cuenta que no sólo es cuestión de adicionar estos conceptos, es necesario hacer una reflexión exhaustiva sobre los mismos, ya que las ideas que poseen los estudiantes tienen una gran carga de influencia de los medios de comunicación, y es esto principalmente lo que se pretende aminorar dentro del proceso educativo. Y para que esto sea importante dentro del desarrollo del estudiante, es necesario que el conocimiento cotidiano no se quede sólo en la conceptualización, es decir, que el estudiante no relate de memoria los contenidos escolares, al contrario debe de surgir una crítica constante, por parte de los estudiantes, sobre el entorno que los rodea.

Para trabajar estos nuevos objetos de estudio escolar, que serian los conocimientos cotidianos, habría que relacionar las formas de conocimiento que se dan al interior de la escuela y que son el conocimiento científico, escolar y cotidiano y cuál de estas relaciones sería más relevante a la hora de darle un papel más significativo al conocimiento cotidiano. La primera de estas relaciones, sería la de llegar al conocimiento científico partiendo del cotidiano, pero teniendo como referente al escolar, la segunda, parte de la idea de que el estudiante reconozca los tres conocimientos y con esto se fortalecería la función crítica y autónoma del mismo, pero teniendo siempre como eje el conocimiento escolar y la tercera, propone que se debe partir del conocimiento cotidiano enriqueciéndolo con una visión más compleja del mundo, con la ayuda del conocimiento escolar, así se pasaría de un conocimiento cotidiano simple a uno más enriquecido. Esto daría pie para formar individuos capaces de interpretar y de actuar de forma crítica ante los problemas sociales relacionados con la ciencia (del Carmen, 1994).

Para terminar, podemos mencionar que el conocimiento enriquecido es aquel conocimiento común o cotidiano, que se ha relacionado con el escolar o con el discurso del maestro y a logrado sustraer de este componentes importantes para su desarrollo.

2.6 ENCUENTROS Y DESENCUENTROS

La comunicación puede ser conflictiva en lo que respecta a su desarrollo dentro del aula de clases, más aún cuando se desprenden cuestionamientos sobre los caminos, fines y resultados que puedan tener los mensajes que de allí se desprenden. Suponemos que debe existir una comunicación asertiva, entendida esta como la capacidad de las personas para expresar emociones, pensamientos, creencias en forma directa, honesta y apropiada, sin sentir ansiedad y sin violar los derechos del semejante como así también el saber defender los pensamientos y cuestionamientos que surjan en los procesos discursivos. Pero dentro del aula de clases, la comunicación circunda desde lo formal (contenidos de la enseñanza: materializado en planes de estudio, unidades didácticas, planes de clase, procedimientos, proyectos transversales, proyectos obligatorios, estrategias, métodos y demás) hasta lo informal (la interacción no planeada) este punto de vista quiere decir que como maestros en formación siempre estaremos esperando que la relación maestro - alumno se desarrolle desde una comunicación donde se denote cierta efectividad pues todo debe apuntar al aspecto fundamental que es la formación y el estudiante que se quiere formar, para ello existe un currículo, pero también existen varias direccionalidades en dicha comunicación que no están directamente apuntando a una efectividad comunicativa. No entraremos a formalizar observaciones puntuales a los aspectos particulares de la cuestión curricular, sólo queremos resaltar el asunto que puede derivar de lo que queremos denominar como encuentros y desencuentros en este tipo de relación comunicacional entre maestro alumno.

El ser humano es un ser comunicante por naturaleza, y por tal razón esta condición le da una dimensión relevante a los aspectos comunicativos y al desarrollo social del individuo y los grupos sociales, entendiendo esto también sobre un ser humano mediado por las relaciones que le determinan su condición dentro de los procesos y dinámicas de la realidad del ser humano. En este sentido podríamos decir que "la comunicación se constituye en una función paradigmática de extensión simbólica, pues entendiendo el lenguaje en este

orden, el lenguaje es un constructor de realidades en el aula y la comunicación es el vehículo que le da su orientación y ordenamiento de cambio” (Giroux y Bordieu). En dicho proceso las relaciones simbólicas en las cuales las personas expresan sus pensamientos, ideas, conceptos y relaciones están inscritas en parámetros de entendimiento mutuo. En relación con lo anterior, Alejandro Peñuela afirma que la comunicación es una herramienta indispensable para el entendimiento de la funcionalidad fenoménica de la sistémica compleja de los grupos. Por lo tanto, y pensando sobre nuestra inquietud de los encuentros y desencuentros a la luz de estas afirmaciones, podría existir efectividad y encuentro en la comunicación siempre que estas relaciones de entendimiento, de construcción de realidades y demás acciones propias de efectividad se den en un contexto determinado. Cuando esta relación se desquebraja, falla o disiente, diríamos entonces que no está cumpliendo su papel fundamental dirigida a una función informativa, afectiva o reguladora en donde falla el clima que favorece el aprendizaje, se reduce la optimización se reduce la optimización de la actividad de estudio y el desarrollo de las relaciones entre profesor y alumnos y el colectivo de estudiantes, en consecuencia existiría un desencuentro en la relación comunicativa.

CAPITULO III

METODOLOGIA

La investigación se enfocó metodológicamente en el paradigma cualitativo, definido por Eumelia Galeano como "la investigación cualitativa que trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades", es un complejo de argumentos, visiones y lógicas de pensar y hacer, aunque, según Galeano algunas se encuentran en conflicto. Lo anterior con el fin de aclarar que este paradigma no debe ser entendido como una sola tradición investigativa, al contrario, es una competencia entre tradiciones; es un conjunto de estrategias y técnicas que tienen ventajas y desventajas para objetos particulares en circunstancias específicas. Por esta razón el investigador puede, a su objeto, aplicarle una o varias estrategias según le aporten. Este enfoque apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de diversos actores sociales. Con tal fin, el abordaje de los enfoques de investigación en el terreno de las ciencias sociales busca establecer cuáles son las ópticas que se han desarrollado para concebir y mirar las distintas realidades que componen el orden de lo humano.

Entendemos que la compleja realidad mostrada en la escuela desde todas sus dimensiones, hace que sea cada vez más difícil comprenderla en profundidad. En sus aulas se da una heterogeneidad de situaciones que integran las acciones de los sujetos que interactúan en ella. En tal sentido podemos advertir que el enfoque metodológico cualitativo está dotado, primero de cierta sensibilidad para abordar las múltiples situaciones de la vida siendo aplicable a ciertas realidades y, segundo, está dotado de estrategias y procedimientos rigurosos, sistemáticos y críticos, lo que quiere decir que posee una respetabilidad científica.

Asimismo, seleccionamos como diseño de investigación el estudio de caso etnográfico, pues implica un proceso de búsqueda que permite estudiar a profundidad y en forma detallada el caso en cuestión, hasta obtener los resultados

que nos hemos trazado, ya que de acuerdo con Stake (1994), su propósito "no es el de representar el mundo como totalidad, sino el de representar el caso en sí" Estas razones que anteceden, definen la pertinencia del método de estudio de caso. Este conduce a develar la particularidad situada en lo que sucede dentro del aula durante las clases de ciencias sociales y las interacciones dadas entre el conocimiento escolar y el cotidiano desde la base de los discursos que emiten los sujetos que se encuentran en una relación de saberes.

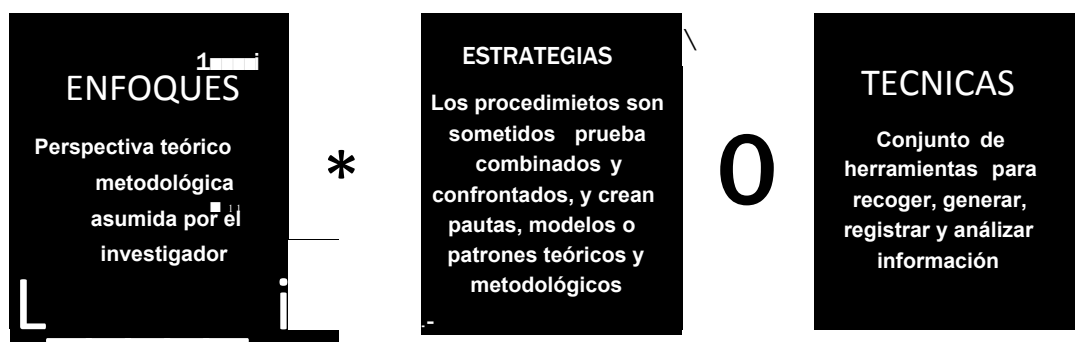
En lo específico para nuestras disertaciones, precisamos en observar los aconteceres discursivos en el aula de clases, así como de la comprensión lógica de los caminos que se han construido para producir, intencionada y metódicamente, conocimiento sobre éstos en la escuela. Por ello nuestra definición sobre el enfoque cualitativo y el estudio de caso.

En cuanto a la estrategia de triangulación de la información desde la postura que maneja Stake, donde , sostiene que "ésta es concebida como un proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados y se verifica la repetibilidad de una observación y una interpretación. Pero reconociendo que ninguna observación o interpretación es perfectamente repetible, la triangulación sirve también para clarificar el significado identificando diferentes maneras a través de las cuales percibir un fenómeno". En consecuencia, las observaciones y los diarios de campo realizados hacen parte de dicha triangulación. Con ello pretendemos una fiabilidad tanto de la información como del proceder metodológico y procedimental.

Entendemos pues, que las estrategias se conciben como modelos o patrones de procedimiento teórico y metodológico en los cuales se han cristalizado usos específicos de investigadores y estudiosos de investigación social cualitativa. (Galeano2007) "Una estrategia de investigación combina métodos y técnicas, genera o recoge información de fuentes variadas, confronta y valida, mediante varios procedimientos, resultados obtenidos por diversas vías y produce una comprensión del tema que investiga". En este orden se diferencia las estrategias de las técnicas en tanto el diseño debe de ser de orden superior ya que las

estrategias implican la aplicación y utilización de varias técnicas además se les considera a las estrategias unas mediadoras entre los enfoques de investigación y las técnicas de recolección y análisis de la información.

En concordancia, tomamos la estrategia de triangulación para contrastar los datos obtenidos en las grabaciones y en los instrumentos aplicados, frente a los datos logrados mediante la toma de notas, el desarrollo de diagnósticos y la caracterización de la institución educativa durante el trabajo de campo en el sitio de práctica. Así también tomamos como estrategia el análisis del discurso, lo que nos acercaría a conclusiones claras de nuestro caso en cuestión.



Para aplicar el análisis del discurso planteamos en principio un marco teórico fortalecido conceptualmente que da elementos para la interpretación y fiabilidad de la información. En concordancia, se plantea el análisis del discurso narrativo oral en la vida cotidiana y escolar partiendo de los procesos aplicados y recogidos de la experiencia en las narrativas obtenidas.

3.1 RUTA DE INVESTIGACIÓN

Nuestra ruta de investigación se origina desde el método de estudio de caso propiamente dicho, de él emana la bitácora aplicada a nuestra investigación. Nos

ajustamos a que su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia, e implica el examen intenso y profundo de diversos aspectos de un mismo fenómeno, es decir, es un examen de un fenómeno puntual y específico. En cuanto a nuestro estudio de caso, éste se centra en las aulas de clase donde se desarrolla la práctica, particularmente durante las clases de ciencias sociales, caracterizando los discursos que emiten maestros y estudiantes; en tal caso son los encuentros o desencuentros que se presentan entre lo que dicen estos sujetos dentro del aula de clases, el punto central de nuestro interés.

El estudio de caso nos permite alcanzar mayor comprensión y claridad sobre un tema o aspecto teórico concreto, o indagar un fenómeno, una población o una condición particular. Dichas particularidades se presentan claras en los grados seleccionados para las observaciones, donde sobreviene la aplicación de instrumentos que apunten precisamente a clarificar el caso de estudio.

El estudio de caso comparte con otras estrategias y modalidades de investigación cualitativa su carácter holístico. El caso es analizado desde diversas perspectivas y en todas las dimensiones: Social, cultural y psicológica.

Clases de estudio de caso:

- **Los intrínsecos** hablan sobre los casos que se dan por medio de un objeto, la problemática o ámbito de investigación.
- **Los Instrumentales** se distinguen por definir la razón del interés por conocer y comprender un problema a través del conocimiento de un caso en particular.
- **Los casos colectivos** poseen un grado de instrumentalidad, con la diferencia de que en lugar de seleccionar un solo caso, estudia y elige una colectividad entre posibles. (Stake, 1995)

El estudio de caso instrumental reviste nuestro interés ya que apunta a una particularidad de acciones dadas propiamente en las aulas que observamos, sin negar que este fenómeno se pueda presentar en una generalidad de aulas. A

demás brinda mayor claridad sobre nuestro quehacer, dando posibilidad a ampliar posteriormente temas en esta línea.

3.2 DISEÑO Y VALIDEZ

Se trata de establecer una relación causal por la cual se muestra cómo ciertas condiciones conducen a otras condiciones, distinguiéndose así de las relaciones espurias (Cabrera Suárez, 1998). Así, tratamos de mostrar en sentido lógico general los caminos que conducen nuestra intención y su relación causal, dando certeza de que nuestro propósito es adecuado y por ende válido. Se incluyen tres momentos puntuales de la investigación:

- Momento 1: Exploración del diseño. En este se exploró la idea inicial a partir de
 - > Elaboración de la pregunta, planteamiento del problema, objetivos.

Esta etapa se desarrolló conforme a lo estipulado en el cronograma de actividades. Posteriormente:

- Momento 2: Focalización. Interpretación, recolección de la información, registro y sistematización.
 - > Aplicación y análisis de instrumentos.

En esta etapa ya existía la claridad frente a la pretensión inicial y justamente nos dimos a la tarea del diseño de instrumentos para aplicarlos y obtener información

Momento3: Profundización.

- > Análisis y presentación de resultados. En esta etapa se relacionaron los datos encontrados en campo, con la teoría que nos sustenta realizando las respectivas interpretaciones que dan paso a las conclusiones emanadas propias para el caso en cuestión

3.3 PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN

Durante las visitas que se realizaron en la I. E Antonio José Bernal, se seleccionaron, 20 estudiantes y tres docentes, quienes respondieron a los instrumentos de entrevista realizados, el criterio tenido en cuenta fue la disponibilidad que tuvieran dichos sujetos para participar en la investigación.

A su vez se solicitó la colaboración de los docentes y estudiantes para que accedieran a permitirnos grabar algunas de sus clases. La mayoría mostró una actitud reticente ante tal solicitud, con tal motivo, la tarea fue entonces explicar con claridad cuáles eran nuestras pretensiones en nuestro accionar y gracias a esto uno de los docentes nos permitió grabar varias clases de grado décimo. Los criterios para la selección de los participantes, en la grabación fueron los siguientes:

En el caso del docente:

- Manifestó interés y disposición para colaborar con la investigación, al aceptar nuestra presencia en el aula durante el desarrollo de su clase.

En el caso de los estudiantes:

- Aceptación por parte los mismos de nuestra presencia en el aula aún con equipos de grabación.

3.4 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

En el primer acercamiento que realiza un maestro en formación a la Práctica Pedagógica encontramos un aspecto que resulta fundamental: **La Observación**. Este primer ejercicio nos permite comprender su entorno, todas esas situaciones que se dan en la realidad escolar que lo circunda, donde se devela el verdadero panorama. Por ello, el registro escrito que el docente realiza de todas estas experiencias, recomendado por Porlán y Cassany, facilitará que todos los episodios tomados de la cotidianidad escolar conduzcan al docente hacia la reflexión y el análisis de las prácticas pedagógicas que se manifiestan en los ámbitos escolares inmediatos a él.

En este estudio de caso se empleó, para la recolección de los datos, la técnica de observación naturalista, que se llevó a cabo a través de visitas diarias al aula de clase y permitió examinar la comunicación cotidiana entre el docente y cada uno de los grupos seleccionados, sobre todo la interacción discursiva, que se registró mediante la grabación de tres clases, entre los grupos que participaron en la investigación para este estudio, contrastadas con la toma de notas que facilitó la precisión para acercarnos a las categorías de análisis, así como la aplicación de entrevistas abiertas con varios estudiantes que accedieron a ello.

Luego se aplicó una entrevista semiestructurada a los mismos estudiantes y docentes que habían respondido la anterior, con el fin de focalizar las categorías propuestas, sintetizadas y organizadas para su respectivo análisis

Uno de los aspectos más importantes del estudio de casos es la construcción de categorías con la intención de interpretar realidades. (Chavarría Navarro 2004). Para tales fines se inició estableciendo las tendencias resultantes de la interacción de los discursos obtenidas a partir de los instrumentos aplicados. El resultado final presenta unas categorías, subcategorías y núcleos conceptuales que no son independientes unos de otros, sino que son conexos.

CATEGORIAS

A		B	
ENCUENTROS		DESENCUENTROS	
subcategorías		Subcategorías	
1	COINCIDENCIAS	a	DESCONTEXTUALIZACION
2	CONTEXTUALIZACIONES	b	RESISTENCIAS
3	APROXIMACIONES	c	INTERROGANTES NEGATIVOS
4	INTEROGANTES POSITIVOS		

Para la aplicación de estas categorías al corpus, se toman las respuestas dadas en los instrumentos aplicados, que luego se registran en un formato de análisis que genera el sustento de la categoría, tanto en el caso del maestro como del estudiante. A partir de estos resultados se ofrece el análisis de la interacción discursiva y se determinan las categorías y las sub categorías que predominan en este corpus.

4.1 ANÁLISIS Y RESULTADOS

A continuación expondremos los ámbitos y contextos cuyas fuentes fueron las generadoras de los datos obtenidos y las cuestiones que se extrajeron del caso abordado a través de los instrumentos aplicados. Los hallazgos obtenidos se presentan mediante análisis descriptivos.

En el orden del análisis se presentan las categorías y subcategorías que fueron construidas a partir del proceso de codificación de la información. Para cada categoría se presenta una descripción y una interpretación que se apoya en ejemplos para una mayor comprensión. Se presenta un segundo nivel de análisis, construido desde lo emergido de la primera intervención a la situación estudiada, dando cuenta de las tipificaciones elaboradas por los docentes y los alumnos. Por último se presentarán de manera relacionada las categorías para responder fielmente a nuestros propósitos de caracterización e interpretación, que apuntan a evidenciar los encuentros y desencuentros.

El estudio está enfocado en estudiantes y docentes de sexto, noveno y décimo grado de la I.E José Antonio Bernal, con una población total de 20 estudiantes y tres docentes de Ciencias Sociales.

Para la observación de varias clases en los diferentes grados mencionados anteriormente durante las siete semanas de la observación, se contó con testimonios de estudiantes y docentes acerca de cómo era una clase de Ciencias Sociales. Igualmente se llevó a cabo la grabación de varias clases, con el objetivo de evidenciar y caracterizar el discurso de estudiantes y docentes. Además se aplicó un instrumento de carácter narrativo, consistente en escribir palabras sobre una imagen propuesta, y escribir un texto utilizando las palabras referidas. Cada imagen respondía al contenido desarrollado en los diferentes grados, la dictadura de América Latina en el grado décimo, la revolución francesa en el grado noveno y el concepto de violencia en el grado sexto. Aunque este instrumento tenía como objetivo primordial caracterizar el discurso tanto de los docentes como el de los estudiantes, también pretendía abordar de forma

consistente el segundo objetivo de nuestra investigación que es el establecer encuentros y desencuentros en el discurso que se da entre docentes y estudiantes. La información recolectada nos llevó a una serie de subcategorías, que se ubicaron en nuestras categorías de análisis de **encuentros y desencuentros**. Las subcategorías fueron clasificadas como de describe a continuación:

Para analizar la categoría de encuentros, se tuvo en cuenta la información recolectada, la cual arrojó una serie de tendencias, las cuales proponemos como subcategorías: contextualización, aproximaciones, coincidencias e interrogantes positivos.

Por otra parte, en la categoría de desencuentros se dieron tendencias hacia otras subcategorías: interrogantes negativos, descontextualizaciones, y resistencia en el discurso.

Para comprobar que estas fueran las subcategorías definitivas, elaboramos otro instrumento que tenía como objetivo confirmar si lo dicho en el primero por estudiantes y docentes alcanzaban una constante en el discurso elaborado, este instrumento fue una entrevista corta estructurada donde se le preguntaba al estudiante y al docente por lo escrito en el primer instrumento.

A continuación mostraremos el análisis respecto al discurso escolar del docente y al discurso cotidiano del estudiante. Evidenciaremos también cómo los discursos tanto de estudiante como de docentes se encuentran, pero que también se desencuentran, explicándolo desde las subcategorías de análisis enunciadas anteriormente.

El discurso del docente

Para caracterizar el discurso escolar del docente se hace pertinente referenciar lo que enuncia un docente de la I.E ***“Nuestro discurso no es nada riguroso, es más bien un discurso fragmentado. Que aunque debiera de ser un discurso totalmente académico no la hay. Un discurso para que cobre un verdadero***

significado debe partir de interrogantes positivos que ayuden ir mucho más allá de un discurso escolar, debe apuntar a construir problemas, que permitan aproximarse al conocimiento científico de las Ciencias Sociales; que es el objetivo principal de la educación colombiana”, de acuerdo a las palabras textuales que aparecen en el testimonio, se puede decir que este maestro lo cataloga como un discurso elemental y fraccionado, que no es más que un discurso superficial por parte de los docentes sobre la base de los contenidos a cumplir con el plan de estudios y que no tiene rigor científico.

Tomando un poco lo referido a la construcción del conocimiento en la escuela, el maestro intenta trascender de lo cotidiano, de esas construcciones del sentido común, las cuales priman en las elaboraciones discursivas del estudiante y acercarse a un dialogo de saberes que apunte a generar unas bases más apropiadas que se aproximen a un conocimiento científico.

Pero cabe preguntarnos también sobre ¿Qué son los interrogantes positivos, y quienes lo propician: docente o el estudiante?

Dentro del aula de clase donde participan docentes y estudiantes, existen dos tipos de discursos, es decir hay un discurso escolar del docente y otro del estudiante llamado discurso cotidiano. Se evidenció en el transcurso de las siete semanas de observación que los interrogantes positivos son aquellas preguntas que formulan los estudiantes y generan una discusión académica entre éstos y el docente y que a su vez permiten elaborar un discurso a través de preguntas y respuestas las cuales dan pie para fundamentar una relación entre los saberes. Un ejemplo de un interrogante positivo por parte de un estudiante es: ***¿Profe existe hoy en día una dictadura en América Latina diferente a la de cuba?***

Este es un interrogante positivo que permite que el docente amplíe su discurso en términos más académico y aborde de forma explicativa un interrogante que abre posibilidades a una relación dialógica; donde el discurso representa un encuentro de las voces de estudiantes y docente.

La otra característica del discurso escolar docente es la falta de rigor, ya que se ve reflejado en la poca profundidad de los temas, es un discurso fragmentado en la medida en que el docente de ciencias sociales acude a talleres que se

encuentran registrados en los libros de textos y con pequeñas actividades indicando que a lo que se confiere sobre el discurso docente no es más que un discurso corto, limitado, de introducción en temas, en reproducir lo que se ha dicho pero no es un discurso propositivo, constructivo, crítico ni de reflexión. Todo esto se evidencia cuando constantemente, por citar algún ejemplo el profesor, dice. ***“En la página 83 del libro de Ciencias Sociales se encuentra una serie de preguntas que deberán responder según lo que dice el texto”***... luego, tocan el timbre y se termina la clase, después de dos días, de nuevo regresan al mismo salón a terminar de responder las preguntas para que después se coloque una nota sin debatir la actividad. Este tipo de episodios aluden a que el discurso del docente ha sido reemplazado poco a poco por el libro de texto, que, si bien aplica para sus estrategias en el aula, ha terminado por ocupar el lugar del discurso que debería de dar entre docentes y estudiantes.

También se puede notar en los escritos elaborados a través de los instrumentos aplicados, que no hay una postura crítica frente a las diferentes temáticas, sólo hay una serie de informaciones recolectadas a través de los años, ya sea por los libros de texto o por teorías aprendidas con anterioridad y dejan ver que el docente sólo recita estas informaciones. Ejemplo de ello es cuando el docente recita información sobre las imágenes presentadas, siendo muy conceptual, y ante ello no intenta proponer un contexto acercado a las realidades de los estudiantes. Es claro, que según lo expresado por los docentes en los diferentes escritos, ellos responden con un conocimiento escolar, que les es exigido a través de unas normas y unas directrices que no quieren desafiar, ya sea por temor a romper con lo establecido o por la facilidad que este sistema les brinda, ya que no se ven en la obligación de buscar nuevas alternativas que inciten a los estudiantes a apropiarse de un discurso más escolar y menos cotidiano, el cual es más recurrente y de fácil acceso para los estudiantes. El plan de estudios de ciencias sociales que hoy opera en las instituciones es amplio y a su vez limitado, por el tiempo que se debe de trabajar en cada uno de los contenidos, esto tiene como consecuencia que el discurso del docente se quede corto y sea poco profundo ante tanta información. Esto conlleva a que los estudiantes a veces no comprendan de forma coherente y clara lo que se les quiere enseñar por medio del discurso escolar.

El discurso del estudiante

A la hora en que estudiante y docentes entablan un diálogo se puede notar que los estudiantes se acercan un poco al discurso del docente, pero nombrado desde su cotidianidad, es decir hablan desde sus preconcepciones, desde sus saberes previos, desde lo que escuchan en la calle y desde su sentido común. Un ejemplo claro se nota en los estudiantes de décimo grado cuando trabajan el concepto de la economía, donde la asocian con los negocios, mercados, tiendas, ventas y bancos, que aunque el docente trate de definirla con palabras técnicas como la ciencia que se encarga del estudio de la producción, intercambio, distribución y consumo de bienes y servicios, el estudiante, por el contrario, continúa fundamentándose en su saber previo, resistiéndose a aceptar la definición dada por el docente, la cual aborda conceptualmente el término.

Es en este punto, donde el docente traslada su discurso formal a un discurso un poco más cotidiano, en este caso se podría hablar de un encuentro entre ambos discursos en lo que en un principio fue un desencuentro.

Como expresa Titone (1981), los dos comunicantes en la escuela pueden actuar significativamente tan sólo si poseen «competencia comunicativa» suficientemente homogénea que, además de la uniformidad de códigos (aspectos formales), incluya convergencia sociocultural, cognitiva y dinámico-afectiva

Los contenidos, son otro elemento que influye en el proceso discursivo, no sólo por la forma en que se hacen explícitos en el aula, sino también por su ubicación disciplinar, lógica particular, selección y organización curricular, grado de formación, distancia respecto del conocimiento cotidiano y conocimientos previos que requiere. Así, un contenido más cercano a la experiencia del alumno favorece una dinámica de interacción en la clase donde se hace más evidente la participación del estudiante.

Según, De LONGHI, Ana Lia, podemos decir que el discurso "presente en las aulas funciona como mediador entre las personas que intervienen en la

comunicación; se elabora y emite a través de códigos que representan significados dados por determinados significantes. En la escuela, algunos mensajes, referidos a contenidos específicos, ya se encuentran semántica y sintácticamente estructurados en los libros de texto, en el currículo y hasta en las guías de clase. La distancia entre éstos y los mensajes verbales que originan las diferentes actividades de la clase son fuente de problema en la comunicación. Muchas veces, a pesar de observar la participación de los alumnos en el diálogo, la lógica generada por la interacción verbal entre ellos y el docente desvirtúa la lógica del contenido académico propuesto” El discurso, aún siendo mediador, también evidencia las carencias o dificultades que se presentan, concretamente desde los estudiantes.

Con lo expresado anteriormente, podemos mencionar que el discurso de los estudiantes es superficial ya que tienen dificultades conceptuales y al momento de su participación dentro del aula se hace evidente, son estudiantes que leen muy poco, desconocen muchas cosas y no tienen la capacidad de confrontar lo que el docente dice en clase, son estudiantes que se conforman con aprender para una lección o examen y no analizan, ni critican los contenidos escolares. Los elementos discursivos del mensaje que emiten suelen versar sobre elementos superficiales externos al aula y al contexto cercano apropiado al desarrollo del contenido. Por ejemplo con los estudiantes de décimo se nota una deficiencia conceptual cuando todavía no son capaces de identificar ¿a qué es el siglo XX?, ¿qué elementos son importantes para analizar este siglo? desconocen que el modelo social económico y político que impera en el siglo XXI es el capitalismo, que los recursos no renovables como el petróleo y el carbón son recursos energéticos, que la economía no es solo plata, que importar no sólo es vender un producto, y que exportar no sólo es comprar un producto, que la guerra fría no es la revolución francesa...cosas como éstas descontextualizadas conllevan a desencuentros entre el discurso del docente y el estudiante.

Es por este tipo de situaciones y acontecimientos dentro del aula de clase que se hace relevante develar aquello que se relaciona con el discurso del estudiante, asuntos del conocimiento cotidiano, de ese sentido común, validado desde lo cultural le pueden aportar a su propia formación; actuando como un pilar

importante para la construcción del conocimiento escolar a través del dialogo de saberes.

ENCUENTROS Y DESENCUENTROS EN EL DISCURSO DE ESTUDIANTES Y DOCENTES.

En un primer momento del análisis de la información hemos caracterizado el discurso del docente y el discurso del estudiante que fue el primer objetivo específico de la investigación, para luego llegar a un segundo objetivo que es el de establecer esos encuentros y desencuentros en los discursos y a continuación se presentará lo encontrado.

Dentro de los discursos encontramos unos encuentros y unos desencuentros, para empezar evidenciaremos los encuentros y luego los desencuentros. Para este análisis hemos ubicado los encuentros de la siguiente manera:

CATEGORIA ENCUENTROS

1 Encuentros en los discursos (Categoría)

Subcategorías	CARACTERISTICAS
Contextualizaciones	Capacidad del estudiante de relacionar el contenido “aquí y ahora” con el contenido enseñado.
Coincidencias	Acuerdos entre los discursos del docente y del estudiante; en ellos ambos criterios se acercan al contenido.
Aproximaciones	Vínculos y acercamientos que posee estudiante y docente a un contenido específico
Interrogantes positivos	Facilitan la profundidad en el estudio de un contenido

Las contextualizaciones

Cuando hablamos de contextualizar, nos referimos a la acción de asentar algo o a alguien en un contexto específico. Esto significa rodearlo de un entorno y de un conjunto de elementos que han sido combinados de una manera única y probablemente irrepetible, a fin de permitir que se obtenga una mejor comprensión del todo.

"La contextualización es una herramienta característica de las ciencias sociales que suponen que los individuos nunca pueden ser aislados de su entorno como sucede con las ciencias naturales y que, por tanto, deben ser analizados siempre en relación con el conjunto de fenómenos que los rodean". (Cecilia Bembibre 2004)

Encontramos que el estudiante contextualiza cuando es motivado a que se encuentre con su propia realidad, convirtiéndose en un sujeto activo, crítico y capaz de compartir juicios de valores fomentando discusiones con el resto de compañeros. Todo esto se evidencia cuando el discurso escolar pronunciado por el docente se relaciona con lo que el estudiante ha vivido, ha escuchado y que lo puede llevar a relacionar elementos diversos en la situación concreta. Ello lo hace partícipe de un discurso no muy alejado al que el docente pretende.

Uno de los ejemplos que evidenciamos fue cuando el docente le mencionaba a los estudiantes de grado noveno acerca de lo que fue el fenómeno de los desaparecidos durante la dictaduras en América Latina del siglo XX y analizaba este "como un periodo de angustia, de secuestros y fusilamientos", y uno de los estudiantes asociaba este acontecimiento con los desaparecidos en Colombia, diciendo que "aquí en Colombia, especialmente en Medellín, existen madres que cada periodo de tiempo suelen reclamar sus seres queridos, en el Parque de Berrío, porque estos han sido desaparecidos por la violencia paramilitar, y no reciben respuesta por parte del Estado al igual que sucedió con las madres de

mayo en Argentina”. Así, contextualizar se transforma en el acto claro de ubicar un fenómeno, un evento, un objeto o una obra humana en un entorno específico y particular que lo justifica y explica

Se evidencia como una necesidad la identificación de características del contexto por parte del docente para que se denote una intervención clara de del estudiante en procura de la construcción de saberes, partiendo de determinar las fortalezas, saberes previos y debilidades desde sus propias realidades.

Las coincidencias

Esta segunda subcategoría de análisis fue definida como aquellos acercamientos que se presentan entre el discurso escolar del docente y el discurso cotidiano del estudiante; que aunque son nombrados de diferente manera, existe una forma de pensamiento que permite comprender al otro, interpretarlo y responder así a fines comunes y buscar una sinergia entre ambos que les permita complementarse y encontrar relaciones entre sus saberes.

Las Ciencias Sociales escolares para muchos estudiantes es desmotivante y monótona, les significa una experiencia en la que sólo se habla de datos geográficos, históricos, discurso que pareciera estar por fuera de su realidad, pero cuando el discurso aplicado se torna interesante, es decir adhiere como algo importante para sí mismo e incluye asuntos de su interés, se llega a un debate que permite discusiones constructivas, elaborándose entre estudiantes y docente un discurso donde se comparten ideas. Uno de los ejemplos que se evidenció se da cuando el docente, desde su postura crítica comienza a explicar el fenómeno de los desaparecidos, diciendo:

“Es muy común en América Latina, la desaparición por arte de magia de personas que luchan por los derechos humanos, comunicadores comprometidos y sindicalistas”, un estudiante dice “el mundo donde nos encontramos, es un mundo de personas que viven el calvario del secuestro, la violencia y la guerra y aquellos como los periodistas que denuncian solo están expuestos a la muerte”. El profesor sigue diciendo “¡No hay libertad de expresión; denunciar hoy la corrupción, el no

estar de acuerdo es sinónimo de muerte”, un estudiante levanta la mano y dice, ***“profe, Jaime Garzón fue uno de esos hombres que no les importó morir por denunciar aquellos que hacían el mal en Colombia”***. El profesor responde ***“son muy pocos los que tienen esa valentía de decir y mandar un mensaje al mundo de lo que pasa, solo lo hacen los intelectuales”***. Un estudiante de manera tímida levanta la mano y dice ***“el año pasado nos dijo el profesor de Sociales, que los cantantes también mandan mensajes al mundo de lo que pasa”***, el profesor dice, ***“claro el arte permite todo eso en el periodo de la dictadura en Argentina los artistas como Mercedes Sosa tuvieron que callarse por que escribían canciones que denunciaban a la dictadura, Rubén Blades se tuvo que ir de ese país por que compuso la canción los desaparecidos, Charlie García fue el primer roquero latino americano que denunció lo que pasaba en América Latina a través del rock con la canción de los dinosaurios, Piero un cantante argentino lo iban fusilar...”***

Lo anterior llevó a una conversación larga, lo cual condujo a los estudiantes a realizar una composición musical denunciando lo que pasaba en Colombia actualmente. Y esto nos remite directamente a nuestro propósito de esclarecer, en qué momento de la clase se presentan coincidencias del discurso entre los diferentes actores, que están dentro del aula de clase de ciencias sociales.

Pero existen una serie de características para que en ocasiones se puedan dar las COINCIDENCIAS. Entre ellas destacamos:

Que los contenidos que se enseñan son comprensibles y llamativos para los alumnos y conectan con sus vivencias. En estos el docente debe mostrar pasión por lo que sabe, y reconocer como fundamentales las estrategias que tiene para que el estudiante se involucre y pueda participar.

Las aproximaciones

“Al dialogar y al realizar razonamientos éticos en común hay que aprender. Y aquí está el reto de la institución escolar: formar ciudadanos capaces, informados, pero sobre todo “sensibilizados” ante las injusticias; capaces de desvelar las situaciones de dominio y de ponerse a la altura de los otros para hablar, para dialogar, para llegar a acuerdos justos y equilibrados sobre los que construir nuevas formas de vivir” (paz Gimeno Con-Ciencia Social. Akal ediciones. Madrid, 1999, pág. 40.)

Sobre esta subcategoría de aproximaciones podemos decir que buscan ir más allá del conocimiento cotidiano que tiene el estudiante sobre un contenido específico en Ciencias Sociales, aproximándose tanto más al discurso del docente. Es decir, no se disocian sobre otro tipo de asuntos, al contrario se evidencian en ambos finalidades comunes, en este caso las emanadas del docente sobre las actividades propuestas en el área.

El contenido escolar, que se brinda en ciencias sociales es uno de los elementos que influye en el proceso de comunicación. Así, un contenido más cercano a la experiencia del alumno favorece una dinámica de interacción en la clase y posibilita la participación del estudiante.

Cuando los estudiantes se encuentran en un nivel académico más avanzado, es decir, en estudiantes de grados noveno y décimo, se evidencia que su discurso es mucho más cercano al del docente en algunos contenidos, se permite establecer encuentros entre el conocimiento escolar y el conocimiento cotidiano dando como resultado una relación más coherente entre el pensamiento y la reflexión de la clase.

En un ejemplo encontramos que el docente habla del deterioro del ecosistema natural producto de la intervención del hombre, dentro de ese discurso formula preguntas relacionadas con el tema. Así: el docente dice ¿Cuándo (el ecosistema) es artificial y cuándo natural?

Los estudiantes responden: "cuando el hombre no interviene, es natural, y artificial cuando el hombre modifica la naturaleza".

El discurso se sigue desarrollando, cuando el profesor dice: **“chicos, si una compañía constructora compra un espacio donde hay una vegetación bastante grande, pero la constructora necesita limpiar el lugar para construir. ¿Qué pasa?”** Los estudiantes responden, diciendo: **“el ecosistema que es natural se convierte en artificial, cuando el hombre lo cambia, haciendo edificios, urbanizaciones, ahí se pasa de un ecosistema natural a un ecosistema artificial.”**

Estas intervenciones son reguladoras de la construcción conceptual que se da en el aula y permiten que el estudiante desarrolle afinidades discursivas con el docente.

Otro Ejemplo que se desprende de la subcategoría es como definen de manera clara el concepto de importación y exportación, reconociendo las consecuencias que puede traer el tratado de libre comercio (TLC). El docente enuncia siguiente para debatir si el tema es claro:

“Con el TLC tendremos productos supremamente baratos. Las empresas de los Estados Unidos venderán las computadoras por la cuarta parte que vale en este momento, eso es bueno o malo?” Ante esto los estudiantes responden: **“con eso se está consiguiendo que haya un volumen de desempleo ya que los almacenes no van importar computadoras porque tienen la competencia y eso significa que no podrán seguir compitiendo. El TLC es una trampa que enriquece ricos y los pobres seguirán siendo más pobres”**.

El profesor responde ante eso diciendo:

“El tratado del libre comercio es como dice Alejandro(estudiante) es una trampa donde los ricos se hacen más ricos y los pobres más pobres. La única ideología política del hombre, debería ser: el bienestar común”

Si consideramos las formas de conocimiento representada en un entorno y en un contexto como subsistemas de ideas, abiertos y en interacción, resulta difícil no entender la cognición humana como una totalidad, esto sería aplicable, tanto al sujeto individual como al colectivo, de forma que un individuo concreto en una determinada comunidad de práctica podrían darse diferentes sistemas de ideas,

que al estar interconectados, se complementan, configurando organizaciones de ideas más generales. es decir, que la posibilidad del conocimiento siendo heterogénea es apropiada por todos los sujetos los cuales adoptan sus cosmovisiones a las situaciones que motivan su conocimiento. .

Los interrogantes positivos

"El que nunca pregunta, o lo sabe todo, o no sabe nada". Malcolm Forbes

Aquellos tipos de preguntas que el estudiante relaciona con el contenido, buscando ampliar las ideas y/o propiciar aportes, siguiendo la línea propuesta por el docente y van de por si encaminadas a fortalecer los lazos de relación de saberes dentro del aula.

Se establece que existe un sujeto que tiene un discurso propio de las ciencias sociales, el docente, en convivencia con otros sujetos que son los estudiantes, con un discurso cotidiano, el cual en ocasiones puede ser más comprendido ya que está cargado de significados a largo plazo, los cuales se pueden abstraer de diferentes formas, una de ellas sería lograr mayor capacidad conceptual, para la adopción de diferentes perspectivas, a la hora de interpretar su realidad y de intervenir la misma.

Un profesor de Ciencias sociales de la institución pública en una entrevista compartía que, los interrogantes positivos los entiende o los relaciona con la frase de HENRY MILLER **"cuando más grande es el océano del conocimiento más grande es el horizonte de ignorancia..."**, ahora esos interrogantes, van creciendo a medida que aumentan tus conocimientos. Decirle a un estudiante que me formule preguntas sobre la gnoseología, seguro que la única que podrían hacerse es devolverme la pregunta **¿Qué es la Gnoseología?** Pero si les pido que me formulen 30 preguntas sin exagerar de un tema que saben mucho como por ejemplo internet seguro que nos

quedaríamos horas hablando del tema. Los interrogantes crecen al mismo ritmo que el conocimiento, lo impulsan y lo desarrollan”

Estudiantes y docentes por su condición de seres racionales, analíticos y con un recorrido por la vida cotidiana y la vida académica, son seres con curiosidad a los cuales se les despiertan interrogantes, y estos son válidos para la construcción del conocimiento sin importar mucho cómo se explican: si es desde la ciencia, como lo haría el docente o desde la cotidianidad, como suelen hacerlo los estudiantes.

Un ejemplo de estos interrogantes positivos se evidenció en estudiantes de sexto, cuando el docente explicaba lo que son las ciencias sociales; pero antes de esto se inició con los saberes previos para luego definirla como: "aquella ciencia que estudia la reflexión sobre la sociedad donde se abarcan diferentes disciplinas como: la historia, la geografía, la ciencia política, la economía, la psicología, la sociología, la antropología, la demografía..." Estos estudiantes desconocen muchos conceptos, que al interrogar sobre ellos se convierten en "interrogantes positivos", en tal caso se preguntaron sobre el significado de las diferentes disciplinas: antropología, sociología, demografía, política, o economía, conceptos totalmente nuevos para él. Son preguntas acordes a su edad y grado, concretas y directas.

Estos entendían que las ciencias sociales sólo se referían a la geografía: "la relacionada con los mapas y el paisaje y las montañas y los personajes históricos como Simón Bolívar". Este tipo de concepciones propician interrogantes en el estudiante, llegando así a desarrollarse un discurso mucho más analítico y aproximándose al conocimiento escolar. Como lo plantean los estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales:

“ formar en Ciencias Sociales y Naturales en la Educación Básica y Media significa contribuir a la consolidación de ciudadanos y ciudadanas capaces de asombrarse, observar y analizar lo que acontece a su alrededor y en su propio ser; formularse preguntas, buscar explicaciones y recoger información; detenerse en sus hallazgos, analizarlos, establecer relaciones, hacerse nuevas preguntas y aventurar nuevas comprensiones; compartir y

debatir con otros sus inquietudes, sus maneras de proceder, sus nuevas visiones del mundo; buscar soluciones a problemas determinados y hacer uso ético de los conocimientos científicos, todo lo cual aplica por igual para fenómenos tanto naturales como sociales”. (Estándares básicos de competencias en ciencias, mayo de 2006)

Dentro del aula de clase, estudiantes y docentes deben buscar acercarse al conocimiento, lo que sólo lo lograrían partiendo de preguntas que inicialmente surgen de la curiosidad las cosas. Ahora bien, mientras que se va avanzando en el conocimiento de las ciencias sociales las preguntas se hacen cada vez más complejas pues se relacionan conocimientos previos más desarrollados. De esta manera se observó a los estudiantes de noveno y décimo grado formular preguntas pertinentes y más elaboradas. Por ejemplo, en un grupo del grado décimo un estudiante preguntaba: **"profe, ¿porqué si la guerra es violenta, se menciona la guerra fría como una guerra?..."** esto dio pie para que al interior de la clase se dieran por parte del docente y de otros estudiantes una serie de pronunciamientos que enriquecieron diferentes posturas que traían los estudiantes, con la coordinación del docente, esto se da porque los estudiantes de décimo han tenido un recorrido académico mucho mayor que el estudiante de sexto grado, que empieza apenas a conocer el mundo de las ciencias sociales.

Con esto queremos refrendar lo que sostiene (García y García, 1992; García, 1995^a 1995^b; García, Martín y Rivero, 1996) quienes sostienen que *los interrogantes de docentes y estudiantes permiten un enriquecimiento del conocimiento de los sujetos, mediante una formación que facilite una visión más compleja y crítica del mundo.*

Es decir que el conocimiento escolar se entienda como la evolución desde un pensamiento simple hacia otro complejo, evolución que hay que entenderla como un proceso de cambio conceptual.

3 Desencuentros en los discursos

Subcategorías	CARACTERÍSTICAS
Descontextualizaciones	Se presenta cuando los discursos no son elaborados consecuentemente con los contenidos abordados
Interrogantes negativos	Son aquellos que no permiten avanzar con el propósito de la clase
Resistencias	No aceptan el discurso del otro, ya sea por razones escolares o personales

Las descontextualizaciones

Si contextualizar es lograr aplicar un conocimiento aprendido en un contexto diferente, entonces descontextualizar significa desviarse del contexto. El contexto, es un conjunto de circunstancias en que se produce el mensaje: lugar y tiempo, cultura del emisor y receptor. Que permiten su correcta comprensión. (Torres, J.1994)

Lo que se pretende es esclarecer el asunto de la descontextualización que tiene el estudiante frente a ese discurso pronunciado por el docente, pero para poder entenderlo hay que decir que la descontextualización es hablar de la existencia de una ruptura de la comunicación, entre estudiantes y docentes. En el contexto escolar lo apropiado sería encontrar un maestro como sujeto protagónico de un discurso coherente, un individuo que se corresponde en un contexto con una pertinencia social y geográfica que busque darle a entender al otro un conocimiento, trate de ponerlo en contexto y que a su vez el estudiante lo asimile. De no presentarse esta causalidad, entraríamos a denotar que se da una descontextualización en la que el estudiante no se ve reflejado con lo que el docente le brinda, mucho menos en el contenido, el cual no lo invita al dialogo de saberes.

Dentro del aula de clase de ciencias sociales circulan dos clases de conocimientos que como hemos venido mencionando anteriormente son, el escolar y el cotidiano, donde los dos están asociados con una transmisión verbal y escrita, que en ocasiones se encuentran, pero también existe un tipo de desencuentro como la descontextualización en el discurso.

“El discurso es una forma de transposición tanto del lenguaje escrito como verbal y se utiliza para hacer referencia a la construcción de un mensaje por parte de un interlocutor, a la forma, estilo o características particulares del habla de un individuo y a la noción de comunicación verbal de diverso tipo”. (Victoria sanz, 1997).

En las observaciones de clases de ciencias sociales se pudieron evidenciar varios ejemplos que nos llevaron a entender la descontextualización. La docente del grado sexto de la jornada matinal de la I.E., está acostumbrada a compartir con sus estudiantes cada clase una frase, todo con el objetivo de promover la participación y que los estudiantes den sus puntos de vista acerca de la frase que escribe entre comillas en el tablero y también para reforzar el contenido que tenía preparado para dicha clase.

Uno ejemplo de esas frases es:

Anónimo: "En la vejez la ciencia es para nosotros un cómodo refugio; y si no la plantamos de jóvenes, no nos dará sombra cuando seremos viejos."

La profesora dice, “¿Qué nos quiere decir esa frase?”

El estudiante dice, “Profe, un anónimo es quien sufre de algo o que.... ¿Si profe?”

Otro estudiante dice, “Lo que nos quiere decir la frase es que la ciencia es vieja”.

La profesora vuelve y dice, “¿Qué nos quiere decir esa frase?”

Otro estudiante dice, “Profe no entiendo esa frase.”

En el caso anterior se evidencia que los estudiantes han respondido varias veces, pero no dan una respuesta coherente y por tal razón se dice que están descontextualizados, porque no asimilan el lenguaje metafórico utilizado en la frase, que además tiene cierta carga de complejidad, con la que se pretendía pasar de un conocimiento cotidiano a un conocimiento escolar más elaborado, (según lo propuesto por la docente) es por esto que la docente insiste con la misma pregunta y ellos no entienden el contexto de la misma, evidenciado en el desconocimiento del lenguaje que la docente utiliza y cuando no saben que opinar.

Otro de los ejemplos que evidenciamos en la descontextualización fue en estudiantes de noveno grado, cuando se comenzó abordar el tema de la revolución francesa. Un estudiante dice: **“gracias a la revolución francesa se empezaron armar las guerrillas en Colombia.”** Esta afirmación nació a partir de un interrogante del profesor **¿Qué trajo como consecuencia la revolución francesa?** Después de que el estudiante había dicho su afirmación, el profesor dijo lo siguiente **“Recuerden que el conflicto en Colombia solo lleva un poco mas de 40 años y la revolución francesa se llevo a cabo en el siglo XVIII trayendo como consecuencia el nacimiento de los derechos del hombre, la división del poder.. ”**

Cuando el docente exhorta a que el estudiante responda u opine, indica que está interesado por construir el conocimiento a partir de lo que el alumno ya sabe a partir del conocimiento cotidiano. Por ello es más frecuente en el comienzo de un tema o cuando algo no se entiende y se debe volver a explicar. Para pasar de lo desconocido a lo conocido todo esto llevando a un punto de contextualización que en un primer momento era totalmente descontextualizado, de allí la importancia de partir de interrogantes que posibiliten un encuentro, que en un principio fue un desencuentro.

Los interrogantes negativos

En esta penúltima sub categoría de análisis clasificada en la categoría de desencuentros, se evidenció un discurso por parte del estudiante en clases de ciencias sociales por medio de interrogantes negativos. Definido como aquellas preguntas de carácter negativo que dispersan la clase, las cuales no permiten el desarrollo de nuevos conocimientos con respecto al tema que se está abordando. Todo esto generando desorden, burla entre compañeros, una descontextualización profunda que pasa más allá de ser un asunto simple, dando al traste con el conocimiento cotidiano aplicado a una construcción conjunta, llevando a que el docente se detenga en la explicación .

Queriendo buscar un poco más de evidencias con respecto a los interrogantes negativos de los estudiantes en clases de ciencias sociales, en las entrevistas con los docentes de sexto, noveno y décimo grado y con estudiantes de estos mismos grados; con el objetivo de ampliar el espectro de búsqueda y no recurrir solo a lo que acontecía en el aula de clase.

Quando se le entrevistaba a los docentes coincidían en decir **“los interrogantes negativos que existen en clases de ciencias sociales, sólo los formulan estudiantes con problemas conceptuales que a lo largo de su historia académica han sido una constante en ellos.. Ahora esos interrogantes negativos a diferencia de los positivos que van creciendo a medida que aumentan los conocimientos de los estudiantes. Pero si miramos el nivel académico o más bien la historia académica de estos estudiantes que intervienen con preguntas negativas, son aquellos que casi nunca vienen a clase, con una disciplina insuficiente, que todo los años viven recuperando. Los interrogantes crecen al mismo ritmo que el conocimiento, lo impulsan, lo desarrollan”**

Según esto es el docente quien determina y clasifica el tipo de interrogante que el estudiante le está formulando, para poder de esta forma, introducir un conocimiento significativo.

Queriendo ir más allá de conocer los interrogantes negativos entrevistamos a estudiantes que a largo de muchas observaciones nos pudimos dar cuentas de sus intervenciones como: “Dónde venden sal profe” (estudiante de sexto grado), “profe ¿eso está en el libro?”, “¿Qué?” Dice la profesora. “No nada profe” dice el estudiante (estudiantes de noveno grado), “profe ¿la carne es un recurso natural no renovable cierto?”, cuando el profesor hablaba era de los recursos naturales como el petróleo el carbón y el gas natural.

Generalmente las preguntas negativas que hacen los estudiantes, que no tienen que ver directamente con el tema, es porque en realidad tienen una deficiencia conceptual en poder entender lo que el profesor enuncia, los temas los asocian con otros que ni se acercan a lo que dice el docente,

En síntesis, esta categoría nos lleva a concluir, que en ocasiones, en los discursos de los estudiantes no se indaga para conocer ya que el estudiante dice o formula preguntas sin un propósito claro, sin una formulación clara, para el docente no dice las cosas como las "debe" decir. El docente tiene la labor de reubicar al estudiante en sus equivocaciones conceptuales, para que pueda contextualizar y desarrollar competencias conceptuales, procedimentales y o actitudinales, para que así pueda aproximarse a un diálogo donde se fomente un encuentro discursivo entre estudiantes y docente.

Pero este tipo de problemas son a veces obviados y generalmente no se indagan porque de lo comunes que son, pasan desapercibidos y sólo se podrían resolver con un cambio de entonación por parte de los docentes.

La resistencia

Para adentrarnos a definir asuntos sobre esta categoría, nos aproximamos desde la resistencia al cambio conceptual la cual hace parte de la ciencia misma, propiamente en no admitir los datos que emanan de la ciencia. Una referencia que puede ilustrarnos es, en el caso del estudiante, la resistencia a abandonar los saberes previos. Este es el origen de la resistencia al cambio conceptual según Juan miguel Campanero. Desde allí asumimos entonces la resistencia cuando, observando lo que pasaba en el discurso entre docente y estudiantes en el aula . Una de las razones a resistir al discurso del docente, es el estudio del contenido debido a su mismo grado de complejidad, el discurso cotidiano que el estudiante carga no se asimila al pronunciado por el docente y por más que el docente insista en un tema determinado que para el estudiante es complejo, tienden a no llamar las cosas por su nombre como el docente lo espera. De todo lo anterior se desquebraja la comunicación entre docente y estudiantes.

En los casos observados, en temas como la economía, la macroeconomía y microeconomía, que resultan complejos para el alumno, ya que muchas veces están alejados de la experiencia, el docente debió con más frecuencia que en otros casos contextualizar las respuestas para retroceder en el análisis del tema hasta encontrar el referente que ellos poseían, de lo contrario no podía continuar con su discurso económico.

Tomamos un ejemplo donde el profesor dice:

"Ya que ustedes no se acercan a una definición completa de economía, yo voy a decir la mía y me ayudan qué aspectos toco"... y la definió de la siguiente forma: "el proceso de la circulación, distribución, producción y consumo" para el estudiante el lenguaje técnico del docente es muy elevado, esto se evidenció, cuando muchos de los estudiantes no entendían. Para el estudiante son conceptos que para definir economía desde su perspectiva cotidiana le son muy lejanos.

Después de haber asistido a la siguiente clase se observo que el docente llevó un ejercicio evaluativo que consistía en identificar los conceptos de circulación,

distribución, producción y consumo, que fueron explicados en la clase anterior. Para el estudiante identificar los conceptos en el texto les fue difícil, unos identificaban circulación con distribución otros distribución con consumo y otros no alcanzaron a identificar ningún concepto.

Pese al fracaso por el ejercicio evaluativo, el profesor dejó como consulta revisar los conceptos y estudiarlos para un examen. Tercera clase y el profesor sigue complejizando el asunto del concepto de la economía clasificándola en microeconomía y en macroeconomía, para después al final de la clase hacer una actividad evaluativa, donde la pregunta del examen fue: ¿qué es la economía?. En muchos estudiantes se notó una relación con el discurso docente, otros sólo transcribieron de manera literal lo que el docente había mencionado y otros resistieron en aceptar la definición del docente, estos últimos respondieron como su cotidianidad la define vender y comprar. Los estudiantes continuaron empeñados en seguir conceptualizando de la misma forma como siempre lo habían mencionado, por la misma razón concluyeron que: "en una tienda existe la economía "

4.2 CONCLUSIONES

En conclusión, a partir del acercamiento y abordaje investigativo de la problemática de nuestro interés, con este estudio de caso hemos podido constatar la complejidad de la educación y así mismo la importancia que reviste la construcción de conocimiento escolar desde la unidad de los saberes que circundan en la escuela. Hablamos de la complejidad de la educación, pues se hace evidente desde muchas situaciones dentro del aula de clase ya que es un espacio de multiplicidades y heterogeneidades donde hallamos estructuras formales como los contenidos, los planes, los proyectos, los procedimientos entre otros y estructuras informales como las interacciones no planeadas entre el maestro y el estudiante. Todo este tipo de relaciones son vinculantes de lo científico y de lo cotidiano en la institución educativa, emanando de allí el conocimiento escolar.

Por lo tanto, afirmamos que el discurso entra a formar parte importante en el ámbito educativo, por las características y tipologías mencionadas en el corpus del trabajo. A lo que agregamos una doble perspectiva del discurso: la del maestro, que posee unas características importantes dadas por el rol que cumple y que le determina su posición en la escuela así como su condición de ser autónomo; y la del estudiante, el cual también tiene su dominio de un conocimiento cotidiano y del sentido común el cual es validado en las prácticas sociales. Estas particularidades se debaten, confrontan y unen a diario en el escenario del aula y de forma explícita.

También destacamos una conclusión que reviste suma importancia, la de plantear en otros ámbitos y en escenarios amplios, la interpretación de los discursos que emiten los sujetos que integran el proceso de formación. Ello aporta en gran medida al diseño de nuevas estrategias que fortalecen la educación en todas sus dimensiones. Esta acción requiere de perspectivas muy precisas como lo son la caracterización de los discursos como una herramienta válida para alcanzar el análisis de lo que sucede al respecto en el aula, y otros escenarios, al igual que la interpretación de dichas acciones y por ende, resaltar la importancia de las interacciones de los sujetos constructores de discursos en la interacción comunicativa.

Al mismo tiempo desde nuestros hallazgos, reconocemos que se le da más relevancia al discurso del maestro que al del estudiante en la escuela. En el caso del primero, es un discurso que está preconcebido desde los planes y lo ya instaurado, organizado desde lo formal para el proceso de enseñanza y aprendizaje, tal como se observa desde los lineamientos y estándares. Ante esta planeación que contiene cierta rigurosidad, consideramos que le faltan elementos para construir conocimiento escolar. Nos referimos a las elaboraciones del maestro como intelectual, generador de investigación con rigor académico, que se piensa sobre su discurso y sobre su saber, sobre los aconteceres dentro de la escuela y el aula de clase, para así construir teoría sobre un acto que se origina directamente desde las interacciones educativas. En el caso del estudiante, se puede decir, que es necesario nutrirlo de contenidos desde sus preconcepciones, por ello se debe admitir el conocimiento cotidiano en el aula, que en otras palabras, es el sentido común en un acto de validación de lo que se construye culturalmente y trasciende, algo que no se puede confundir con lo instintivo, ya que lo sobrepasa con enorme ventaja.

Cuando se tiene en cuenta la relación reciproca que se da entre los discursos, con la reconocida contraparte de distanciamiento, algo que no puede ser negado por nuestra condición de seres humanos con capacidad de pensar y tomar decisiones, con gustos y otras necesidades; reconocemos la importancia de diferenciar los encuentros y desencuentros como situaciones que se presentan en la comunicación y que nos puede llevar a decir que es un asunto de naturalización comunicacional. Ello hace parte inherente del ser humano y es por antonomasia propio de la escuela, más aún asunto que el maestro tiene que develar.

Al nombrar y establecer cada una de las subcategorías que sustentan nuestro cuestionar sobre los encuentros y desencuentros, podemos decir que priman más los encuentros que los desencuentros en los hallazgos y los análisis emanados de nuestra investigación. De ahí que la pregunta por si es importante tener en cuenta los encuentros y desencuentros para la construcción del conocimiento en la escuela cobre absoluta relevancia y deba ser tenida en cuenta a la hora de realizar las reflexiones pedagógicas que construyan los docentes. Podrían surgir, considerémoslo así la inquietud general de cómo transponer los unos por los otros, si asumimos que lo mas positivo son los encuentros.

Se requiere entonces para ello la aplicación de diarios pedagógicos y diarios de campo que no se queden en el ostracismo, al contrario que de ellos emanen propuestas de investigación sobre los alcances de esos discursos, sobre los consensos y disensos que se presenten entre los sujetos partícipes del acto comunicativo en el aula de clase, que esa construcción de saberes y todas aquellas preguntas que puedan ser abordadas e investigadas académicamente por los maestros en la escuela, construyan teoría, en otras palabras, conocimiento escolar.

El docente tiene un tipo de discurso que se puede precisar claramente desde sus fuentes y desde el saber disciplinar, pero durante el desarrollo de su práctica en el salón de clase, este va tomando otras características y connotaciones producto de las acciones que allí de facto se presentan, a lo que concluimos que difícilmente se lleve a cabo la realización de un discurso ajustado exclusivamente a lo que el maestro propone, no se puede establecer un camino o una verticalidad en las clases, pues el discurso del otro, del estudiante, también propone, contextualiza, evade, trasciende, se resiste, acuerda, es decir, modifica de algún modo lo que el maestro tenga planeado. Eso sin tener en cuenta que existen otras situaciones no verbalizadas que también intervienen en la propuesta discursiva del docente o del estudiante.

Más aún, paralelo a lo anterior es de notar que, dentro del aula de clase aún continúa la tendencia de un discurso asimétrico donde es la palabra del docente la que trata de llevar los hilos conductores del proceso áulico. El maestro trata de ponerse en un lugar donde su dominio "panóptico" sea notorio y de carácter decisorio sobre los acontecimientos dentro del aula y lo hace a través de la palabra, después de definir lo que para él es algo apropiado o no para la clase o el área. Al respecto es importante decir que el maestro actúa como un regulador en el aula, pues él determina y juzga la calidad de las interacciones discursivas desarrolladas. Este propone una forma de discurso y a su vez la forma de cómo debe circular. En esta acción intenta legitimar algunos discursos que le parecen apropiados, los que asume como un "encuentro" con su discurso y las conceptualizaciones de clase, dejando de lado en ocasiones aquellos que para él desvirtúan los propósitos.

Para la construcción de un conocimiento escolar se requiere de un trabajo conjunto y de tomar a ambos sujetos como interlocutores válidos. Esto resalta la importancia de un diálogo fluido entre maestro y estudiante y que se propicie el flujo también entre estudiante - estudiante y que desde este orden de validación de los discursos el docente formule estrategias para la construcción del conocimiento escolar, que incluyan dichas realidades y necesidades emanadas de este acto. A esto le podemos llamar construcción compartida del conocimiento escolar.

Los diferentes instrumentos que hemos aplicado y los resultados obtenidos dan cuenta de la potencialidad que existe en la escuela de diversos temas para que el maestro investigue. Estos elementos revisten de cierta complejidad por las acciones que estos encarnan, por la importancia de la formación en la escuela, la cual está llamada, junto con la familia y la sociedad, a dar las bases sólidas para la formación de sujetos íntegros y autónomos. Son una cantidad de interacciones importantes para el desarrollo de la práctica del maestro que le generan preguntas de investigación, cada una con aportes considerables solo en la medida del interés de cada maestro. Sin necesidad de abrogarse responsabilidades de resolver problemas que están por fuera de los alcances de la escuela. En nuestro caso cada subcategoría puede ser un problema a considerar para futuras investigaciones desde el orden didáctico, pedagógico, de los imaginarios del maestro, del orden de los discursos, entre otros.

Nuestra investigación da cuenta también del aporte a una causa que se debe motivar desde los centros de formación y capacitación de maestros. Lo que proponemos aquí es el abordaje con rigor científico su contexto, lo que se puede ampliar a objetos de investigación diferentes al discurso, todos con un enorme aporte a la práctica del maestro, a la formación de sujetos y a la consolidación de una escuela con rigor científico. En consecuencia con lo anterior, vemos la necesidad de incluir este saber en los procesos de formación docente, aspectos relacionados con las problemáticas didácticas, comunicativas y con el desarrollo de habilidades para el maestro, donde su discurso se distinga no solamente en el contexto escolar o en las situaciones de interacción dialógicas escolares, sino

también en todo un contexto social que resalte la imagen del maestro como intelectual.

Los aportes que generamos aquí invitan no solamente al rigor científico que debe poseer el maestro, sino también a la reflexión desde la práctica, a que piense sus acciones desde lo que sucede con los estudiantes, con lo que ellos dicen, con lo que manifiestan haber aprendido, con lo que saben hacer según lo aprendido. Los discursos que circulan en el aula aportan información valiosa para hacer de los desencuentros en los discursos un nicho de transformaciones y elaboraciones académicas que apunten a mejorar la escuela, tanto en sus aspectos conceptuales como procedimentales, particularmente en formas de hablar y construir ciencias sociales.

Tener en cuenta la dimensión comunicativa no debería restringirse a su consideración en las planeaciones de los docentes que enseñan en diferentes niveles del sistema educativo, sino que debiera tenerse en cuenta en las propuestas de los formadores de formadores, como estrategia didáctica y contenido de la formación.

Finalmente, planteamos la necesidad de que, tanto en los diseños de investigación, en la formación de maestros y maestras, y desde los planes, programas y proyectos, así como a partir de una didáctica particular dentro de las ciencias sociales se forme y reflexione sobre este tema, para generar conocimiento específico referido a estas problemáticas, posibilitando así un "diálogo" permanente entre la teoría y la práctica educativa en ciencias sociales.

5.1 BIBLIOGRAFIA

- Berger, P. y Luckmann, Th. L a construcción social de la realidad. Amorrourtu. Buenos Aires. 1982.
- Bolívar, A. (2007). ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO ¿POR QUÉ Y PARA QUE?
- Camacaro de Suárez, Zully. LA INTERACCIÓN VERBAL ALUMNO-DOCENTE EN EL AULA DE CLASE (UN ESTUDIO DE CASO). Laurus, Vol. 14, Núm. 26, enero-abril, 2008, pp. 189-206: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Candela, M.A. (1991). Argumentación y conocimiento científico escolar. Infancia y aprendizaje, 55, pp. 13-28.
- Cubero y García (1994). El conocimiento escolar: (pp. 16-26) España: investigación en la escuela.
- Cubero, Rosario (1994). Concepciones alternativas, preconceptos, errores conceptuales... ¿distinta terminología y un mismo significado? (PP 32-42) *departamento de psicología evolutiva y de la educación, básica y metodología, universidad de Sevilla, investigación en la escuela N 2.3*
- De Certaum, M. (2007). La Invención de lo Contenido. 1 Artes de Hacer (Vol. 2). Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- De Longhi, Ana. (2000). El discurso del profesor y del alumno: Análisis didáctico en clases de ciencias (P.P 201- 2016). Argentina: Enseñanza de las ciencias
- Delors, J. Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana. (PP 34-67). Madrid, 1996
- Galeano, M (2004). Estrategias de investigación social cualitativa: la carreta editores.
- Gergen, K. Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social. Paidós, Barcelona. 1996.
- GIL, Daniel. (1994). Relaciones entre el conocimiento escolar y conocimiento científico (PP 16-42): Universidad de Valencia, investigación en la escuela N 2.3
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación una pedagogía para la oposición*. Mexico: siglo XX editores, s.a de C.V.
- Gómez, J. (2002). La construcción del conocimiento social en la escuela. (pp. 14- 79). Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gómez Esteban J.H. CAMBIO CONCEPTUAL EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. Universidad Distrital, Bogotá, 1992.
- Chavarría, X. (2004). *Una aproximación a los estudios de caso desde la práctica*, V.22, 22, N. ° 2 (443-458) Revista de Investigación Educativa

Martínez, V: EL DISCURSO EDUCATIVO: UN NUEVO MODELO PEDAGÓGICO: Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado. Universidad Complutense de Madrid

MEN: *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales* (2002) pp. (96-115) Bogotá, D.C.

Medina, P. A (2007). Notas sobre la noción de resistencia en Michel de Certeau. Revista electrónica de temas sociales

Porlan y Cassai EL DIARIO DE CAMPO.

Planas, N. *Análisis de interacciones sociales en el aula*. Revista de Educación, N. ° 334 (2004), pp. 59-74.Venezuela

Gutiérrez, C. CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y SENTIDO COMÚN. COINCIT, Costa Rica, 1997.

Suarez, Daniel. (2000). Formación docente e indagación pedagógica del mundo escolar. LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR. (76- 97). Universidad de Buenos Aires.

<http://revistavirtual.ucn.edu.co>

Young, K: teoría crítica de la educación y discurso en el aula. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1997

Zans, V. (1997) Quiénes tienen el discurso. (82-84) Universidad de Buenos Aires.