

INCIDENCIA DEL AREA DE CIENCIAS SOCIALES
LA FORMACION DEMOCRATICA DE LOS ESTUDIANTES
EN LOS GRADOS DECIMO Y UNDECIMO

MARTHA LORENA SALINAS SALAZAR

PATRICIA ELENA RAMIREZ ARBOLEDA

Trabajo de Grado presentado
como requisito parcial para
optar el título de Magister
en Sociología de la Educa-
ción.

Director:
GUILLERMO LONDOÑO RESTREPO
Magister en Investigación
Socioeducativa

MEDELLIN

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACION

1992



**UNIVERSIDAD
DE
ANTIOQUIA**

DEPARTAMENTO DE EDUCACION AVANZADA

APARTADO AEREO: 1226
MEDELLIN - COLOMBIA

CITE ESTA CIRCUNCIA AL COMPT(S)*B

ACTA DE APROBACION DE TESIS

Los suscritos presidente y jurados de la tesis "LA INCIDENCIA DEL AREA DE CIENCIAS SOCIALES EN LA FORJACION DEMOCRATICA DE LOS ESTUDIANTES EN LOS GRADOS 10° y 11°", presentada por las estudiantes Patricia Elena Ramírez Arboleda y Marta Lorena Salinas Salazar, como requisito para optar al titulo de Magister en Educación: Sociología de la Educación, nos permitimos conceptuar que ésta cumple con los criterios teóricos y metodológicos exigidos por la Facultad y por lo tanto se aprueba.

Mayo 21 de 192?

GUILLERMO LONDONO R.

Presidente

ORLANDO CARRILLO G.

Jurado

LUZ'ELENA BURITICA

Jurado

PIEDAD GIL

Jurado

TABLA DE CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCION	1
1. JUSTIFICACION DE LA INVESTIGACION ^	3
2. EL PROBLEMA	6
2.1 FORMULACION DEL PROBLEMA	6
2.2 DESCRIPCION	6
2.3 OBJETIVOS	9
3. MARCO CONCEPTUAL	10
3.1 EDUCACION CON CALIDAD	10
3.2 CONTEXTO SOCIO-POLITICO	32
3.2.1 El vacío ético	33
3.2.2 El vacío de Estado	37
3.2.3 El vacío político	40
3.2.4 La apertura democrática y la reforma política como fundamentos de la paz	44
3.3 LA MODERNIDAD	50
3.4 LA CONSTRUCCIOÍ' DE UNA CULTURA DE LA PAZ Y LA DEMOCRACIA	57
3.5 LA FORMACION DEMOCRATICA Y SU CONCRECION EN EL CURRICULO	64
3.5.1 El diseño de Procesos Curriculares	68

	pág.
3.5.2 Los derechos humanos y el curriculum	70
3.6 ANALISIS DEL AREA DE CIENCIAS SOCIALES	74
4. DISEÑO METODOLOGICO	85
4.1 ENFOQUE DE LA INVESTIGACION	85
4.2 DELIMITACION ESPACIO-TEMPORAL	85
4.3 DISEÑO DE LA INVESTIGACION	86
4.4 SISTEMA DE VARIABLES	88
4.5 INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCION DE INFORMACION	91
4.5.1 Escala tipo liker	91
4.5.2 Taller para la devolución sistemática de la información	92
4.5.3 Observación semiestructurada	93
4.6 ANALISIS DE LA INFORMACION	93
4.7 ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACION	94
4.7.1 Alcances	94
4.7.2 Limitaciones	94
5. ANALISIS E INTERPRETACION	96
5.1 ANALISIS DE LA VARIABLE FORMACION DEMOCRATICA	96
5.2 ANALISIS DE LA VARIABLE MEDIOS DE COMUNICACION Y EL ENTORNO	99
5.3 ANALISIS DE LA VARIABLE EL AREA DE CIENCIAS SOCIALES	101
5.4 ANALISIS GLOBAL	105
6. PROPUESTA	109
6.1 UN NUEVO ENFOQUE PARA EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES	115
6.2 ELEMENTOS PARA UNA METODOLOGIA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	118

	pég.
6.3 ALTERNATIVAS METODOLOGICAS PARA EL AREA DE CIENCIAS SOCIALES	120
6.3.1 El texto libre	122
6.3.2 El periódico de aula	124
6.4 DOS PROPUESTAS METODOLOGICAS PARA EL AREA DE CIENCIAS SOCIALES	125
6.4.1 El descubrimiento de América	127
6.4.2 Creando un nuevo país	132
7. CONCLUSIONES	137
BIBLIOGRAFIA	146
ANEXOS	151

INTRODUCCION

Las consideraciones sobre la formación democrática trascienden los lineamientos de curriculum y de la academia y se inscriben en la determinación histórico-social que dinamiza o limita su ejercicio y expresión. La formación democrática debe dejar de lado la retórica simplista que convoca sólo a un aprendizaje y a una observación sin conciencia de la realidad; de ahí que en esta investigación se presenten cuatro momentos en la estructuración de su marco teórico:

El primero de ellos referido a las condiciones políticas y sociales que hablan de la violación de los derechos humanos, de la desinstitucionalización de la vida política y social, de la ineficiencia y ausencia del Estado en la solución de los problemas fundamentales.

Un segundo momento presenta la propuesta que desde el Ministerio de Educación Nacional plantea la integración del área de ciencias sociales, con el objetivo fundamental de favorecer la formación integral de los individuos.

Un tercer momento referido a la construcción de un currículum en el cual se evidencia la necesidad de una formación para la vida, para el ejercicio del respeto y del reconocimiento de la diferencia; un curriculum que potencie fundamentalmente la creación de una conciencia, de una identidad y de referentes de la vida social que no riñan con el derecho mismo a la existencia individual y social.

Un cuarto momento referido al lugar, al tiempo y al espacio desde el cual se habla de los derechos humanos y la democracia, construido desde el imaginario colectivo sin trascender los ámbitos más elementales y primigenios, que permitan al individuo reconocer su realidad inmediata, hacerla consciente y buscar alternativas para su transformación.

El diseño metodológico señala las características de la investigación, sus variables y el proceso que derivó en la construcción de los instrumentos para la recolección de la información.

La presentación y análisis de los resultados de la investigación, dan paso a una propuesta metodológica para el manejo del área de ciencias sociales que haga posible la formación de ciudadanos democráticos.

1. JUSTIFICACION DE LA INVESTIGACION

El proceso educativo como una condición de socialización, tiene una función inherente a las condiciones que lo crean: La de reproducir la ideología de la sociedad que lo sustenta, es decir, el sistema de relaciones económicas y políticas que mantienen un ordenamiento del sistema general de relaciones. Así la educación queda sujeta a determinaciones del grupo hegemónico en el poder. Prueba de ello es que el sistema educativo en Colombia ha estado sujeto a sus necesidades e intereses. Sin embargo, reducir las posibilidades de la escuela a esta simple función sería tanto como negar que al interior de la misma se debaten las contradicciones sociales que aún a costa de su función primordial, crean otros espacios de confrontación y análisis.

La escuela a pesar de ser un lugar común, para el maestro (por su práctica docente), para los alumnos (por su posibilidad de formarse y acceder al conocimiento), para el ejercicio de la norma y el reglamento; comporta a su interior un espacio en el que las relaciones sociales

generan una nueva dinámica contradictoria. Es decir, la intencionalidad de las propuestas se diluye en la defensa de un orden referido a: La administración de un curriculum del cual no participan, en el cumplimiento de un reglamento y de una normatividad social revaluados por el devenir histórico.

Esta propuesta de investigación se justifica por varias razones: La primera de ellas referida a la integración del área de ciencias sociales, la que no hace posible en si misma la formación democrática. La unidad temática, que ya constituye un avance, no es la única condición para lograr esa formación integral, debe estar acompañada por una propuesta metodológica, que permita dinamizar el trabajo de las ciencias sociales y hacerlo pertinente a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad. La segunda está determinada por la búsqueda e identificación de mecanismos e instrumentos de orden conceptual, metodológico y actitudinal que complementen la integración del área de ciencias sociales y que permitan consecuentemente la formación democrática. La tercera porque la realización de investigaciones como ésta supone un compromiso ineludible con la cualificación de la educación, que se evidenciará en la presentación de una propuesta metodológica para el trabajo del área de ciencias sociales.

El área de ciencias sociales cuando ha superado la mera transmisión de conocimientos como saberes en sí, permite de manera muy adecuada a través de sus núcleos temáticos la reflexión sobre temas como el hombre, la sociedad, el sentido de pertenencia a partir del reconocimiento e interiorización de valores históricos, geopolíticos, socioculturales que vayan desde el ámbito regional más cercano a lo nacional y lo universal. Reflexión permanentemente acompañada por el reconocimiento y el respeto que contribuyan a la formación de una conciencia crítica y tolerante.

2. EL PROBLEMA

2.1 FORMULACION DEL PROBLEMA

La presente investigación se ha planteado para evaluar la incidencia del área de ciencias sociales en la formación democrática de los estudiantes de 10 y 11 grado matriculados para el año lectivo de 1991 -en tres municipios del departamento de Antioquia, Medellín, Bello, Caldas-. Formación democrática entendida como la potenciación del individuo para el ejercicio de la autonomía, la reflexión, la crítica y la participación.

2.2 DESCRIPCION

Los análisis referidos al proceso educativo en torno a la formación de individuos con capacidad de reflexión y éctitud crítica frente a la práctica social, ponen on evidencia las deficiencias de un sistema que no sólo ha presentado desfases en términos de cualificar mano de obra, sino también y fundamentalmente en términos de ofrecer el desarrollo de nuevas opciones para la vida, entendidas

éstas como la capacidad de analizar, de criticar, de reconocerse en una realidad concreta, de asumir posiciones con autonomía.

La revaluación de la praxis educativa hacia la formación de ciudadanos democráticos, debe ser entendida como una propuesta que pretende romper con la concepción ortodoxa de la escuela como simple reproductora de ideología.

En el subproyecto de investigación, la incidencia del área de ciencias sociales en la formación democrática de los estudiantes de 10 y 11 grado, se formula una hipótesis que sostiene: El área de ciencias sociales está llamada a contribuir en la formación de los ciudadanos democráticos que la sociedad de hoy reclama.

"Para nadie es un misterio que la educación en ciencias sociales se ha tornado en un verdadero fracaso. Después de interminables días, semanas y años de recitar nombres y fechas, de recordar accidentes y sucesos insustanciales, nuestros estudiantes terminan su bachillerato sin una mínima comprensión del funcionamiento de la sociedad.

En realidad esta educación -si así puede llamarse- parte de suponer que el objetivo fundamental de la práctica educativa es dotar de conocimientos e instruir al estudiante, en últimas de, informar." (Zubiría, 1987).

Una propuesta transformadora de la educación debe partir de las condiciones reales de los agentes que interactúan en el proceso, generando actitudes democráticas y participativas.

La elección del área de Ciencias Sociales obedeció a la pertinencia de la misma, pertinencia de la misma para el logro de los objetivos planteados, en tanto la concepción del área, los contenidos y la unidad temática están articulados hacia la formación integral de los educandos. La especificidad del área de Ciencias Sociales contribuye a alcanzar niveles máximos de racionalidad, en el reconocimiento de su realidad, de las relaciones entre los diferentes grupos sociales, de la identificación de los procesos culturales como una construcción colectiva y de la interacción social como referentes del cambio y la transformación.

No obstante, la pertinencia del área de Ciencias Sociales es competencia de la escuela y de todas las áreas del saber, como lo plantea la propuesta del MEN, coadyuvar a la formación integral de los estudiantes.

La selección de los grados 10 y 11 para efectos de evaluación de la formación democrática en el área de ciencias sociales, obedece en primer lugar a la delimitación del problema a investigar y en segundo lugar a la consideración de que el proceso de formación en el área de *ciencias sociales*, que se inicia desde el *primer grado de la*

educación básica primaria, puede ser evaluado de manera comprensiva en los dos últimos grados del ciclo de formación académica.

2.3 OBJETIVOS

Evaluar el papel cumplido por el área de ciencias sociales en la formación democrática de los estudiantes de los grados 10 y 11.

Identificar las condiciones más relevantes que en el entorno inmediato de la práctica educativa actúan como factores intervinientes de la formación democrática de los estudiantes de 10 y 11 grado.

Examinar la forma en que el docente que sirve el área de Ciencias Sociales hace uso de la didáctica y el currículo para propiciar la formación democrática.

Presentar una propuesta de orden metodológico para el área de Ciencias Sociales que potencie la formación democrática.

3. MARCO CONCEPTUAL

3.1 EDUCACION CON CALIDAD

La revisión bibliográfica realizada por el profesor Rodrigo Jaramillo y los estudiantes del posgrado en Sociología de la Educación, en la cohorte "Calidad de la educación básica secundaria y media vocacional en Antioquia" 1990-1991, permitió estructurar esta visión panorámica sobre el concepto educación con calidad.

ALGUNOS ANTECEDENTES EN LA FORMULACION DEL CONCEPTO

Sin desconocer la importancia teórica de desarrollar una conceptualización sobre la calidad de la educación, nuestra pretensión se centra fundamentalmente en la delimitación de un concepto de referencia que permita unificar criterios de trabajo entre los miembros del equipo investigador.

Desde el sentido anterior, sostenemos la idea de limitar el uso abusivo del término, por considerar que se lo ha

remitido a ámbitos que se pueden definir desde otros referentes.

Trataremos por lo pronto, de respetar un espacio teórico en el cual el concepto ha ganado rigurosidad.

En nuestro caso definimos un marco de análisis desde la educación y obviando una consideración globalizante puesto que creemos que el concepto asumido de esta manera, lo que hace es convertirse en un término encubridor de problemas reales, que puede llevar a grandes confusiones. Es por ello que entendemos la conceptualización de la calidad de la educación, como labor de recreación conceptual y como definición de las relaciones que le son pertinentes.

Como concepto, asumimos con De Schutter, una abstracción simbólica (verbal) de un fenómeno concreto, el cual se caracteriza por ser producto del conocimiento, ser dinámico, ser el reflejo objetivo de las propiedades y relaciones de los fenómenos, generalizaciones y puntos de apoyo del conocimiento e instrumento de la praxis (De Schutter, 1981).

Además, hacemos consideración de la calidad en su sentido más genérico, como "conjunto de cualidades que constituyen la manera de ser de alguien o de algo", razón que nos permite concluir de entrada que cuando se habla de calidad

de la educación, la connotación será diferente a otros objetos.

Al parecer, las confusiones en torno a los objetos educativos ha conllevado interpretaciones que se han limitado a considerar segmentadamente la educación o que han procurado identificarla con otros tipos de procesos donde es posible un registro más cuantitativo, como en el caso de la producción en un ámbito industrial.

En segunda instancia consideramos que al hacer mención de la educación, la caracterización del concepto de calidad hará parte esencial de la definición de aquella. Por lo tanto solo será susceptible de medición en cada uno de los contextos analizados como concepto histórico cuya valoración dependerá de la naturaleza de la educación en momentos y lugares determinados.

Al delimitar los niveles de la básica secundaria y la media vocacional en Antioquia, aclaramos que los referentes explicativos de la calidad de la educación estarán signados por las características regionales y locales, así como por los niveles enunciados. Por ello, serán descartables como argumentos de validez explicativa todos aquellos criterios de calidad de la educación que tiendan a considerar con la misma medida los diversos niveles educativos. Además, si se asume una connotación de la calidad como "lo mejor".

habría que decir que con respecto a la educación se debe entender desde una perspectiva eminentemente histórica y social. Por lo tanto, será comparable en términos de espacio, tiempo, modalidad, metodología y según características socioculturales. Definiendo el concepto en su especificidad, habrá que referir calidades diferentes para la educación básica secundaria, la educación media vocacional o educación superior; para la educación de la década de los 70 y de los 80; para la educación metropolitana y la educación de la provincia.

Con relación al primer presupuesto, nuestra posición reivindica la diferenciación de la educación con otros procesos y productos. Por esta razón, admitimos una calidad "de por sí" para la educación y, en consecuencia, creemos que es una redundancia hablar de calidad de la educación.

Cuando planteamos la necesidad de caracterizar objetivamente la educación básica secundaria y media vocacional en el Departamento de Antioquia, estamos posibilitando la especificación del concepto de calidad con respecto a otros problemas con los cuales ha existido la tendencia a identificarla: dotación de recursos, deserción, rendimiento académico, eficiencia y logro educativo, entre otros. O como dice Angel Facundo: Su definición depende del referente.

Al considerar lo social como centro de análisis de la calidad, nos identificamos con Angel Facundo en que este es un concepto esencialmente comunitario, el cual presenta a su vez relaciones con el concepto de "necesidad social". Consideración que, apoya la validez de un enfoque evaluativo en la investigación de la calidad de la educación, puesto que adquieren sentido las opciones y percepciones de los diversos elementos que tienen que ver con lo educativo ya que "si una educación satisface el mínimo de necesidades sociales sobre el cual hay consenso entre los diferentes grupos, clases, estratos, etc., entonces merece ser considerado de calidad. Según la cuantía de la satisfacción será el nivel de calidad superior o inferior".

La calidad adquiere nuevas connotaciones en relación con los conceptos de educación pertinente y de calidad de vida, puesto que como connotación positiva, tiene que ver con la satisfacción de necesidades vitales de los sectores populares (Vidal y Otros, 1986).

Hasta aquí diríamos con Garzón que, de lo que se trata es de estudiar, señalar temas y formular pautas para la acción práctica de tipo comprensivo. El propósito es orientar las acciones para el mejoramiento cualitativo de la educación, a partir de una posición abarcativa de carácter integrador (Garzón, Arturo 1987). Vista de esta manera, la tarea es entonces la formulación de una metodología de trabajo

apropiada, para analizar en forma ordenada y estructurada el espectro amplio y completo de la educación. El punto de partida es la identificación de las categorías conceptuales y operacionales pertinentes y la utilización de una metodología con la flexibilidad suficiente para incorporar y responder a las necesidades y características de cada realidad específica. El aporte no está en la síntesis de un concepto que además no podría ser universal, sino en la posibilidad de generar un proceso metodológico para abordarlo (Garzón, Op. cit).

En la dirección anterior, también nos identificamos con Zubieta y González, cuando plantean que una educación es de calidad cuando es capaz de producir en los individuos gusto por el saber, gusto por descubrir y redefinir conocimientos, interés por encontrar una explicación e intentar un entendimiento de la realidad, de los fenómenos (Zubieta Leonor y Olga Lucía González, 1986).

Es preciso decir, además, que lo cualitativo no lo entendemos en contraposición a lo cuantitativo. Por el contrario, asumimos que en una connotación de calidad intervienen consideraciones de orden cuantitativo, sin ser estas las que primen en la determinación de la calidad de la educación. Por lo tanto nos identificamos con el criterio de calidad propuesta por Antanas Mockus cuando plantea que la calidad de la educación debe ser juzgada más como calidad

de una praxis que como calidad de una producción (Antanas, 1987). En consecuencia la calidad se convierte en un problema de sentido para los actores participantes en el proceso educativo, puesto que "una praxis escolar en la que no haya comunicación, o en la que esta no tenga suficiente sentido para unos y otros, donde no se busquen y no se encuentren vínculos significativos entre la vida y el libro, la vida y la escritura, no es definitivamente desde nuestro punto de vista, una praxis escolar que pueda considerarse de calidad" (Antanas, Op. Cit.).

Por lo indicado, los criterios de calidad con los cuales nos identificamos, no la circunscriben al interior de la institución educativa. Ella tiene en cuenta su entorno social, en el sentido de educación pertinente. Es decir, aquella que posee calidad de pertenecer a un contexto sociocultural determinado. Con este sentido se identifica la posición del movimiento pedagógico nacional cuando plantea que el reto de la escuela contemporánea en torno a la calidad de la educación, debe centrarse en "establecer un sistema escolar que responda efectivamente a las aspiraciones de progreso y bienestar de la inmensa mayoría de la población" (Memorias del congreso pedagógico nacional, 1987). También, en esta línea de análisis, hay que incluir el planteamiento de que "la finalidad de la calidad educativa debe superar la preparación laboral para una sociedad técnica, orientando el educando en la preparación

para la convivencia y la preparación para la progresiva mejora de la sociedad" (Zamarriego, 1987).

Los planteamientos anteriores insinúan una toma de posición frente a la calidad como un gran propósito. Se privilegia la idea de una educación con calidad, por encima de cualquiera otra consideración. Asumirlo de esta manera presupone, ante todo, precisar el concepto de educación según las condiciones concretas de la realidad que se analiza. Permite además, una operacionalización del concepto en la práctica, de manera que pueda constituirse en un proyecto real en lo pedagógico y en lo comunitario. Y, obviamente, involucrando lo participativo, teniendo en cuenta la totalidad de los componentes institucionales, de manera que se pueda responder a grandes expectativas y definiendo el tiempo y el grado de calidad que se quiere. Más precisamente, habría que destacar, con Cartagena, la importancia de querer la calidad para poder lograrla. (Cartagena, 1985).

En resumen, como gran propósito y proyecto concreto, la búsqueda de una educación con calidad compromete a toda la comunidad, puesto que sólo la acción de ésta garantiza que la educación sea propiciadora de sensación de seguridad y de realización social, que se concretice y ejecute como derecho, que llene expectativas presentes y futuras y posea

los recursos suficientes. Es decir, que se convierta en un espacio real para la realización de la democracia.

Por otra parte se debe tener en cuenta que la variada literatura sobre la calidad de la educación muestra que la atención por el tema se ha generalizado universalmente. En Colombia, la preocupación se manifiesta en la actualidad con el fortalecimiento de una línea de investigación, la cual ha logrado aproximaciones conceptuales cada vez más sistemática.

La investigación de antecedentes sobre el tema, ha mostrado que la búsqueda de una educación de calidad, ha sido una constante histórica, aunque vista de manera diferente según épocas y sociedades. Ha generado fuertes controversias en las relaciones estado e iglesia y entre diferentes grupos y tendencias (Facundo y Rojas, 1982).

Dentro de la revisión bibliográfica para el período comprendido entre 1955 y 1980, Facundo y Rojas (1982) encuentran amplia mención del concepto de calidad según diversos énfasis. En sentido general, como referencia a las propiedades o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que otras de su especie. Por lo tanto, anotan, que debe precisarse cuáles son las propiedades fundamentales que, para el período determinado y según "consenso general",

caracterizarían la educación a nivel secundario, puesto que según sea la concepción de la educación, será la atribución de sus características o propiedades.

También encuentran los autores en mención, una connotación con "un marcado sesgo hacia la determinación del rendimiento académico" (Concepto del Servicio Nacional de Pruebas). Además muestran que, particularmente para el medio industrial, desde los años 60 el concepto de "control total de calidad" se concibe como "aptitud de un producto para satisfacer una necesidad definida, al mejor precio". Además, se considera que la calidad envuelve tanto la dimensión descriptiva como la normativa. Deben examinarse por lo tanto, los procesos y los productos, así como su acercamiento a aproximación a patrones de valor, utilidad y mérito, entre otros.

En una relación más estrecha con lo educativo, Facundo y Rojas citan a Francisco Pizano de Brigard, quien sostiene que existen criterios internos y de relación, los cuales tienen validez considerados con los otros niveles del sistema. Dentro de estos criterios se consideran por una parte, la calidad del profesorado, la dotación, la calidad y amplitud de los servicios de bienestar estudiantil, la calidad y eficiencia de la administración. Como criterios de relación, la transmisión de cultura con sus normas y valores, la transformación de la cultura adaptándola a la

época y al medio sin menoscabar los valores que respetamos y los principios que nos rigen y una ordenada y seria contribución al desarrollo social según demandas de liderazgo, técnicas, profesionales, y adecuación de los programas al medio y al momento de desarrollo científico - tecnológico.

En la literatura oficial, Facundo y Rojas encontraron que i>s documentos "suponen o hacen rápida mención a los diagnósticos elaborados previamente", los cuales se centran en indicadores de tipo cuantitativo. También en este sentido, es válida la alusión a las conferencias regionales de Ministros de Educación organizadas por la UNESCO, entre las que se destacan las siguientes: La Conferencia de Buenos Aires, 1960, la cual centra el análisis de la calidad de la educación en la preparación del personal docente, el contenido y los métodos de enseñanza, la tecnología moderna y la investigación educativa, como principales indicadores.

La conferencia de Venezuela, 1971, plantea el mejoramiento cualitativo de la educación, tomando como indicadores la estrecha relación entre educación y desarrollo, la educación como refuerzo de la idiosincrasia nacional y la preparación de los docentes.

La conferencia de México, 1979, insiste en obtener una educación de calidad mediante la investigación educativa y la formación y perfeccionamiento de docentes y administradores.

Las líneas centrales de las conferencias mencionadas, se siguen desarrollando con los planes de desarrollo económico y social, como lo indican Facundo y Rojas. Durante los años sesenta la educación se concibe como factor de desarrollo y se da prioridad a la expansión de la educación primaria en el sector rural. Con el plan de "las cuatro estrategias", se incorporan las recomendaciones de la conferencia de Buenos Aires, dando prioridad a la preparación del personal docente, el diseño y elaboración de currículos para el ciclo básico, así como la incorporación de la tecnología educativa al proceso pedagógico. En el plan "para cerrar la brecha", se acatan las recomendaciones de la conferencia de Venezuela, mientras que en el "plan de integración Nacional" se tienen en cuenta las consideraciones de la conferencia de México, con énfasis en la investigación socioeducativa.

Otros planteamientos de la calidad de la educación como tema de investigación, orientan el análisis desde la perspectiva de la eficiencia y la eficacia de un sistema educativo, a partir de indicadores de índole cuantitativa. Entre los antecedentes a este nivel, se encuentra el

establecimiento de un sistema de evaluación de la calidad de la educación, por parte del Ministerio de Educación Nacional de Chile en 1986, tomando como factores principales: El alumno, el profesor, la escuela y la comunidad. (Alday Aguirre, 1987).

Garzón, sugiere que se realice el análisis de la calidad de la educación con base en las cinco categorías generales propuestas por Jaime Ospina O. , bajo las cuales se agrupan las diversas aproximaciones: Ontológicas, antropológicas, axiológicas, epistemáticas y empiristas. De esta manera se asigna una naturaleza multifacética al concepto de calidad de la educación. Las ontológicas ven en la educación el instrumento para el desarrollo integral del educando, en permanente superación y participando plenamente de la construcción de su futuro. Las antropológicas que vinculan la calidad de la educación con las relaciones de correspondencias que indispensablemente debe tener con la cultura en la cual se desarrolla el hecho, que de otra manera no podría ser educativo. Las axiológicas que colocan el centro de gravedad de la calidad de la educación en la transmisión y cultivo de los valores. Las epistemáticas que encuentran un sustento de gran valor en los procesos de construcción de las estructuras lógicas del conocimiento y sus mecanismos operatorios, sin las cuales la persona carece de un basamento sólido para funcionar adecuadamente consigo mismo, y con su entorno. Las empiristas se

orientan a asociar la calidad de la educación con factores concretos de logro y que tengan una incidencia directa en el rendimiento académico de la escuela, salud, nutrición, atención del docente, etc., (Garzón, 1987).

Para Allard (1987), la preocupación por la calidad de la educación se presenta en los distintos niveles; en las instancias políticas del sector educativo, en el quehacer ^{*}propiamente pedagógico y los estudios e investigaciones sobre la materia. Señala además que, el análisis conceptual de la calidad de la educación debe superar su consideración como lema, consigna o aspiración, para convertirse en eje o meta útil para la orientación de políticas educacionales; ya que más que preocupación nacional, es preocupación mundial, puesto que está en el temario de los organismos internacionales. Esta tendencia en el análisis es planteado por otros autores, al destacar que se lo ha caracterizado como "problema clave" en los países desarrollados (Malkova, 1989).

Como preocupación de los sectores mayoritarios, Allard (1987) muestra como lo cualitativo se hace patente a través de los anhelos expresados por los sectores más desfavorecidos de la población y por las áreas geográficas más alejadas de los principales centros demográficos y de poder, que pugnan por tener una educación de calidad

comparable a la de aquellos lugares y sectores en que este servicio es ofrecido en mejor forma y condiciones.

Haciendo consideración de los enfoques investigativos que podrían tener cabida en el análisis de la calidad de la educación, habría que reivindicar un criterio evaluativo, puesto que, como dice Allard, las decisiones para el mejoramiento de la calidad de la educación deberán estar influidas por las evaluaciones de la calidad de lo existente. Además, se debe tener en cuenta que los factores determinantes de la misma, se vinculan con el cumplimiento sustantivo de los objetivos y fines más esenciales del sistema. Por lo tanto, y como lo señala Reinaldo Zurita (citado por Allard, 1987), una educación de calidad exige una perspectiva global para cada sociedad, en su propio tiempo. Esta situación implica una relación de la calidad con los valores y fines prevalecientes o definidos en una sociedad en una determinada época. Y, por lo tanto, a la forma como esos fines son logrados en el aprendizaje de un hombre concreto en su contexto social.

Ampliando la visión anterior, habrá que decir con Arturo Velásquez, citado por Allard (1987), que se entiende por calidad de la educación la condición que guardan las propiedades inherentes de la educación en relación con el nivel deseado para cada una de ellas. Aclarando que "propiedades inherentes son las características especiales

y específicas que le son propias y definen la educación. Las propiedades relevantes son aquellas características sin las cuales no se podría llegar a los fines que tiene encomendados. El nivel deseado es el grado a alcanzar para el cumplimiento de los fines de la educación". En consecuencia, la caracterización de una educación de calidad está asociada a la situación, requerimientos, proyecto histórico, etc., de una comunidad o sociedad determinada, en un determinado horizonte temporal.

De las consideraciones de la calidad, en relación con el desarrollo social y las influencias socioculturales, vale la pena aludir a la noción de "crisis", puesto que se le menciona constantemente al hacer referencia a la calidad. De alguna manera la referencia a una situación de crisis ha conllevado al planteamiento del tema de la calidad, cuando se ha pensado en la educación. En este contexto entendemos dichas posiciones, en cuanto se trata de valorar el desarrollo de lo educativo en relación con otros componentes, puesto que se piensa en el acelerado desarrollo de las fuerzas productivas, que obviamente determina cambios diversos. La explicación de tal estado de crisis para la educación, se expresa en la percepción de su desarrollo desigual tardío con respecto a otros factores. En este sentido se encuentra que "el problema de como mejorar la calidad de la educación nos lleva a determinar el volumen óptimo de una educación general que responda a

las exigencias de una educación tecnológicamente desarrollada y que, además, sea accesible a todos los adolescentes" (Malkova, 1989). En cuanto a las condiciones políticas, habría que agregar que la calidad es directamente proporcional al grado de desarrollo social. Si las condiciones en cuanto a las relaciones sociales son de libertad, la educación se ejercerá dentro de estos marcos (Martínez y Mejía, 1987).

Ampliando el marco de análisis, en el sentido de fines y metas de una educación con calidad, Allard (1987) plantea similitud en los sistemas educativos de América Latina en cuanto a que es ampliamente compartido que la educación debe fomentar la solidaridad, el sentido de justicia, la tolerancia, el respeto a los demás, hábitos de mejoramiento y superación personal, el desarrollo de un razonable equilibrio emocional y mental. Se señalan también recurrentemente como fines la capacidad de elaborar y adoptar decisiones racionales y responsables, el interés por la ambientación del hombre en el mundo, una percepción clara y equilibrada de uno mismo (Allard, 1987).

En la línea de análisis de la relación calidad - cultura, se destacan los puntos de vista de Abraham Madgenzo y Reginaldo Zurita. El primero plantea que se incrementa la calidad de la educación en la medida en que esta es capaz, a través del currículo, de valorizar y hacer suyas las

formas de pensar y sentir que una comunidad tiene para enfrentar y darle significado a su cotidianidad (Madgenzo, 1984)L. Zurita (1987) por su parte, afirma que existe acuerdo unánime en que una educación de calidad, entre otras, se caracteriza por ser culturalmente pertinente.

En estrecha relación con los planteamientos anteriores, y por su mención reiterada, es importante tener en cuenta la noción de "desarrollo integral". Entendida ésta, en el marco de renovación del proceso educativo para condiciones en transformación y centrando los intereses y circunstancias del educando. De esta manera, la educación debe estimular las aptitudes del estudiante para ser un sujeto social activo, participe reflexivo del proceso productivo y participante creador y con capacidad de decisión autónoma en los distintos ambientes en que debe actuar (Allard, Garzón y Otros).

Reconociendo la importancia de establecer indicadores que permitan llevar el concepto de calidad a un nivel operacional, nos identificamos con Sergio Nilo cuando expresa que "el concepto de calidad de la educación es un concepto evaluativo en su esencia (Nilo, 1984).

La posición anterior, no se aleja de los planteamientos que propugnan por la humanización de la institución educativa, la formación del hombre desde una integralidad en

que se privilegian los valores éticos. También se rescatan planteamientos que, como el de Zoya A. Malkova (1989), presenta la relación indisoluble entre la humanización de la escuela y la calidad de la educación, anteponiendo las vías pedagógicas y psicológicas como medio de solución de los problemas asociados con ésta. Otros autores anteponen los rasgos y caracteres relacionados con la calidad ética, como componente de una personalidad nacional, en términos de una educación para la libertad, la comprensión y el respeto mutuos (Hinestrosa, 1989). Así como contribución de cualidades de la personalidad comunista de los educandos, con énfasis en la preparación integral para el trabajo creador en el socialismo (Santana y Pérez, 1985).

Por lo expresado, asumimos el concepto de calidad de la educación, excluyendo toda idea de globalización y en esta misma medida diferenciando la educación como objeto que presenta cualidades que le definen su propia manera de ser.

Por otra parte, denotamos una historicidad del concepto cuya determinación estará dada por la naturaleza de la educación en momentos, lugares, metodologías y niveles específicos. Por consiguiente consideramos la educación como un proceso social.

Ampliando las consideraciones anteriores, asumimos que resulta redundante hablar de la calidad de la educación

puesto que más que característica es una condición que ésta debe poseer. En estos términos, aclaramos que algunas posiciones han desorientado el análisis, por identificar o igualar la calidad con aspectos de dotación de recursos, deserción, rendimiento académico, eficiencia y logros, entre otros. Esto no quiere decir que sean aspectos externos a la educación, considerada como totalidad, o que carezcan de relación con la calidad. En términos estrictamente conceptuales, sostenemos no son consustanciales con la calidad de la educación.

La consideración de lo social, como centro de análisis de la calidad de la educación a su vez permite incluir relaciones con lo comunitario, las necesidades sociales, la educación pertinente y la calidad de vida, entendida como satisfacción de necesidades vitales. Por lo tanto, será una educación generadora de gusto por el saber, gusto por el descubrimiento y la redefinición de conocimientos e intereses por la explicación de los fenómenos. Con este sentido será además, una praxis comunicativa con sentido y vínculo significativo entre la vida y el libro y la vida y la escritura.

Como fenómeno social, la educación con calidad procura responder a las apariciones del progreso y bienestar de la inmensa mayoría de la población, se convierte en proyecto participativo en lo pedagógico y en lo comunitario

perfilándose como espacio libre para la realización de la democracia.

En su acepción terminológica la noción de calidad no se contrapone con lo cuantitativo puesto que esto último es más bien una dimensión del problema.

Por otra parte, al acoger un sistema de categorizaciones, tal y como lo propone Jaime Ospina O., hacemos especial consideración de las categorías ontológicas, antropológicas y axiológicas, sin desconocer por ello las epistémicas y las empiricistas. Entre las categorías preferidas presuponemos la determinación de factores vinculados con el cumplimiento de los fines más esenciales del sistema educativo. Esto implica, en consecuencia, una relación de la calidad con los valores y los fines prevalecientes o definidos en una sociedad, en una determinada época y a la forma de realización de dichos fines en el aprendizaje por parte de un hombre concreto.

Es entonces realización de la calidad que se asocia con el logro de niveles deseados para la educación.

En definitiva, una educación con calidad, debe fomentar la solidaridad, el sentido de justicia, la tolerancia, el respeto a los demás, hábitos de mejoramiento y superación personal y el desarrollo de un razonable equilibrio

emocional y mental. Así mismo una educación con capacidad a través del currículo de valorizar y hacer suyas su forma de pensar y sentir que una comunidad tiene para enfrentar y darle sentido a su cotidianidad.

Se piensa entonces en un desarrollo integral del educando, con un privilegio por los valores éticos, presuponiendo una personalidad nacional y una educación para la libertad, la comprensión y respeto mutuos.

En este sentido esta investigación sobre la incidencia del área de ciencias sociales en la formación democrática de los estudiantes en los grados 10 y 11, analiza y propone algunos elementos de orden conceptual y metodológico que contribuyen a la construcción de una educación con calidad.

Es claro que esta propuesta presentará limitaciones en tanto pretende romper el orden establecido desde los sentidos macro, para estructurar nuevas formas que aborden problemas específicos, con la certeza de que su interrelación con otras propuestas permitirá jalonar procesos dinámicos para la consolidación de una escuela que convoque no sólo desde su formalismo, sino fundamentalmente desde un proceso de formación integral que potencie un ciudadano civilista, tolerante y democrático. Procesos que son posibles en tanto el estudiante reconozca su realidad inmediata y presente alternativas para su transformación.

3.2 CONTEXTO SOCIO-POLITICO

Al intentar un análisis de la crisis de la sociedad colombiana, aparecen múltiples variables intervinientes en la estructuración misma del problema. Este trabajo aborda algunos referentes explicativos de esta crisis, no obstante, reconoce sus limitaciones en tanto el objetivo del trabajo está inscrito en el tratamiento de la problemática educativa como una de las variables intervinientes. No se intenta un análisis exhaustivo de la realidad nacional, sino la construcción de algunos indicadores que permitan circunscribir el tratamiento de la formación democrática en un contexto específico.

El análisis de la realidad nacional presenta una primera visión referida a la desigualdad social, al problema ético, político y de Estado.

Uno de los fenómenos más preocupantes en la Colombia de hoy es el hecho de que la guerra o la idealización de la fuerza se hayan convertido en la más cercana alternativa para solucionar los conflictos. En crónicas de prensa es común leer los relatos de los jóvenes sicarios: matan una mujer, por dinero, o porque se han "enamorado" de una persona cualquiera, porque quieren el camino libre de cualquier obstáculo. "Esta idealización de la violencia hace de la lucha armada un fin en sí mismo y su crecer es directamente

proporcional a la caída vertiginosa del valor de la vida en una comunidad humana" (De Roux, 1987).

En su análisis sobre las causas de la violencia, Francisco de Roux propone el abordaje de elementos que van desde la determinación histórica, pasando por el comportamiento de la clase dirigente, el vacío de estado, el vacío económico, el vacío de sociedad civil, el vacío ético, la mafia, la alternativa guerrillera, el militarismo, hasta la posibilidad y necesidad real de crear otras alternativas.

3.2.1 El vacío ético. El fenómeno de la violencia presente en la sociedad colombiana ha convocado a propios y extraños al análisis de sus causas y consecuencias. No pocos se han aventurado a conceptuar sobre las características de una sociedad en la que este fenómeno parece estar incorporado, a cualquier referencia histórica sobre la misma.

Algunos teóricos han señalado como los orígenes de la violencia las enormes desigualdades socioeconómicas (condiciones de pobreza de amplios sectores de la población); otros, argumentando la formación ética fundamentada en la tradición religiosa de la iglesia católica, han señalado la ausencia de una nueva estructura de pensamiento que enfrentará con éxito las condiciones de una nueva

sociedad, lo que generó un vacío ético que coadyuvó al deterioro del ambiente social y político.

En el siglo pasado existen por ejemplo hechos de especial significación, que pueden constituirse en indicadores de explicación de dicha afirmación. Entre 1887 y 1889 la consolidación de la república conservadora y su articulación directa con la filosofía y credo religioso católico, la promulgación del concordato en 1887 y la reacción general a las reformas radicales de la época. La iglesia juega un papel muy importante en el mantenimiento de una ideología en contravía de algunos intentos reformistas.

Con el cambio de orientación política en el país hacia la década de los 30 en el primer gobierno liberal del siglo con Enrique Olaya Herrera, se señalan sus reformas como anticristianas y comunistas. La iglesia católica no promovió la formación de una consciencia de la realidad política y social y antepuso a otras líneas de pensamiento el fanatismo y la amenaza, sin un fundamento ético y moral que permitiera mirar racionalmente el origen del conflicto. La tradición conservadora y clerical de amplios sectores de la sociedad contribuyeron al afianzamiento de pasiones sectarias que tuvieron toda su expresión en la llamada época o período de la Violencia "...la pasión religiosa exacerbó a tal punto los espíritus que las mismas motivaciones evangélicas llamando a la paz cuando se desata el

período de la Violencia en 1949 no pudieron contrarrestar el odio que la propia religión había ayudado a desencadenar" (De Roux, 1987).

El proceso de industrialización demandó la creación de un nuevo orden de relaciones acordes con la estructura social que se configuraba. A partir del afianzamiento del proceso de industrialización, se produjeron migraciones masivas hacia los centros urbanos; por supuesto esta avalancha humana empezó a demandar por servicios como: Educación, salud, recreación, construcción y adecuación de vías y de manera indirecta por planificación, construcción de obras de infraestructura y en general por una mayor y más eficaz presencia del Estado.

Es claro que los campesinos no se desplazaron hacia los centros industriales sólo en busca de oportunidades de empleo pues eran tan precarias las condiciones de vida en el campo, que la violencia generada a mediados de siglo fue el último eslabón de la cadena de acontecimientos que propiciarían el poblamiento en masa de las ciudades.

La clase dirigente del país no atendió a las demandas de entonces ya que su papel se fundamentó casi exclusivamente en el enfrentamiento de intereses partidistas que despedazaron al país y que profundizaron la brecha entre amplios sectores de la población. Mientras la iglesia desde el

púlpito clamaba justicia y señalaba como ateos a los liberales, éstos no pudieron concretar un proyecto político que permitiera orientar el caos y la anarquía de la época.

Las nuevas relaciones de producción, la educación, la composición de la familia, la creciente participación de la mujer en el mercado laboral, y las nuevas formas de cultura demandaban por una nueva concepción de la realidad y por la construcción de opciones de vida desde lo ético y lo racional.

El planteamiento anterior puede ser ilustrado a partir de los fenómenos que se viven en el departamento de Antioquia. Mientras en otros países de América Latina y Sur América la iglesia tomaba partido por los pobres y se comprometía con el trabajo en la comunidad (Movimiento de la Teología de la Liberación), aquí algunos sectores de la iglesia elitizada, dogmática y comprometida con partidos políticos no lograron enfrentar la crisis y dejaron un enorme vacío de fe, de apego, de creencias de valores y tradiciones que se agudizaron con fenómenos como el de la industrialización, la revolución cubana, el surgimiento de movimientos guerrilleros (década de los 60) y el control natal.

"Una entrada explicativa que se ha expresado de la relación del catolicismo con la crisis antioqueña y con la violencia actual, es el análisis del "ETHOS CULTURAL" de esta región.

en donde el catolicismo ocupa un lugar predominante.... Para la cultura paisa en particular, el catolicismo tradicional puso cierto dique, entre otros la búsqueda desaforada del lucro, el desorden familiar de la vida trashumante; canalizó el dinamismo con acentos individualistas o meramente familiares hacia la búsqueda de metas comunitarias; potenció, reorientándolo a su vez, ese espíritu de entrega a empresas riesgosas, grandes y aún desproporcionadas". (Cardona, 1990).

La construcción de la ciudad se realizó a expensas del desarraigo y el destierro, de la expropiación y de la violencia partidista. "La clase dirigente paisa no fue capaz de responder al desafío de construir la ciudad como espacio de encuentro y comunicación, y construir una cultura de convivencia con un proyecto de modernidad. Desafío que implicaba sobre todo la construcción de un proyecto ético social que renovará el proyecto fundacional del siglo XIX que entró en crisis desde los años 40 (Salazar, 1990).

3.2.2 El vacío de Estado. El análisis de la realidad política del país y de las ciudades y regiones, señala otro gran problema: El vacío de Estado. Este se fundamenta en lo que ha sido la acción del grupo hegemónico en el poder. En el país no ha existido una democracia real. Ha existido una democracia formal a través de la cual los partidos

políticos tradicionales han utilizado no sólo el poder en su exclusivo beneficio, sino que se han ensañado en los sectores que han demandado en algún momento por tierra, salud, educación y por bienestar social en general.

Las viejas prácticas elientelistas limitaron el acceso a la representatividad y la expresión por vía democrática de los anhelos y aspiraciones de los sectores populares y de capas medias de la población. La incapacidad de reconocer los conflictos y ofrecer una solución adecuada, la ausencia de oportunidades, la inoperancia de las instituciones del estado, la desviación de las funciones de los organismos de seguridad (ejecuciones, detenciones arbitrarias, allanamientos, desapariciones, apoyo a grupos paramilitares, la acumulación de procesos judiciales) y en general las prácticas corruptas de los funcionarios del estado, constituyeron el terreno propicio para el abandono de las "vías legales" para la solución de los problemas. La crisis general no se hizo esperar; los problemas de orden público, la violencia ejercida por la delincuencia común, la violencia en el campo (guerrilla y paramilitares), la violencia del estado, la del narcotráfico; todas las tipologías de violencia y conflicto con un tratamiento inadecuado sacudieron los cimientos de la sociedad y comprometieron la vida de civiles, profesionales, profesores universitarios, magistrados, candidatos a la presidencia.

El vacío de estado se dejó sentir además en la ausencia de inversión social, pues como lo decía el expresidente de la ANDI (Asociación Nacional de Industriales) Fabio Echeverry Correa: es paradójico que mientras a la economía le va tan bien, al país le vaya tan mal, para referirse a las condiciones de pobreza que estaban enfrentando amplios sectores de la población. La ideología del sistema capitalista de producción fundamentada en la racionalidad, la planeación y el lucro individual contribuyó a afianzar el capitalismo salvaje que ha recurrido a las más violentas formas de explotación de la fuerza de trabajo.

Las escasas alternativas económicas que no permitían acometer acciones para dar solución a las necesidades básicas insatisfechas de la población, se convirtieron también en condiciones para el afianzamiento del fenómeno del narcotráfico que resquebrajó de forma contundente todas las instituciones sociales. Como asegura Francisco de Roux: "El narcotráfico llena el espacio económico para miles de colombianos: La producción y distribución de marihuana y coca en zonas indígenas y de colonización, asegura el transporte y los precios que nadie le garantizó nunca a la pequeña producción campesina... La mafia ha llenado también el vacío del estado. Los narcotraficantes distribuyen ingresos, ofrecen seguridad social, dan limosnas, construyen centros de vacaciones, pagan festivales populares, dictan las leyes". (De Roux, 1987).

3.2.3 El vacío político. El deterioro de las condiciones socioeconómicas de la población y el encerramiento del ambiente político en el país en las últimas décadas se remonta a los años 60. Se produjeron rápidos cambios a nivel económico y en su estructura demográfica y social cobijados por una forma político institucional que correspondió a un acuerdo entre los partidos políticos tradicionales: El Frente Nacional.

Este pacto que aparentemente se constituía en una alternativa para solucionar el conflicto entre los partidos liberal y conservador, tenía limitaciones que impedían su viabilidad como una nueva opción democrática que potenciara mayores niveles de participación en la vida nacional. "Por ello, mientras que la sociedad y la economía se transformaban aceleradamente, generando en esa recomposición de su estructura toda una serie de problemas nuevos, de presiones desestabilizadoras, de nacientes fuerzas sociales, de demandas políticas, de revoluciones culturales-ideológicas, las instituciones políticas permanecieron prácticamente inamovibles, fuertemente atadas a los lineamientos restrictivos convenidos en el plebiscito de 1957. El resultado de esa contradicción, dinamismo socioeconómico-inmovilismo político-institucional, en palabras de Alfredo Holano, ha sido que la estructura política colombiana se ha mostrado en los últimos 35 años, singularmente incapaz y tosca para absorber los conflictos sociales que desencadena la

evolución económica. En vez de permitir la expresión de los conflictos sociales, los gobiernos los han asfixiado, desarticulado...". (Santamaría, 1984).

Una mirada sobre los resultados del acuerdo bipartidista del frente nacional permite dilucidar los siguientes aspectos: En primer lugar la disminución y transformación de las condiciones de violencia que azotaron al país desde 1949; la creación de un ambiente propicio para el desarrollo económico del país, pero finalmente, también las características y consecuencias de un acuerdo político que no se afianzó en la participación democrática y que no logró dimensionar las necesidades de participación de amplios sectores de la población.

La imposibilidad de participación política y las restricciones en términos de una apertura democrática generan nuevos fenómenos como el abstencionismo y el incremento en la búsqueda y en la práctica de "formas desinstitucionalizadas de acción política". Una consecuencia más del acuerdo fue el que la clase política al tener la certeza del poder no se comprometió con programas de gobierno que atendieran a la solución de los problemas fundamentales.

"Dentro de las causas de esta progresiva degradación ideológica, que han experimentado el partido liberal y el partido conservador en los últimos treinta años, es

necesario también incluir la fosilización programática. La carencia de un sistema estructurado de propuestas políticas que actúen como factores de movilización y apelación política a las bases, ha generado una creciente deserción y desafiliación política, especialmente entre los jóvenes. En una perspectiva global, este tipo de relaciones en el ámbito nacional donde se produce un "cerramiento político", una inadaptabilidad de los partidos políticos, conducen a una desinstitucionalización de la acción, participación y oposición políticas." (Santamaría, 1984).

La historia reciente del país está signada por el aumento del descontento popular, manifestado en un momento en movimientos cívicos populares, paros cívicos, en apoyo a la intervención y crecimiento del movimiento armado (guerrilla), en la consolidación de organizaciones gremiales y en general en la búsqueda de alternativas de organizaciones comunitarias alejadas de toda posibilidad de participación en la vida política, económica y cultural del país. Las dos últimas décadas -años 70 y 80- se caracterizan por la agudización de todos los problemas que de alguna forma fueron reprimidos y señalados por los grupos hegemónicos en el poder como resultado de los acuerdos bipartidistas del Frente Nacional.

Una aguda época de represión a las manifestaciones populares se vive en el gobierno del presidente Julio Cesar

Turbay Ayala. "El gobierno de Turbay se compromete como ninguno con la alternativa represiva como salida al dilema político que trajo consigo la modernización socioeconómica del país. El anterior gobierno mostró una marcada inclinación hacia la represión de las alternativas políticas por medio de la persecución, la coacción, la intimidación y hasta la aplicación generalizada de la tortura. El presidente Turbay colocó en la balanza del conflicto a un ejército fortalecido y con gran autonomía de acción, como contrapeso al fortalecimiento y recrudecimiento de las manifestaciones informales y desinstitucionalizadas de oposición y acción política". (Santamaría, 1984).

Durante este período presidencial puede afirmarse, sin lugar a dudas, que se produjo el más amplio resquebrajamiento de la vida institucional; a la precaria participación democrática se le suma el creciente descontento de los sectores populares y a la represión ejercida desde el Estado, la proliferación de estas vías de solución a los problemas desde una absoluta desinstitucionalización.

Hacia 1982 la propuesta del Ministro de Gobierno Jorge Mario Eastman en el sentido de buscar reformas que permitieran la participación y la modernización de la estructura política en el país, señalaban el fracaso de un esquema de gobierno fundamentado en la coacción y violencia del Estado y en la radical defensa de los intereses de una clase

social que crecía a expensas de precarias condiciones de vida para la mayoría de la población.

3.2.4 La apertura democrática y la reforma política como fundamentos de la paz. Ricardo Santamaría plantea el comienzo del período del presidente Betancur como una nueva alternativa política dentro de la cual se gesta una línea diferente en la concepción de la necesidad de resolver por vía democrática los conflictos armados. El núcleo central de la propuesta democrática del presidente Betancur la constituyen: Una propuesta amplia y generalizada para los alzados en armas; una ampliación de los canales y posibilidades de acción política dentro del marco de las instituciones para los grupos políticos no tradicionales; y una actitud internacional evidenciada en un compromiso con las reivindicaciones tercermundistas y la paz en Centroamérica. La alternativa política y reformista de Betancur se inscribe en el marco de referencia de las propuestas presentadas por Jorge Mario Eastman en el anterior gobierno.

El Ministro Rodrigo Escobar Navia presenta diez puntos los cuales se constituyen en la posibilidad de efectuar los cambios que demandaba el momento, y que son una amplia plataforma de reformas al sistema político institucional vigente. Ellos tienen que ver con la reforma a los partidos políticos, como mecanismos que garanticen la transparencia de las elecciones, el funcionamiento de las

campañas electorales y la democratización y ampliación de la vida política municipal y regional. (Descentralización administrativa y elección popular de alcaldes). Sin embargo, de la propuesta finalmente "la reforma política quedó reducida en 1983, por iniciativa del ejecutivo a la reforma a la carrera administrativa, la financiación de los partidos y el fortalecimiento de la corte electoral, además de propiciar la continuación del trámite de la elección popular de alcaldes". (Santamaría, 1984).

Algunos factores incidieron definitivamente en los logros de una primera propuesta de reforma. En primer lugar, la falta de compromiso del propio gobierno con una real apertura democrática, "el desgano legislativo" para apoyar las reformas por considerar la posible afectación de los intereses de los representantes y los sectores políticos en el poder y por último, la generación de una opinión pública adversa al cambio.

La dinámica de los conflictos sociales continuó presionando por la transformación efectiva de las condiciones de participación y de apertura democrática. La reforma política a la luz de una reinterpretación necesaria, se convirtió en condición indispensable de la búsqueda de la paz. "La reforma pasa de ser una concesión, una decisión voluntarista de las fuerzas políticas tradicionales a

constituirse en una conquista de los sectores en pugna con el sistema político vigente". (Santamaría, 1984).

La apertura democrática y el proceso de paz planteado durante el gobierno del presidente Belisario Betancur, como una unidad, estaban mostrando el amplio conjunto de transformaciones estructurales al proceso político colombiano. Desde el Frente Nacional no se había presentado una propuesta política de tantas dimensiones, que abogara por la transformación de las instituciones posibilitando una mayor participación social.

El gobierno del presidente Virgilio Barco enfrenta un crítico período signado por un aumento de la violencia y la descomposición social. El fenómeno del narcotráfico ya había roto con el dique institucional; comprometida la sociedad civil, los políticos, los organismos de seguridad, el camino que permitiera la búsqueda de la paz y la convivencia social parecía inalcanzable.

Una de las banderas de la administración Barco fue la del establecimiento de mecanismos que enfrentarán directamente el fenómeno del narcotráfico y en consecuencia las normas al respecto contribuyeron al afianzamiento de una política concebida y estructurada en la violación de los derechos humanos: Prueba de ello son, por ejemplo, las restricciones procesales que facilitaban la realización de prácticas

como torturas y desapariciones. El gobierno utilizó en varias ocasiones recursos evidenciados como actitudes contestatarias. Basta mirar el decreto de estado de sitio (182/88) con el cual se restringía la utilización del recurso del "Habeas Corpus" (contra cualquier detención arbitraria), argumentando que se hacía indispensable impedir la fuga de los narcotraficantes.

Durante el gobierno del presidente Barco queda explícito el hecho de que desde el Estado se propende por las reformas "necesarias" para enfrentar el deteriorado ambiente social; sin embargo, queda claro también, la concepción autoritaria de la participación, la errática expedición de normas y decretos que afianzaban la nefasta sentencia dictada alguna vez por un militar: "Es mejor tener un inocente en la cárcel, que un culpable en la calle", aunando a la actitud asumida frente al fenómeno del narcotráfico, la incapacidad del Estado para intervenir efectivamente en la solución de los problemas.

En febrero de 1990 un grupo de estudiantes se pronuncia en torno a la necesidad de convocar a una Asamblea Nacional Constituyente, y la idea que ya había tenido eco y resonancia en amplios círculos de la sociedad, recibe el apoyo indispensable para que el 4 de mayo de 1990 el gobierno expida el decreto 927 que autoriza a la Registraduría a contabilizar los votos para una Asamblea Constituyente.

César Gaviria asume la presidencia de la República con el ineludible deber de crear las condiciones necesarias para que la Asamblea Nacional Constituyente se convierta en una realidad. El hecho de que en su manejo y funcionamiento hayan intervenido sectores políticos disímiles en su filosofía y programas, señala en definitiva la urgencia de las reformas y las transformaciones políticas que deben sobrepasar la simple retórica de la defensa de los intereses de un partido o de un movimiento político, además de hacer real una manifestación pluralista para la configuración de la nueva carta.

Sobre la actitud de "apertura" del presidente Gaviria es necesario hacer planteamientos enfáticos que impidan la idealización y sacralización de un nuevo momento en la vida del país. "...Gaviria es un renuevo más de las élites modernizantes de estos países atrasados; cuya ideología puede asumir una combinación de desarrollismo económico con autoritarismo político. Su imagen se había venido proyectando sobre el fondo de la crisis con un perfil que sedujo a la angustiada dirigencia tradicional, ansiosa de poder sincronizar consonancias profundas en las nuevas vanguardias, para confiarles su proyecto continuista, y que en él creyeron encontrar su medida". (Jiménez, 1990).

En este sentido la búsqueda de la democracia, el pleno ejercicio de las libertades, la determinación de un nuevo

ambiente para la convivencia y el respeto, no pueden derivarse de manera exclusiva de una propuesta estructurada desde un gobierno que ha renovado las viejas élites en el poder. La carta constitucional es una aproximación a una nueva realidad y no lleva implícita la transformación radical de las condiciones que generaron el deterioro de la vida social, de las instituciones y de la democracia.

En el país, los problemas referidos a la violación de los derechos humanos no pueden solucionarse solo a partir de la expedición de normas y decretos. Sin embargo, los intentos que se han hecho desde allí son meritorios, si se tiene en cuenta que, en palabras de Carlos Jiménez Gómez: "Todo lo que se diga y agregue en favor de los derechos humanos es bueno en si mismo, hasta las declaraciones intrascendentes, en especial porque puede llegar el día en que, derrotando a su madre la hipocresía, lleguen a volverse sinceras de verdad". (Jiménez, 1990).

Una nueva dinámica en este sentido requiere de una convocatoria en la que se encuentren firmemente comprometidos: El Estado, los partidos políticos, las instituciones y la sociedad en general.

3.3 LA MODERNIDAD

El marco de referencia intentado de manera breve en las páginas anteriores trata de expresar el momento de la sociedad colombiana en términos de la modernidad. Esto es un espacio de oposición entre la sociedad moderna o contemporánea con la herencia del pasado; el desplazamiento del papel cohesionador de la religión por la función ordenadora de la ciencia y la racionalidad. Una sociedad que se plantea el surgimiento de intereses laicos enfrentados a la visión religiosa, con las consecuencias del surgimiento de una ética mundana, el descubrimiento del hombre como sujeto histórico, el abandono de la concepción de la inevitabilidad de los fenómenos, convirtiendo al hombre en hacedor de la historia.

Aunque lenta y dolorosamente, Colombia ha entrado en el modelo de funcionamiento basado en la sociedad tecnocrática, la cual se presenta simbólicamente bajo la forma de modelo científico, la exaltación del yo y la autocosificación de los individuos a través de un comportamiento adaptativo.

La modernidad se desarrolla en torno a tres componentes: Una revolución económica, una revolución política y una de orden cultural. En lo económico se impone el mercado de trabajo asalariado y la propiedad privada sobre los medios

de producción. Esta condición marca definitivamente la ruptura con la economía de la sociedad feudal y permite la creación de óptimas condiciones para la producción. En lo político, la configuración de los estados nacionales permite a los gobernantes la construcción de cierta autonomía y la toma de decisiones en el manejo de lo económico y de lo social. Por último, en relación con la cultura, el papel formador de la religión y la familia es desplazado por el de la educación formal y los medios de comunicación.

Renunciar a la conquista del mundo que el hombre ha logrado a través de la revolución económica, cultural, política y psicológica, no sería más que un contrasentido. Sin embargo en palabras del escritor Octavio Paz la modernidad es un subproducto de la concepción de la historia entendido como un proceso sucesivo, lineal e irrepetible. Es la época de las muchedumbres solitarias.

La modernidad ingresa al país a través de la conquista española en un particular proceso. La conquista española supone en primera instancia una temprana incorporación del país al mundo occidental. En segundo lugar, la incorporación de elementos que llegaban supremamente debilitados.

En el país se heredan valores del pasado como la religión católica, la tradición y los valores de la sociedad

colonial. Se plantea un tejido social en el que confluyen los elementos antes señalados, con todos los elementos inherentes a la modernidad como el consumo y la valoración de la imagen. Ello produce una forma de modernidad sui generis, una modernidad en las condiciones de país periférico. A nivel nacional los primeros rasgos de una ideología modernizadora se evidencia en tres corrientes la generación de un esbozo de identidad nacional, el señalamiento de la importancia de una ciencia aplicada a las necesidades del país, y la promoción de la idea de que las instituciones tradicionales, tenían al país en el atraso.

Los efectos contradictorios de la modernización en Colombia pueden ser identificados a partir de la confrontación entre las propuestas renovadoras y el autoritarismo social y cultural existente. Mientras el clima de cambio social y económico contribuía a romper las redes de solidaridad tradicionales y los mecanismos de sujeción individuales, no se construían nuevas formas de convivencia ni de legitimación del orden social.

En el país se crearon fuerzas contradictorias, pues mientras la estructura económico social evolucionaba a pasos agigantados, las fuerzas políticas del país representadas por los partidos tradicionales, se negaban al cambio y fundamentaban sus ambiciones de poder, en la conservación de las más degradantes condiciones de ignorancia y pobreza de la gran mayoría de colombianos.

La acumulación de conflictos a través de los diferentes momentos de la historia del país, pueden explicar el que Colombia no es un país violento por naturaleza, sino que consecuentemente los conflictos se han derivado de la falta de atención adecuada y de tratamientos de los principales problemas.

"La modernidad colombiana es en esta perspectiva el resultado de un proceso abigarrado, heterogéneo y dinámico de constitución social. En él convergen toda una pluralidad de transformaciones y acontecimientos histórico-sociales supremamente diversos que recorren casi toda la gama del gran continente conceptual que se ha dado en denominar sociedad tradicional y que van desembocando progresivamente en una sola corriente que fluye en el sentido de la sociedad moderna. La modernidad pasa rápidamente del carácter de opción al de imperativo y se acentúa como consecuencia de la relación sinérgica entre historia universal y sociedad planetaria. El mundo moderno no es uno, son muchos, articulados en multiplicidad de formas de existencia y de mundos diversos. Son muchos mundos pero concatenados en una compleja trama simbólica e imaginaria donde tienen existencia la sociedad concreta, la sociedad real". (Giraldo, 1991).

La modernidad en Colombia no encuentra un camino expedito que le permita ser concebida como un proceso vivido en la legalidad de la transformación necesaria de una sociedad. Lo nuevo suplanta lo viejo, hay imposición de las ideas en la normatividad, en el cambio de un modelo de desarrollo

protegido desde un estado paternalista por un modelo económico determinado por la inserción del país en el mercado internacional bajo unas nuevas condiciones.

En lo social y lo cultural el proyecto de modernidad que exalta la maximización y el beneficio encuentra en sociedades de la periferia una estructura contradictoria en la cual se debaten el atraso y el desarrollo; frente a grandes mayorías signadas por la marginación y por la determinación de necesidades básicas insatisfechas (educación, salud, empleo, vivienda) se encuentra el modelo económico, social y cultural que permite a pocos acceder al mismo desde la perspectiva del cambio, el consumo y la incorporación valorativa de la modernidad.

La imposición de un modelo de modernidad extraño y ausente de las condiciones reales y concretas de la sociedad, produce acomodación forzada y manejada por su misma condición desde la fuerza y la violencia y no desde la racionalidad. El Capitalismo salvaje modificó profundamente los cimientos de una sociedad tradicional en su economía y vida política y cultural. Se evidenciaron avances y transformaciones pero a la luz del inseparable estigma de la violencia inevitable en una sociedad que aprendió a manejar la legalidad como un ente ajeno a su propia realidad.

Como se plantea en un aparte de este capítulo, desde el gobierno del presidente Belisario Betancur, se hicieron los esfuerzos más decisivos en torno a la concertación y a la

pacificación del país. Dichos acuerdos iban no sólo dirigidos al cese al fuego por parte de los grupos alzados en armas, sino principalmente a la creación de las condiciones necesarias para consolidar el proceso en su totalidad. El presidente Betancur concibió el manejo de la política de paz no solamente a través del diálogo, sino también a través de la creación de una conciencia para la convivencia que sólo sería posible de ser construida a partir de su elaboración en el proceso de formación de los ciudadanos en el aula escolar y en la comunidad.

A pesar de los esfuerzos iniciales, esta propuesta solo logra materializarse durante el gobierno del presidente Cesar Gaviria Trujillo, con la elaboración de una nueva carta constitucional, la cual se considera como un tratado de paz donde se sentarán las bases para la construcción de una nueva democracia amplia y participativa, fundamentada principalmente en la tolerancia, el consenso y el respeto por la vida y la solidaridad.

Una mirada a la historia del país muestra el como se han logrado objetivos modernizadores, la creación de un estado independiente, el establecimiento de la igualdad jurídica para todos los ciudadanos, la adopción de un modelo de producción capitalista, la ampliación de la cobertura educativa, la creación de un mercado cultural nacional. Sin embargo los esfuerzos para modernizar el país han estado acompañados por procesos violentos y de fuerza que continúan señalando profundas desigualdades en todos los

órdenes, basta con mirar la calidad del sistema educativo y productivo.

"De nuevo han brillado hasta el presente por su ausencia la requerida y urgente reestructuración y apertura del sistema educativo como la forma más idónea para socializar entre los colombianos una mentalidad moderna y para sentar las bases de un desarrollo científico-técnico endógeno que posibiliten la consolidación de un sistema político y productivo abierto y competente". (Díaz, 1990).

La modernidad vista en toda su dimensión supone además la reforma total del sistema de educación, pensado no sólo en términos de la cualificación de mano de obra, sino también en la formación de los individuos para lograr acceder al conocimiento, la tecnología, la ciencia y al logro por ende de mejores niveles de vida.

Cada día el conocimiento juega un papel más importante, de tal suerte, que la realidad educativa paralelamente debe buscar un papel de mayor peso en la construcción de la nueva opción de vida para los colombianos.

«

La educación debe buscar una transformación en sus métodos de enseñanza, en el manejo del saber, en la definición de nuevas formas de apropiación del saber, como una exigencia clara de la internacionalización de los conocimientos.

"Todos estos cambios modifican y amplían de manera creciente el conocimiento y dominio de la naturaleza y la realidad por parte del hombre y plantean simultáneamente nuevas concepciones de humanismo y de sociedad. Por tanto, tarea fundamental de una educación moderna es formar ese nuevo tipo de hombre y ciudadano capaz de conocer igualmente su realidad individual, su entorno geográfico, su realidad histórica y social y de crear conocimientos y tecnologías adecuadas para su desarrollo. Un individuo que responda al desafío de crear ciencia para satisfacer sus propias necesidades y aspiraciones individuales, las de su comunidad y su país". (Díaz, 1990).

3.4 LA CONSTRUCCION DE UNA CULTURA DE LA PAZ Y LA DEMOCRACIA

La democracia no puede ser pensada solo desde el deber ser. Es un proceso de construcción desde las condiciones reales. Condiciones que obviamente tienen que ver con los sujetos de una sociedad y, es al interior de esa sociedad que habrán de dimensionarse las posibilidades y limitaciones de la democracia.

En el país se ha tenido una idea sui generis de la democracia. Sin duda existe una amplia tradición civilista (solo un golpe de Estado del General Rojas Pinilla). Cada cuatro años se suceden las elecciones en franca manifestación

democrática, y ahora no sólo se elige presidente y cuerpos colegiados, sino que, los colombianos participan de la elección popular de alcaldes y gobernadores, además de haber sido convocados a un plebiscito para determinar el rumbo de la carta Magna.

Pero esta democracia ha estado plagada de silencios y de terror. Toda la estructura de interrelaciones aunque en apariencia adecuada, se ve cotidiana y abruptamente violentada por el asesinato de maestros, intelectuales, sindicalistas, campesinos, soldados, guerrilleros, políticos.

La democracia colombiana es vapuleada desde instancias muy puntuales. Existe libertad de prensa, no obstante asesinan periodistas; existe libertad de cátedra y de pensamiento, no obstante, mueren asesinados los intelectuales de derecha e izquierda que plantean tesis sobre la defensa de los derechos humanos. Todo el mundo puede opinar de todo. Pero qué pueden opinar unos individuos que no saben de que se tratan los procesos que vive el país? Se crea una Fascista mentalidad de limpieza que representa la intolerancia de una sociedad, a la manera como ocurre con e.. fenómeno del desempleo: No se trata de resolverlo, sino, que se mata a los desempleados.

Estos hechos son una confluencia compleja, gestada en procesos de larga duración histórica, con luchas políticas y económicas que han estado presentes durante generaciones y generaciones de colombianos. La rápida transformación social y el auge de una aparente modernidad se debate en el conflicto generado con la cultura ancestral, conflicto que no se resuelve con el debate y la pluralidad de conceptos sino que enfrenta la crisis desde instancias formales que son amparadas en la retórica, sin dar paso a una nueva construcción que permita abordar y replantear el análisis de la realidad nacional.

En medio de la crisis que se presenta surge un lenguaje común que intenta dar paso a las alternativas, pero queda convertido en un sublenguaje: El de la paz, la democracia, los derechos humanos, la solidaridad, la tolerancia, el respeto, etc. Es decir, queda carente de sentido este discurso cuando se enfrenta con los acontecimientos reales de esta sociedad. La democracia requiere en su ejercicio práctico y real la satisfacción de los derechos sociales básicos -salud, vivienda, educación, empleo- que son derechos humanos elementales.

Vale la pena recalcar que no es sólo un problema de miseria, porque, ésta no es sólo la carencia de necesidades básicas si no también la impotencia de luchar para transformarlas. Como lo plantea Zuleta: "No se puede tomar la

lucha por las libertades democráticas como pretexto para defender la desigualdad, los privilegios y la dominación de clase. No se puede tomar la lucha por la igualdad, la justicia económica y la seguridad social, como pretexto para abolir las diversas libertades democráticas". (Zuleta, 1991).

La democracia no debe convertirse en un acto más de reflexión sino de acción. Es necesario construir un lugar común para la participación, el reconocimiento, para crear un sentido de pertenencia que permita por fin la recuperación de una vida colectiva.

Ante la evidencia de hechos es importante plantear la paz y la democracia desde un discurso positivo, pero es bueno analizar la situación actual que se vive con la creación de ese sublenguaje.

No pueden dejar de reconocerse como elementos importantes los planteamientos y las invitaciones desde el Estado y las fuerzas políticas hacia la paz y la convivencia. Sin duda éste es un logro importante; reconocer que existe violación a los derechos humanos, que hay ausencia del Estado en muchos lugares del país, además de planteamientos teóricos y reales como jalonar y sacar adelante la constituyente.

Pero ante tanto VACIO real desde las condiciones efectivas del ciudadano, se está construyendo una ausencia de sentido por la paz. Es como si construir una conciencia generalizada con relación a la formación democrática, intentar trascender el discurso formal y la retórica generalizada hacia una participación colectiva en todos los espacios vivos de la sociedad en la defensa y promoción del ser humano y sus derechos, fuese cada día más difícil. Qué sucede? La dinámica de los conflictos no permea la sociedad ni los individuos; se actúa como espectador, sin tener una comprensión de carácter intencional, es decir, una comprensión intelectual, histórica, política y sensible. De tal suerte que se ha convertido en un problema desde su solución casi que solo imaginario, es decir, a la masacre se responde con el partido de fútbol, al secuestro con las banderas, los pañuelos blancos y las palomas. La construcción de este imaginario colectivo es la ausencia de soluciones efectivas para las condiciones de vida de la población.

El hecho de que una inmensa mayoría de la población plantee y quiera la paz, es también la posibilidad para no permitir ni fomentar la polarización de fuerzas y tratar de jalonar una democracia participativa. Para que exista una democracia participativa deben existir condiciones reales, para construirla como proceso y no por decreto. Los términos democracia, participación, respeto, tolerancia se constru-

yen cuando existe reciprocidad; cuando ésta no existe, cuando la cotidianidad es violentada desproporcionadamente, son un lugar común del lenguaje. El hombre común y corriente, el que carece de las posibilidades efectivas desde su capacidad de comunicación, de igualdad, etc., no puede mas que "hablar", "verbalizar" desde su ausencia de sentidos, es decir, se inscribe en una "Jerga" que lo pone a tono con lo que se está discutiendo, pero no logra hacer consciente la necesidad de transformar sus propias condiciones de vida.

Para una democracia participativa se requieren condiciones efectivas; la educación se convierte entonces en un referente nodal, que si bien, como única tendencia aparece sesgada, puede potenciar en el individuo el reconocimiento y la reflexión sobre sus realidades inmediatas. En el momento histórico y la actual coyuntura social la escuela tiene una labor inaplazable: Estructurar y darle posibilidad de apropiación a los sentidos del lenguaje que se está usando, permitir una referencia común que trascienda de lo individual a lo colectivo, clarificar los objetivos y las expectativas que comportan un mismo lenguaje.

Para abordar la construcción de una cultura de los derechos humanos, es bueno tener presente una definición positiva de libertad, planteada por Zuleta "Libertad es aquello que la vida nos permite hacer". (Zuleta, 1991).

Además se deben abordar varias perspectivas. Un discurso autoritario vs un discurso desde el respeto. Cuando se habla del respeto parecen existir distintos referentes: Se evoca el silencio respetuoso para esperar mi turno, o bien se reafirma lo dicho para no polemizar. Otro referente, el que se considera adecuado, intenta la confrontación, la discusión real que no agrede al otro, que acepta la pluralidad, pero expresa con vehemencia y claridad sus ideas.

Los derechos humanos en la escuela han aparecido desde el vacío, en tanto se empezaron a plantear desde un referente externo a la escuela misma. Existe una cualitativa diferencia entre los derechos clásicos (libertad, igualdad, fraternidad) y los derechos sociales, los que no se decretan pero que constituyen una fuente primaria para la democracia. -Aunque es bien sabido que en Colombia también están amenazados los derechos humanos en su acepción más clásica, el derecho a la vida-.

La democracia produce algunos niveles de tensión que la escuela no favorece. Produce angustia cuando no se puede delegar el pensamiento, cuando se tiene que pensar por si mismo; cuando el profesor obliga a los estudiantes, desde su saber a que piensen como él, y a que verbalicen lo que el profesor dijo, tal como el maestro fue impulsado a hacerlo desde su formación.

La democracia exige modestia porque invita a la pluralidad, a negar las verdades absolutas, a la confrontación que puede cambiar o bien enriquecer una tesis. La democracia comporta respeto, tomar en serio el pensamiento del otro, debatirlo sin agredirlo.

La democracia en el contexto de la educación exige coherencia, demostración, normatividad e incluso algo de arbitrario. Es necesario acceder a ciertas formas instauradas en una lógica que no parece muy clara.

Pese a la gran cantidad de programas acertados y necesarios planteados por el Estado es importante revisar su viabilidad, sus formas concretas de ejecución.

3.5 LA FORMACION DEMOCRATICA Y SU CONCRECION EN EL CURRICULO

Una de las opciones más inmediatas en la adopción de parámetros que permitan la formación democrática, se estructura en torno a la práctica educativa y en ella, la redefinición de los objetivos, los métodos y contenidos tradicionales.

La reforma del curriculum, la integración por áreas del conocimiento y la construcción de una nueva dinámica, convocan de forma definitiva a una fundamentación en la

cual el proceso educativo le permita a los hombres una nueva dimensión de su realidad y una aproximación crítica y racional a su proceso de vida.

El curriculum debe ser entendido como una estructura de interrelaciones entre la conceptualización (teórica), la formación valórica-actitudinal y las acciones comportamentales. Es decir, la interacción comporta un análisis integrador, que no privilegia ninguna formación sobre las otras ni las desarrolla linealmente. La formación teórica, por ejemplo, no tendría sentido si no logra derivar en la formación actitudinal y en las acciones de los individuos y a su vez las actitudes no pueden florecer desde el vacío teórico. Obviamente, sin la claridad de los indicadores anteriores no será posible la concreción de acciones por parte de los que propenden por la transformación de sus condiciones reales.

No obstante, en la educación formal, en el curriculum se ha privilegiado la dimensión que enfatiza en la búsqueda, producción y difusión del saber, de ahí su estructuración en planes educativos y programas.

En esta desarticulación aparece segmentado el saber científico en una atomización de objetivos, actividades o estrategias y rendimiento que obedecen al modelo productivo de insumo-proceso-producto aplicado a la industria; para el

maestro este modelo se convierte en un acto administrativo que limita el desarrollo de otra dimensión fundamentalmente importante en tanto permite estructurar y cualificar las potencialidades humanas.

El diseño de un curriculum supone que éste se acomode a las exigencias y necesidades no sólo de calificaciones de mano de obra, sino también y principalmente a la formación integral de los individuos. Este segundo interés obedece a la sentida necesidad de crear y desarrollar una conciencia crítica hacedora y develadora de todos los problemas que cruzan las relaciones sociales pero que en la mayoría de circunstancias no son atendidos, dejando en la sociedad la sensación de caos y anarquía por la incapacidad tanto social como individual de reconocer el conflicto y de ofrecerle una adecuada solución.

Casi podría asegurarse que el diseño de un curriculum habla de una relación dialéctica entre realidad y conocimiento en donde la primera inscribe en los hechos y relaciones sociales el lenguaje que supone debe ser interpretado por la práctica académica a través de la cual se sistematiza el conocimiento empírico y fragmentario que ofrece una primera aproximación a la realidad.

El diseño de un curriculum supone no solamente el logro de una sistematización del conocimiento que conduce a un

ordenamiento temático (por áreas del conocimiento), sino también la búsqueda de unos logros que deben necesariamente rebasar los marcos institucionales, es decir, el diseño curricular propone un compromiso más a todos aquellos que intervienen en su definición: El de alcanzar los más altos ideales de formación integral de los individuos, el de enseñarles además a reconocerse a sí mismos como seres actuantes, racionales y pensantes y no como simples instrumentos de aplicación de estrategias.

En este orden de ideas la relación escuela comunidad adquiere gran relevancia dentro de una pedagogía para los derechos humanos. Esto, no sólo por el beneficio que implica la vinculación de la escuela con otros órganos comunitarios y con los ciudadanos individualmente, sino también porque la escuela constituye, de hecho un espacio que convoca a la comunidad.

Concierne al maestro plantearse de que manera la realidad externa está incidiendo en su quehacer educativo. Así como analizar la participación de los miembros de la comunidad en la vida escolar.

Es preciso entonces que el maestro promueva el análisis y discusión del papel de la escuela en la comunidad local.

Plantee alternativas para la propuesta de la escuela como proyecto cultural.

Elabore propuestas de trabajo interno con el grupo y su acción en la comunidad educativa para reconocer la realidad inmediata y lograr la transformación de las prácticas escolares.

Incorpore al curriculum los contenidos históricos, filosóficos y jurídicos de los derechos humanos, así como los aspectos prácticos de su defensa y protección.

Realice el análisis y discusión de aspectos de la vida escolar que involucren prácticas como: El reglamento escolar y la disciplina, el manejo de la autoridad, el respeto por la diferencia, la solución de los conflictos por la vía de la confrontación.

3.5.1 El diseño de Procesos Curriculares. La realidad social, como unidad de lo diverso, comporta características particulares que señalan a nivel del proceso educativo la necesidad de construir diseños curriculares pertinentes con:

El diagnóstico de las características, necesidades e intereses de una realidad inmediata en la cual se desarrollarían los procesos de estructuración

curricular como construcción colectiva. Aunque el curriculum se presenta como flexible o pertinente en su diseño teórico, no se logra una ejecución que consulte las características que define esa realidad. En consecuencia el individuo formado a través de este sistema, no se identifica con su realidad por tanto no presenta alternativas o propuestas que logren potenciar mediante el reconocimiento, transformaciones en el orden individual y colectivo.

La formación integral del individuo sin que se privilegie la cualificación de mano de obra. Es decir, partiendo de una determinación social y cultural que rescate en el individuo la posibilidad de capacitarse para un mercado laboral pero fundamentalmente para que se reconozca como ciudadano crítico, participativo y responsable de su destino.

El proceso histórico. En tal sentido los diseños curriculares deben ser renovadores y flexibles, en tanto potencien y se reacomoden a las transformaciones sociales, científicas y tecnológicas. Un diseño curricular estático rompe con la concepción del proceso histórico.

La intencionalidad del maestro para programar actividades y estrategias que permitan la configuración de

un proceso de aprendizaje acorde con la formación integral. Cuando se rompe con las actividades esquemáticas y el maestro logra cargar de intencionalidad - racional y afectiva- las propuestas, surgen interrelaciones propicias para un constructo teórico coherente.

- Las actividades extracurriculares: Entendidas éstas como el entorno inmediato en el cual se realiza la práctica educativa y que potencia la formación integral del individuo, el reconocimiento de su espacio, el manejo de la autoridad, su posibilidad de participación, su consideración en la formulación de propuestas y alternativas de solución a los conflictos por fuera del aula de clase.

3.5.2 Los derechos humanos y el curriculum. El proceso de relación entre el curriculum y los derechos humanos no puede ser entendido sólo desde el saber, como conceptualización, sino también en la formación de actitudes y valores relacionados con ellos. Esta relación nos lleva a plantear con Abraham Madgendo la formulación de un primer interrogante, cómo lograr que los derechos humanos no se conviertan sólo en una realidad referida al discurso y adquieran poder y presencia en el curriculum?

La información, los métodos y contenidos trabajados en la escuela están inscritos en una determinación socioeconómica

en la que se manifiestan y transmiten mecanismos de poder, la escuela, no está libre ni exenta de la influencia y el poder de la sociedad que la determina.

En este sentido y como lo plantea Michael W. Aple "la escuela no solo controla personas; también ayuda a controlar significados. Como conserva y distribuye lo que se percibe como 'conocimiento legítimo', el conocimiento que 'todos debemos tener'. La escuela confiere legitimidad cultural al conocimiento de grupos específicos". (Michael, 1986).

Es claro entonces, que todas las actividades que se organizan al interior de la escuela, las normas, el saber, el intercambio del conocimiento, están interrelacionadas y atravesadas por el 'uso y la negociación del poder'.

En el curriculum también se manifiestan mecanismos directos de poder que le confieren mayor o menor status a la disciplina y a los contenidos, se privilegia la enseñanza de áreas del conocimiento y se les confiere mayor poder, lo que obviamente va en deterioro de las demás áreas. En el caso de específico de la enseñanza de los derechos humanos, es preciso definir un espacio que al interior de la escuela permita su comprensión y manejo, no sólo desde el orden conceptual, sino fundamentalmente desde el orden de las acciones, que haga posible la formación de actitudes.

El aprendizaje y construcción de los derechos humanos supone también el desplazamiento de un ámbito de comprensión positivista fundamentado en un racionalismo clásico, en donde según Madgendoza: "La razón se convierte en el gran mito unificador del saber de la ética y de la política. Hay que vivir según la razón, es decir, rechazar las llamadas de la pasión de la fe, y del mismo modo que en el concepto de la razón existe el principio de economía, la vida según la razón está de acuerdo con los principios utilitarios de la economía burguesa. Pero además, la sociedad exige ser estructurada según la razón, es decir, según el orden y la armonía". (Madgendoza, 1989).

La educación y el curriculum han estado sustentados en los "paradigmas de la razón del racionalismo clásico" así la legitimación del conocimiento se produce a través de la legitimación del orden y la armonía fundamentados de la sociedad burguesa.

La reivindicación de los principios universales han contribuido a ocultar las diferencias considerándolas en ocasiones síntomas de inferioridad. "El paradigma racional ha otorgado a la educación el basamento conceptual a la concepción tecnológica de la educación y al enfoque racional para planificar, desarrollar, implementar y evacuar curriculum". (Ralph, 1949).

La educación ligada a indicadores exclusivamente racionalistas también segmenta, pretende unificar y olvida la condición de diferencia social y cultural de los seres humanos. De esta forma se busca hacer de la educación algo sistemático, productivo y eficaz.

Emprender la enseñanza de los derechos humanos en la escuela supone salirse en primera instancia de los esquemas del racionalismo clásico, de la medida y "objetividad" de allí derivados.

Cómo trascender la información y lograr la formación en los derechos humanos?

La declaración de los derechos humanos se produjo como objetivación de una práctica social y sólo pueden adquirir su verdadero carácter en la práctica individual y colectiva. La práctica de los derechos humanos revalúa su carácter universal en tanto en ellos confluyen prácticas, ideologías, acciones y credos diferentes.

El aprendizaje y la práctica permanente de los derechos humanos supone comprometer al individuo en un proceso de auto-desarrollo y auto-comprensión, no comporta, pues, un método o forma únicos.

La construcción de los derechos humanos rompe con los esquemas rígidos y permite, como dice Ernesto Sábato recobrar la capacidad de asombro. Según Weinstein "...desde el punto de vista de los derechos humanos, hay un centro ético-espiritual, el trabajo sobre la identidad en la dirección del asumir el ser, al mismo tiempo, individual y parte del todo, con ética, con responsabilidades solidarias hacia sí y hacia los demás. Es integración al servicio de esa dirección. Por eso la necesidad de inscribir el auto-desarrollo en una práctica más amplia, social y comunicacional". (Weinstein, 1988).

3.6 ANALISIS DEL AREA DE CIENCIAS SOCIALES

4

Los limitados alcances del sistema educativo en términos de lograr la formación integral de los ciudadanos ha conducido en diferentes momentos a la elaboración de propuestas desde el Ministerio de Educación Nacional. La racionalidad, rendimiento escolar, cobertura, planificación como directrices del mismo muy pronto mostraron unos resultados que no colmaban las expectativas de formación integral de los individuos. Los rígidos esquemas conceptuales y metodológicos en la transmisión del conocimiento, unidos a la limitada formación de los docentes han incidido en los resultados deficientes de una formación repetitiva, escasamente creativa que no ha capacitado al alumno para el análisis, la discusión, la toma de decisiones.

Frente a esta situación, el Ministerio de Educación Nacional expide en año 1978 el Decreto 1419 con normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar, básica (primaria y secundaria), media vocacional e intermedia profesional. Así se produjo la diversificación de la educación media vocacional en tres tipos de bachillerato: En ciencias, en tecnología, en artes.

El Decreto 1002 de Abril 24 de 1984 reglamenta el 1419 y estructura el Plan de Estudios de los niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media vocacional; señala además las áreas comunes y propias de cada modalidad.

En el departamento de Antioquia los planes en el bachillerato diversificado tienen una intensidad de 21 horas semanales para el núcleo común que cubre áreas básicas del conocimiento.

NUCLEO COMUN

NIVELES	BASICA SECUNDARIA				MEDIA VOCAC.	
	6o.	7o.	8o.	9o.	10o.	11o.
GRADOS						
AREAS	35	35	35	35	35	35
Ed. física, Recre y Dep.	3	3	3	3	2	2
Español y Lit.	5	5	5	5	3	3

Matemáticas.	5	5	4	4	3	3
C. Naturales y Salud.	4	4	4	4	3	3
Ciencias Sociales.	5	5	5	5	2	2
Educ. Estética.	3	3	3	3	2	2
Ed. Reí. Moral y Etica.	3	3	3	2	2	2
Educ. en Tecnología.	5	5	5	5		
Propias de la Modalidad.					14	14
Idiomas Extranjeros.	2	2	2	2	2	2
Electivas.			1	2		
Filosofía.					2	2

-Servicio social del estudiantado. (Seduca, 1987).

"Las áreas están concebidas de manera que contribuyan a la formación integral del educando y, por lo tanto se orientan a la comprensión y explicación objetiva de los distintos fenómenos de la realidad así como al desarrollo de la creatividad y a propiciar la participación efectiva y responsable de la persona en los ámbitos natural y cultural". (Burgos, 1984).

Esta reforma curricular presenta la integración de las diferentes áreas así: Educación Física, Español y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales y de la Salud, Ciencias Sociales, Educación en Tecnología, Idiomas Extranjeros.

EL AREA DE CIENCIAS SOCIALES

Los Decretos 1710 de 1963 para Primaria y 080 de 1974 para Secundaria determinaban que los programas de Ciencias Sociales estaban conformados por materias como: Geografía, Historia y Cívica, sin embargo, la estructuración por asignaturas no era consecuente con la necesidad de formar los individuos concientes y partícipes de la construcción permanente de la sociedad. El desarrollo permanente de ésta, las innovaciones científicas y tecnológicas, los procesos sociales, la transformación de las condiciones materiales de vida, demandaban por la integración del conocimiento que hiciera posible la comprensión y análisis de la nueva realidad. La articulación temática se pensó como posible a partir de diversos métodos de la Economía, la Demografía, la Sociología, la Antropología, la Geografía y la Historia. Tratando de solucionar las carencias anotadas se ejecutan las reformas planteadas en los decretos 1419 de 1978 y el 1002 de 1984. En ellos se consignan los objetivos para el área de Ciencias Sociales así:

Objetivos Generales del área.

Hacer conciente al alumno de su medio social, cultural, ambiental, económico, histórico, político, etc.

Capacitar al alumno para reflexionar responsablemente sobre su medio y su pertenencia.

Capacitar al alumno para sugerir posibles y diversas alternativas de transformación con respecto al desarrollo histórico, social y cultural de la comunidad.

Plantearse el problema fundamental de la acción en sociedad, es decir, la responsabilidad ética.

De estos objetivos generales para el área de Ciencias Sociales se establecen o determinan otros objetivos que responden en particular a las necesidades de la formación en la Escuela Básica así:

Comprender la tradición cultural pasada y presente de las diversas regiones del país y de otras partes del mundo para desarrollar una conciencia sana de nacionalidad, al tiempo que un aprecio por otras nacionalidades.

Desarrollar el aprecio y defensa del medio ambiente.

Reconocer la estructura socio-cultural como un todo que tiene elementos constitutivos (relaciones, relaciones jurídico-políticas y saberes y expresiones colectivas) y las dinámicas que las interrelacionan

(adaptación y transformación e interdependencia social).

Desarrollar un conocimiento y aprecio de sí mismo y de los otros a través del respeto mutuo y de colocarse en la situación que viven los demás.

Construir una estructuración del tiempo y el espacio a través de la reconstrucción de hechos y lugares y de las relaciones e influjos que se dan entre ellos.

Desarrollar la habilidad de recolectar información fiel y rigurosa de los hechos y de los textos, a partir de la interacción con las personas y las cosas (entrevistas, observación directa, etc.) y a partir de material escrito y audiovisual (libros, revistas, láminas, cassettes, uso de bibliotecas, etc.).

Desarrollar habilidades de observación, catalogación, clasificación y comparación para, más tarde, poder hipotetizar, generalizar, analizar problemas, proponer alternativas y predecir consecuencias.

De acuerdo a los objetivos trazados se definieron en la propuesta los contenidos así:

CONTENIDOS

AMBITOS DEL CURRÍCULO DE CIENCIAS SOCIALES

GRADOS

CONTENIDOS GENERALES

- I Los niños a partir de su medio circundante social y físico más inmediato. Introducción a formas de vida de las generaciones presentes.
- II La vida en el lugar que vivimos, el campo, el pueblo o la ciudad en la actualidad y en otras épocas. Comparación entre la vida urbana y la vida rural.
- III Formas de vida en la región donde vive el niño y en las otras regiones de Colombia.
- IV Los grandes procesos históricos del desarrollo regional y del país. El proceso de formación de la nación colombiana.
- V Colombia en el siglo XX y sus relaciones con los demás países del mundo.
- VI Etapas en la adaptación del hombre al medio en su proceso de evolución. El florecimiento de las civilizaciones en el viejo

mundo y en América. Geografía de los lugares tratados.

- VII La edad media en Europa. Énfasis en las instituciones y formas de vida medievales en España y su influencia en Colombia y América. El mundo, América y Colombia desde el descubrimiento de América hasta fines del siglo XVIII. Geografía de los lugares tratados.
- VIII Colombia, América y el mundo desde el proceso de independencia de las naciones latinoamericanas hasta la primera guerra mundial. Énfasis en el proceso de formación y desarrollo de la nación colombiana.
- IX Colombia, América y el mundo en el siglo XX. Relaciones de Colombia con América y el resto del mundo y proyecciones hacia el futuro.
- X Reflexión de las Ciencias Sociales en las últimas décadas, sobre Latinoamérica.
- XI Educación para la paz.

Esta distribución temática obedece a varios criterios planteados en la propuesta y que se define a partir de la necesidad de acceder a "un análisis y a una visión de conjunto de la sociedad, cualquiera que sea la perspectiva que se tome". (Burgos, 1984).

La temporalidad, la espacialidad y la estructura socio-cultural se convierten en hilos conductores que dan cuenta de la estructura temática general del área. La temporalidad y espacialidad según la propuesta, son factores inherentes a la historicidad de cada ser y a través de ellos es posible que se tome conciencia del presente y del futuro a la luz de los acontecimientos determinantes de un pasado.

La conciencia de historicidad permite al individuo manejar una visión de conjunto de los procesos que coyunturalmente se materializan en las acciones políticas de orden individual y colectivo y que producen cambios en la estructura socio-cultural.

En cuanto a la estructura socio-cultural se determinarán componentes como: Las relaciones económicas, las relaciones jurídico políticas y los saberes y expresiones colectivas.

La visión referida a lo económico permite analizar las condiciones en que se relacionan los individuos en el proceso productivo y la forma en que interviene el Estado en aras a lograr el desarrollo.

Las relaciones jurídico políticas permiten determinar la normatividad que sustenta las relaciones de los individuos entre sí, de los individuos frente al Estado y de este frente a los Estados.

Por último, respecto a los saberes y expresiones colectivas se plantea la importancia de que el educando se relacione con "el conjunto de prácticas, conocimientos, valores y concepciones que su medio natural ha creado y adaptado a través de la historia y que han sido transmitidas por canales formales y no formales". (Burgos, 1984).

Los indicadores señalados para el área de Ciencias Sociales fueron complementados con la metodología de la "escuela activa" que puede ser sustentada en los siguientes aspectos:

El aprendizaje, a partir de la propia experiencia; lo que permite al individuo construir un conocimiento fundamentado en lo que él hace y no en lo que se le dice.

El rol del educador debe estar justificado por su calidad como orientador del proceso de aprendizaje, esto es como potenciador de situaciones que conduzcan al individuo a la búsqueda de soluciones reales.

La creación de estructuras de pensamiento más complejas cada vez, permiten nuevos esquemas de interpretación y conocimiento de la realidad.

4. DISEÑO METODOLOGICO

4.1 ENFOQUE DE LA INVESTIGACION

La presente investigación está definida en el marco de los enfoques cualitativos con un carácter descriptivo, analítico, vinculando los estudios de caso desde la perspectiva de la evaluación, la participación y la acción.

4.2 DELIMITACION ESPACIO-TEMPORAL

Una vez definida la esencia del problema a investigar y sus alternativas, se configuró un espacio compuesto por tres instituciones del área Metropolitana: El liceo FEDERICO OZANAM de Medellín, el liceo JOSE MARIA BERNAL de Caldas y el liceo MARCO FIDEL SUAREZ de Bello.

Esta selección se consideró adecuada dadas las características del sector educativo, es decir, el contenido curricular para el área de Ciencias Sociales está presentado de igual forma, además de ser un área integrada desde el primer nivel de la Básica Primaria; lo que permitió el

tomar sólo tres instituciones para establecer un estudio a profundidad, y con un carácter participativo que a su vez permitiera la construcción de una propuesta metodológica coherente con el carácter cualitativo de esta investigación, cosa que no hubiese sido posible con una muestra de gran tamaño.

La investigación se realizó durante el año lectivo de 1991, lo que permitió ampliamente el proceso, desde su selección hasta la presentación de la propuesta.

4.3 DISEÑO DE LA INVESTIGACION

La investigación partió de revisar la literatura concerniente al tema a fin de lograr una delimitación más precisa de los objetivos. Una vez logrado lo anterior se procedió al reconocimiento sociodemográfico para ubicar el problema y hacer una preselección de las instituciones demostrativas. Como criterios para la selección de las instituciones se había preestablecido el que fuesen planteles oficiales, mixtos, diurnos; con una ubicación en áreas diferentes del Valle de Aburrá (norte, sur, Medellín) lo que permitía una representatividad geográfica y cultural.

Las condiciones socioeconómicas de los alumnos matriculados en las tres instituciones educativas, no varían sustancialmente en tanto proceden de familias de obreros y campesinos

que han enfrentado no sólo el rigor del subempleo y el desempleo, sino también situaciones de violencia particulares.

Se efectuaron los contactos necesarios con las directivas de las instituciones seleccionadas para presentar el proyecto y para crear un clima favorable para la aplicación del instrumento construido para evaluar las variables: Formación democrática, relación con el entorno y los medios de comunicación y el área de Ciencias Sociales.

Para hacer más confiable la información obtenida a través del instrumento aplicado se realizó una devolución sistemática de la información. Este paso también permitió estructurar mejor la propuesta metodológica para el área estudiada.

Con base en la información obtenida se crea la propuesta metodológica para el área de Ciencias Sociales, la que es presentada en las instituciones que aportaron la información.

Los momentos descritos se esquematizan a continuación:

Revisión de Literatura	Delimitación del problema	Reconocimiento Sociográfico	Construcción Instrumento
---------------------------	------------------------------	--------------------------------	-----------------------------

Selección contacto con las instituciones	Recolección información	Devolución sistemática de la información
---	----------------------------	---

Análisis de la información	Elaboración propuesta Metodológica
-------------------------------	---------------------------------------

Presentación de la
propuesta a los
planteles

4.4 SISTEMA DE VARIABLES

Acordes con los objetivos trazados para esta investigación se han definido las siguientes tres variables:

La formación democrática: La formación democrática se entiende, no desde la abstracción conceptual, sino desde la participación como sujeto racional, es decir, que el alumno pueda dar respuesta ante planteamientos y acciones relacionadas con el respeto, los derechos humanos, el manejo del orden público. Dicho de otro modo, la formación democrática alude a un discurso y un quehacer contextualizados y articulados en un todo coherente que se traduce en respuestas cotidianas respaldadas en una concepción crítica y autónoma de los hechos que implica necesariamente, la conciencia

del proceso histórico, pues es el soporte para la construcción de alternativas posibles desde la participación y la transformación.

Como indicadores de esta variable se seleccionaron:

Capacidad para argumentar respecto a problemas coyunturales de la realidad nacional, sobre el rol del estudiante en el aula de clase y en su comunidad más próxima.

Capacidad para emitir cuestionamientos respetuosos y responsables a sus compañeros y maestros.

Capacidad para tomar decisiones.

Capacidad para aceptar la diferencia.

La relación con el entorno y con los medios de comunicación: A través de la relación con el entorno, es posible determinar si el sujeto reconoce su realidad inmediata y a partir de allí potencia su participación hacia la transformación de sus condiciones de vida y las relaciones con los demás, así el reconocimiento de su realidad inmediata lo puede convocar a la creación o participación en organizaciones en su comunidad.

A través de la relación que establece con los medios de comunicación es posible evidenciar si la información es recibida y la manera como es asumida, es decir, si logra establecer sobre ella una actitud autónoma y analítica que le permita construir sus propios criterios e interpretaciones sobre los hechos.

Se identificaron como indicadores de esta variable:

Reconocimiento de su realidad inmediata, escolar y comunitaria desde su estructura, funcionamiento y la aceptación de participar.

El sentido de pertenencia, a las instituciones de su entorno.

La participación en organizaciones políticas, culturales, gremiales y deportivas.

Uso de los medios de comunicación.

Aceptación de agentes educativos como la iglesia, la familia.

El área de las Ciencias Sociales: Se pretende mirar no sólo el manejo del saber desde los contenidos teóricos que estructuran el área, (definidos en los

decretos 1419 y 1002) sino fundamentalmente desde las relaciones que se establecen con el manejo de la autoridad, la potenciación de discusiones articuladas con la realidad, que permitan la creación de un espacio para el respeto, la solidaridad y la tolerancia como elementos esenciales para la formación de un ciudadano racional, ético y libre.

Se identificaron como indicadores de esta variable:

Formas de presentación de los contenidos.

Condiciones de participación.

Características y uso de los textos

Manejo de la autoridad.

Relación de las temáticas con el entorno del estudiante.

4.5 INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCION DE INFORMACION

En el transcurso del trabajo fueron utilizados tres instrumentos que se consideraron pertinentes para el acopio de la información de una manera suficiente y confiable.

4.5.1 Escala tipo licker. Este instrumento fue diseñado para obtener información de los estudiantes, referentes a las tres variables presentadas. Ver anexo 1.

La escala, con tres niveles de respuesta: De acuerdo, indiferente y en desacuerdo, conformada por 51 ítems, fue validada mediante una prueba piloto aplicada en el INEM LAS VEGAS. El grupo escogido para la prueba se correspondió en características con las de las instituciones tipo: Mixto, diurno, oficial y con la modalidad de Ciencias Humanas.

Los ítems de la prueba no presentaron mayor dificultad. Las preguntas de los estudiantes evidenciaron problemas de claridad en conceptos como: Autonomía nacional y extradición, se reformularon para lograr mayor precisión.

El tiempo estipulado para la aplicación de la escala fue adecuado, permitiendo -incluso- establecer un diálogo con los estudiantes sobre la prueba.

4.5.2 Taller para la devolución sistemática de la información. Una vez analizada la información obtenida mediante la aplicación de la escala en cada institución, se diseñó un taller, que permitiera regresar la información inicial, con el ánimo de discutir con los estudiantes sobre sus respuestas y ahondar el análisis con miras a la construcción de una propuesta. Este taller se realizó en forma de entrevista colectiva, se grabaron las intervenciones de los estudiantes una vez presentada la sistematización de sus primeras respuestas. Ver anexo 2.

4.5.3 Observación semiestructurada. La observación semiestructurada fue pensada como instrumento complementario a la información obtenida. Permitted evidenciar elementos de la cotidianidad escolar que de otra forma no hubiesen podido ser leídos.

El propósito central fue el de lograr un conocimiento exploratorio y aproximado de algunos hechos, tales como el manejo del reglamento, de las carteleras, del espacio y de las relaciones de los estudiantes con las directivas, profesores y compañeros.

Para estas observaciones no se diseñaron con anterioridad planes específicos, aunque para su ejecución se tuvieron en cuenta parámetros acordes al objetivo central de la investigación.

4.6 ANALISIS DE LA INFORMACION

El enfoque investigativo adoptado requiere el empleo de técnicas estadísticas descriptivas, haciendo que el énfasis analítico se de en la interpretación detallada de las variables de tal forma que puedan hallarse aspectos claves que aporten al mejoramiento de la situación global del área de Ciencias Sociales.

4.7 ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACION

4.7.1 Alcances. La apertura y disponibilidad de las instituciones, tanto directivas como docentes y estudiantes, frente a la propuesta investigativa.

La acogida y aceptación de la convocatoria por parte de los estudiantes, no obstante, las limitaciones de orden conceptual en el abordaje de algunos temas concretos.

La concreción conceptual y la aproximación metodológica al abordaje de una educación con calidad.

4.7.2 Limitaciones. Los recursos financieros, técnicos y humanos tan escasos determinan las condiciones de tiempo y sistematización de un seguimiento a los resultados de la aplicación de la propuesta.

Sólo fue posible abordar la educación pública por limitaciones como las enunciadas anteriormente.

El estereotipo curricular de las Ciencias Sociales frente a las Ciencias Naturales y Exactas expresado en las restricciones de horario. De hecho los espacios que se ofrecían en las instituciones para el trabajo de observación y aplicación de instrumentos no debía interferir con las áreas de Ciencias Exactas o Naturales.

5. ANALISIS E INTERPRETACION

5.1 ANALISIS DE LA VARIABLE FORMACION DEMOCRATICA

Para el instrumento escrito, la variable fue evaluada a través de 26 ítems y se evidenció el siguiente comportamiento: Del máximo resultado posible se obtuvo un 75.43% de respuestas de acuerdo, un 11.33% de indiferentes y un 13% en desacuerdo.

En un primer momento sorprendió el resultado altamente positivo de la variable, pues tres cuartas partes de la población pareciera poseer una formación democrática sólida tanto a nivel conceptual como actitudinal. Sin embargo, el análisis detenido de los resultados obtenidos para cada ítem, mostró inconsistencias significativas que contradecían el resultado global.

Casos concretos son los siguientes: Frente al respeto que merecen las ideas diferentes a las propias (ítem 8) hubo un reporte alto de respuestas adecuadas, que contradicen abiertamente la posición asumida frente a las autodefensas:

Las encuentran justificadas (ítem 16). En el ítem 18 se muestran en un gran porcentaje partidarios de la extradición y el ítem 19 sostiene la extradición como un acto que atropella la autonomía nacional. Para información detallada respecto a cada ítem ver Tabla 1.

La falta de solidez de los resultados anteriores, llevó a la realización de un taller de devolución sistemática de la información con el fin de disipar las dudas existentes. El resultado fue la constatación de la existencia de un sentido del lenguaje que si bien refleja un lugar común de la cotidianidad nacional, no implica una comprensión integral de la democracia como forma de gobierno, ni como forma de vida. Así por ejemplo se encontró que para ninguna de las preguntas se esgrimieron en las respuestas argumentos claros y contundentes, siempre se aludió a la obviedad del tema para evadir la sustentación: "La participación es muy necesaria pero las decisiones finalmente las toman otros", "nosotros participamos organizando los comités de las fiestas".

El taller permitió evidenciar el restringido significado de la política, la cual no aparece asociada a la cultura ni a la formación, ni a manifestaciones de autonomía comunitaria o personal, sino a eventos concretos preelectorales y electorales desarrollados por los directorios políticos tradicionales, que además perciben como entes ajenos a su

vida que sólo irrumpen en demanda de votos cada determinado tiempo: "Ser político pesa y cuando logran el poder dejan de ser honestos y no cumplen las promesas".

Es de resaltar la diferencia encontrada en algunos estudiantes de una de las instituciones. Diferencia en cuanto a su nivel de comprensión, análisis y compromiso con algunas actividades extracurriculares. Indagando por las posibles causas de este mayor acercamiento conceptual y actitudinal al tema, se encontró que factores externos al plantel (contacto con líderes, ambiente comunitario), han potenciado adecuados niveles de participación a pesar de los temores expresados, como por ejemplo la creación de un periódico en el cual opinan los compañeros y la adhesión a grupos juveniles.

Sin duda la participación se reduce a instancias muy formales. Existen en las instituciones mecanismos de funcionamiento real (comité estudiantil, representantes de los grupos, periódico) pero a su interior falta una propuesta tanto conceptual como actitudinal que convoque a los estudiantes a una participación deliberada, donde la reflexión, la discusión respetuosa y la toma de decisiones sea un referente de formación para los alumnos. De hecho un altísimo porcentaje de los estudiantes considera que debe hacer propuestas para mejorar los problemas de la institución, no obstante, sienten que su participación es

limitada y reducida por las decisiones de los profesores y las directivas.

En las observaciones realizadas durante las visitas a las instituciones fue posible evidenciar el manejo de la autoridad y la disciplina en ocasiones vertical, que intimida a los estudiantes y los lleva bien a la expresión "alterada" de sus opiniones o bien al silencio.

5.2 ANALISIS DE LA VARIABLE MEDIOS DE COMUNICACION Y EL ENTORNO

Una visión global sobre los resultados obtenidos frente a esta variable muestra a un 50.47% de los encuestados de acuerdo con el tema referido a los medios de comunicación y el entorno, un 27.38% indiferente y un 21.97% de respuestas en desacuerdo, lo que permite determinar que un 49.35% entre posiciones en desacuerdo e indiferentes es casi la mitad de la población, cifra realmente significativa si se piensan los ítemes planteados como condiciones complementarias de la formación democrática.

Un 19.5% de los alumnos no considera suficiente la lectura de la prensa para estar enterado de la situación del país. Podría pensarse que su interés está fundamentado en otros medios por ejemplo la televisión, la radio, los foros y conferencias, sin embargo algunas respuestas contradicen

esta supuesta realidad. Sólo un 8.7% está de acuerdo con que la asistencia a estos eventos puede permitirle un conocimiento de la situación política del país; frente a un 15.8% de respuestas entre incorrectas e indiferentes. Para mayor información ver Tabla 2.

Con respecto a la participación comunitaria la relación con su entorno inmediato, referida a su comunidad, les permite decir: "Cuando se trabaja en el barrio o en la acción comunal, lo que uno hace es echarse enemigos, exponerse a que lo maten". "Lo más que uno puede hacer es trabajar con los niños y los ancianos porque ayudar a que se acabe la violencia es imposible". "Además en los barrios no hay líderes que integren, todos son políticos para utilizarnos a nosotros los jóvenes en su beneficio". La lectura de la información muestra que solo un 8% le concede algún interés, mientras un 17.2% se encuentra entre una posición en desacuerdo e indiferente. Esta actitud puede ser explicada si se toman como referentes algunas de las respuestas logradas en la entrevista colectiva. "Los políticos presentan siempre los mismos programas, cuando uno va a ser líder comunitario debe ser siempre original, hacer lo que uno piensa y no lo que ha escuchado en la televisión. Todo eso es lo que hace que no se crea en la televisión ni en los programas".

En la línea de la participación política los estudiantes plantearon: "El gobierno le hace propaganda a un candidato que no cumple nada y por ello no se cree en los políticos. Ellos están en otra realidad y nosotros estamos en la nuestra".

Las concepciones de los estudiantes referidas a la relación entre política y medios de comunicación se presentan como el proselitismo y la manipulación, de donde se deriva que una gran mayoría no esté interesada en los medios de comunicación, no les inspiran confianza.

Cuando se les enfrenta con sus propias respuestas dicen: "Los jóvenes nos vemos invadidos por emisoras que llaman más la atención y nos olvidamos de los problemas del país". "Algunos jóvenes que nos informamos vamos con el país, con el cambio y no nos dejamos utilizar". "Si uno está parado en una sola baldosa de ahí no se mueve se queda con lo que otros le dan a uno".

5.3 ANALISIS DE LA VARIABLE EL AREA DE CIENCIAS SOCIALES

La variable fue evaluada a través de 10 ítems, el instrumento escrito presentó el siguiente comportamiento. Del máximo resultado posible se obtuvo un 39.3% de respuestas de acuerdo, un 20.5% indiferentes y un 39.8% de respuestas

en desacuerdo con el área de Ciencias Sociales. Para información detallada ver Tabla 3.

El porcentaje más alto de los encuestados (39.8%) no encuentran adecuado el manejo del área ni desde sus contenidos ni desde su metodología. Prueba de ello son las respuestas y los testimonios presentados por los estudiantes. Un altísimo porcentaje considera que la forma en que se desarrolló el área de Ciencias Sociales no le permitió la participación activa en discusiones sobre el colegio y la comunidad. La rigidez en el manejo metodológico reduce la posibilidad de una comprensión global de los temas trabajados, en tanto, la segmentación de los contenidos no permite la interrelación con otras estructuras del saber y se convierten en fuentes desarticuladas que se olvidan y delimitan la dimensión de una posible construcción colectiva sobre el tema trabajado. Esta forma esquemática y rigurosa no conduce al estudiante a la potenciación de actitudes extracurriculares a través de las cuales empiece a realizar un ejercicio para la participación.

Complementando los argumentos anteriores, el más alto porcentaje que aparece, sobre las actividades propuestas en el área de Ciencias Sociales y su relación con la reflexión, niegan una relación significativa entre su formación y la posibilidad de proyectarse en su entorno.

Algunas intervenciones de los estudiantes así lo demuestran. "Obviamente no se ha recibido una formación adecuada, no se han creado condiciones diferentes en la vida cotidiana; no se tienen elementos para ello".

"Una teoría debe estar complementada con las vivencias y es muy contradictorio porque en clase eso no se da". "Deberíamos estar trabajando sobre los problemas reales, como el sicariato en vez de estar estudiando qué es la monarquía que lo estamos viendo desde la primaria".

Un 59% de los estudiantes considera necesario poner en común los temas consultados y frente a su propia experiencia los temas pierden todo su significado cuando solo se les permite presentar descriptivamente, los demás compañeros lo copian y el profesor lo califica. Los alumnos dicen: "Los trabajos de consulta se hacen de pura carreta, la gente no está bien motivada porque los profesores no le prestan atención a eso, entonces para que uno trabaja si sabe que ellos no lo leen".

"Se debe dar oportunidad para pensar, para analizar y desarrollar ideas concretas, que no lo condicionen a uno con una nota, sino que le inculquen la responsabilidad del trabajo". "Los trabajos de consulta solo son por una calificación y sobre aspectos de la realidad que no son fundamentales. Por ejemplo, "cuántos son los constituyen-

tes y cuánto ganan?". "De por si a uno no le agrada mucho las cosas de política y además no se vuelve llamativa la clase toda una hora hablando sobre cosas monótonas".

En la entrevista colectiva para hacer la devolución sistemática de la información los estudiantes formulan propuestas tendientes a mejorar el área de Ciencias Sociales; proponen clases más dinámicas y participativas donde la decisión y puesta en común permita acceder a mayores niveles del conocimiento. Donde los temas sean de actualidad y se puedan discutir y encontrar alternativas a problemas concretos de su comunidad, la opción de establecer una relación con los profesores más abierta y democrática donde no se intimiden para hacer propuestas y cuestionamientos, lo que comportaría una cotidianidad escolar que no estaría fundamentada en el logro de una nota. "Existen profesores que carecen de ética, porque toman represalias cuando un alumno los enfrenta y porque en el momento de calificar no tienen criterios muy objetivos y más bien califican de acuerdo a su parecer".

"Usualmente el profesor ya tiene un programa y uno ya no lo puede cambiar. Y como en todos los años nos lo han enseñado uno ya no piensa en cambiarlo". Los alumnos consideran un posible acercamiento con algunos profesores del área, sin embargo, no tienen interés, pues de alguna manera solo se les permite hablar cuando están de acuerdo

con el profesor y en su defecto cuando existen contradicciones. Ese acercamiento se reduce a una actitud pasiva.

5.4 ANALISIS GLOBAL

El análisis global de las tres variables permite determinar niveles muy bajos de correlación. Si bien inicialmente aparece un significativo valor en cuanto a la formación democrática, ésta queda reducida a un inmenso deseo de participar y de encontrar espacios para la concreción de sus aspiraciones, que no logran materializarse en acciones concretas porque no existen elementos de orden conceptual. Es decir, los estudiantes no tienen un esquema ni formativo ni informativo que les permita, reconocer su realidad más cercana no sólo desde los aspectos puramente visuales o anecdóticos, sino fundamentalmente como una construcción de tiempos, hechos y espacios que la han configurado en su contexto de múltiples relaciones. Y mucho menos entender como se han desarrollado en el país procesos históricos, políticos, económicos, etc. Y su relación con el manejo del poder.

Estos elementos de orden conceptual están involucrados de manera directa con el área de Ciencias Sociales y señalan la necesidad de un constructo teórico acompañado de una opción metodológica. Opción que debe comprender no solo el manejo dinámico del saber, sino su desarrollo a través de

las mediaciones entre las personas, sus discursos y sus prácticas como fuente primaria para el ejercicio del respeto y la comprensión estructurada de los temas que se trabajan.

Factores como el espacio físico y la interferencia por ruido en algunas instituciones, entorpecen significativamente el ambiente sin permitir siquiera una adecuada comunicación.

El manejo de la autoridad vertical se presenta como el hecho de mayor recurrencia en las expresiones de los estudiantes cuando hacen referencia a su deseo de participar en las decisiones de la institución y no son aceptados sus puntos de vista.

Otro punto de coincidencia gira en torno al manejo del área de Ciencias Sociales. Los estudiantes la consideran aburrida, y este hecho sumado al escaso o ningún estatus que tiene el área en las instituciones, pone de presente la necesidad de reconstruir un nuevo sentido y un nuevo proceso metodológico que potencie el trabajo de las Ciencias Sociales como un motor que dinamice e impulse la formación integral de los estudiantes.

De hecho por ejemplo las visitas en su gran mayoría fueron concedidas cuando los horarios señalaban las asignaturas

del área de Ciencias Sociales, porque difícilmente a los profesores de química, física, etc., se les puede "quitar" la hora.

Ni el área de Ciencias Sociales, ni los medios de comunicación tienen una incidencia significativa en la formación democrática de los estudiantes de los liceos visitados. Las informaciones económicas y políticas les generan una gran apatía, que manifiestan en su gestual cuando se discute al respecto, expresando además una gran desconfianza por la falta de objetividad en la información.

Las relaciones que algunos alumnos han construido con su comunidad más cercana, les ha permitido mayor claridad en sus expresiones, fundamentalmente de carácter actitudinal y se destacan en el grupo por su capacidad para reflexionar y cuestionar los problemas de la institución. No obstante, la rigurosidad con que aparecen los esquemas tanto normativos como del saber, desaniman muchos intentos por fortalecer algunos recursos internos como los periódicos o los consejos estudiantiles.

Pese a que en el trabajo comunitario existen grandes posibilidades para que el área de Ciencias Sociales potencie una educación para la democracia, genera en un alto porcentaje de estudiantes, grandes niveles de preocupación por el riesgo que se enfrenta. Riesgo expresado a

partir de su temor por las amenazas recibidas cuando existen posibilidades de participación, desde su rol de estudiantes, en procesos comunitarios. Encuentran como posible solo un trabajo al interior de la institución o bien con los niños y ancianos. Negando con esta visión el significado real de la participación en torno a la unidad y la organización, para el reconocimiento de su realidad inmediata y la presentación de alternativas.

No obstante, la significación de la organización en la participación y trabajo comunitario, estos no son la única opción posible para empezar a dinamizar una conciencia y una actitud enfocada hacia la formación democrática. En principio la escuela se constituye en un laboratorio para la experimentación, el análisis, el ejercicio de la disciplina y el reglamento, contruidos desde las propuestas de los alumnos y a través de una adecuada orientación y fundamentación del docente. Este ejercicio adquiere un ritmo propio que rompe con la línea que separa la escuela del contexto socioeconómico.

6. PROPUESTA

Un somero análisis de la relación existente entre desarrollo del pensamiento y el rendimiento escolar, evidencia el nivel de limitaciones a las que se enfrenta la praxis educativa en el país.

Algunas investigaciones realizadas por Guzmán, L (1985) y Vasco, E (1983) se refieren precisamente al hecho de que los jóvenes no están capacitados para resolver ningún problema propio. Los textos y la experiencia han demostrado que la educación tradicional, rica en contenidos, ha enseñado a acumular y a memorizar sin ejercitar e incentivar la creatividad, el análisis y la solución de problemas propios de la vida cotidiana. La ausencia de reflexión y crítica a los datos y a la información proporcionados por el maestro ha conducido inexorablemente a la reafirmación de la formación tradicional. El producto de todo ello es la atomización de datos, fechas, sucesos sin un hilo conductor que potencie la elaboración consciente de la historia, de la geografía, de los hechos sociales. No es posible pensar que en estas condiciones el alumno se haga

conciente de su realidad, que participe de los procesos comunitarios, que cuestione, que investigue y que formule alternativas de solución a los problemas surgidos en su entorno inmediato.

El cuestionamiento permanente de esta realidad educativa, ha llevado al Ministerio de Educación Nacional a formular nuevas alternativas a través de las cuales se propende por una formación crítica y analítica. El logro de los objetivos propuestos supone acceder a una conceptualización analítica de los fenómenos sociales, la importancia de una formación en valores, la comprensión de la realidad del país. Sin embargo, las propuestas planteadas desde el MEN se han aproximado al señalamiento de un problema que equivocadamente se considera como el fundamental: La formación tradicional se reclama como conceptual o teórica y en su defecto se plantea una transformación que lleve a un "conocimiento práctico de la realidad".

Evidentemente la educación no ha formado conceptual o teóricamente. Prueba de ello es la incapacidad de argumentación, de análisis y de elaboración que evidencian los estudiantes. La propuesta de Ministerio es incompleta porque no incorpora información-comprensión y conocimiento, sino que vincula al alumno en un primer momento con el activismo y el conocimiento empírico de su propia realidad. El conocimiento empírico así manejado limita la visión de

los hechos, pues allí no hay ninguna elaboración teórica que conduzca a la problematización de la realidad, simplemente se percibe, se suman datos y se conocen superficialmente los fenómenos; las relaciones causa-efecto no son aprehendidas y por lo tanto las modificaciones conductuales o actitudinales no aparecen ligadas al proceso de aprendizaje pues el compromiso requerido no es posible sino a partir de la comprensión.

En este orden de ideas lo que configura esta propuesta se define en torno al enfoque metodológico del área de las Ciencias Sociales. Metodológico en tanto hace referencia concreta a las alternativas de trabajo, a nuevos mecanismos e instrumentos, procedimientos e iniciativas, es decir, formas que comportan una actitud dinámica en el proceso de construcción del conocimiento.

El análisis de la información obtenida muestra como el punto nodal del problema del área de las Ciencias Sociales no son sus contenidos, ni sus niveles de ubicación. De hecho, por ejemplo, el tema de la Constitución fue tratado oportunamente en cada una de las instituciones. No obstante, no existía un nivel conceptual que permitiera asumir una posición autónoma sobre el fenómeno de mayor trascendencia histórica en la coyuntura política.

Si una temática determinada no recibe un tratamiento adecuado, que rompa con los esquemas de pensamiento rígidos, que propicie la participación, el intercambio, el cuestionamiento, no será posible la formación integral, no sólo desde el ámbito conceptual sino fundamentalmente desde la formación para la vida que permita la convivencia civilista y democrática.

Los contenidos en las Ciencias Sociales se tratan desde la abstracción y la generalidad. La información aparece apoyando una concepción de la docencia que pretende transmitir conocimientos, lo cual implica a su vez que el conocimiento es algo acabado, ya constituido formalmente y que puede entonces transmitirse a manera de información. Obviamente esta concepción deja por fuera los problemas que comportan los procesos de estructuración y elaboración de una situación de aprendizaje.

El manejo de las Ciencias Sociales y su enseñanza no se plantean en una perspectiva histórica-real. No se presentan como un campo de conocimiento en proceso de construcción, sino como una sumatoria de informaciones ya dadas, marcadas por el sello aparente de la objetividad en tanto sucedieron en un tiempo y en un espacio, sin tener presentes los referentes contextualizantes que marcarían tanto las causas como sus consecuencias.

Mirar las Ciencias Sociales como un problema exclusivo de "técnicas" supone una concepción parcial y restringida de las mismas. Son realidades sociales donde en su manejo existe una concreción de múltiples relaciones y procesos. Además de la información se requiere que el área de Ciencias Sociales permita la construcción de criterios para reconocer e interpretar la realidad social, que es dinámica y cambiante, es decir, que está inmersa en unas condiciones histórico sociales determinadas, en las cuales todas las personas tienen oportunidad de optar por el papel que desempeñarán.

Una perspectiva de formación del docente desde y en lo social es importante pero no es suficiente para el manejo del área. Es necesario que exista coherencia con los procesos de estructuración del conocimiento, así como con lo metodológico para proporcionar una perspectiva que compete también al estudiante en tanto encuentre un espacio para la confrontación y el análisis.

Abordar las Ciencias Sociales con un enfoque lineal del proceso histórico social, privilegiando en su manejo el sentido común no sólo ha impedido el reconocimiento de su carácter científico sino que ha propiciado el que sean culturalmente marcadas como áreas del conocimiento sin poder y sin status dentro del curriculum.

El objetivo de las Ciencias Sociales al no referirse a "cosas" sino a las relaciones entre sujetos inmersos en una cultura lleva así a que el sujeto alumno esté involucrado en el objeto de conocimiento en tanto está afectado por los acontecimientos, lo cual deriva en otra serie de problemas en el manejo del área, como por ejemplo los niveles de conciencia social de los estudiantes. Si no se tiene una información suficientemente elaborada, desde la sensibilidad social, será bastante difícil el reconocimiento de problemas o fenómenos sociales, lo cual obviamente niega cualquier posibilidad de análisis.

Unido al problema de la conciencia social está el de la formación intelectual. Si los estudiantes no poseen en sus estructuras cognitivas referentes teóricos previos, no podrán adaptar a ellas los aprendizajes nuevos. La relación entre la conciencia social y las estructuras cognitivas genera no sólo una movilidad cognitiva sino también una movilidad afectiva.

El carácter del conocimiento en el trabajo de las Ciencias Sociales, exige la discusión y la confrontación como elementos fundamentales que permitan la ruptura con las informaciones del sentido común, a fin de favorecer un proceso de aprendizaje que se dé a través de construcción de conceptos y categorías teóricas, que a su vez potencien la formación de un ciudadano crítico y participativo.

6.1 UN NUEVO ENFOQUE PARA EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES

El objeto de las Ciencias Sociales no es independiente del sujeto que se acerca para aprehenderlo. El proceso de humanización y socialización que vive a su interior recrea el acto reflexivo sobre las propias construcciones teóricas y sobre las prácticas consecuentes con ellas, permitiendo un proceso de construcción propio.

Como lo reseña Guillermo Michel (México, 1984), el aprendizaje debe darse en tres formas diferentes para permitir al acercamiento a la realidad.

Introspección: La observación, descripción y análisis de experiencias propias, con el ánimo de estimular la creatividad y el pensamiento reflexivo y crítico. Así mismo como la capacidad de análisis y síntesis.

Autoobservación: La descripción y análisis de la vida cotidiana, se trata de abordar situaciones que permitan el acercamiento analítico de las experiencias bien sea individuales o colectivas.

Formas de observación sistemática y controlada: Se hace necesaria la investigación a partir de la descripción y el análisis, es decir, lograr mediante

algunas técnicas de observación participante evidenciar el manejo y definición de algunos grupos sociales.

Potenciar en el trabajo de las Ciencias Sociales una actitud que inspire la pasión por una nueva forma de acceder al aprendizaje sugiere sin duda recorridos y caminos para aprehender el sentido de un trabajo digno y cualificador a partir de las experiencias diarias.

Como lo plantea Ernesto Sábato en sus conversaciones con Carlos Catania "...Al hombre y sobre todo al joven le apasiona todo aquello que está vinculado a las pasiones y viscosidades de la raza humana. Los accidentes geográficos, las montañas y golfos y mares quedarían grabados de modo indeleble, y de manera existencial, no meramente informativa, si se les enseña a través de las aventuras de grandes exploradores, como Magallanes, o de conquistadores como Cortés, o de escritores como Julio Verne. Cuánta geografía y etnología puede aprender un adolescente que lee La Vuelta al Mundo en 80 días! Y, por supuesto, no ya únicamente la geografía sino la totalidad la cultura como aventura del hombre, como fascinante aventura de su pensamiento, su imaginación y su voluntad: Desde la invención de la rueda y el plano inclinado hasta la filosofía, desde el invento del fuego hasta la creación del lenguaje, desde la danza primitiva hasta la música de

nuestro tiempo. Nada de enciclopedismo muerto, nada de catálogos de nombres y fechas de batallas y nombres de montañas, sino la viviente y conmovedora hazaña del hombre en su lucha contra las potencias de la naturaleza y las frustraciones físicas y espirituales. No información sino formación".

Este acercamiento a las Ciencias Sociales, comporta un cambio de la estructura escolar, supone de parte de educadores y educandos el incremento de su capacidad reflexiva y de observación permanente que posibiliten la investigación participativa. Es decir, comprender y aprehender experimentalmente la realidad inmediata de los grupos humanos para poder presentar alternativas.

Comporta también la superación de problemas frecuentes en el manejo del área. Si bien el profesor puede manejar con lucidez el discurso y logra adecuados análisis a nivel social y político, sus comportamientos en la cotidianidad del desempeño de su función docente, niegan su discurso en tanto él se presenta autoritario en los hechos. O bien, quienes develando las contradicciones y desigualdades sociales, asumen en el aula escolar niveles de rendimiento y exigencia iguales desconociendo las mismas.

6.2 ELEMENTOS PARA UNA METODOLOGIA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Si el sentido de las Ciencias Sociales es el conocimiento del mundo desde lo político, lo económico, lo social, lo cultural, lo religioso, etc., debe trascender lo inmediato, lo cercano. Se requieren entonces elementos e instrumentos para comprender crítica y participativamente la realidad social y adoptar una posición frente a ella.

La información no puede ser sólo el punto de partida del conocimiento. Es necesario problematizar los contenidos, reformular sus problemas para lograr un desarrollo conceptual amplio pero a su vez construido sobre un sentido vital y dinámico del estudiante.

Se requiere enfrentar el problema de la calidad vs la cantidad. Un comportamiento usual en los alumnos es que a la gran cantidad de información responden con la apatía o la inhibición frente al aprendizaje. Trabajar con calidad el área de Ciencias Sociales no puede ser una lluvia sucesiva de conceptos, sino el trabajo detenido sobre los más variados aspectos que permitan al estudiante estar de lleno en un período histórico.

La propuesta de trabajo para el área de Ciencias Sociales debe ir de lo concreto a lo abstracto, garantizando así un

aprendizaje ascendente, apoyado permanentemente en el uso continuo y deliberado de operaciones mentales como: Observar, describir, explicar, inducir, deducir, analizar, sintetizar, comparar, clasificar, buscar las causas, formular hipótesis, extrapolar, valorar y generalizar. Este procedimiento antes que favorecer el trabajo de un área determinada, permite la estructuración mental para que el alumno sea capaz de seleccionar y hacer coherente sus propios procesos de aprendizaje.

El proceso de aprendizaje en el área de Ciencias Sociales estará atravesado por la reflexión y el deseo de saber, lo que significa más preguntas que respuestas, para permitir a su vez un desenvolvimiento propio y autónomo de sus ideas para el establecimiento de unas relaciones abiertas con el saber estructurado. Así el sentido más importante de las Ciencias Sociales no será la transmisión de información sino el desarrollo del pensamiento y la racionalidad. Racionalidad como la plantea Habermas, que no se trata del conocimiento simple o la adquisición de ellos, sino de la forma como los individuos capaces del lenguaje y de la acción usan el conocimiento. Se involucran aquí dos referencias, el lenguaje y la acción, necesarias para el sentido que han de tener las Ciencias Sociales, en la formación integral de los alumnos. Es decir, aparecen respuestas derivadas de una elaboración y no de una simple descripción o repetición. Lo que permite inferir un avance

significativo en términos de la construcción de un proceso cognitivo.

El proceso metodológico no se limita al aula, la trasciende no sólo en el espacio figurativo sino fundamentalmente en el de una actitud positiva que permite como lo dice Zubiría: "Que las Ciencias Sociales contribuyan a la formación de individuos que, comprendiendo y valorando el mundo social actual, sean capaces de explicarse intelectualmente, tanto las leyes generales de su desenvolvimiento o, como su expresión en los fenómenos más cotidianos y concretos, y observando éste sienta la capacidad ética de participar -en la medida de sus posibilidades- en la construcción de una sociedad cada día más libre y más justa". (Zubiría, Bogotá, 1986).

6.3 ALTERNATIVAS METODOLOGICAS PARA EL AREA DE CIENCIAS SOCIALES

En las visitas realizadas a las instituciones la constatación de un conjunto de maneras, formas y procedimientos permite inferir una institución poco adecuada para enfrentar los problemas modernos que plantea la sociedad contemporánea. Este conjunto enunciado puede evidenciarse a través de los procesos metodológicos que se observaron en las instituciones, la forma como los profesores presentan los contenidos no convoca a los estudiantes a la reflexión

y al análisis, provoca el aburrimiento en tanto los temas no hacen parte de sus intereses. Las clases de Ciencias Sociales fueron enunciadas como monótonas y repetitivas. El manejo arbitrario de la autoridad se convierte también en un factor desestabilizador del aula, los alumnos no discuten con los profesores ni sobre los contenidos temáticos ni sobre los problemas reales de su comunidad. Si este conjunto metodológico que acompaña las Ciencias Sociales no responde a las necesidades reales de los estudiantes, no será propicio tampoco para potenciar una educación con calidad. Es claro por ejemplo que los estudiantes están ansiosos de participar no sólo en la vida escolar, sino en sus comunidades y en los destinos del país, pero no tienen elementos de orden conceptual ni una actitud, fruto de la formación integral, que les permita asumir la democracia como una forma de vida, en tanto sean respetuosos, tolerantes, civilistas, autónomos, críticos y participativos.

Si bien es evidente que no es un problema del manejo de algunas técnicas. Como alternativas de trabajo, es importante el conocimiento por parte del maestro de algunos elementos metodológicos que acompañados de su creatividad, irán favoreciendo la participación dinámica, la crítica argumentada y la toma de decisiones.

6.3.1 El texto libre. La necesidad funcional de comunicación ha dejado de estar en un primer plano. La significación que se le ha dado a la comunicación en la escuela ha estado en líneas generales marcada por los elementos analíticos de las reglas y de los ejercicios correctos, pero a su vez esta preponderancia de la norma presentada abruptamente y la más de las veces de forma coercitiva, resta al lenguaje su función primordial, la de comunicación y acercamiento a los otros, como mecanismo directo y cotidiano para estructurar y perfeccionar el uso del lenguaje.

En este sentido el texto libre se convierte en una opción de diversos fines: Recuperar el sentido de la comunicación, construir la norma al interior de la lengua escrita y formar un pensamiento reflexivo, crítico y autónomo frente a las realidades que el estudiante describe en sus textos.

El texto libre como su nombre lo indica, es un texto que el alumno escribe libremente cuando él desea y según el asunto que lo inspira. "Es, en sustancia, la expresión libre del alumno respecto a un interés actualizado relativo a su vida y a sus vinculaciones con el ambiente". (Tamagnini, 1965).

Naturalmente no bastará decir al alumno "escriba lo que quiera y cuando quiera". Se trata ante todo de ofrecer un

ambiente rico en situaciones, motivaciones y experiencias relevantes que no convierta esta alternativa en un simple trámite escolar aburrido.

La técnica Freinetiana invita a poner en común los textos presentados y a elegir uno para ser impreso. En esta selección se vive una experiencia democrática desde el aula escolar, se ponen a discusión las propias y de los otros con respeto, se hacen observaciones en torno a la colectividad del aula previo trabajo individual permitiendo la puesta en común de diferentes puntos de vista y se elige sin presiones y como resultado de un proceso en el que se ha participado. Antes de pasar a ser impreso, con el maestro como moderador, se discutirán abiertamente sobre su forma (gramática, ortografía, puntuación, sintaxis) y sobre su contenido (la veracidad, la posibilidad de enriquecerlo con otros argumentos). El maestro orientará las discusiones sin imponer su punto de vista, permitiendo la expresión libre de todos. Es oportuno en grupos muy numerosos un trabajo en subgrupos con moderadores elegidos por sus compañeros.

Con esta alternativa metodológica se trata de tender un puente entre la institución escolar y la vida, útil en su esencia al trabajo de las Ciencias Sociales, permitiendo al alumno reconocer su realidad inmediata además de que asuma algunas posturas con base en sus propios criterios.

Es necesario que el maestro jalone la escritura de los textos libres garantizando con su frecuencia el que no se reduzca a un acontecimiento marginal sumado a las actividades de tipo tradicional.

6.3.2 El periódico de aula. Esta es una técnica que también apunta a ejercitar la función comunicativa del lenguaje, el ejercicio libre y responsable de la palabra y fomentar la tolerancia de la diferencia.

El periódico de aula consta como mínimo de las siguientes secciones:

El editorial: A cargo de las personas responsables de la edición.

Deseáramos: Como su nombre lo indica permite la expresión de los sueños y anhelos del grupo de estudiantes y del maestro.

Criticamos: Se da cuenta de aquellos actos, situaciones o comportamientos que merecen algún llamado de atención.

Felicitamos: Se resaltan los logros y aspectos positivos de la vida del aula.

En este ejercicio del periódico de aula no se admiten anónimos con el fin de que los estudiantes y el profesor sean capaces de expresarse y responder por su expresión, además de permitir el derecho de réplica. Como es un periódico de aula, no aparecen/ en él sino informaciones que atañen directamente con quienes conforman el grupo. No hacen parte de él informaciones de la prensa local ni nacional.

Las secciones enunciadas son siempre constantes, pudiéndose añadir las que el grupo responsable de la edición considere pertinentes. Por ejemplo: Directorios, caricaturas, deportes, página social, etc.

6.4 DOS PROPUESTAS METODOLOGICAS PARA EL AREA DE CIENCIAS SOCIALES

Una de las preocupaciones más frecuentes de quienes se acercan a la evaluación de los resultados en la formación académica es la de encontrar una gran población de estudiantes con superficiales conocimientos o información sobre determinadas áreas, pero sin lograr construir a partir de esa información la historia de su propia realidad o de una realidad externa a la propia. El aprendizaje de memoria permite repetir sin lugar a dudas, fechas, sucesos, accidentes geográficas, nombres de héroes, nombres de volcanes, mares y golfos, que como datos sin relación entre

sí, no pueden permitir armar la fantasía de un cuento o de una historia inventada.

A algunas de las propuestas sobre como evitar un aprendizaje exclusivamente memorístico, les ha faltado imaginación y creatividad. La posibilidad de realizar un proceso dinámico en este sentido, está dada no sólo en la estructuración de contenidos y en su riguroso ordenamiento temático. Depende ello fundamentalmente de una metodología que permita asociar, discutir, poner en común, cuestionar, sentirse participe de los acontecimientos, soñar con ellos mismos.

El afán por proporcionar información limita en su máxima expresión el acercamiento a la construcción de un concepto y a la posibilidad de armar una idea y luego un discurso, que le permita al estudiante la apropiación de argumentos necesarios para emitir sus criterios.

Cuando se adquieren herramientas teóricas de alguna solidez, entonces sí, la lectura, la escritura, los argumentos, las visitas a lugares de interés, la asistencia a foros y conferencias, al teatro, la música, se incorporan más fácilmente al proceso de aprendizaje y formación y convierten al ser individual, en un ser universal dispuesto al diálogo, a la participación democrática, a la búsqueda de otros mundos, a la aventura.

6.4.1 El descubrimiento de América. El descubrimiento de América ha sido un tema tratado por la historia como el sórdido cuento de un aventurero navegante que se atrevió a surcar los mares en busca de un camino para llegar a las Indias. El análisis de este suceso, se ha centrado en el aula escolar en la descripción de la aventura de los españoles más no en el análisis de otras condiciones de mayor peso si se tiene en cuenta que a través de ellas se construye la historia de América.

Parodiando la afirmación de que el pueblo que no conoce su historia está condicionado a repetirla, resulta contundente el argumento de que en la clase de historia y geografía, se ha desconocido permanentemente otra cara de la historia real de los pueblos americanos. Una enseñanza tradicional puede permitir al estudiante repetir los nombres de Los Muiscas, Los Quimbayas, Los Aruhacos, recordar tal vez su lugar de origen y alguna anécdota que dé cuenta de sus costumbres. Algunos han avanzado por simple curiosidad y otros han logrado acercarse por un compromiso personal con la identificación de la historia de su país.

Cómo lograrlo?

El tema sobre el descubrimiento de América como cualquier otro tema en el área de las Ciencias Sociales puede ser abordado a través de la siguiente forma:

Actividades informativas y actividades evaluativas.

A través de las actividades informativas, el alumno recibe la orientación suficiente para seleccionar un subtema. Dentro de las actividades formativas es posible citar las siguientes, sin negar por supuesto que en una interacción abierta pueden surgir otras más:

Exposición de los temas. Con una adecuada orientación, los temas pueden ser tratados con exposiciones y con la utilización de material audiovisual, carteleras, láminas y con textos que rompan con la habitual monotonía de las sesiones teóricas.

Charla coloquio. Es posible contar con recursos humanos muy calificados que no crearían mayores dificultades a las instituciones: historiadores, alumnos de los últimos niveles de las licenciaturas de Ciencias Sociales, autodidáctas reconocidos por su entusiasmo y compromiso en el tratamiento del tema. La charla coloquio puede permitir el intercambio de conocimientos y la pluralidad en la formación de puntos de vista.

Visitas. A los lugares de interés histórico, museos, universidades, a sitios de intercambio cultural, teatros, tertuliadores.

Películas históricas. A través de su exposición es posible reconocer otra dimensión de los acontecimientos. En ellas se encuentran elementos referidos a las costumbres, la vida política, la vida amorosa. Hoy existen temas audiovisuales o cintas como "La Misión" o algunos en proceso de creación como la vida de Cristóbal Colón personificada por el actor francés Gerard Depardeu. Los medios audiovisuales no han sido utilizados con una clara deliberación y así se ha eliminado una gran posibilidad de que el alumno acceda a un conocimiento a través de la recreación visual.

Teatro. El teatro adquiere una enorme dimensión en el proceso de aprendizaje al involucrar la memoria y la capacidad creativa. Los alumnos pueden hacer un corto montaje sobre un tema determinado y referido por supuesto al hecho histórico del descubrimiento de América.

Lecturas de cuentos y obras cortas. El escritor colombiano Jairo Aníbal Niño ha publicado en el año de 1991 "El quinto viaje" un hermoso libro ilustrado por el pintor colombiano Jorge Orduz. Cuentos como el de "Leoncico descubridor del mar del sur" sin duda alguna permiten acercarse al conocimiento por el camino más corto el de la fantasía. Otro ejemplo posible "El huracán" obra de Germán Castro Caicedo quien tomando

como referentes a los cronistas de Indias construye un nuevo testimonio repleto de fantasías y de nuevas historias.

Los "Comics" (caricaturas) en periódicos y revistas son actividades complementarias.

Audiciones. La música de la época familiariza al alumno con el hecho, es posible escuchar audiciones en emisoras como la Cámara de Comercio y la Universidad de Antioquia.

Lectura de poemas. La búsqueda de obras románticas y de poemas se constituyen en otro gran referente complementario para identificar el pensamiento y la creación de la época. La visita a las bibliotecas municipales y universitarias puede permitirlo.

A través de las actividades evaluativas se pretende que los alumnos avancen considerablemente sobre lo aprendido, proyectarse en el presente y ser creadores. Se convierten en actividades muy importantes y desprovistas del sentido punitivo que las ha caracterizado pues en ellas el maestro es un orientador y un acompañante y no un calificador por excelencia, en tanto el estudiante procede con libertad y entusiasmo. El objetivo primordial de estas actividades se

fundamenta en la creación y no en la acumulación memorística.

Logros.

Museo escolar. La aplicación de lo aprendido en un ejercicio colectivo o grupal posibilita:

Una elaboración teórica y material.

Proyección hacia la creatividad.

Reconocimiento de una memoria cultural.

Reevaluar el temor a equivocarse en las actividades grupales.

Construir un testimonio de lo aprendido, para incorporarlo a su cotidianidad.

En este caso particular, el descubrimiento de América, a los estudiantes se les puede sugerir la reconstrucción de un escenario del mismo que permita ubicar el hecho histórico; la topografía, la selva del continente americano, las viviendas indígenas, sus instrumentos de guerra, los instrumentos musicales, sus producciones artesanales que den cuenta del proceso hasta hoy.

La elaboración de cuentos sobre los hechos ocurridos que den testimonio de costumbres, creencias, tradiciones unidas al hecho de la conquista.

La elaboración de un fichero para la biblioteca escolar en el cual se presente toda la información bibliográfica y datos de interés.

Si bien es cierto que éste se constituye en solo un ejercicio, también lo es que una adecuada planeación puede permitir que en el transcurso del año escolar se puedan replicar éstos como experiencias significativas en las grandes temáticas del área y del nivel.

Se impone pues para el maestro la utilización de todos los recursos posibles, la planeación estratégica, la innovación y la creatividad que permitan por fin a los alumnos acceder al conocimiento por el más adecuado de los caminos, el de la libertad en la cátedra y el de la democracia.

6.4.2 Creando un nuevo país. Una de las condiciones de mayor frecuencia que entorpecen el sentido del aprendizaje es la incapacidad para integrar el trabajo de un área, con un sentido dinámico y propio, que permita poner el aprendizaje al servicio del alumno mediante su participación activa en la construcción del conocimiento.

Este ejercicio además de divertido pone en funcionamiento toda la creatividad de los estudiantes mientras los conduce a la toma de decisiones con base en sus propios criterios y apoyados en los elementos conceptuales adquiridos.

Para que la integración sea posible, a través de este ejercicio, es necesario que el maestro tenga, con relación a él, una intencionalidad definida, que le permita desde su rol hacer una conducción teórica a cada subgrupo. Es decir, debe surgir como elemento alternativo a lo que es una clase sólo desde la transmisión de información. El profesor permitirá una adecuada revisión bibliográfica que sirva como garante de la solvencia intelectual de los estudiantes y que se convierta además en un proceso de construcción teórica.

Esto implica proponer el ejercicio después de una serie de unidades temáticas manejadas con claros criterios participativos, donde la lectura y la consulta se conviertan en referentes para las propuestas y la creatividad.

El maestro invita a los alumnos a la construcción de un continente, él lo llevará dibujado en un gran pliego de papel y los estudiantes marcarán a su interior los países que lo conforman eligiendo cada subgrupo el suyo.

Cada subgrupo decidirá sobre:

La forma de gobierno (democracia, monarquía, dictadura, parlamentaria).

Su economía (capitalista, de subsistencia, comunitaria, agrícola, industrial, mixta).

Su población (características demográficas - joven o vieja-, étnias, minorías nacionales).

Idioma y dialectos existentes.

Su religión (católica, protestante, musulmana, otras prácticas o ritos).

Medios de transporte (contaminantes, no contaminantes, navegación aérea y/o acuática, formas tradicionales).

Topografía (valles, montañas, cordilleras, mesetas, colinas).

Cultura (tradiciones, costumbres, creencias, organización social, costumbres alimenticias, ceremonias).

Vivienda (clase de construcciones, material utilizado, decoración).

Educación (pública, privada, tradicional).

Mecanismos de control social (fuerzas armadas, policía, grupos civiles, organismos paramilitares).

De acuerdo al nivel en que se trabaje, pueden surgir un sinnúmero de preguntas y de elementos importantes que pueden ser tratados por el grupo y por el maestro como orientador del proceso.

La dinámica del trabajo puede ser pensada como la posibilidad de empezar a establecer relaciones entre los países limítrofes en torno a: intercambio cultural, zonas comunes de comercio, establecimiento de relaciones diplomáticas, desarrollo de convenios en educación, deportes, recreación.

Una vez finalizado este ejercicio, se pasará a la reflexión colectiva sobre los aspectos formativos del mismo, tales como:

Cómo se evidencian estos elementos en la estructura económica, política y social de un país?

Qué tipo de elaboración teórica permite el ejercicio?

Qué tipo de limitaciones de orden conceptual se presentaron durante el ejercicio?

Qué sentimientos generó la actividad (deseo de investigar, dudas, asombro).

Cómo se manejó la discusión en el grupo.

Cuál fue el nivel de participación de los integrantes en los subgrupos.

Cómo se adoptaron las decisiones (por consenso, por mayoría, arbitrariamente).

Una propuesta en este sentido, ya se ha ilustrado anteriormente, involucra varios referentes así: El área de Ciencias Sociales, el manejo de procesos extracurriculares, la influencia del entorno, la relación maestro-alumno en el acto de enseñanza y aprendizaje y una formación y actitud del maestro que rompa decididamente con algunos moldes y esquemas de la enseñanza tradicional. Sin embargo la especificidad del trabajo realizado convoca fundamentalmente a un manejo del tema en cuestión desde una nueva propuesta metodológica. Esta requiere de un maestro, abierto a la discusión, que promueva la formación de un discurso desde los elementos de una cotidianidad, superados en el análisis por una visión racional y elaborada.

7. CONCLUSIONES

El análisis integrado de las tres variables en referencia señala desde un principio que no existe una formación democrática y a su vez que las Ciencias Sociales no favorecen su concreción, en las instituciones objeto del estudio.

La posibilidad de una formación democrática en los estudiantes de 10o. y 11o. se ve condicionada por factores que a la luz de esta investigación son determinantes; el manejo metodológico del área de Ciencias Sociales que no ha potenciado mayores niveles de participación, generando un comportamiento pasivo que se expresa en una gran desesperanza y amargura. Es decir, al no existir un nivel conceptual ni actitudinal para contextualizar la situación que se vive se asume una posición facilista que permite enunciar los hechos y dejarse arrastrar por el uso de un sentido del lenguaje que hace suponer una adecuada formación pero que deja por fuera la comprensión como condición necesaria para tener alternativas.

La institución escolar aparece marginada de la realidad del país a la que se ven abocados los estudiantes. No ha logrado dejarse permear por un proceso transformador que debe ser construido en su interior. No obstante, es real que están inscritas espacial y estructuralmente en una sociedad que enfrenta día a día hechos y situaciones que la desestabilizan y rompen con los órdenes establecidos como consecuencia de procesos históricos que sí permean la escuela, pero que no van acompañados de cambios para su estructura: desde el manejo de la autoridad y la norma, hasta los procesos metodológicos para el desarrollo de un curriculum pertinente a la realidad social, política, económica y cultural.

La historia de la educación en el país, señala más limitaciones que aciertos en la concepción de la praxis educativa. La educación fundamentada en los grupos hegemónicos en el poder o en la formulación de discursos clericales y dogmáticos ha incidido definitivamente en la formación de maestros con evidentes limitaciones en la aprehensión del conocimiento, en la transmisión del mismo en el aula de clase, en la elaboración de propuestas desde otra dimensión que convoque a la reflexión sobre la realidad. El maestro formado en la autoridad, en la parcelación del conocimiento, en la dificultad para acceder a la capacita-

y- S
C ¿P
V> v>

ción, en la ejecución del reglamento no como aprendizaje necesario de normas, sino como intimidación y señalamiento, no está preparado para ofrecer otra dinámica de trabajo que desde la escuela potencie la formación de individuos democráticos y participativos.

La función socializadora de la escuela ha perdido su real dimensión al no lograr construir para los alumnos un referente en términos del conocimiento que les permita recrearse en la historia de su comunidad o de su país. La escuela por su capacidad de congregar y convocar debe ser el lugar por excelencia para el logro de ello, sin embargo no sólo se ha limitado su función sino que ha operado bajo condiciones inadecuadas desde el saber que imparte hasta la forma como lo hace.

Los estudiantes han perdido el interés por la participación y la intervención en los asuntos escolares porque su formación no lo hace posible, además del manejo autoritario de la norma y del reglamento, en los asuntos de la comunidad o en su entorno inmediato por el inminente riesgo de perder la vida o de ser perseguidos por inducir a la organización de procesos sociales. Y en los asuntos del país porque la clase política perdió la dimensión del compromiso, la visión de conjunto de los problemas y alternativas y convir-

tió el poder en el ejercicio del saqueo y del nepotismo.

La apatía de los estudiantes frente al conocimiento del país y a la posibilidad de participar en la vida política señala desde sus propias referencias el agotamiento de los discursos orales y escritos, la falta de credibilidad en las propuestas del intelectual y del político, el extrañamiento frente a unos medios de comunicación que moldean la opinión sin presentar en la información una visión objetiva sobre los hechos.

La indiferencia que sienten por situaciones macro del país a nivel político y económico lleva a los estudiantes a perder de vista su lugar en el funcionamiento y desarrollo del país. Las opciones micro que pueden presentar desde su cotidianidad como estudiantes y como jóvenes no logran vincularlas con las posibles transformaciones para potenciar cambios importantes como los que reclaman por ejemplo el fin de la violencia. Estas son acciones que están desde su discurso, en cabeza del grupo político en el poder.

La elección del área de Ciencias Sociales como elemento propicio para favorecer la formación democrática obedeció a su unidad temática y a la dinámica misma de

los contenidos en el devenir histórico social. Sin embargo, el hecho de que tengan un escaso reconocimiento tanto a nivel social, curricular y administrativo demuestra ampliamente la necesidad de subvertir el orden metodológico con que se ha venido manejando el área. Sacarla de los esquemas rígidos y memorísticos que no permiten la participación activa negando la opción de una construcción autónoma, reflexiva, deliberante y crítica para el respeto y la tolerancia.

Algunos hechos externos a la institución escolar, como la existencia de grupos juveniles, las organizaciones barriales, etc... han potenciado en algunos estudiantes actitudes que favorecen su formación democrática en tanto les da elementos para entender la realidad y por ende les favorece sus niveles de participación. No obstante no han sido potenciados por la institución escolar, lo que permite inferir que si las instituciones jalonaran estos procesos de formación integral serían mucho más adecuados a las necesidades de un país que invita a la convivencia civilista y democrática.

La consideración de los factores estudiados parece reducir el análisis a un círculo vicioso en el que el maestro ejecuta normas y esquemas porque su formación

se deriva también de un entorno que no le ha permitido acceder al conocimiento desde otros referentes. El maestro ejerce autoridad sobre el alumno y éste a su vez con toda la carga valorativa en sentido negativo, desea hacer, crear y participar, pero en definitiva y de manera consciente se niega a sí mismo esta opción, porque en sus propias palabras "no tiene sentido cuando para lograrlo hay que perder la vida".

Si bien la propuesta de integración en el área de Ciencias Sociales es susceptible de ser mejorada, el poder estructurar una alternativa metodológica para su ejecución, será un punto de partida muy significativo para la construcción dinámica de un nuevo sentido para el área y para las instituciones. Si los contenidos y su distribución temática no son los nodulos del problema deben buscarse alternativas metodológicas que exigen un gran compromiso del maestro desde su saber y su creatividad. No obstante, es claro a su vez que el emprender un nuevo proceso metodológico crea en sí mismo una dinámica propia que mantiene e impulsa un ritmo de participación y de compromiso colectivo.

TABLA 1. Primera variable.

No. Item	De acuerdo		Indiferente		En desacuerdo	
	N	%	N	%	N	%
5	158	3,89	52	8,51	34	4,87
6	165	4,06	34	5,56	43	6,15
7	225	5,53	12	1,96	8	1,14
8	236	5,80	5	0,82	4	0,57
9	183	4,50	28	4,58	33	4,72
10	240	5,90	5	0,82	0	0,00
11	200	4,92	26	4,26	19	2,72
12	184	4,52	48	7,86	13	1,86
13	205	5,04	27	4,42	13	1,86
14	178	4,38	29	4,76	37	5,30
15	158	3,90	40	6,55	45	6,44
16	80	1,97	32	5,24	132	18,88
17	141	3,47	55	9,00	49	7,01
18	83	2,04	15	2,45	145	20,74
19	205	5,04	17	2,78	23	3,29
20	176	4,33	47	7,70	22	3,15
21	233	5,73	7	1,15	5	0,72
22	204	5,02	30	4,91	10	1,43
23	232	5,70	9	1,47	4	0,57
24	150	3,69	55	9,00	40	5,72
25	200	4,92	30	4,91	15	2,15
26	230	5,66	8	1,31	6	0,86
	4066	75,43	611	11,33	699	13,00

TABLA 1. Primera variable.

No. Item	De acuerdo		Indiferente		En desacuerdo	
	N	%	N	%	N	%
27	80	5,4	38	4,7	126	19,5
28	202	13,6	21	2,6	22	3,4
29	142	9,6	63	7,8	40	6,2
30	83	5,6	106	13,2	54	8,4
31	119	8,0	94	11,7	29	4,5
32	129	8,7	73	9,1	43	6,7
33	119	8,0	77	9,6	49	7,6
34	154	10,4	36	4,5	55	8,5
35	81	5,5	83	10,3	81	12,5
36	187	12,6	35	4,4	23	3,6
37	87	5,9	94	11,7	64	9,9
38	101	6,9	85	10,6	56	8,7
	1484	50,47	805	27,38	646	21,97

TABLA 1. Primera variable.

No. Item	De acuerdo		Indiferente		En desacuerdo	
	N	%	N	%	N	%
39	59	6,1	43	8,6	142	14,6
40	86	8,9	43	8,6	115	11,8
41	83	8,6	51	10,2	109	11,2
42	39	4,0	46	9,1	160	16,4
43	145	15,1	55	10,95	43	4,4
44	137	14,2	59	11,8	48	4,9
45	199	20,7	35	7,0	10	1,02
46	82	8,5	39	7,8	124	12,7
47	69	7,2	75	14,9	100	10,3
48	64	6,6	56	11,2	124	12,7
	963	39,3	502	20,5	975	39,8

BIBLIOGRAFIA

- ACCION CULTURAL POPULAR. Derechos Humanos: Reflexión y acción. Una guía para el educador. Bogotá: 1988.
- ACEVEDO C., Jairo. La Educación como consumo y la Educación del educador. Medellín: 1987.
- ADONGO, A. A. et. al. Didáctica sobre cuestiones universales de hoy. Teide, UNESCO. Barcelona-París, 1986.
- AGNES, Heller. Teoría de los sentimientos. Colección Lagos. Barcelona-España: Fontamara, 1985.
- ALLARD, Raúl. Gestión educativa para la calidad de la educación: Desafíos, problemas y áreas de acción. En: Tecnología Educativa. Vol. X, No. 2 y 3 (1987). Santiago de Chile.
- AMAYA, Graciela y TELLEZ, Gustavo. Formación de docentes: un reto de la calidad educativa. En: Educación y Cultura. No. 12. p. 21-32.
- ARISTIZABAL H., Amoldo. El mejoramiento cualitativo de la Educación: Una mirada desde el aula de clase. En: Arte y Conocimiento. No. 4 (Ene.-Jun./1987); p. 7-13. Bogotá.
- BURGOS, Campo Elias. Marcos generales de los programas curriculares. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1984.
- CARDONA, Guillermo. Función y disfunción del catolicismo en la actual crisis de Medellín. Medellín: Corporación Región, 1990.
- CARTAGENA, Rafael. El mejoramiento de la calidad en las instituciones de educación superior. En: Docencia. Vol. 13, No. 1 (1985). Guadalajara - México.
- CONSEJO DIRECTIVO CEID - FECODE. Memorias Congreso Pedagógico Nacional: La calidad de la Educación y el movimiento pedagógico. En: Educación y Cultura. (1987).

- DE ROUX, Francisco. Los precios de la paz. Documentos ocasionales. Bogotá, 1987.
- . Defender la vida. En: Magazin El Espectador. No. 288 (1988). Bogotá.
- DIAZ, C. et. al. La crisis de la educación. En: Estudios Educativos. No. 26 (Ene.-Jun./1987).
- FACUNDO DIAZ, Angel M. Investigación sobre calidad de la educación. En: Educación y Cultura. No. 8 (1986). Bogotá.
- . Modernización económica y política sin modernidad educativa y cultural? En: Educación y Cultura. No. 21 (1980). Bogotá.
- FACUNDO, Angel y ROJAS, Carlos. La calidad de la educación secundaria. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá: Fondo Editorial, 1982.
- FAYE, Jean Pierre. Los lenguajes totalitarios. España: Taurus, 1974.
- GARZON, Arturo. En torno a la calidad de la educación ¿Síntesis o análisis?. En: Tecnología Educativa. Vol. X, No. 2 y 3 (1987). Santiago de Chile.
- GONZALEZ, C. La sociedad civil violenta. En: Magazin El Espectador. No. 314 (1989). Bogotá.
- HELG, A. La Educación en Colombia 1958-1980: Nueva Historia de Colombia. Tomo 4.
- HINESTROSA, Fernando. En: Arco. No. 300 (Jul. 1987). Bogotá.
- HABERMAS, J. Teoría de la acción comunicativa. Madrid: Talleres Ediciones, 1987.
- INSTITUTO MUNICIPAL DE EDUCACION. Barcelona. Una experiencia de participación municipal en la mejora de la calidad de la enseñanza. En: Revista de Educación. No. 279 (Ene.Abr./1986); p. 177-188. Madrid.
- JIMENEZ GOMEZ, Carlos. La Constituyente y la reforma de la justicia. En: Foro. No. 13 (1990). Bogotá, p. 15.
- JORDAN, O. El olor del queso. En: Magazin El Espectador. No. 288 (1988). Bogotá.
- KAY, W. La educación Moral. Buenos Aires: El Ateneo, 1975.

- LEMBO, John M. Por qué fracasan los profesores. Madrid: Magisterio Español, 1973. 111 p.
- LOPEZ, Héctor Fernando y GIRALDO, Fabio. Metamorfosis de la modernidad en Colombia. Bogotá, 1991. Mimeografiado.
- LOPEZ, Nelson et. al. Currículo y calidad de la Educación Superior en Colombia. Centro de Documentación.
- LOPEZ J., N. et. al. Currículo y calidad de la Educación Superior en Colombia. Bogotá: ICFES-COLCIENCIAS, 1988.
- MADGENZO J., Abraham. Calidad de la Educación y su relación con la cultura: síntesis de una investigación en un área indígena de Guatemala. En: Educación OEA. Vol. 28, No. 96 (dic. 1984); p. 32-48. Estados Unidos.
- MALKOVA, Z. Enseñanza de masas y calidad de la educación. En: Perspectivas. Vol. XIX, No. 1. URSS.
- MARTINEZ, Luis Alberto y MEJIA BASTIDAS, Jaime. La cultura y la calidad de la educación. En: Educación y Cultura. No. 11 (1987). Bogotá.
- MEJIA BASTIDAS, Jaime. La cultura y la calidad de la educación. En: Educación y Cultura. No. 11 (Abr. 1987); p. 37-39. Bogotá.
- MEJIA, M. Colombia... cual sociedad civil. En: Magazín El Espectador. No. 314 (1989). Bogotá.
- MICHAEL, Aple. Ideología y currículo. Madrid: Axal, 1986.
- MOCKUS, Antanas. Movimiento pedagógico y defensa de la calidad de la Educación pública. En: Educación y Cultura. No. 2 (Sep. 1984); p. 27-34.
- MUÑERA, A. Etica y moral. En: Magazín El Espectador. No. 288 (1988). Bogotá.
- MUÑOZ I., C. Indicadores para evaluar la calidad de la Educación. En: Pedagogía. Vol. 1, No. 1 (May.-Ago./1984); p. 1-14. México.
- NILO, Sergio et. al. Calidad de la Educación. En: Interamericana de Desarrollo Educativo. No. 96 (1984).
- PETERS, R. S. Desarrollo moral y educación moral. México: Fondo de Cultura Económica, 1981.
- RESTREPO B. Las facultades de educación: Evolución, situación actual y tendencias hacia el futuro.

En: Estudios Educativos . No. 18 (Primer semestre/1983) .
Medellin.

ROJAS, Y. Agenda para el mejoramiento de la calidad de la Educación en América Latina: Ponencia presentada a la reunión técnica de directivos de Planeamiento Educativo de América Latina. Buenos Aires, Junio de 1983.

ROMERO, A. Enseñar o vivir los derechos humanos. En:
Magazín El Espectador. No. 283 (1988). Bogotá.

RUIZ BOLIVAR, Carlos; ALVARADO, Jima Graciela e INDRIAGO M. , Magdalis. Seminario Taller: Mejoramiento de la calidad de la Educación. Proyecto experimental para mejoramiento de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. En: Universitas 2000. Vol. 12, No. 3 (1988); p. 53-79. Caracas.

RUIZ SANCHEZ, José y SALAS MAYORGA, Jorge. Para mejorar la calidad de la educación, elevar la moral de los maestros. En: Revista de Educación. No. 144 (1987); p. 25-26. Santiago de Chile.

SABATO, E. Entre la letra y la sangre. Argentina: Seix Barral, 1989.

SALAZAR, Alonso. La resurrección de Desquite. En: Gaceta, 1990. Bogotá.

SANTANA, P. Crisis nacional y sociedad civil en Colombia. En: Magazín El Espectador. No. 314 (1989). Bogotá.

SANTAMARIA, Ricardo. Proceso político en Colombia: Del Frente Nacional a la apertura democrática. Bogotá: CEREC, 1984.

SECRETARIA DE EDUCACION Y CULTURA -SEDUCA- Dirección Currículo - División Educación Formal. La diversificación educativa. En: OPA. No. 239 (1984). Medellín.

TAMAGNINI, D. Didáctica operativa. la tecniche freinet in Italia. Camerino, 1965.

TYLER, Ralph. Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago, 1949.

VELASQUEZ, Arturo. Planeación para el mejoramiento de la calidad de la educación en México. En: Educación OEA. Vol. 18, No. 96 (dic. 1984). Estados Unidos.

VIDAL, M. La educación moral en la escuela. España: Verbo Divino, 1981.

WEINSTEIM, Luis. La consecuencia humanista y los derechos humanos. Santiago: Fuerza Arco Iris. CEDAL, 1988.

ZAVALETA, D. E. Aportes para una pedagogía de la paz. UNESCO. Chile, 1986.

ZAMARRIEGO, Tomás. Qué es calidad de Educación. En: Razón y fe. (1988). Madrid, p. 217.

ZUBIETA, Leonor y GONZALEZ, Olga Lucía. El maestro y la calidad de la educación. En: Educación y Cultura. No. 8 (Jul. 1986). Bogotá-Colombia.

ZUBIRIA. Fundamentos de pedagogía conceptual. España: Plaza y Janes, 1987.

ZULETA, Estanislao, Colombia, violencia, democracia y derechos humanos. Bogotá: Altanir, 1991.

ANEXO 1.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACION-DEPARTAMENTO DE EDUCACION
AVANZADA

A través de la presente encuesta se pretende recoger información adecuada para evaluar la incidencia de las Ciencias Sociales en la formación democrática de los estudiantes de los grados 10o. y 11o.

Le sugerimos ser lo más sincero posible; el tiempo de duración de la encuesta es de 20 minutos aproximadamente; no es necesario que escriba su nombre.

Antes de responder las preguntas lea detenidamente las siguientes definiciones pues cada que usted encuentre los conceptos de Derechos Humanos y Ciencias Sociales en esta encuesta ellos estarán entendidos como:

Derechos humanos: En la presente encuesta se entienden los Derechos Humanos en dos sentidos: El primero de ellos referido al respeto por la vida, la palabra, la diferencia, la tolerancia, la solidaridad.

El segundo como el acceso a la salud, la recreación, el trabajo, el deporte, la prestación de los servicios públicos, el disfrute del espacio público.

2. Grado: 10o. _____ 11o.
3. Cuantos años ha estudiado en la institución. _
4. En que barrio vive _
5. La administración del colegio debería discutirse en el aula de clase. 3 2
6. En el aula de clase no deberían plantearse discusiones sobre los planes académicos. 3 2
7. Las discusiones se enriquecen cuando existen diferentes puntos de vista. 3 2
8. Las ideas de los otros que son diferentes a las mías, merecen respeto. 3 2
9. No es adecuado discutirle al maestro sobre sus conocimientos teóricos. 3 2
10. Los estudiantes deberían hacer propuestas para solucionar problemas en el colegio. 3 2
11. He gustaría que el colegio me diera elementos para tomar mis propias decisiones. 3 2
12. Es conveniente que en el aula de clase se discutan las condiciones de violencia de la comunidad. 3 2
13. Es posible convertir el colegio en un lugar adecuado para el ejercicio del

- respeto. 3 2 1_
14. En mi municipio se respetan los derechos humanos. 3 2 1_
15. El manejo del orden público es una responsabilidad exclusiva de los organismos de seguridad. 3 2 1_
16. La violación a los derechos humanos justifica el surgimiento de grupos de autodefensa. 3 2 1_
17. El fenómeno del narcotráfico es un factor desestabilizador de la democracia. 3 2 1_
13. Los narcotraficantes deben ser juzgados en el país en que cometen el delito. 3 2 1_
19. La extradición es un acto que atropella la autonomía del país. 3 2 1_
20. No considero importante identificar aspectos positivos y negativos de mi barrio. 3 2 1_
21. La elaboración del reglamento estudiantil debe discutirse con todos los miembros de la institución. 3 2 1_
22. En la solución de los problemas de la comunidad es necesario que participemos los estudiantes. 3 2 1

23. Además de las actividades académicas el colegio debe ofrecer otras de tipo cultural deportivo y recreativo. 3
24. No es necesario que el colegio capacite al estudiante para la toma de decisiones en su barrio. 3
25. En el proceso educativo de los estudiantes debe existir el apoyo de otras instituciones distintas al colegio como: La familia, la iglesia, los líderes comunitarios. 3
26. En el colegio debe existir un Consejo Estudiantil que represente los derechos de los estudiantes. 3
27. Creo que *leer la prensa una vez por semana* puede ser suficiente para opinar sobre las condiciones del país. 3
28. La lectura de la prensa me permite formarme una opinión sobre la situación del país. 3
29. Considero que la parte más interesante del periódico es la deportiva. 3
30. Creo que las páginas económicas del periódico son las más aburridas. 3
31. No es importante leer la página editorial. 3

32. Pienso que la asistencia a foros y conferencias me permite aclarar los problemas políticos que vive el país. 3 2 1
33. No pertenecer a una organización en mi barrio (acción comunal, parroquia, grupos juveniles) me ha permitido vivir mejor, en tanto no me creo compromisos. 3 2 1
34. Cuando conversamos los amigos del barrio algunas veces lo hacemos sobre lo que pasa en el país. 3 2 1
35. Cuando se habla sobre política prefiero cambiar de tema. 3 2 1
36. Busco las noticias de la TV y la radio para estar informado sobre lo que pasa en el país. 3 2 1
37. No me interesan los programas de TV y radio donde los intelectuales y políticos expresan sus opiniones. 3 2 1
38. Considero ajenas a la realidad, las opiniones de algunos políticos. 3 2 1
39. La forma como se trabaja en las Ciencias Sociales me permite la participación activa en discusiones sobre el colegio y la comunidad. 3 2 1
40. Los textos del área de Ciencias Sociales sólo describen acontecimientos. 3 2 1

41. El área de Ciencias Sociales es agradable por la forma como los profesores desarrollan los temas. 3 2 1
42. Las actividades propuestas en el área de Ciencias Sociales me permiten la reflexión sobre la comunidad, la familia y el vecindario. 3 2 1
43. Lo ideal en el área de Ciencias Sociales es que se pongan en común los temas consultados. 3 2 1
44. No me parece importante lograr acuerdos cuando se discuten temas del área de Ciencias Sociales. 3 2 1
45. Los temas desarrollados en el área de Ciencias Sociales deberían ser complementados con actividades prácticas en la comunidad. 3 2 1
46. La formación recibida en el área de Ciencias Sociales no me ha capacitado para resolver problemas en la vida diaria. 3 2 1
47. Con los conocimientos adquiridos en el área de Ciencias Sociales me he preocupado por el mejoramiento de mi barrio. 3 2 1
48. Las relaciones con mi familia y mis amigos han mejorado con las reflexiones en el área de Ciencias Sociales. 3 2 1

ANEXO 2. TALLER FORMACION DEMOCRATICA Y EL AREA DE CIENCIAS SOCIALES CON LOS ESTUDIANTES DEL LICEO MARCO FIDEL SUAREZ DE BELLO. GRADOS 10 Y 11

Presentación: Preguntas referidas a tres aspectos (variables)

1. La formación democrática.
2. El entorno y los medios de comunicación.
3. El área de Ciencias Sociales.

De cada aspecto hemos seleccionado algunas preguntas para reafirmar o negar las respuestas del cuestionario inicial.

1. FORMACION DEMOCRATICA

En la lectura de los datos obtenidos, hemos encontrado un alto deseo de participación y de toma de decisiones 100%; frente a este alto porcentaje, de que manera se han creado mecanismos para la participación en el colegio. (Discusión con los profesores sobre los temas de clase, sobre situaciones de orden público, la violación de los derechos humanos).

Encontramos que en preguntas muy relacionadas hay grandes diferencias, mientras el 95% de los estudiantes consideran que las ideas de los otros deben ser respetadas, el 51.3%

consideran justificable el surgimiento de grupos de autodefensa.

2. MEDIOS DE COMUNICACION Y EL ENTORNO

Encontramos un moderado ánimo de participación y un alto índice de indiferencia sobre la política y la realidad Nacional. Por ejemplo el 56.3% de los estudiantes consideran importante para mejorar sus condiciones de vida, pertenecer a una organización de su barrio y al 23.7% de los mismos les son indiferentes los temas sobre la política y la realidad Nacional.

Por qué aparece un gran deseo de participación frente a un escaso compromiso con las organizaciones del barrio e indiferencia sobre la realidad Nacional?

3. AREA DE CIENCIAS SOCIALES

Encontramos que el 27.5% de los estudiantes considera adecuada la formación en el área, en tanto les ayuda a resolver problemas en su vida diaria, sin embargo, el 57.5% es una cifra muy significativa que no encuentra adecuado el manejo del área de las Ciencias Sociales. El 72.5% expresan que la forma como es servida el área de Ciencias Sociales no les brinda elementos para la participación en su liceo y su comunidad.

De qué manera debe desarrollarse el área de Ciencias Sociales para permitir una formación democrática y un efectivo nivel de participación en su liceo y en su comunidad.

TALLER DE FORMACION DEMOCRATICA Y EL AREA DE CIENCIAS SOCIALES CON LOS ESTUDIANTES DEL LICEO FEDERICO OZANAM DE MEDELLIN. GRADOS 10 Y 11

1. La formación democrática.
2. El entorno y los medios de comunicación.
3. El área de Ciencias Sociales.

De cada aspecto tiernos

ai^i/Mir¿^j'eS'grLmir^?'?r^}

reafirmar o negar las respuestas del cuestionario inicial.

1. FORMACION DEMOCRATICA

En la lectura de los datos obtenidos, hemos encontrado un alto deseo de participación y de toma de decisiones 96%; frente a este alto porcentaje, de qué manera se han creado mecanismos para la participación en el colegio. (Discusión con los profesores sobre los temas de clase, sobre situaciones de orden público, la violación de los derechos humanos).

Encontramos que en preguntas muy relacionadas hay grandes diferencias, mientras el 96% de los estudiantes consideran que las ideas de los otros deben ser respetadas, el 54.6% consideran justificable el surgimiento de grupos de autodefensa.

2. MEDIOS DE COMUNICACION Y EL ENTORNO

Encontramos un moderado ánimo de participación y un alto índice de indiferencia sobre la política y la realidad Nacional. Por ejemplo el 38.6% de los estudiantes consideran importante para mejorar sus condiciones de vida, pertenecer a una organización de su barrio y al 44% de los mismos les son indiferentes los temas sobre política y la realidad Nacional.

Por qué aparece un gran deseo de participación frente, a un escaso compromiso con las organizaciones del barrio e indiferencia sobre la realidad Nacional?

3. AREA DE CIENCIAS SOCIALES

Encontramos que el 38.6% de los estudiantes considera adecuada la formación en el área, en tanto les ayuda a resolver problemas en su vida diaria, sin embargo, el 45.3% es una cifra muy significativa que no encuentra adecuado el manejo del área de las Ciencias Sociales. El 58.1%

expresan que la forma como es servida el área de Ciencias Sociales no les brinda elementos para la participación en su liceo y su comunidad.

De qué manera debe desarrollarse el área de Ciencias Sociales para permitirle una formación democrática y un efectivo nivel de participación en su liceo y en su comunidad?

TALLER FORMACION DEMOCRATICA Y EL AREA DE CIENCIAS SOCIALES
CON LOS ESTUDIANTES DEL LICEO JOSE MARIA BERNAL DE CALDAS.
GRADOS 10 Y 11

Presentación: Preguntas referidas a tres aspectos (variables)

1. La formación democrática.
2. Los medios de comunicación y el entorno.
3. El área de Ciencias Sociales.

De cada aspecto hemos seleccionado algunas preguntas para reafirmar o negar las respuestas del cuestionario inicial.

1. LA FORMACION DEMOCRATICA

En la lectura de los datos obtenidos, hemos encontrado un alto deseo de participación y de toma de decisiones 97.7%; frente a este alto porcentaje, de qué manera se han creado mecanismos para la participación en el colegio. (Discusión con los profesores sobre los temas de clase, sobre

situaciones de orden público, la violación de los derechos humanos).

Encontramos que en preguntas muy relacionadas hay grandes diferencias, mientras el 93% de los estudiantes consideran que las ideas de los otros deben ser respetadas, el 56.2% consideran justificable el surgimiento de grupos de autodefensa.

2. MEDIOS DE COMUNICACION Y EL ENTORNO

Encontramos un moderado ánimo de participación y un alto índice de indiferencia sobre la política y la realidad Nacional. Por ejemplo el 50% de los estudiantes consideran importante para mejorar sus condiciones de vida, pertenecer a una organización de su barrio y al 32.2% de los mismos les son indiferentes los temas sobre política y la realidad Nacional.

Por qué aparece un gran deseo de participación frente, a un escaso compromiso con las organizaciones del barrio e indiferencia sobre la realidad Nacional?

3. AREA DE CIENCIAS SOCIALES

Encontramos que el 34.4% de los estudiantes considera adecuada la formación en el área, en tanto les ayuda a resolver problemas en su vida diaria, sin embargo, el 48.8% es una cifra muy significativa que no encuentra adecuado el manejo del área de las Ciencias Sociales. El 45.5% expresan que la forma como es servida el área de Ciencias Sociales no les brinda elementos para la participación en su liceo y su comunidad.

De qué manera debe desarrollarse el área de Ciencias Sociales para permitirle una formación democrática y un efectivo nivel de participación en su liceo y en su comunidad?