



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
ESCUELA DE EDUCACIÓN
CARRERA DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES

Principios Pedagógicos para la Enseñanza: Una posible aproximación para la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales basada en los planteamientos de Jerome Bruner.

Estudiante: Vargas Morales, Claudia Eugenia
Profesora Guía: González Lazcano, Loreto

Tesis Para Optar Al Grado De Licenciado En Educación
Tesis Para Optar Al Título De Profesora De Historia y Ciencias Sociales

Santiago, 2007

ÍNDICE

CONTENIDO	PÁGINA
DEDICATORIA.....	4
AGRADECIMIENTOS.....	5
INTRODUCCIÓN.....	6
<hr/> <hr/>	
CAPÍTULO I	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.	
<hr/> <hr/>	
1.1. Antecedentes del Problema de Investigación.....	10
1.2. Formulación del Problema de Investigación.....	18
1.3. Pregunta de Investigación.....	22
1.4. Objetivos de Investigación.....	22
1.5. Marco Metodológico.....	23
<hr/> <hr/>	
CAPÍTULO II	
EN BUSCA DE LOS PLANTEAMIENTOS DE JEROME BRUNER.	
<hr/> <hr/>	
2.1. ¿Quién es Jerome Bruner?	26
2.2. Planteamientos conceptuales de lo general a lo particular.....	28
2.2.1. Instrucción, y transmisión: Desde la postura de Jerome Bruner.....	39
2.3. El desarrollo del intelecto humano.....	42
2.3.1. La potencialización del desarrollo cognitivo de los sujetos.....	52
2.4. Cómo materializar el conocimiento en un formato adecuado.....	57
2.5. Las narrativas como construcción de la realidad.....	61
2.5.1. El pensamiento narrativo.....	64
2.6. Universales de la realidad narrativa.....	70

CAPÍTULO III
EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO COMO CONTENIDO ESCOLAR.

3.1. Hacia una aproximación didáctica.....	77
3.2. El valor educativo de la historia como formador del pensamiento social.....	80
3.3. La noción del tiempo.....	87
3.3.1. El tiempo histórico en la enseñanza.....	89
3.4. Cómo pensar narrativamente la enseñanza.....	99
3.4.1. Las narraciones como parte de la enseñanza de la historia y ciencias sociales.....	105

CAPÍTULO IV
ELABORACIÓN DE PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS: HACIA UNA APROXIMACIÓN DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES.

4.1. Introducción.....	108
4.2. Fundamentación epistemológica de principios pedagógicos.....	108
4.3. Elaboración de principios pedagógicos.....	112
4.3.1. Categorías de análisis.....	113
4.4. Análisis descriptivo 1.....	115
4.4.1. Análisis interpretativo 1.....	120
4.4.2. Resultado 1: Escenario de los sujetos.....	129
4.5. Análisis descriptivo 2.....	134
4.5.1. Análisis Interpretativo 2.....	137
4.5.2. Resultado 2.....	140
4.6. Principios pedagógicos.....	142

CAPÍTULO V
CONCLUSIÓN Y SUGERENCIAS.

5.1. Conclusión.....	160
5.2. Sugerencias.....	166
BIBLIOGRAFÍA.....	169

DEDICATORIA.

A todos aquellos que se dan el tiempo de contemplar la abstracción en distintos planos, y buscan la forma o más bien la posibilidad de volverla concreta, y una vez que lo han logrado se quedan en silencio contemplándola, y el mundo desaparece, ya que, la imaginación es inexplicable y la sensación que resguarda volverla real, merece un momento, puesto que, lo que estaría plasmada en el exterior no sería cualquier cosa, sino una creación.

AGRADECIMIENTOS.

Agradezco el apoyo brindado durante este largo proceso, a mi familia, amigos y compañeros.

En especial, a la profesora Loreto González, por haber comprendido la idea de esta investigación, haberla escuchado, y no haber limitado mis ideas, y en la medida que iban tomando forma, apoyándome con precisiones de metodología, al igual que motivándome.

A mi hermana Loreto, por la comprensión y la ayuda de detalles primordiales para coordinar las ideas, y a mi compañera y amiga Lorena Cheuquecoy, tanto por el apoyo moral como por las orientaciones teóricas necesarias para esta investigación.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación monográfica está centrada en la elaboración de principios pedagógicos, que permitan dilucidar cómo enseñar los contenidos escolares, especialmente el contenido de Historia y Ciencias Sociales de una forma comprensible para los estudiantes, utilizando para ello, los planteamientos de Jerome Bruner.

Para indagar en la forma de enseñar el contenido de Historia y Ciencias Sociales de una forma comprensible para los estudiantes, se elaboraron principios pedagógicos, los cuales representan el escenario donde ocurriría la acción educativa, pero no centrada en ésta por completo, sino que los principios pedagógicos dan cuenta de un escenario estructural, en el sentido de proporcionar un plano de lo general a lo particular, entregando así una herramienta al docente para hacer de un contenido un texto comprensible, es decir, los puntos a considerar para orientar la producción de un texto pedagógico, puesto que, los docentes son constructores de textos pedagógicos para la enseñanza, y de allí la importancia de dilucidar las orientaciones u elementos para la producción de éstos.

Para la elaboración propiamente tal de los principios pedagógicos, se construyó una matriz teórica en base a los planteamientos de Jerome Bruner, los cuales dan cuenta de un medio de conexión entre el docente y los estudiantes, y a la vez, permiten orientar una forma comprensible de enseñanza de los contenidos escolares.

Los planteamientos de Jerome Bruner, forman parte de la vértebra central del marco teórico, puesto que, Bruner entrega una visión o más bien una plataforma teórica sobre la importancia de ajustar un contenido de enseñanza con la forma en que

los sujetos (estudiantes), procesan el contenido, considerando para ello, la capacidad y los procedimientos con los que disponen éstos en esos momento para adquirir un aprendizaje.

El ajuste de un contenido de enseñanza con la forma en que los sujetos procesan la información, y la capacidad cognitiva de éstos, tiene como punto de partida la cultura, dado que, para Bruner, el desarrollo de los sujetos es asistido desde fuera, y el fuera se refiere a la cultura, siendo ésta un elemento central para el desarrollo de las capacidades. Por tanto, la cultura incidiría en el desarrollo de las capacidades, y por ende, en el nivel de comprensión de los sujetos, por lo que, la cultura se convierte en un punto importante de considerar a la hora de indagar en un medio para la comprensión de un contenido de enseñanza.

En tanto, desde la perspectiva de Jesús Palacios los planteamientos de Jerome Bruner se “*sitúan en el entrecruce de los caminos que unen el desarrollo de la inteligencia de los niños y las influencias culturales que a través de la educación contribuirían a moldear ese desarrollo*” (Bruner, 2001: 12). Por tanto, el entrecruce o vinculación del desarrollo de las capacidades y la cultura, permitieron dar una orientación a esta investigación, en el sentido de identificar a la cultura como el punto de referencia general, para aproximarse a la comprensión de los sujetos, y a la vez, dar cuenta que esta comprensión está inserta en una perspectiva, propia de la cultura a la que pertenecen los sujetos.

Los planteamientos de Jerome Bruner, dan cuenta que los sujetos están insertos en una realidad cultural, pero a la vez, están presentes otros elementos y contextos que se superponen sobre la cultura, dando cuenta así, de un escenario complejo debido a los elementos que lo componen. Siendo necesario, aterrizar los elementos en una estructura, para así construir el escenario donde los sujetos se desenvolverían como tal. Por tanto, para indagar en un modo de hacer comprensible

los contenidos de enseñanza de Historia y Ciencias Sociales, se relacionaron las estructuras presentes.

Por consiguiente, la estructura propiamente tal, de la investigación esta organizada por capítulos, cinco capítulos, que pretenden relatar los puntos centrales que orientan la investigación, y que permiten develar los posibles ajustes para la elaboración de los principios pedagógicos.

- El primer capítulo, ***“Planteamiento del problema de investigación”***, consiste en presentar el problema que orienta esta investigación, relacionado con la forma de cómo hacer comprensible un contenido escolar, sustentado en antecedentes de estudios, investigaciones previas, y autores, los cuales serán desarrollados ampliamente en los capítulos posteriores.
- El segundo capítulo, ***“En busca de los planteamientos de Jerome Bruner”*** pretende desarrollar en profundidad los planteamientos del autor en cuestión, tales como, los componentes del funcionamiento cognitivo, y la influencia del contexto cultural, para el desarrollo de las capacidades de los sujetos. Para ello, se enuncian o más bien, se identifican los conceptos centrales, que trabaja el autor en sus planteamientos sobre la educación.
- El tercer capítulo, ***“El conocimiento histórico como contenido escolar”*** pretende dilucidar la estructura del conocimiento histórico, las dificultades de su enseñanza, y la aplicabilidad de la narrativa en la enseñanza.
- El cuarto capítulo, ***“Elaboración de principios pedagógicos: Hacia una aproximación didáctica para la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales”*** consiste en el resultado final de la investigación, presentación de los principios pedagógicos, cómo posibles orientadores para una enseñanza que favorezca la comprensión de los contenidos escolares.

- El quinto capítulo y final, “*Conclusiones / sugerencias*” está referido a la conclusión final, que se ha llegado a lo largo del trabajo de investigación, en la cual se enuncian los aspectos más relevantes que orientaron ésta, al igual que se presenta una reflexión sobre el producto final, la elaboración de los principios pedagógicos para la enseñanza de la historia y ciencias sociales. Además de ello, se enuncian sugerencias sobre la aplicación de los principios pedagógicos en el aula, referidos al perfeccionamiento de éstos, en el sentido de un trabajo posterior, y su posibilidad de aplicación en la elaboración de material didáctico.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

1.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

Generalmente las personas se preguntan por el cómo de las cosas y cada cuál tiene una forma específica de responder, puesto que, los sujetos aunque comparten características físicas, intelectuales, psicológicas y hasta una estructura mental, son distintos entre sí, cada cual tiene una forma especial de enfrentar y resolver una dificultad. Entonces, se podría decir que la educación se torna un desafío frente a este escenario, en el sentido de cómo diseñar una forma de enseñanza que abarque las diferentes formas de solución que podría tener un problema, considerando las perspectivas o miradas con las cuales se puede ver un mismo punto. Por lo que, al existir diversas formas de llegar a un mismo punto, se da por hecho que existen diversas formas de comprender, volviéndose aun más complejo el escenario de la enseñanza, ya que ésta al tener como objetivo el aprendizaje, tendría que trazar de algún modo un mapa de cómo llegar a producir un aprendizaje en los estudiantes por medio de una enseñanza X.

Entonces, si se parte del supuesto que existen distintas formas de comprender una situación, pero generalmente solo una sería la más adecuada o permitiría alcanzar el objetivo de la enseñanza, ¿Cuál es el punto de partida para alcanzar una comprensión por parte de los estudiantes? Desde dónde se fundamentaría la enseñanza en base a la comprensión de los estudiantes, quiénes hablan sobre el tema de la comprensión en la enseñanza, etc. Al parecer, es necesaria una interrogante aún más amplia con la finalidad de poder acceder en algún modo a la comprensión, en el sentido de vislumbrar los fundamentos que estarían presentes en el aprendizaje y permitirían descifrar qué acontecería al interior de la mente de los estudiantes, cuando éstos se enfrentan a un conocimiento y así poder tener las herramientas para modelar

e incorporar en la enseñanza la forma en que los estudiantes desarrollan, su comprensión del mundo.

Para situarse en la comprensión de la enseñanza de los estudiantes, en el caso específico de la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales, es preciso establecer fundamentos teóricos que orienten la enseñanza. Para ello, se considera a los sujetos (estudiante) como entes pensantes que adquieren conocimiento (aprendizaje) por medio de una estructura mental, en la cual procesan la información del exterior, es decir, sujetos provistos de una estructura mental, considerando a ésta como una especie de mesa de trabajo interna de los sujetos, donde tendrían a mano las herramientas, para desarrollar una tarea. Sin embargo, para echar a andar la estructura mental es necesario conocer cómo operan las herramientas de su mesa de trabajo, es decir ¿cómo aprenden los sujetos?

La interrogante sobre cómo aprenden los sujetos, ha tenido una gran cabida en la psicología educativa, la cual se ha preocupado de estudiar el proceso de aprendizaje. Por lo cual, hoy se reconocen grandes aportes en materia educativa, ya que se han dedicado a estudiar el comportamiento interno de los sujetos, en el sentido de explicar el proceso que ocurre al interior de los sujetos, cuando éstos se enfrentan a un conocimiento y cómo adquieren, comprenden, organizan y dan significado al conocimiento, entregando así, vestigios sobre la actividad mental de los sujetos. Por esta razón, los aportes de la psicología educativa otorgan herramientas para comprender los procesos mentales presentes en el aprendizaje, y así, poder desarrollar una enseñanza más afín a su forma de comprender el mundo.

Los estudios e investigaciones de la psicología en el ámbito educativo, dan cuenta de la complejidad del escenario de la educativo, por lo mismo entregan herramientas para poder resolver los posibles obstáculos que se presentan en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, indagando constantemente en procedimientos apropiados para ser incorporados en el aula, con el objetivo de

desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje, enriquecedor, tanto para docentes como para estudiantes.

Uno de los estudios exhaustivos sobre la forma como opera el aprendizaje de los sujetos, es el realizado por el psicólogo Jerome Bruner. Desde la perspectiva de Jesús Palacios, el autor Jerome Bruner se encontraría entre el camino que une el desarrollo de la inteligencia del ser humano y la influencia que la cultura ejerce sobre éste, a través de la educación, por lo cual la cultura moldearía el desarrollo de los sujetos. Por tanto, los planteamientos del autor son un referente importante para responder la pregunta de esta investigación, la cual está centrada en la forma cómo comprenden los sujetos, indagar en el proceso que está presente en la comprensión y cómo, al tener un conocimiento sobre la forma como comprenden los sujetos, permite sustentar un tipo de enseñanza que favoreciera la comprensión de los estudiantes, enfocada en los contenidos de Historia y Ciencia Sociales, ya que de algún modo los contenidos que se ocupan del conocimiento social, se caracterizan por su complejidad teórica y conceptual, al igual que por la visión particular de ver o analizar la realidad social. Por tanto, es necesario aterrizar de algún modo, la complejidad de los contenidos sociales, para poder hacer comprensible el contenido escolar a los estudiantes.

De este modo, una de las razones centrales de por qué los planteamientos específicos de Jerome Bruner, pueden entregar indicios sobre la forma cómo comprenden los sujetos, se fundamenta en la forma como aborda la enseñanza, en el sentido de identificar y caracterizar los elementos que están presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y desarrolla para ello, una teorización sobre la enseñanza. Un ejemplo, sobre la caracterización de los elementos presentes en la enseñanza, es la transferencia del conocimiento, que consiste en mecanismos de transferencia, que permiten adecuar un contenido a la edad de los estudiantes, basándose en la conversión del contenido, que tendría como objetivo hacer asequible el contenido a los sujetos. Por ello, Bruner afirma *“que cualquier materia puede ser enseñada a*

cualquier niño de cualquier edad en forma a la vez honesta y eficaz...en función de sus posibilidades evolutivas actuales y potenciales” (Bruner, 1995: 17). Por lo que, la conversión del contenido, sería un elemento importante de considerar a la hora de la enseñanza, dado que, da cuenta de la importancia de una coherencia entre la forma de un contenido y el nivel de comprensión de los sujetos, siendo éstos puntos centrales para la enseñanza de un contenido y su respectivo objetivo de aprendizaje.

Jerome Bruner, desarrolla una explicación del aprendizaje, que parte desde el punto donde están insertos los sujetos, que en este caso está referido a la cultura, puesto que, para el autor la cultura, es el espacio donde se desenvolverían los sujetos, y dicho espacio tendría algún nivel de influencia en su desarrollo, en el sentido de que las secuencias de desarrollo mental de los sujetos pueden sufrir alteraciones o retrasos dependiendo de las condiciones del entorno de éstos. (Si el entorno influye en el desarrollo de los sujetos, se puede considerar como un antecedente en el desarrollo de la comprensión y por tanto, un factor decidor en el aprendizaje de los estudiantes, que debe considerarse a la hora de plantear una forma de enseñanza).

Entonces, para Bruner el contexto cultural, donde están insertos los sujetos, tiene una incidencia en el desarrollo de sus capacidades, y por ello, trazaría un planteamiento profundo sobre la cultura. Exponiendo así, que la cultura, entrega un modelo de la realidad, una especie de ordenador y organizador de ésta, que permite a los sujetos movilizarse sin problemas aparentes en el mundo, además de poder comunicarse con otros integrantes de la cultura. Por tanto, la cultura proporcionaría un molde o una especie de mapa que orienta la manipulación de los distintos elementos, estableciendo así, un orden y una organización del espacio.

Para Bruner, el molde de la realidad proporcionado por la cultura, estaría basado en un conjunto de significados y conceptos compartidos, los cuales son útiles tanto para comunicarse como para negociar significados, que se encuentren fuera de los parámetros culturalmente aceptados. Por tanto, los seres humanos al pertenecer a

un sistema cultural, deben adaptarse al orden cultural de ese espacio y deben adquirir el conjunto de significados y conceptos compartidos, ya que solo de esta forma podrían **negociar-renegociar** significados, en el sentido de reorientar la anormalidad de éstos, para así, poder reincorporarlos a una comprensión culturalmente aceptada. Sin embargo, los sujetos pueden readaptar el molde según sus necesidades, pero sin deformarlo, puesto que deforme no sería útil para la comprensión.

En tanto, Bruner considera que el aprendizaje está fundamentado en el orden y organización del mundo proporcionado por la cultura de los sujetos, puesto que, “*el conocimiento del mundo de una persona estaría basado en modelos de la realidad contruidos para manipular los conocimientos y adecuarlos a nuevas tareas y tales modelos utilizados para conocer la realidad serían adoptados de la cultura y luego readaptados a la interpretación del individuo*”. (Manterola, 1998:99). Por ende, el modelo de la realidad proporcionado por la cultura, estaría provisto de un sistema de símbolos, los cuales permitirían la comunicación entre los integrantes de la cultura. Sin embargo, los sujetos necesitarían darle sentido a los significados, y el instrumento por el cual darían sentido a éstos, estaría basado en las **narraciones**, dado que, las narraciones producirían un efecto de enmarcación cultural, señalando lo que sería culturalmente apropiado e inusual, dando cuenta así, de las desviaciones de los significados e incorporándolas a narraciones culturalmente aceptadas. El proceso por el cual los sujetos reconocerían las desviaciones del significado y buscarían una traducción que sea compatible y comprensible a su molde de la realidad, se denomina **negociación-renegociación** de los significados, ya que los sujetos al enfrentarse a un significado fuera de su comprensión, buscarían una solución, por medio de la negociación del significado, que permitiera la utilización, manipulación y compatibilidad del significado con el entorno donde estarían insertos los sujetos.

Los planteamientos antes mencionados, resultan ser interesantes a la hora de pensar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si, asumimos que la relación pedagógica es por naturaleza un diálogo, pensar en la posibilidad de **negociar-**

renegociar los significados, resulta ser un camino prometedor para aproximarse a establecer lineamientos que fundamenten principios pedagógicos, en este caso, para la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales. El proceso de *negociación-renegociación* de los significados que plantean los supuestos teóricos de Jerome Bruner, pueden entregar luces sobre cómo comprenden los contenidos los estudiantes, dado que, si se parte del sentido común, los seres humanos cotidianamente estarían enfrentados a una negociación de significados, para resolver una situación, como la de buscar un sinónimo de una palabra que sea más familiar para comprender la situación en sí.

De este modo, la importancia de los planteamientos teóricos de Jerome Bruner sobre la *negociación-renegociación* de los significados, está referida a la posibilidad de indagar en un puente o conexión, entre los contenidos y la comprensión de los estudiantes, entregando elementos interesantes para la elaboración de fundamentos y principios para una aproximación didáctica, poniendo en relieve la interacción de ambos contenidos, o más situándola como una posible herramienta a considerar para la enseñanza.

En el ámbito específico de la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales, también se pueden encontrar aportaciones importantes sobre cómo hacer comprensible la enseñanza de un contenido histórico. Por su parte, Joan Pagés, da cuenta de la importancia de las ciencias sociales, como disciplina escolar, revelando el valor educativo de la disciplina en sí, puesto que, las ciencias sociales, específicamente la historia, formarían parte de la formación del pensamiento social de los estudiantes, aún así, habrían dificultades para la comprensión del contenido, lo que dificultaría a la vez, la formación del pensamiento social.

Para Pilar Benejam y Joan Pagés, en su libro “Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria” hacen referencia a las dificultades de la comprensión de los contenidos de historia, enfocando que los

conocimientos que se ocupan de los fenómenos sociales, se caracterizarían por su complejidad teórica y conceptual al igual que por la visión particular de ver o analizar la realidad social. Por tanto, al ser la historia un conocimiento complejo, necesita herramientas que permitan elaborar un texto pedagógico, para la comprensión del contenido. Los autores, proponen como punto de partida para una comprensión, la contextualización, *“tanto en el tiempo, en el espacio y en el seno de la cultura de la que emerge y en la que se construye así, como en la cultura propia del alumnado”* (Benejam y Pagés; 1998:157).

Entre otras aportaciones a la enseñanza de la historia, el psicólogo español Mario Carretero, se ha preocupado de la problemática de la comprensión del contenido de Historia y Ciencias Sociales. También, dentro de las preocupaciones por el fenómeno educativo de la enseñanza de las ciencias sociales, se puede encontrar a Jesús Estepa Giménez, el cual pone en el tapete, la influencia de la formación de los docentes, considerando la formación académica de éstos, como un factor decisor para la enseñanza, en el sentido que los docentes necesitan herramientas para facilitar el proceso de enseñanza y aprender a enseñar, ya que de esta forma se beneficiaría el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, para Estepa, la entrega de un cuerpo teórico sobre la práctica educativa, no sería suficiente, puesto que, la significancia y utilidad del conocimiento, recaería en la aplicabilidad de éste, en el sentido que la labor del docente más que enseñar y provocar un aprendizaje, es la planificación de dicho proceso, en el cual el docente se convierte en un sujeto que se encuentra constantemente en una situación de toma de decisiones, en el sentido de decidir cuáles son los procedimientos más adecuados para una enseñanza. Siendo así, la situación mucho más compleja de lo que pareciera, ya que, en la práctica se detecta la real aplicabilidad de la teoría.

Frente a la tendencia teórica de Jesús Estepa, se puede encontrar relación con los planteamientos teóricos de Saturnino de la Torre, sobre la vinculación entre teoría y práctica. Para este autor, la importancia de la investigación didáctica, recae en la

búsqueda de una coherencia interna entre teoría y práctica, es decir, la aplicabilidad teórica en la práctica, ya que, el rol de la didáctica, como disciplina es comprender el fenómeno educativo de la enseñanza-aprendizaje, sustentándolo en un cuerpo teórico capaz de dar explicación al proceso educativo. A partir, de una investigación tanto teórica como práctica, que arroja resultados sobre el fenómeno educativo, y que permitiera construir modelos y estrategias que facilitarían la enseñanza y por ende, el aprendizaje, pero siendo de primordial importancia no perder de vista la interacción teoría y práctica, ya que, de esta relación se podrían rescatar datos concretos, que permitieran una comprensión más acabada sobre la enseñanza y aprendizaje.

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

Cuando se habla de la enseñanza, inmediatamente se establece una relación con el aprendizaje, ya que, la enseñanza tendría una vinculación tanto explícita como implícita con el aprendizaje, ambas van de la mano, e incluso se consideraría que la enseñanza debería, por una especie de obligación, alcanzar un aprendizaje. Sin embargo, la enseñanza no siempre produce un aprendizaje, no es parte de una causa-efecto, ni mucho menos tiene un respaldo lo suficientemente sólido para establecer un procedimiento único de enseñanza, el cual fuera capaz de causar en su totalidad un aprendizaje, puesto que, dentro del aula, se encuentra una diversidad de sujetos que responden de distintas formas un mismo ejercicio, con lo cual podría decirse que existiría una comprensión múltiple sobre un mismo contenido. Entonces, ¿Cómo establecer una metodología de enseñanza, si al parecer existiría más de una comprensión dentro del aula?, ¿Cómo dirigir una clase que permitiera una comprensión de los contenidos por los estudiantes? Al parecer, para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se debería partir por la búsqueda de herramientas que permitieran traducir un conocimiento en un texto pedagógico, para así, quizás aproximarse a una forma de comprensión.

La enseñanza, al parecer resulta mucho más compleja de lo que el imaginario supone, pues existen factores de contexto, comprensión, interpretación de los contenidos, que no permitirían la realización de una enseñanza provechosa de aprendizaje. Quizás, una razón por la cual la enseñanza no llegaría a desarrollar del todo su objetivo de aprendizaje, está enfocada en los objetivos de aprendizaje esperados, en el sentido que éstos, deberían tener una coherencia con la forma en que se disponen los contenidos, una especie de ruta de contenido que sustente la llegada al objetivo. Sumado a ello, es necesario considerar la existencia de distintas formas de comprensión, (distintas formas de ver un mismo punto) las cuales a su vez, incidirían en el desarrollo de una actividad, y por ende, las explicaciones para una situación variarían de acuerdo a la comprensión de los sujetos (estudiante). Dándose así,

diferentes resultados, de los cuales no todos cumplirían con los objetivos planteados para tal procedimiento. No obstante, esta posibilidad, no quiere decir que los estudiantes no posean las capacidades suficientes para desarrollar una actividad, sino que existiría una comprensión diferente, que hasta podría ser incompatible con la comprensión del docente. Ello podría llevar a que los estudiantes, a desarrollar una actividad aparentemente fuera de la orbita planificada por el docente, quedando así, fuera del parámetro utilizado en la enseñanza.

Así mismo, existirían otros factores que intervienen en el desarrollo práctico de la enseñanza y su objetivo de aprendizaje, como el interés, motivación, problemas personales y sociales, disciplina, capacidades intelectuales, comprensión de los contenidos, etc., tanto por parte de los estudiantes como del docente, la comprensión por su parte, es uno de los factores influyentes dentro del aula, tanto para poder comunicarse (docente-estudiante) como para llevar a cabo el objetivo de enseñanza. Sin embargo, cabe preguntarse ¿Cómo establecer un conducto que permitiera una misma sintonía entre docente-estudiante?, ¿Cuál sería la plataforma de trabajo que necesitaría la enseñanza para acceder a una comprensión más menos clara entre docente-estudiante?

En tanto, la labor del docente en la enseñanza, estaría vinculada a un proceso complejo, que considera procedimiento de enseñanza, tales como la planificación del aprendizaje, sustentado en una orientación. Uno de los elementos importantes de considerar para una planificación, es la comprensión, en el sentido que los docentes tienen que ocuparse de indagar en cómo ingresar en la comprensión de los estudiantes, ver el mundo desde los estudiantes y así, generar en base a ello, una especie de principios pedagógicos que orienten una forma de enseñanza. No obstante, existen antecedentes o fundamentaciones previas sobre el tema, en el caso de Chile, estaría referido al cuerpo teórico del Marco de la Buena Enseñanza, que fundamenta la importancia de trabajar con las características propias de los estudiantes, considerando que éstas permitirían sacar a la luz las experiencias y conocimientos de

los estudiantes. Aún así, al existir un conjunto teórico, que aborda la problemática de enseñanza, y considera las características de los estudiantes como un factor que influye en un proceso satisfactorio de enseñanza, el problema estaría enfocado en la aplicabilidad de la teoría en la práctica, en el sentido que a los docentes no se les daría del todo, herramientas para traducir un cuerpo teórico en un cuerpo práctico.

En este sentido, se parte de la premisa que uno de los problemas de la enseñanza y aprendizaje, está enfocado en los procedimientos que los docentes realizan para traducir los contenidos a enseñar en un formato adecuado para los estudiantes, considerando el nivel de comprensión que tienen éstos, y el cual por su parte, influiría en el entendimiento de los contenidos. Por tanto, el cómo comprenden los estudiantes, y el conocimiento existente a éste, proveería de un conocimiento crucial a los docentes, como base para orientar una metodología en su enseñanza, puesto que, la comprensión es un componente importante de considerar para la enseñanza, dado que, la falta de comprensión puede producirse un diálogo de sordos entre docente y estudiantes, y así mismo, un resultado insatisfactorio de la enseñanza.

De este modo, para descifrar en algún sentido la comprensión de los estudiantes y hacer más factible una enseñanza que genere aprendizaje en algún nivel, se pretende indagar, desde una perspectiva teórica cómo comprenden los estudiantes la realidad y la representación que utilizan para comprenderla, con el objetivo de establecer principios pedagógicos que orienten la enseñanza de los contenidos de historia y ciencias sociales. Habrá que decir que si bien lo ideal es comprobar este supuesto en la experiencia misma, en esta ocasión se aborda primero desde una perspectiva teórica, que en primer término busca profundizar en los planteamientos teóricos de Jerome Bruner, para desde allí identificar un conjunto de referentes, que a modo de principios y fundamentos de orden teóricos y epistemológicos, sirvan para abordar una propuesta de lo que podrían ser los fundamentos pedagógicos para una metodología de la enseñanza para la historia y ciencias sociales.

En tanto, para disponer de las herramientas que sustenten un esbozo de principios pedagógicos para la enseñanza, y que asista a la comprensión de los estudiantes, será necesario plantear las directrices que permitan o articulen dicha comprensión, y así poder visualizar, qué elementos o mezcla de elementos producen una comprensión, qué permita que una situación sea comprensible, cómo incorporar la comprensión de los estudiantes como sustento de la enseñanza, y en base a estas respuestas, elaborar una orientación para la enseñanza.

Por consiguiente, se propone elaborar un esbozo de principios pedagógicos para la enseñanza que incorpore la comprensión, dilucidando los elementos que pueden facilitar la elaboración de un texto pedagógico. Para ello, se utilizarán como referente central los planteamientos teóricos de Jerome Bruner, los cuales proporcionan una narración coherente sobre el modo en que los sujetos comprenden. Bruner construye un argumento en torno a la comprensión de los sujetos, que parte desde la cultura, puesto que, considera que ésta, influye en el desarrollo de la comprensión o más bien, en el desarrollo de las capacidades de los sujetos. La cultura tiene la función de ordenar y organizar la realidad, asignando a los elementos que la componen un significado los cuales serían utilizados diariamente, por los sujetos que conviven en ese espacio y donde además existe una estructura que sustenta el sentido de los significados, y dicho sustento recae en la narración. La narración, por su parte cumple la función de enmarcar lo culturalmente común e inusual, con la finalidad de que los sujetos desarrollen la capacidad de reconocer las desviaciones narrativas, en el sentido de reconocerlas y frente a ésta realizar una negociación de los significados, para que sea comprensible al modelo de realidad de los sujetos.

1.3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.

- En qué sentido los planteamientos teóricos de Jerome Bruner podrían sustentar la elaboración de una metodología de enseñanza que favorezca la comprensión de los estudiantes de Educación Media, para los contenidos de Historia y Ciencias Sociales.

1.4. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.

- **OBJETIVO GENERAL.**

Proponer un conjunto de fundamentos o principios pedagógicos que permitan esbozar una propuesta metodológica para la Enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales.

- **OBJETIVOS ESPECÍFICOS.**

1. Identificar desde los planteamientos teóricos de Jerome Bruner la forma cómo el estudiante comprendería y adquiriría los conocimientos del mundo.
2. Describir los fundamentos que orientarían el conocimiento de Historia como un contenido escolar.
3. Describir fundamentos que orientarían la elaboración de una propuesta de metodología de Enseñanza para los contenidos de Historia y Ciencias Sociales en base a los postulados teóricos de Jerome Bruner.

1.5. MARCO METODOLÓGICO.

La presente investigación tiene un carácter monográfico, situándose en un paradigma cualitativo, que toma un enfoque interpretativo y como método de análisis un estudio bibliográfico, enfocado en el problema de investigación, específicamente, en cómo hacer comprensible a los estudiantes los contenidos de enseñanza. Con el objetivo de elaborar y proponer un conjunto de principios pedagógicos para la enseñanza de los contenidos de Historia y Ciencias Sociales, que favorezcan la comprensión de los estudiantes.

La monografía, se define como *“un trabajo científico, producto de la investigación bibliográfica, que estudia en forma exhaustiva un tema (problema) claramente delimitado, que lo desarrolla en forma lógica, y cuyo objetivo final es transmitir el resultado de la investigación”* (Arnal, 1999:90). Por tanto, el desarrollo de esta monografía está centrado en la forma de hacer comprensible los contenidos de enseñanza a los estudiantes, considerando el proceso que estaría presente en la comprensión, con la finalidad de incorporarlo en un conjunto de fundamentos pedagógicos orientados hacia la comprensión de éstos. Sin embargo ¿Cómo desarrollar la elaboración y propuesta de un conjunto de fundamentos pedagógicos? El punto de partida será la confección de un marco orientador de la investigación, es decir, un plan de acción que facilite el cumplimiento de los objetivos de investigación.

De este modo, para desarrollar los objetivos planteados de esta investigación, se diseñó un plan orientador o plan de acción:

A. Definición de problema y objetivos de investigación:

Para clarificar, y delimitar las pretensiones investigativas, se necesitó definir el problema que se deseaba investigar, y sustentarlo en objetivos, tanto de orientaciones teóricas, como reales al tiempo dispuesto para el desarrollo de la investigación.

B. Recopilación de bibliografía:

Indagación de bibliografía que hiciera referencia al problema de investigación, libros, revistas, documentos de Internet, investigación, ect, que sustenten tanto teóricamente, como en estudios de casos e empíricamente, la investigación.

C. Sistematización de la información.

Organización de la información recopilada, según objetivos de investigación, en el sentido de describir directrices principales de los planteamientos teóricos del psicólogo cognitivista Jerome Bruner, específicamente los planteamientos que enuncien indicios sobre la comprensión, modos y aplicación de la comprensión en los contenidos.

D. Elaboración de cuerpo teórico.

El marco teórico constará de dos grandes capítulos: En busca de los planteamientos de Jerome Bruner: y El conocimiento de historia como un conocimiento social.

E. Elaboración de principios pedagógicos.

Para la elaboración de los principios pedagógicos, se necesita una apropiación y aterrizaje de los planteamientos teóricos sustentados en el marco teórico, y dicho proceso de descenso de la información se pretende respaldar en categorías de análisis. Así mismo, secuenciar la elaboración de los principios pedagógicos en etapas de desarrollo:

■ **Categorización de la información.**

La categorización de la información, pretende aterrizar los planteamientos expuestos en el marco teórico, visualizándolos desde lo general a lo particular, para así, reducir la información, y poder trabajar sobre ésta.

Desprendiendo, desde las categorías de análisis, los planteamientos centrales que servirían como sustentadores de los principios pedagógicos.

■ **Análisis descriptivo e interpretativo.**

Mediante un análisis descriptivo e interpretativo, se pretende obtener un resultado que sustente la elaboración de los principios pedagógicos. Identificando para ello, elementos que caractericen o más bien representen una orientación para la enseñanza.

■ **Redacción de principios pedagógicos.**

Etapa final, elaboración y redacción de los planteamientos pedagógicos, reflexión acerca del trabajo realizado, y conclusión final.

CAPÍTULO II EN BUSCA DE LOS PLANTEAMIENTOS DE JEROME BRUNER.

2.1. ¿QUIÉN ES JEROME BRUNER?

¿Quién es Jerome Bruner? ¿Por qué dirigir una investigación monográfica entorno a los planteamientos de Jerome Bruner y no otro autor? ¿Qué tiene Jerome Bruner, que no tiene otro autor?

Para empezar sería necesario presentar al autor en cuestión, Jerome Bruner, es un psicólogo estadounidense, que nació en Nueva York en 1915, estudió en la Universidad de Duke y se graduó en 1937. Su interés por la rama de la psicología lo llevó, a realizar un doctorado en la Universidad de Harvard en 1941, donde se empapó de las teorías presentes de la psicología como la cognición, hasta el punto de fundar, junto a George Millar, el Centro de Psicología Cognitiva en la Universidad de Harvard.

Referentes importantes de sus planteamientos son tanto Jean Piaget, como Lev Vygotsky. Sin embargo, Piaget fue un conductor en los primeros años de los estudios tanto universitarios como de investigación, puesto que, el interés de Bruner, por el desarrollo de las capacidades de los seres humanos, lo aproximó a los trabajos de Piaget. Aún así, cuando Bruner se involucra de manera significativa en la educación, planteará la importancia de la forma en que se trasmite el contenido, puesto que, la consistencia que tiene la enseñanza influiría en el aprendizaje y es más cómo podría acelerar o retroceder el proceso de aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los sujetos, difiriendo con esto, de los planteamientos de Piaget, el cual establecería el desarrollo cognitivo de los sujetos en etapas o estadios de desarrollo según una edad determinada. Siendo que para Bruner tales etapas no estarían claramente definidas en

edades e incluso estarían influenciadas por el ambiente, produciendo un retraso o potencialidad en el desenvolvimiento de las capacidades de los sujetos. Con ello, comenzaría un acercamiento con los postulados de Vygotsky.

En tanto, uno de los componentes que enuncia Bruner en sus planteamientos, como eje central para el desarrollo de las capacidades cognitivas de los sujetos, es la cultura, considerando a ésta, como el motor que influye en el funcionamiento cognitivo, en el sentido de asistir desde fuera al desarrollo de los sujetos, y según esta asistencia, potencializar o debilitar, las capacidades propias de éstos.

Por consiguiente, la importancia de Jerome Bruner, en la educación recae en la forma cómo aborda la problemática de la enseñanza, en el sentido de cómo ajustar el contenido que debe enseñarse, con la forma en que los sujetos procesan el contenido, considerando para ello, la capacidad y los procedimientos que disponen los sujetos en esos momentos para adquirir un aprendizaje. Y para proporcionar un instrumento de ajuste entre la forma de enseñanza, el contenido a enseñar y las capacidades que tendrían los sujetos para el aprendizaje, el autor construye una especie de plataforma, que parte de la premisa que el desarrollo cognitivo es un proceso de fuera hacia dentro. Por lo que, el ambiente cultural influiría en la potencialidad de las capacidades de los sujetos, y con ello el autor rescata a los sujetos del estigma de estímulo-respuesta, considerándolos a éstos como dotados de una estructura cognitiva compleja, la cual merecía ser enunciada y estudiada, con el objetivo de comprender el funcionamiento de la mente humana en beneficio de la educación.

El contexto, en el cual se daría inicio a un bagaje e interrogantes que van más allá de la psicología academicista, estarían centradas en las experiencias de vida, que él mismo autor vivió intensamente, las cuales a su vez permitieron descubrir que había algo más allá de la teoría encapsulada en los libros. Su experiencia tanto en la Guerra Civil Española, como en la realización de estudios sobre la evolución de la

opinión pública en cuanto a la participación de Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial, promovió en Bruner, “*la importancia de una psicología de la vida diaria que no era recogida por las teorías en boga. Y este divorcio, entre el sujeto de los estudios académicos y el hombre de la calle, sería motivo de preocupación y tema de variados escritos...*”¹ (Bruner, 1995: 12). Finalizada la guerra y de regreso en la Universidad de Harvard, Bruner comienza una separación de la orientación conductista predominante, tanto en su formación como en el departamento de psicología de la universidad, involucrándose en proyectos más a fines.

Durante, la última década ha surgido un interés por difundir sus planteamientos, por lo que se han realizado recopilaciones y traducciones al español de sus estudios, autores como Jesús Palacios o José Luís Linaza han destacado la importancia de sus logros en el campo de la educación, puesto que, sus preocupaciones en el ámbito educativo estarían enfocadas en los sujetos. Siendo Bruner un referente importante a la hora de preguntarse por el desarrollo cognitivo de los sujetos.

2.2. PLANTEAMIENTO CONCEPTUAL: DE LO GENERAL A LO PARTICULAR.

Los planteamientos teóricos de Jerome Bruner en el ámbito educativo están dirigidos a responder una inquietud, referida al ajuste entre el contenido que se trasmite a los sujetos y la forma en que se llevaría a cabo esta transmisión. En el *qué se trasmite* y el *cómo se trasmite* un conocimiento o información, debería existir un vínculo que permitiera una recepción de la transmisión, pero ¿cuál sería el ajuste que permitiría tal recepción? Es lo que buscaría responder Bruner en sus planteamientos y para fundamentarlos, elabora una especie de matriz teórica que va de lo general a lo

¹ Fragmento de introducción de José Luís Linaza, para el texto *Acción, pensamiento y lenguaje* de Jerome Bruner.

particular, en el sentido de reconstruir el medio donde estarían insertos los sujetos y los pasos de su desarrollo dentro de éste, es decir, el medio cultural y cómo los sujetos adquieren el conocimiento (aprendizaje) de su entorno cultural.

Para ordenar u organizar el cuerpo teórico y hacer más comprensible la lectura de Jerome Bruner, se pretende desarrollar los conceptos centrales de sus planteamientos, los cuales a su vez darían cuenta de la existencia de un hilo conductor o relato coherente entre sus fundamentos conceptuales.

➤ CULTURA.

La concepción que propone Jerome Bruner sobre la cultura, está enfocada en que es la cultura y no la biología, la que moldea la vida y la mente humana, puesto que considera que *“Lo verdaderamente peculiar del hombre es que su desarrollo como individuo depende de la historia de su especie; no de una historia reflejada en los genes y los cromosomas, sino más bien en una cultura externa a los tejidos del organismo humano...Así pues, el desarrollo de la mente es, por fuerza, un desarrollo asistido siempre desde fuera”* (Bruner, 2000b:99). Por tanto, para Bruner el desarrollo propiamente tal de los sujetos, dependería en gran medida de cómo la cultura pondría a la disposición de éstos el conocimiento, ya que, en gran medida el conocimiento, conjunto de creencias e incluso la forma de pensar que tendrían los sujetos estaría vinculada por el medio cultural donde se encuentran insertos. Por esta razón, enuncia que la cultura elaboraría un vehículo de transmisión cultural, y en el caso de una sociedad compleja, sería la institución escolar, la encargada de cumplir la transmisión cultural dotando a los sujetos de conocimiento, destrezas y capacidades, en forma simbólica, abstracta y verbal.

Entonces, al ser la cultura personificada en la educación, la encargada de transmitir el conocimiento, se pregunta sobre la forma de hacer efectiva tal

transmisión, ya que por un lado, es tal la cantidad de conocimiento existente, que puede producirse una confusión, en el sentido de qué conocimiento es importante y que a la vez, sea capaz de proporcionar un desarrollo o ampliación de las capacidades. Por consiguiente, el tratamiento necesario que debería tener un conocimiento para ser comprensible y adquirido por los sujetos, sería un importante referente para lograr una transmisión efectiva del conocimiento. Por ello, Bruner propone una forma de hacer comprensible un contenido escolar, basado en la conversión del conocimiento, que consiste en transformar el conocimientos en un formato apropiado al desarrollo cognitivo de los integrantes de la cultura. *“Cuanto más sepamos del proceso de desarrollo, tanto mejor sabríamos efectuar la conversión, puesto que, la incapacidad del hombre moderno para entender tanto las matemáticas como las ciencias no depende tanto de una atrofia de sus habilidades, cuanto de nuestro fracaso para saber cómo enseñar estas materias.”* (Bruner, 2001: 66) Por lo que, da cuenta de una incapacidad humana frente a la deficiencia del aprendizaje, dado que, existiría un extenso trabajo antes de transmitir un contenido, existirían ciertas consideraciones como la edad, contexto cultural, nivel de desarrollo de capacidades, interés, entre otros, que influirían en el modo de aprender y por ende, deberían ser consideradas a la hora de la enseñanza.

➤ EDUCACIÓN.

La educación, desde la perspectiva de Jerome Bruner, se concibe como un esfuerzo por contribuir a dar forma y guiar el proceso de desarrollo cognitivo de los sujetos, por medio de un diálogo, por el cual, los sujetos aprenden a construir conceptualmente el mundo. No obstante, tal diálogo debería estar apropiado a la capacidad de comprensión de los sujetos, puesto que *“El papel de la educación formal consiste en guiar, el desarrollo por unos derroteros determinados y culturalmente definidos: a través del proceso educativo los adultos van aportando al*

niño andamios, prótesis en los que pueda apoyarse para avanzar en el proceso de su incorporación a la sociedad...” (Bruner, 1995: 16). Por tanto, la educación tendría la labor de formalizar el conocimiento de la cultura, con la finalidad de proporcionar a los sujetos los elementos que caracterizan el contexto cultural donde se encuentran insertos.

Para Bruner, (1995) la educación es una invención social, dado que ésta responde a las exigencias de la cultura y las exigencias culturales cambian con el pasar de los años, siendo necesario reconceptualizar los conocimientos y adaptarlos a las necesidades de los seres humanos. No obstante, la importancia de la educación personificada en la escuela, sería que ésta se encargaría de transmitir la cultura, por medio de un diálogo, organizando los aprendizajes según las capacidades de los sujetos y el tiempo que requieren para aprender conocimientos y desarrollar sus respectivas habilidades.

➤ APRENDIZAJE: PROCESO COGNITIVO Y CULTURAL.

El proceso cognitivo del aprendizaje implica tres procedimientos simultáneos. El primer proceso, consta de la **adquisición de una nueva información**, esta nueva información se incorpora al conocimiento ya existente. Sin embargo, generalmente la nueva información produce una contradicción o sustitución del conocimiento anterior. Por lo que, necesariamente los sujetos para poder manipular la nueva información deberían realizar un proceso de transformación.

La **transformación de la información**, es el segundo proceso presente en el aprendizaje y tiene como finalidad transformar la información para poder manipularla y acceder al conocimiento. Además de ello, la transformación buscaría analizar la información *“para ordenarla de un modo que permita extrapolarla, interpolarla o convertirla en otra cosa. La transformación hace referencia al modo de tratar la*

información con el fin de trascenderla” (Bruner, 1995: 155) es decir, la información no quedaría aislada sino vinculada a otro conocimiento, que permitiría ampliar la información y complementarla con el conocimiento ya adquirido.

El tercer proceso de aprendizaje, es **la evaluación**, que consiste en la **comprobación** de la manipulación de la información, es decir, si la forma cómo se utiliza la información es apropiada a una situación específica.

Para adquirir un aprendizaje o más bien plantearse un episodio de aprendizaje hay que considerar ciertos aspectos como, el tiempo real que existiría para cierto aprendizaje, en el sentido de precisar que conocimiento sería útil e indispensable para el desarrollo de los sujetos, es decir, es preciso ahorrar tiempo en enseñar contenidos útiles y no inútiles. Por tanto, para Bruner la economía del conocimiento, permitiría filtrar de algún modo lo que se debe enseñar, a lo que denomina aprendizaje de reglas generales, que constituyen una estructura fundamental de la materia que los sujetos deberían aprender para poder desarrollar sus capacidades, y a la vez, esta estructura debería ir ampliando su alcance a medida de las posibilidades de desarrollo.

Para Bruner, existen deficiencias en la forma de cómo producir o intencionar situaciones de aprendizaje, ya que, no se le ha dado una importancia mayor al interés y curiosidad de los estudiantes por el conocimiento, ni mucho menos por el descubrimiento que éste realice a la hora de enfrentarse o al manipular una información. Refiriéndose con esto, que si la intención es orientar a los estudiantes al aprendizaje, debería existir una orientación explícita de cómo acceder al conocimiento, la cual, debería estar presente en el currículum, puesto que, para intencionar a los estudiantes a episodios de aprendizaje necesariamente se tendrían que elaborar mecanismos de acceso al conocimiento, que de alguna forma concienticen y logren la comprensión del conocimiento, al igual que ofrezcan la ejercitación de todas las capacidades de los estudiantes. Sin embargo, para desarrollar episodios de aprendizaje, también es necesario acercarse a la forma cómo

comprenden los estudiantes, tanto de forma general como específica a una edad y con ello, orientar un episodio de aprendizaje. Bruner, también considera importante para desarrollar capacidades e incitar al descubrimiento del conocimiento de los estudiantes, buscar formas de ir más allá de la información dada, con lo cual quiere decir, que el proporcionar un único dato como referente de una situación, permitiría incorporar o complementar la información de los estudiantes, con lo cual irían construyendo un conocimiento en base a un dato único.

➤ NEGOCIACIÓN-RENEGOCIACIÓN.

El método de la negociación-renegociación de los significados mediante la interpretación narrativa es uno de los logros más importantes del desarrollo humano, ya que, este método permite adecuar aquellos significados que no correspondan a la realidad cultural o que no proporcionen una coherencia con el entorno cultural de los sujetos. Por ende, los sujetos estarían equipados de la capacidad de negociación-renegociación de los significados, que permitiría dar coherencia y comprensión a un discurso narrativo.

Para comprender el método de negociación-renegociación necesariamente hay que explicar desde dónde parte la concepción propiamente tal de éste. Por tanto, se realizará una relectura de lo ya explicado en el concepto de cultura, desde donde se extrae el punto, que es *“la cultura y no la biología la que moldearía a la vida y la mente humana, la que confiere significado a la acción situando sus estados subyacentes en un sistema interpretativo. Y esto lo consigue imponiendo patrones inherentes a los sistemas simbólicos de la cultura...”* (Bruner, 2000a: 77). El instrumento que utilizaría la cultura para proveer a sus integrantes de una estructura o esqueleto cultural, Bruner lo denomina psicología cultural, y consiste en un *“sistema mediante el cual la gente organizaría sus experiencias, conocimientos y transacciones relativas al mundo social.”* (Bruner, 2000a: 88). Y el principio que

organizaría el conocimiento, consistiría en un principio narrativo en vez de conceptual. Entonces, la narración es un componente clave para la negociación-renegociación de los significados.

➤ LA NARRACIÓN.

La narración, es parte del principio organizador del conocimiento y las experiencias de los sujetos, y esta forma de organización consistiría en una secuencia singular de sucesos, acontecimientos en los que participarían los seres humanos como personajes o actores. No obstante, la narración al formar parte del principio organizador del conocimiento de los seres humanos, tendría un funcionamiento más o menos lógico, puesto que, la totalidad de sus acontecimientos tendrían o más bien deberían tener un hilo conductor para poder ser narradas y así, expresar la trama en la que se sustentaría su significado. Para Bruner, el significado que portaría la narración, estaría configurado por la totalidad de la secuencia de sus acontecimientos, es decir, para comprender la trama que se encuentra oculta en la narración, correspondería captar los elementos que la componen y la orientación en la que están dispuestos éstos.

La narración, permite crear un sentido de lo canónico y ordinario, enmarcando así, los significados culturales, y los no culturales, lo que permite a su vez, dar cuenta de las desviaciones de significados, y en este caso negociar-renegociar éstos, con la finalidad de incorporarlos a un sentido cultural. No obstante, la narración en la mayoría de los casos se centraría en lo esperado, puesto que, el significado que resguarda o que pretende transmitir, pertenecería a un sentido cultural, y por ello, frente a una situación inusual de significados, los sujetos tienen la capacidad de reconocer y proporcionar a lo inusual una forma comprensible y normal, para poder ser utilizada por los sujetos en su medio cultural. Además de ello, Bruner considera que, “...la viabilidad de una cultura radica en su capacidad para resolver

conflictos, para explicar las diferencias y renegociar los significados comunitarios. Los significados negociados que según antropólogos sociales y críticos culturales son esenciales para la conducta de una cultura, son posibles gracias al aparato narrativo de que disponemos para hacer frente simultáneamente a la canonicidad y la excepcionalidad” (Bruner, 2000b: 88). Por tanto, una cultura entregaría las herramientas necesarias para negociar aquello que pareciera anormal, asimismo, la negociación se encontraría o sería parte de las habilidades de los sujetos y por ello, necesariamente debería estar presentes en el espacio escolar de la enseñanza, puesto que, la incorporación, concientización y potencialización de la habilidad negociadora podría facilitar el proceso de enseñanza, en el sentido de complejizar el contenido a enseñar.

Entonces, para Bruner (2000a) la cultura contiene y equipa a los sujetos de un conjunto de normas, pero a la vez, también entrega un conjunto de procedimientos de interpretación que permiten ajustar las desviaciones de significado en función o coherencia de los patrones establecidos por la cultura. No obstante, el conjunto de procedimientos interpretativos, los cuales tienen como función principal ajustar las desviaciones de significado, quizás no tendrían un papel central o participativo dentro de la cultura y el conocimiento formalizado de ésta, es decir, la escuela, puesto que el conocimiento entregado en su mayoría carecería de desviaciones o si existieran lo harían con limitaciones y como consecuencia, la habilidad de negociación quedaría en segundo plano. Un ejemplo para simplificar la internalización del conjunto de normas de la cultura y el nivel de cotidianidad del comportamiento de los sujetos, lo expresa el ejemplo de Baker, enunciado por Bruner en su libro, “Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva,” *...cuando entramos en una oficina de correos, nos comportamos en un plan de oficina de correos”* (Bruner, 2000:77) y es una regla de situación, que se utilizaría tanto en el discurso escrito u oral como en la acción.

Por consiguiente, Bruner argumenta también por medio de ejemplos la situación contraria, la anormalidad se respondería con una interpretación desde la

razón y la coherencia cultural “*Si alguien entra en la estación de correos, despliega una bandera...y empieza a agitarla, nuestro interlocutor, desde su psicología popular² en respuesta a la pregunta...nos dirá que probablemente hoy se celebra alguna fiesta nacional y que se había olvidado...que el hombre de la bandera es algún chiflado nacionalista cuya imaginación se ha debido de ver inflado por algo que haya leído...*”(Bruner, 2000a: 55). La explicación estaría concebida desde un elemento canónico de la cultura. Por tanto, cuando los sujetos se enfrentan a situaciones inusuales, superponen una respuesta razonable a esa situación, desde su posibilidad de coherencia de significados, es decir, desde las posibilidades de respuesta que su contexto cultural le permiten. Sin embargo, ahora se puede decir que, la capacidad interpretativa de significados, estaría presente en los seres humanos e incluso tendrían respuestas coherentes que aclararían una anormalidad, pero estas tendrían una amplia vinculación con su medio cultural, puesto que, la narración sería parte integral de la acción e intencionalidad de los seres humanos y al ser parte de esta acción, tomaría la forma de mediación entre el mundo canónico de la cultura y el mundo idiosincrásico de las creencias.

Entonces, si la capacidad interpretativa de los seres humanos puede resolver de forma coherente una desviación narrativa y así negociar el significado, podría ser incorporada la negociación del significado, cómo un medio de enseñanza y que a la vez permitiera ir más allá de la información dada. La posibilidad de la incorporación de la negociación de los significados como un medio de enseñanza, es precisamente uno de los puntos que orientan este estudio de investigación.

La relevancia de la narración, y la importancia que Bruner, le asigna a ésta, estaría enfocado en que la narración, es una forma de discurso, pero no tan solo una forma, sino la más poderosa y frecuente forma de comunicación entre los seres humanos e incluso entre los sujetos existiría el impulso de construir narraciones. No

² **Psicología cultural:** Sistema mediante el cual los sujetos organizarían su conocimiento, experiencias y transacciones relativas al mundo social. (Bruner: 2000)

obstante, para construir un discurso coherente, que permita transmitir un mensaje, se debería considerar ciertos requisitos gramaticales:

- Primer requisito: **Énfasis en la acción humana**, el interés o la importancia de la construcción de un discurso está centrado en el acontecimiento que se desearía transmitir, específicamente en la acción que se realizaría o habría realizado un agente y su respectivo desenlace.
- Segundo requisito: **Orden secuencia de los acontecimientos**, una coherencia en el mensaje que pretende relatar la narración. La secuencia de los acontecimientos descansaría en una secuencia típica, que sería inherente a las estructuras gramaticales naturales, alineando el orden de la narración en sujeto-verbo-objeto. Además de ello, la frecuencia sujeto-verbo-objeto, sería una de las primeras formas de dar sentido a las situaciones.
- Tercer requisito: **Predisposición a enmarcar lo canónico e inusual**, existiría una predisposición de los sujetos hacia lo inusual, que permitiría marcar aquello que se encuentra fuera de la normalidad, puesto que, desde niños los sujetos se estimulan con lo insólito e incluso el comportamiento de los niños frente a lo extraño sufriría alteraciones, dándose así, una distinción casi innata sobre lo irregular.
- Cuarto requisito: **La voz de un narrador**, estaría enfocado en la necesidad de proveer a la narración de un narrador que cuente la historia, es decir, que la narración debería contener una visión hacia donde quisiera dirigir su mensaje, una perspectiva que orientará la historia.

Los cuatro requisitos, representarían un condicionamiento básico para la construcción narrativa, además constituirían las primeras herramientas con las cuales los niños podrían construir una narración, las cuales serían entregadas en una primera instancia por su medio cultural cercano, es decir, los padres, parientes y

posteriormente una formalización de éstos en la escuela. Por tanto, frente a las evidencias sobre la utilización de la narración como medio de discurso por parte de los sujetos, Bruner construye una tesis sobre el papel que juega la narración en la actividad humana, considerando que existiría un impulso humano para organizar la experiencia en un modo narrativo, este impulso humano sería entendido como una predisposición innata hacia organizar narrativamente la experiencia. Sin embargo, esta predisposición innata, posteriormente sería reforzada por la cultura, la cual equiparía a los sujetos de un conjunto de herramientas que solventarían la construcción narrativa.

Bruner, para fundamentar su tesis sobre la predisposición hacia la organización de las experiencias de los sujetos en un modo narrativo, incorpora evidencias de estudios que demuestran la utilización de las narraciones como medio de comprensión. El estudio citado corresponde al realizado por Joan Lucariello, el cual tuvo como objetivo indagar en la actividad narrativa de niños de edad preescolar (4-5 años). Para ello, se intencionaron situaciones narrativas, en el sentido de narrar historias que contuviesen irregularidades (que contuvieran anormalidades), como por ejemplo; la cumpleañera estaba triste o derramaba agua en las velas. La construcción de versiones alternativas sobre una historia, como la de cumpleaños, tuvo como propósito producir un desequilibrio entre agente y acción o agente y escenario, *“Lo primero que redescubrió fue que las historias anticanónicas, comparadas con las canónicas, producían un torrente de invenciones narrativas diez veces superior. Uno de los sujetos explicaba la tristeza de la niña del cumpleaños diciendo que probablemente se le había olvidado la fecha y no se había puesto el vestido adecuado para la fiesta, otro hablaba de una disputa con su madre, etc....”* (Bruner, 2000a: 66). El estudio dio cuenta de la existencia de una capacidad de los sujetos desde muy pequeños, de proporcionar sentido a aquello que supuestamente no lo tendría y así darle una explicación culturalmente aceptada y comunicable, o mejor dicho la capacidad de negociar-renegociar los significados, para incorporarlos en una narración con sentido cultural.

El modo narrativo tendría la función de organizar los acontecimientos en un diálogo coherente, que pueda ser transmitido y comunicado a los demás sujetos. Aún así, la narración no tan sólo se entendería como una forma de narrar situaciones, sino también se entendería como una forma de retórica, es decir, la narración contendría una argumentación dentro de su discurso, la cual sería distinguida con facilidad por los sujetos, ya que éstos comprenderían *“que lo que uno hace se ve profundamente afectado por el modo como uno cuenta lo que hace, lo que ha hecho o lo que va a hacer. Narrar se convierte en un acto no sólo expositivo sino también retórico”* (Bruner, 2000a: 95) y al convertirse la narración en un acto retórico, los sujetos aprenderían a fundamentar los acontecimientos en un argumento que diera coherencia y fuerza al discurso, y cuya coherencia estaría basada en la canonicidad, es decir, los sujetos aprenderían a justificar sus relatos en la canonicidad, en aquello que es cotidiano o culturalmente aceptado.

2.2.1. INSTRUCCIÓN Y TRANSMISIÓN: DESDE LA POSTURA DE JEROME BRUNER.

La forma en la cual aborda Jerome Bruner la problemática de la enseñanza-aprendizaje, en el sentido de cómo hacer comprensible un contenido de enseñanza y la estructura teórica que acompañaría o que intentaría explicar el fenómeno del aprendizaje, está inscrito en la utilización de ciertos conceptos bases que caracterizan a sus planteamientos, tales como instrucción y transmisión de conocimiento, los cuales a su vez, en una primera lectura pueden ser relacionados con una acción mecánica más que constructiva para el aprendizaje de los sujetos, produciéndose quizás una confusión interpretativa o desviación, acerca de lo que el autor realmente quisiera explicar. Por esta razón, se hace necesario realizar una pequeña justificación conceptual acerca de la instrucción y la transmisión del conocimiento o información.

Entonces, en una primera lectura la instrucción y la transmisión, se podrían leer desde una acción mecanizada, puesto que, la instrucción se define desde la lengua española como, “*acción de enseñar o entregar sistemáticamente los conocimiento // información para manejar algo*, mientras que transmisión se definiría como, *acción o efecto de transmitir // conjunto de mecanismos que comunican el movimiento de un cuerpo a otro...*” (Diccionario, 1993: 603). Vinculándose así, la enseñanza a un conjunto de mecanismos, donde existiría una sistematización de la enseñanza, en base a una especie de estructura rígida, donde los estudiantes, tendrían un papel pasivo, un receptor de información por medio de una transmisión. Por lo que, la mención de estos conceptos podrían ser interpretados de una forma equivocada, e incluso alterar el argumento, puesto que, la representación que se tendría de la instrucción y la transmisión de conocimiento, implicaría la acción mecánica. Sin embargo, Bruner al parecer no utilizaría los conceptos con la intención de encasillar al proceso de enseñanza-aprendizaje en una estructura rígida, sino lo contrario, los utilizaría en función de su construcción argumentativa.

La instrucción, sería utilizada en el sentido, que los sujetos serían instruidos para desarrollar capacidades, habilidades cognitivas que le permitieran desenvolverse en su medio cultural, instruir para potenciar sus habilidades cognitivas y no encasillarlo en un ser pasivo, sino constructor de su conocimiento, instruirlo en la concientización de sus capacidades como seres humanos, podría decirse, instrucción en el buen sentido de la palabra o como la utilizada por Vygotsky, que expresa que “*La instrucción solamente es positiva cuando va más allá del desarrollo*”. (Wertsch: 1995: 91)

La instrucción por otra parte, tendría una relación con la transmisión, puesto que, para que los sujetos puedan desarrollarse debería existir un canal de transmisión común del conocimiento entre el docente-estudiante. Entonces, la transmisión estaría enfocada en el vehículo encargado de transferir conocimiento, pero no el sentido de acumularlo, sino que ésta tendría la intencionalidad de producir,

algo en el receptor, puesto que, la transmisión estaría compuesta por un formato más menos adecuado para los sujetos, que involucraría la capacidad de éstos para comprender y los procedimientos de que dispondrían para comprender tal transmisión.

Una justificación de por qué, Bruner recurre a los conceptos en cuestión, podría estar relacionada con su formación académica, dado que, la psicología de los años 40", estuvo íntimamente vinculada con el conductismo, y un conocimiento clásico del comportamiento humano. Aunque, Bruner posteriormente difiera de la postura de la psicología clásica, la formación académica que tenía persiste de algún modo en la forma como aborda los temas, en su discurso y lenguaje.

Otra justificación, está referida a la construcción argumentativa que desarrolla en torno a sus planteamientos, dado que, Bruner para solventar la validez de sus explicaciones sobre los procedimientos presentes en el aprendizaje y la forma cómo deberían ser dispuestos los contenidos a los estudiantes mediante la enseñanza, elaboraría una matriz teórica que incorpora distintas disciplinas, como la biología, antropología, filosofía. Por lo que, la forma o la representación de sus planteamientos, tendrían casi un carácter científico, en el sentido de cómo argumenta una explicación y cómo la expresa en el papel, siendo algo confuso y complicado la lectura de sus postulados.

Entonces, para comprender los postulados de Jerome Bruner, es necesario en algún modo, sustraer el prejuicio conceptual que aglomeran ciertos conceptos, como la instrucción y la transmisión, que en una primera instancia causa un correlato con la concepción de los sujetos como un ente que reacciona frente al estímulo-respuesta.

Una explicación final de éste fenómeno es el propio significado cultural que Bruner menciona, en el cual se refería a que el significado de los elementos de la

realidad, tendrían una amplia relación con el contexto cultural donde estarían insertos los sujetos, es decir, el significado de un elemento de la realidad estaría inscrito en la forma como representan la realidad cultural los sujetos.

2.3. EL DESARROLLO DEL INTELECTO HUMANO.

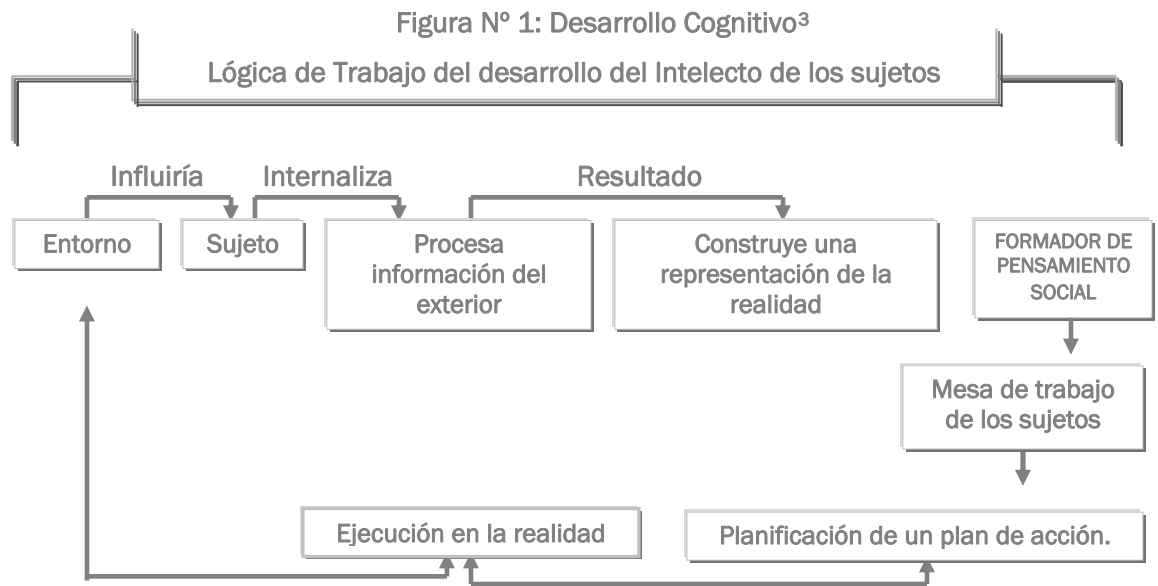
El cómo se desarrolla el intelecto o cognición de los seres humanos, al parecer tendría como punto de partida la evolución del hombre, lo que hoy es el ser humano, sería el producto de su propia evolución. Por tanto, desde aquí partiría la interrogante sobre, cómo aprenderían y desarrollarían sus capacidades los seres humanos, puesto que, psicólogos como Jerome Bruner, enuncian la cuestión de la evolución del hombre como eje para llegar a comprender cómo se desarrolla el intelecto humano.

Para este autor, el desarrollo cognitivo, es un proceso tanto de fuera hacia adentro como de adentro hacia fuera, dado que, en una primera instancia *“los cambios que han sufrido los sujetos se deberían a su relación con nuevos sistemas externos de ejecución y no a cambios manifiestos de su morfología”* (Bruner, 1995: 56), es decir, cambios que se han producido en su entorno afectarían su cotidianidad, debiendo así readaptarse a nuevas circunstancias para sobrevivir y poder manipular los elementos (flora, fauna), siendo el cambio de su morfología como parte de la readaptación a las nuevas circunstancias del entorno. Sin embargo, Bruner no quiere decir con esto que el entorno determina a los sujetos, sino más bien influye en la aceleración o retroceso de su desarrollo cognitivo y un ejemplo claro de ello, es que el ser humano pudo sobrevivir y evolucionar frente a esos cambios, el contexto no lo determinó intelectualmente.

Para Jerome Bruner el desarrollo intelectual de los seres humanos depende de la adquisición y dominio de técnicas, las cuales serían destrezas que la cultura le entregaría a lo largo de su existencia con el objetivo de incrementar su

funcionamiento intelectual, (evolución de la especie humana) considerando por tanto, el desarrollo cognitivo de los sujetos, como un proceso tanto de fuera hacia adentro como dentro hacia fuera, ya que, lo de afuera influiría en el desarrollo de capacidades y habilidades para dominar y manipular los elementos de su entorno, haciendo de los seres humanos unos constantes conocedores del mundo que lo rodea. Un ejemplo, que puede graficar la idea de la adquisición de técnicas con el desarrollo de cognitivo, es la elaboración de una situación ficticia, donde los seres humanos, se encuentran insertos en un ambiente inhóspito, con peligro de animales salvajes. En esta situación deberían elaborar mecanismos de defensa (como armas, vigilancia) que le permitieran estar atentos a los peligros, observar cuáles son los peligros de su entorno y cuáles son los elementos con los que podrían combatirlos (adquisición y dominio de técnicas). Por tanto, se daría una relación recíproca entre el entorno donde están insertos y la forma cómo resolverían las dificultades en un plano mental y posteriormente la ejecución de la solución mental en el entorno (aplicabilidad).

Entonces, al considerar Bruner el desarrollo cognitivo de los sujetos como un proceso tanto de fuera hacia dentro, como de dentro hacia fuera, da cuenta de dos cuestiones, que están presentes en el desarrollo y adquisición de capacidades y destrezas. No obstante, antes de desarrollar la idea en sí, es necesario comprender el proceso de desarrollo desde un plano general. Para ello, la figura N° 1 grafica desde un plano general la lógica de trabajo del desarrollo del intelecto. En la figura, los sujetos se encuentran insertos en un ambiente, el cual influye en el desarrollo de sus capacidades, pero estas capacidades estarían sustentadas en una representación de la realidad, y cuyos elementos previamente fueron internalizados por los sujetos, elaborando en base a los datos del exterior un modelo de la realidad, que permita dar solución a los obstáculos de ésta, algo así como un plan de acción, que posteriormente ejecutarían en la realidad.



Entonces, en el desarrollo cognitivo de los sujetos se presentarían dos cuestiones, la primera estaría enfocada en las técnicas o tecnologías que utilizarían los sujetos para representar los elementos característicos de su entorno cultural (el procesamiento de información daría como resultado un modelo de la realidad), es decir, los sujetos construyen una representación de la realidad, que les permitiera acceder a los elementos de su realidad. La representación por su parte “*sería la manera en la cual una persona describe, comprende o aprende el mundo de manera significativa. Con el crecimiento y desarrollo del intelecto humano, la representación del mundo progresa*” (Manterola,1998: 167) y para llevar a cabo la representación de la realidad, los sujetos realizarían un procesamiento de la información del exterior, con el objetivo de capturar los elementos presentes en su entorno, por medio de tres formas de representación; la acción, imágenes mentales y el lenguaje, las cuales posteriormente se complementarían (Las formas de representación de acción, imágenes mentales y lenguaje, Bruner las denomina posteriormente representación inactiva; representación icónica y representación simbólica). La segunda, presente en

³ Figura N° 1; Esquema de Desarrollo Cognitivo de los sujetos; Daría cuenta de la lógica interna del desarrollo del intelecto humano, expondría a grandes rasgos el funcionamiento cognitivo, desde el procesamiento de información a la ejecución de un plan de acción.

el desarrollo cognitivo estaría enfocada en el instrumento que organizaría los actos, elementos e imágenes en conglomerados de orden superior. Ambas cuestiones, las técnicas de recolección de datos para representar más eficazmente la realidad y la organización propiamente tal de los datos en conglomerados de orden superior, tendrían como objetivo elaborar un plan de acción coherente, entre la realidad representada por los sujetos y la realidad concreta.

- **LA REPRESENTACIÓN; MODOS DIFERENTES DE COMPRENDER LA REALIDAD.**

La representación, consiste en un modelo de la realidad que tanto niños como adultos tendrían, pero en distinto nivel de desarrollo, dando como resultado que un niño podría ejecutar en su mayoría los mismos actos que ejecutaría un adulto. *“En otras palabras, toda actividad compleja puede descomponerse en elementos más simples cada uno de los cuales puede ser ejecutado por un ordenador menos diestro. Lo que hace falta para ejecutar destrezas complejas es que se combinen, las operaciones que las integran”* (Bruner, 1995: 7). Entonces, por qué un niño podría ejecutar en su mayoría los mismos actos que un adulto, porque en síntesis, ambos comparten una representación de la realidad, en distintos niveles, pero una representación que les permite disponer de un modelo más menos ilustrativo de lo que sería la realidad.

Por consiguiente, al compartir un modelo de la realidad, los sujetos pueden comunicarse entre sí, pero cuando Bruner expone la idea que toda actividad compleja puede descomponerse en elementos más simples, pareciera que estuviese enunciando una acción educativa, en la cual los sujetos menos diestros podrían comprender una actividad más compleja, por medio, de una previa traducción que simplificara los contenidos de esa actividad y la hiciera concordar con el nivel de comprensión y desarrollo de los sujetos menos diestros, pero no por incapacidad, sino porque se

encuentran en un proceso de maduración de capacidades. De este modo, para que los sujetos en desarrollo de destreza, o mejor dicho menos diestros, logran una comprensión de una actividad compleja, se necesitaría una simplificación del contenido.

Por consiguiente, la representación estaría compuesta de elementos del exterior, o mejor dicho compuesta de elementos de la realidad, los cuales deben ser internalizados por los sujetos, por medio de un procesamiento de información. Posteriormente, los elementos procesados serían emplazados en un orden lógico, o armazón lógico, compuesto de vínculos que les permitiera conectar el conocimiento que ya tienen, con el que tendrán, refiriéndose así, específicamente a la existencia de un esquema relacional o una secuencia que vinculará de forma más o menos directa los conocimientos. Sin embargo, al no encontrarse una relación entre los componentes provenientes del exterior con los internalizados en la mente de los sujetos, existiría una deficiencia en la integración de los elementos, denominado efecto de distracción, el cual afecta la forma en que los sujetos procesan e integran la información, produciéndose así, una especie de desviación de la información. En vez, de existir una secuencia lógica de codificación de la información, existiría una secuencia con alteraciones que no permitiría una conexión directa de los elementos.

Entonces, la forma en que se vincularía la información internalizada en la mente de los sujetos, puede tener implicancias en el aprendizaje, en el sentido que el docente al planificar un contenido trazaría un objetivo de aprendizaje, el cual debería ser alcanzado por los estudiantes. Sin embargo, cómo los estudiantes alcanzarían tal objetivo de aprendizaje, si quizás la forma de vincular la información, que tanto docente como estudiantes tienen, resulta ser incompatibles, existiendo alteraciones en la forma de conectar el conocimiento, y si este fuera el caso, la enseñanza tendría dificultades de alcanzar su objetivo de aprendizaje.

La representación, por su parte, consistiría en la internalización de la información del exterior, la cual debe ser procesada, por medio de una codificación de la información, que pretendería dar orden y organización a ésta, emplazándola posteriormente en un almacén lógico, el cual diera sentido y vinculación a la información. *“El producto final de este sistema de codificación y procesamiento es lo que se conoce como representación”* (Bruner, 1995: 47).

Por su parte, la representación, para Bruner consta de tres modalidades, enactiva, icónica y simbólica, las cuales son parte del proceso de elaboración de la representación de la realidad, e igualmente, la representación, estaría relacionada con la manera en que los sujetos comprenden la realidad y como la significan, dado que, con el desarrollo de los sujetos la representación de la realidad se fortalecería, teniendo así, un mayor conocimiento o dominio sobre su entorno. Por tanto, para Bruner, la aparición de la representación en la vida de los sujetos seguiría un orden, enactiva; icónica y simbólica, y el proceso secuencial de éstas, dependería del desarrollo de la representación anterior.

REPRESENTACIÓN ENACTIVA.

La representación enactiva consiste en un modo de manipular la realidad por medio de la acción, es decir, los sujetos en los primeros años de vida construirían un modelo de su entorno con elementos reales, es decir, con elementos manipulables que se encuentran a su alcance, puesto que, los sujetos al manipular los elementos presentes en su entorno adquirirían un conocimiento o mejor dicho al actuar sobre éstos, lograrían un aprendizaje.

REPRESENTACIÓN ICÓNICA.

La representación icónica, es una etapa donde los sujetos, aproximadamente al primer año de vida, representan su entorno a través de imágenes o estructuras espaciales, sin lograr aun la abstracción.

REPRESENTACIÓN SIMBÓLICA.

La representación simbólica, consiste en el modo de caracterizar la realidad a través de símbolos y donde el lenguaje sería el principal sistema de símbolos.

Las tres modalidades de representación de la realidad serían parte del desarrollo cognitivo de los sujetos, puesto que, cada una de ellas estaría acompañada del crecimiento y desarrollo del intelecto, además a través de éstas, la representación de la realidad se reforzaría. *“El desarrollo no supone una secuencia de etapas, sino un dominio progresivo de estas tres formas de representación y de su traducción de un sistema a otro”*. (Manterola, 1998: 62). Así mismo, la representación de la realidad en la medida en que los sujetos crecen, debería fortalecerse ampliando las capacidades motoras, perceptivas y de raciocinio, puesto que, tendrían un conocimiento más acabado sobre la realidad, y por ende, su representación, sería más rigurosa, respondiendo así, a las regularidades e irregularidades que acontecen en su entorno, con actos más elaborados y pautados sobre cómo resolver una situación.

- **SISTEMA DE CODIFICACIÓN.**

Como se ha señalado, la forma en la cual los sujetos ordenarían y darían un sentido a los elementos provenientes del exterior, se denomina representación, pero la existencia de la representación estaría sustentada, en un sistema de codificación de los elementos que proyectaría. Por ello, para Bruner, la representación es el producto final de un sistema complejo de codificación.

Entonces, para Bruner la codificación se puede definir como un conjunto de categorías no específicas, vinculadas entre sí, por un modo poco convencional, dado que, sería la forma en que los sujetos agrupan y vinculan la información proveniente del exterior, la forma o la categorización en que éstos ordenarían los elementos, estaría por su parte sujeta a constantes modificaciones. La codificación, consiste en una categorización de elementos, para realizar un constructo hipotético, el cual

debería ser contrastado con la realidad para verificar su validez, por ello estaría supeditado a modificaciones. Por su parte, dentro del sistema de codificación están presentes, los elementos extraídos del exterior, los cuales tendrían un significado, dichos elementos y sus respectivos significados, serían utilizados por el sistemas de codificación para fundamentar una construcción, ya sea para explicar algo o para dar sentido a una situación.

La importancia de la codificación recaería, en que ésta daría cuenta de cómo los sujetos ordenan los elementos o mejor dicho cómo construyen una respuesta para dar solución a un problema. Generalmente la base que sustenta la construcción de la respuesta, estaría vinculada a un modelo, que en su mayoría estaría relacionado a la enseñanza, en el sentido que permitiría a los sujetos comprender cómo se podría usar cierto código, sus aplicaciones y ampliaciones de significado, algo así, como cultivar la capacidad cognitiva de comprender para resolver problemas, utilizando para ello, una fórmula consistente en la comprensión de códigos. Un ejemplo, que propone Bruner y que sería bastante explícito, estaría orientado en la enseñanza de las matemáticas, puesto que, después de una ejercitación, se esperaría que los sujetos respondieran, tal ejercicio: $a + a + a$. Además, durante el proceso de resolución, sería importante brindar a los sujetos, de un modelo tipo, en el sentido de adaptar esta fórmula a situaciones similares, la cual se denominaría transferencia del aprendizaje, *“...pero en realidad, no se está transfiriendo nada. El organismo aprende códigos que tienen una aplicabilidad más reducida o más amplia.”* (Bruner, 1995: 29). Por tanto, la aplicabilidad de los códigos, sería parte de las capacidades cognitivas de los seres humanos, y aquí la importancia de potencializar, dicha capacidad, ejercitar la adaptabilidad de los códigos, es decir, hasta qué límites podría ser aplicado, y hasta dónde dejaría de ser apropiada su utilización, reduciendo así, el margen de incoherencia en la resolución de problemas.

Entonces, la preocupación de Bruner, se enfocaría en, cuáles podrían ser las condiciones para la adquisición de códigos, bajo que condiciones los sujetos aprenden

y podrían potencializar sus capacidades cognitivas, en síntesis cómo se podría presentar el conocimiento a los sujetos, encauzándolo en un modo de codificación apropiado para el aprendizaje. Por esta razón, el autor propone condiciones generales para el aprendizaje.

- **CONDICIONES PARA EL APRENDIZAJE.**

La disposición, a la que se refiere el autor, está orientada a las condiciones en las que se desarrolla la actividad de enseñanza, reconociendo dos enfoques incidental e intencional. Como incidental se entendería el aprendizaje adquirido por memorización, una actividad propiamente mecánica, y como intencional, se entendería una estrategia de comportamiento, en el sentido que los estudiantes descubran los atributos de un conocimiento, para así, facilitar el aprendizaje del contenido.

La disposición para el aprendizaje, consiste en la incidencia que produce la forma de enseñanza en el aprendizaje, influyendo así, en la forma cómo los sujetos (estudiantes) adquieren y aplican el contenido aprendido. Por lo que, la disposición de la enseñanza influiría, tanto en el aprendizaje cómo en la forma en que los sujetos resolverían los problemas, y cómo dan explicación a una situación conflictiva, es decir, la forma en que construirían una respuesta o cómo codificarían los códigos de la enseñanza.

Por tanto, para Bruner, la forma en que se disponen los conocimientos, recaería en la forma cómo codificarían los sujetos, puesto que, bajo condiciones memorísticas, éstos tenderían a realizar conexiones de códigos en forma lenta, con lo que se dificultaría el desarrollo de la actividad. Mientras que la disposición intencional, tendería a instruir a los sujetos a la búsqueda de un código genérico, que permitiera optimizar la información dada, para resolver cierta actividad de una forma

más menos apropiada. Aún así, ambas disposiciones tenderían hacia la instrucción, dado que, *“Las instrucciones actúan, en todo caso, como mecanismos de conexión o generador de disposiciones que pone en juego diferentes formas de codificación y adapta al organismo el tipo y nivel de actividad genérica que resulta apropiada para la situación.”* (Bruner; 2001: 25) e incluso influirían en la actitud de los sujetos hacia el aprendizaje, en el sentido de que el nivel de desarrollo que posee su sistema de codificación influiría en la aplicación o manipulación de la información y por tanto, en la motivación hacia la resolución de la actividad de codificación, es decir, el grado de interés en la actividad de aprendizaje.

En tanto, existiría un **estado intermedio para el aprendizaje**, el cual tendería a optimizar las capacidades cognitivas de los sujetos, aún así, la construcción de un estado que activará el interés por la resolución de problemas, previamente debería existir un acondicionamiento que diera la pauta para activar las capacidades y así, generar un estado para el aprendizaje, una especie de quiebre que produzca en los estudiantes la necesidad de equilibrar la situación, buscar una respuesta para equiparar el desnivel.

Para Bruner, los sistemas de codificación darían cuenta de cómo los sujetos construyen respuestas a los problemas presentes en el exterior, o como él mismo lo denomina, una construcción teórica para resolver una dificultad. Por lo que, la codificación representaría, la estructura de una respuesta, aun así, no todos los sistemas de codificación tendrían una respuesta apropiada, dado que, la forma en que han sido transmitidos los códigos configuran un condicionante importante para los sujetos y con ello, representarían el formato en el cual los sujetos comprenderían el contenido y su aplicabilidad. Por tanto, la importancia de la codificación más allá de la transmisión de los códigos y su aplicabilidad, tendría implicaciones en la práctica educativa, específicamente en la pregunta *¿Cómo se debería enseñar un contenido?* Bruner contestaría, *“hay que enseñar aquellos axiomas y teoremas (sistema formal de codificación) que amplíen al máximo la capacidad del individuo para ir más allá de*

la información dada en cualquier problema que se le presente” (Bruner; 1995: 89). Además de ello, es necesario considerar, las condiciones generales que activan el aprendizajes, como la disposición o el estado de necesidad para el aprendizaje (las condiciones generales fueron antes descritas).

2.3.1. LA POTENCIALIZACIÓN DEL DESARROLLO COGNITIVO DE LOS SUJETOS.

Para orientar el desarrollo cognitivo, necesariamente debería existir un medio que permitiera potencializar tal desarrollo, una especie de apoyo, que dirigiera a los sujetos hacia el aprendizaje. La importancia de la existencia de un apoyo externo, recaería en que es tal el conocimiento que la cultura quisiera formalizar o transmitir a los sujetos, que inevitablemente necesitaría un armazón que los ayudará a dar los primeros pasos. Siendo, el armazón una herramienta para potencializar las capacidades de los sujetos, tanto para su desarrollo cognitivo, como para potencializar sus capacidades.

- **EL ANDAMIAJE.**

La potencialización de las capacidades para Bruner (2001) podría traducirse, en la idea de andamiaje, que consiste en una especie de prótesis de apoyo al desarrollo de las capacidades de los sujetos, el andamiaje por su parte, debería situarse en una posición, por debajo de lo ya construido por los sujetos, dado que, el objetivo principal de la prótesis sería posibilitar la realización de ciertas actividades, que se encontrarán fuera del alcance de las capacidades de éstos. *“Bruner usa esta noción de andamiaje precisamente al referirse a la estructura que los adultos hacen para facilitar el aprendizaje de los más jóvenes.”* (Bruner, 1995: 98).

El concepto de andamiaje, provendría de una reconceptualización de la zona de desarrollo próximo (ZDP) propuesta por Vygotsky, puesto que, tanto para Vygotsky como para Bruner, el conocimiento y el desarrollo de las capacidades de los sujetos, están vinculadas con la interacción social y la cultura. Sin embargo, para que los sujetos pudieran apropiarse de los elementos presentes en la realidad cultural, ambos autores proponen la existencia de un guía que oriente la construcción de conocimiento de los sujetos.

- **ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO (ZDP).**

Para Vygotsky, existiría una disposición de los sujetos al aprendizaje, ya que, éstos tendrían tanto las capacidades cognitivas, como una disposición hacia el conocimiento. Por ello, uno de sus intereses en el ámbito de la educación, estuvo enfocado, en el cómo del desarrollo del niño, en el sentido de cómo puede llegar a ser lo que aún no es, explicando el fenómeno del desarrollo cognitivo de los sujetos, en lo que él denominó, Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

La teoría de la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky, consiste en la distinción de dos niveles de desarrollo, real y potencial, es decir, “ *la distancia que hay entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz...la ZDP puede definirse como el espacio en que, gracias a la interacción y ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver problemas*” (Manterola,1995: 153). Por tanto, la ZDP, tendería a potencializar o aproximar a los sujetos hacia el desarrollo de una capacidad, por medio de la interacción con otros, teniendo como base la intencionalidad de dicha potencialidad.

Entonces, en la zona de desarrollo próximo, se distinguiría el desarrollo real y el potencial, es decir, primero lo que los sujetos, por si mismos podrían resolver, y lo que de acuerdo a su edad de desarrollo estarían capacitados a realizar o solucionar. Segundo lo que los sujetos, con ayuda del exterior, ya sea, colaboración con otros, trabajo grupal, discusiones, podrían realizar, es decir, existiría una diferencia entre los sujetos que resuelven, por si mismos un problema y los que reciben ayuda o estimulación del exterior, ¿Por qué? porque, al proporcionar a los sujetos de un ambiente activo, tendrían un espacio de participación activa, que influiría en algún modo, en situaciones de aprendizaje, e incluso daría instancias de potencialización de las capacidad cognitiva, ya que, para Vygotsky *“la instrucción en la zona de desarrollo próximo aviva la actividad del niño, despierta y pone en funcionamiento toda una serie de procesos de desarrollo. Estos son solamente posibles en la esfera de la interacción con las personas...pero en el curso del desarrollo se convierten, finalmente en propiedad interna del niño”* (Wertsch: 1995: 91).

Para Vygotsky, la importancia de la zona de desarrollo próximo, recae en que ésta, sería un constructo útil para el desarrollo de los sujetos y de crucial significancia para su desarrollo cognitivo, ya que, se pregunta sobre cómo potencializar la capacidad de los sujetos, en el sentido de ir más allá de ésta, con la intención de aproximarse o ampliar el nivel de operación cognitiva de ese momento. Sin embargo, la zona de desarrollo próximo, tendría limitaciones, dado que, los sujetos, sólo podrían ampliar el nivel de su capacidad, en relación al estado de su desarrollo cognitivo y sus posibilidades intelectuales.

- **MÁS ALLÁ DE LA INFORMACIÓN DADA.**

Dentro de los postulados de Jerome Bruner, también se puede encontrar la potencialización del desarrollo cognitivo de los sujetos, no tan sólo con la concepción de andamiaje (enunciada anteriormente), sino con la de ir más allá de la información

dada. La noción de ir más allá de la información dada, está referida a los modos en que los sujetos manipularían la información, la actividad interna que realizarían para aproximarse a la información, y la construcción interna que efectuarían para comprender lo que estaría frente a ellos.

Bruner (1995), para explicar el modo en cómo funciona la manipulación de la información, simplifica dicha acción con situaciones ejemplificadoras. Uno de los modos más utilizado para acceder más allá de la información, consiste en la inferencia, la utilización de la inferencia por su parte gravita en *“aprender las propiedades definitorias de una clase de objetos funcionalmente equivalentes y usar la presencia de esas propiedades definitorias como base para inferir que un nuevo objeto encontrado pertenece o no a dicha clase.”*(Bruner,1995: 26) las propiedades definitorias del objeto tenderían a establecer las características generales de una sustancia, definiendo así, que una cosa podría asimilarse a otras, por compartir ciertas características, como las peras, manzanas, y naranjas, serían diferentes, pero pertenecerían a un grupo, las frutas, frutas que a su vez provienen de árboles frutales. Por lo que, la utilización de la inferencia, permitiría examinar la naturaleza de un objeto, trazando un mapa de relaciones, una especie de construcción de un rompecabezas, el cual daría cuenta del contexto del objeto en cuestión.

El primer acercamiento al objeto, estaría enfocado en la percepción, tamaño, forma, textura, darían cuenta de ciertas características, que a la vez permitirían categorizar o identificar al objeto, como lo expuesto en el ejemplo de las frutas, las naranjas. Los sujetos, al estar frente a una naranja, podrían percibir, una forma redonda, que tiene color y éste sería naranja, que tiene porosidad, que al partirla se divide en gajos, y cuyas características se asemejan a una naranja, y la cual pertenece al grupo de las frutas y así sucesivamente. *“El acto de considerar que un determinado fenómeno es equivalente a cierta clase de cosas, situándolo en una clase de identidad, constituye, pues, una de las formas más primitivas de ir más allá de la información dada.”*(Bruner, 1995: 26).

Un segundo modo de ir más allá de la información dada, consiste en la inferencia a partir de las redundancias del contexto, aquí los sujetos tendrían que descubrir en base a probabilidades al objeto. Un ejemplo de ello, es el propuesto por Bruner, en el cual la palabra psicología sería presentada en forma distorsionada, P*IC*LO*IA, aún así, se podría distinguir. Para Bruner, dicha inferencia estaría basada en una configuración probabilística, puesto que, cuando los sujetos aprenden el orden en el que estaría compuesto el contexto, comprenderían la lógica que seguiría éste y con ello, ir más allá de la información dada, prediciendo sus probables correlatos, una especie de reducción del rango de probabilidad, que sería de gran utilidad para reducir el tiempo de indagación, como para ampliar la capacidad cognitiva de los sujetos para establecer vínculos.

La concepción de asistir hacia el más allá de la información dada, pondría de manifiesto la existencia de una habilidad cognitiva, *“capaz de asignar cosas a una clase de equivalencia, capaz de aprender las relaciones probabilísticas entre acontecimientos pertenecientes a diversas clases y capaz de manipular estas clases mediante la utilización de ciertos sistemas formales de codificación”* (Bruner: 2001: 65) Por tanto, los sujetos estarían provistos de un sistema de categorización de los elementos, que permitiría realizar vínculos entre las semejanzas de éstos y establecer una definición más menos precisa del objeto que estaría frente a ellos, una especie de psicoanálisis del objeto, puesto que, se realizaría una interrogación a la figura difusa con la finalidad de esclarecer su identidad.

Para Bruner, el proceso por el cual los sujetos se dirigirían más allá de la información dada, está sustentado en un sistema complejo de codificación, en el cual, los elementos provenientes de la realidad se encontrarían ordenados. Sin embargo, los elementos ordenados previamente en un sistema de codificación, podrían ser trasladados o situados en diferentes contextos, según las propiedades de los elementos, ya que, éstos no estarían insertos en un sistema exacto, sino reflexible al cambio o las posibilidades en las cuales se podría entender, es decir, manipular un

elemento, en el sentido de cuanto sería lo que nos podría decir un objeto según las múltiples posibilidades de su existencia.

El objetivo de potencializar la capacidad de los sujetos, incurre en un objetivo mayor, en un proceso de incrementar la habilidad para resolver los problemas, por medio de una estrategia, dado que, ésta seguiría un patrón de disposiciones, en cuanto la forma como manipularían o trabajarían la información, con el fin último de conseguir cierto objetivo, algo así, como la utilización de medios para un fin mayor. En tanto para Bruner, una estrategia se caracteriza por su aplicación a distintas situaciones, a lo que denomina, principio de transferencia. Sin embargo, en la gran mayoría de los casos la coherencia existente, tanto en la aplicación como planificación de las estrategias, no tendría una correlación con el relato de la estrategia, “...sin duda alguna, que incluso adultos inteligentes usan frecuentemente estrategias inconscientes y dan relatos confusos de lo que están haciendo” (Bruner: 2000a:88).

2.4. CÓMO MATERIALIZAR EL CONOCIMIENTO EN UN FORMATO ADECUADO.

Para transferir (enseñar) un conocimiento necesariamente debería ser traducido en un formato comprensible a los sujetos. No obstante, “*cómo representar el conocimiento, cómo secuenciarlo y cómo materializarlo en un formato adecuado para los sujetos*” (Bruner, 1995: 139), pertenecerían al conjunto de las grandes interrogantes de la educación, y cuya respuesta permitiría un proceso cada vez más efectivo de la enseñanza.

Para abordar las interrogantes sobre la representación del conocimiento y la materialización de un formato adecuado, se parte de la premisa que el conocimiento que debe ser adquirido por los sujetos, se encuentra formalizado en una institución

escolar, la cual es la encargada de materializar el contenido en un formato X. Sin embargo, este contenido es encapsulado en un método abstracto y descontextualizado, característica propia del contexto escolar. *“Cuando se confirió una legitimidad a las escuelas, a los pedagogos y al almacenamiento de información descontextualizada – y probablemente fue la palabra escrita la que consumó esta legitimación-, el énfasis cambio del saber cómo al saber qué.* (Bruner, 1995: 56).

Por su parte, existen herramientas que permiten materializar el conocimiento en una estructura capaz de mediar el desarrollo de las capacidades, y adecuar el conocimiento a la comprensión de los sujetos, y estas herramientas recaen la v heurística y mapas conceptuales, que permiten potencializar el pensamiento, y la resolución de problemas, basada en la segmentación del conocimiento, en una estructura definida, pero capaz de fortalecer las capacidades, en el sentido de complejizar las exigencias del conocimiento, en la medida del desarrollo de la comprensión de los sujetos.

- **LA V HEURÍSTICA (UVE).**

La V heurística o la UVE, consiste en una herramienta utilizada para la resolución de un problema o para comprender un proceso. La técnica de UVE heurística fue desarrollada por Gowin, y es el producto de casi veinte años de estudio sobre la *“búsqueda de un método para ayudar a los estudiantes a comprender la estructura del conocimiento y las formas que tienen los seres humanos de producir este conocimiento.”* (Novak y Gowin, 1988: 19).

La V heurística, como su nombre lo dice tiene la forma de una letra V, donde el corte de las líneas es la base de la fundamentación u orientación del conocimiento, aunque para los autores, el método de V heurística también puede ser utilizado en

investigaciones. La UVE, se divide en tres grandes partes, como lo muestra la Figura N° 2, los conceptos, actuarían como los orientadores de la selección de acontecimientos y objetos, que se observarían, para la indagación de una posible solución de problema. Sin embargo, para Gowin, la indagación hacia o por la resolución de un problema, tendría como objetivo final la transformación del conocimiento, no es tan solo una solución, sino una construcción de conocimiento que permitiría resolver una dificultad, ya que, los elementos que darían dirección a la investigación, como los conceptos, serían objetos, por decirles así, que asignarían un orden u orientación hacia donde dirigir la investigación, pero una vez tenido los resultados habría que comprender la información acabada, para darle una narración y es en este sentido, cuando Gowin se refiere a la construcción y transformación del conocimiento, una especie de aprender a leer la información, para saber narrarla y transmitirla, ya que, como dato aislado no serviría del todo.

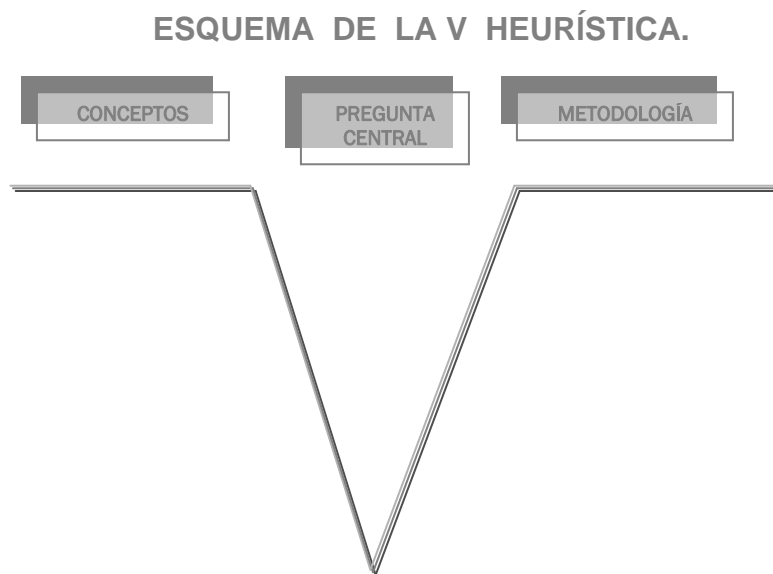


Figura N° 2; Esquema de la V heurística; Extraída de Novak y Gowin 1988.

En tanto, para Miranda y Gallegos-Badilla (1995), la utilización de UVE, como construcción de conocimiento, puede ayudar a los estudiantes a “*dar significado al trabajo que realizan o sobre el problema que tratan de solucionar*”

mediante la pregunta central que se formula y que articula la reflexión. Asimismo, brinda la oportunidad de reconocer la interacción entre lo que ellos ya conocen y los nuevos conocimientos” (Miranda y Gallegos-Badilla, 1995: 23) Aún así, los mapas conceptuales serían recomendados por Gowin de ser utilizado por cursos superiores de primaria, sino los estudiantes anteriormente no tendrían una familiaridad con la UVE.

- **MAPAS CONCEPTUALES.**

Los mapas conceptuales, son *“Un recurso esquemático para representar un conjunto de significados incluidos en una estructura de proposiciones.”* (Novak y Gowin, 1988: 33), los significados por su parte, estarían vinculados entre sí, por proposiciones, las cuales darían cuenta, y justificarían en sus enunciados dicha vinculación.

Para Novak y Gowin (1988), los mapas conceptuales permiten concentrar y dirigir la atención, tanto de estudiantes como de docentes, en las ideas principales de un contenido, concentrándose así, en la especificidad del aprendizaje del contenido. Por tanto, los mapas conceptuales, darían cuenta de la construcción del conocimiento aprendido, convirtiéndose en una especie de resumen esquemático.

Los mapas conceptuales, tienen un formato lógico de trabajo, fundamentado en la vinculación de conceptos por medio de proposiciones, basados en un orden lógico, una especie de conceptualización de lo general a lo particular, donde los conceptos generales estarían bajo conceptos más amplios, o como lo denominan los autores, relaciones de subordinación, las cuales ramificarían el contenido.

En tanto, para Novak y Gowin, los mapas conceptuales explicitarían los conceptos que tendrían los sujetos, en el sentido de explicitar el conocimiento que poseerían éstos y el nivel de relaciones, por ello, serviría como una herramienta que

permitiría tanto a docentes como estudiantes, intercambiar puntos de vista, en el sentido de las relaciones conceptuales, e igualmente, detectar aquellas conexiones incoherentes y faltantes, que darían cuenta de la ausencia de un vínculo lógico. Frente a las posibles incoherencias de vinculación, los mapas conceptuales, permitirían negociar significados, pero aquellos significados que no podrían transmitirse con facilidad, sino que necesitan una acción mediadora, como el intercambio, y el compartir conocimiento, sin querer decir con esto, que el aprendizaje sea una actividad compartida, puesto que el aprendizaje sería una actividad propia de los sujetos.

Entonces, la idea de negociación de los significados enunciada por los autores, estaría orientada en el intercambio conceptual, basado en una discusión sobre éstos, para poder obtener un consenso, sobre la forma quizás más adecuada de una vinculación conceptual. Por tanto, *“los mapas conceptuales ayudan al que aprende a hacer más evidente los conceptos claves o las proporciones que se van aprender, a la vez que sugieren nuevos conocimientos...El profesor puede utilizar los mapas conceptuales para determinar qué rutas se siguen para organizar los significados y negociar con los estudiantes, así, como para señalar las concepciones equivocadas que puedan tener”* (Novak y Gowin, 1988: 41).

2.5. LAS NARRATIVAS COMO CONSTRUCCIÓN DE LA REALIDAD.

Los seres humanos viven en una realidad, compuesta de elementos tanto físicos como abstractos, y por ende se necesita un orden que de validez a la realidad y haga más accesible los elementos de ésta, tanto para interactuar con otros sujetos como para comprender la realidad misma. Sin embargo, el ordenamiento o la construcción de la realidad, es una experiencia compleja, puesto que, cada elemento que la compone está relacionado con un significado, el cual depende de un sistema

previo de símbolos compartidos, provenientes de la cultura, que es donde se desarrollan y viven los sujetos. Por tanto, la cultura se ocuparía del ordenamiento de la realidad y transmisión de este orden, a los sujetos, constituyendo una creación cultural de significado.

Por consiguiente, la realidad es una construcción, una plataforma donde los sujetos se movilizan e interactúan entre sí, y dicha construcción estaría sustentada por la cultura, pero cómo se ordenó la realidad; cómo se legitimó el orden de la realidad; cómo se transmitió el orden a los sujetos, son preguntas que necesitan respuestas para comprender la construcción, y apropiación propiamente tal, de la realidad por los sujetos.

¿Por qué la construcción de la realidad se puede explicar desde la cultura? Porque, al parecer la cultura sería la encargada de ordenar la realidad y transmitir dicho orden a los integrantes de ésta. Así mismo, la tesis central de Jerome Bruner, enuncia *"que la cultura da forma a la mente, que nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no solo nuestros mundos sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes"* (Bruner; 2001: 90). Por lo que, para comprender la construcción y transmisión de la realidad cultural, se hace necesario una explicación que fundamente tal construcción, la cual se puede comprender desde dos perspectivas, la primera desde los planteamientos de Alfred Schutz, y la segunda enfocada en los planteamientos de Jerome Bruner.

La teoría de Alfred Schutz sobre la Teoría de la construcción social, entrega una visión sobre como los sujetos, construyen su mundo social, donde los elementos que lo componen representan objetos naturales, es decir, los objetos son parte natural del mundo social, y en la medida que los sujetos se desarrollan e interactúan con éstos se internalizan, volviéndose naturales, como los conceptos, un concepto sirve para identificar un objeto o una situación específica, y con tan solo nombrarlo se puede, prever aquello que se desea expresar en su sentido general, además de ello, los

objetos estarían acompañados tanto de un significado, como de una interpretación propia de los sujetos.

La segunda perspectiva sobre la construcción de la realidad, se encuentra en los postulados de Jerome Bruner, la tesis que propone el autor, consiste en la existencia de un impulso humano de organizar las experiencias en un modo narrativo, convirtiendo a la narración en un telón de fondo que es cubierto por el sentido de lo canónico y lo ordinario, resultando así, un molde vital, en el cual los sujetos se desplazarían. Así mismo, los sujetos tendrían las herramientas para detectar lo que es normal de lo anormal, en el sentido de dar cuenta de las desviaciones narrativas de lo ordinario y poder incorporarlas a una narración culturalmente aceptada, con el fin de poder ser comprendida y significada por los sujetos. Dicho proceso, Bruner lo denomina método de **negociación-renegociación** de los significados y lo considera una de las mayores capacidades de los seres humanos, ya que, la negociación-renegociación de los significados, éstos deben interpretar la realidad en base o por medio de las narraciones. Por ello, es que en el contexto de esta investigación, surge la interrogante sobre el método de negociación-renegociación de los significados y su posibilidad de ser una herramienta didáctica para la enseñanza y aprendizaje.

En el caso de intencionar en el contexto escolar una situación de **negociación-renegociación** de significados, se pretendería simular una situación de este tipo, enfrentando a los estudiantes a una situación poco común, en la cual tendrían la necesidad de buscar un referente desde lo que ya conocen, que les permitiera comprender la situación y de este modo poder realizar la actividad, puesto que, en el proceso de negociación - renegociación de los significados, los estudiantes se verían forzados a la búsqueda de un equilibrio, para sobrepasar el obstáculo (referido a una situación anormal), y hacer encajar la situación anormal en una situación normal, la cual se podría comparar con una filtración, en el sentido de detectar aquello que se conoce o es útil para la comprensión, construyendo para ello, una narración que permitiera dar elocuencia a la realidad.

Jerome Bruner, en su libro “La educación puerta de la cultura” (1998), plantea la interrogante sobre la interacción entre el desarrollo de las capacidades individuales de los seres humanos, y los medios que proporcionaría la cultura, para el desarrollo de éstos. Sin embargo, los medios que dispone la cultura estarían relacionados directamente con lo que ésta misma considera importante de saber, conocer, comprender y adquirir, para los miembros de su medio cultural.

El término narrativa puede ser entendida en dos sentidos, pero que a la vez ambos se relacionan entre sí, el primero como una forma de pensamiento para representar las experiencias de los sujetos en si mismos y de los demás, basadas en estados subjetivos, creencias, deseos. El segundo sentido, está vinculado con la utilización de una forma textual, en la que los sujetos construyen historias personales, es decir, autobiografías informales en las cuales se identifican a sí mismos como protagonistas. Bruner concibe a la narración como un modo de pensar y sentir para crear una versión del mundo y encontrar un sitio para sí mismos, la narración se convierte en un instrumento de la mente (forma de pensamiento) al servicio de la creación del significado.

2.5.1. EL PENSAMIENTO NARRATIVO.

¿Qué se gana, de hecho y qué se pierde, cuando los seres humanos dan sentido al mundo sobre si mismos usando el modo narrativo de construir la realidad? (Bruner, 2000b: 149). Para Jerome Bruner (2000b) habría dos formas de responder esta interrogante, dado que, coexisten dos formas en que los sujetos organizan su conocimiento y experiencias vividas en el mundo cultural, denominadas pensamiento lógico-científico y pensamiento narrativo.

El pensamiento lógico-científico, está relacionado con el método científico, éste por su parte, *“se ocuparía de las causas generales y está dirigida por hipótesis de principios, empleando la categorización, un lenguaje regulado por requisitos de coherencia y no contradicción, conexiones formales y referencias verificables”* (Bruner, 1995: 78) el pensamiento lógico, seguiría una lógica de comprobación de los hechos con la finalidad de dar coherencia a una situación.

El pensamiento narrativo, está orientado en que los sujetos darían sentido al mundo desde un modo narrativo, incorporando así, las intenciones y acciones humanas, en un discurso. Sin embargo, cuáles serían los intereses o los motivos que orientan hacia la narrativa, para considerarla como un modo de construcción de la realidad.

Desde la perspectiva de Bruner, la narrativa como una construcción de la realidad, surge por un interés de comprender cómo dan sentido significativo al conocimiento los sujetos. Primero, habría que considerar que el postulado de que los sujetos entregan significado personal y cultural al conocimiento, partiría de la premisa de que los sujetos asignan un significado a las experiencias vividas, situando al conocimiento adquirido y la forma como lo entenderían dentro de este significado y de aquí, la importancia de estudiar el pensamiento narrativo.

El pensamiento narrativo, para Bruner se encuentra inserto en una estructura o criterios que regulan la construcción de las narraciones, argumentando la existencia de universales de las narraciones, algo así, como un molde básico que sustente su construcción. Además de ello, la narrativa se podría considerar como una forma de pensamiento apropiada para la comprensión del conocimiento, dado que, el autor argumenta y defiende la forma del pensamiento narrativo, distinguiendo a las *“narraciones interpretativas como una forma de pensamiento apropiadamente disciplinada para construir la condición humana presente, pasado y futuro”* (Bruner:2000: 77). Por tanto, las narraciones serían parte de la condición humana, ya que, por medio de éstas se apropian y dan sentido a la realidad, compuesta por la

cultura, y donde “*aprende a interpretar lo que otros piensan, sienten, pretenden y sobre todo, qué quieren decir con lo que dicen*” (Bruner; 2000: 77). La constante de la interacción humana estaría basada en el entendimiento de la mente del otro, pero en este proceso de dar sentido a la realidad, por medio del entendimiento de la mente de otros, sería necesario realizar una diferenciación entre explicación e interpretación, puesto que, si los sujetos pretenderían comprender, lo que quieren decir otros sujetos, requieren las herramientas para dilucidar el mensaje emitido por éstos.

En tanto, para Bruner la importancia de entender la narración emitida por los sujetos, más allá de ser una herramienta que permitiera dilucidar el discurso narrativo, estaría vinculada al proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, el propósito del proceso en cuestión, sería que tanto docente como estudiantes comprendieran lo que cada cual, estaría pensando cuando enuncia una narración, y de aquí la importancia de la narración.

- **LA EXPLICACIÓN Y LA INTERPRETACIÓN.**

Primero que nada, sería necesario exponer la discusión engorrosa entre explicación e interpretación. Se parte del supuesto, que se concibe a las narraciones, como la forma más habitual en que los sujetos organizan y dan sentido a sus experiencias de la realidad, pero las narraciones al ser construcciones de la realidad, relatan acontecimiento, y éstos a la vez, tenderían a explicar o interpretar los hechos ocurridos o por ocurrir. Sin embargo, la explicación o la interpretación, serían las formas más apropiadas para significar la realidad, y su respuesta estaría enfocada en su objeto de estudio, dado que, éste determinaría cuál de las dos perspectivas es la más apropiada.

Como punto de partida, se considera a Wilhem Dilthey, desde su perspectiva la discusión entre explicación e interpretación está mal enfocada, puesto que, la

problemática se encontraría entre explicación y comprensión, siendo la interpretación parte de la comprensión. Entonces, se debe partir la discusión entre explicación y comprensión, *“para Dilthey, ambos términos designan y separan dos esferas de la realidad distintas: la de las ciencias de la naturaleza y la de las ciencias del espíritu ...las ciencias de la naturaleza estaría formada por los objetos sometidos a la observación científica, en cambio las ciencias del espíritu, estaría formada por individualidades psíquicas a las que otro psiquismo puede desplazarse, trasladándose a un psiquismo ajeno”* (Ricour, 1999: 64). Los sujetos, al situarse en un psiquismo ajeno pretenderían comprender los por qué de una acción, ya que, su interés está orientado en captar las intenciones de los protagonistas, y el significado de la acción o el sentido de ésta, el cual estaría amparado en la forma de entendimiento de la realidad de los protagonistas. Además, la forma de entendimiento o discernimiento de la realidad de los protagonistas, daría luces de un tiempo en el cual ocurre la acción, un tiempo que puede influir en la forma cómo los protagonistas se relacionan con la realidad. (Coincidiendo con dos de las nueve universales de la realidad narrativa: Estructura de tiempo cometido y la razón de la acción).

Para Dilthey, las ciencias del espíritu conllevan a la pregunta de si existe la posibilidad de lograr un conocimiento científico de los sujetos, una especie de objetivación del psiquismo ajeno. Para el autor, el interior de los sujetos, está construido por signos externos, (algo parecido a la representación de la realidad) los cuales son percibidos y comprendidos por éstos, como signos de un psiquismo ajeno. *“Entre los signos del psiquismo ajeno, nos encontramos con las manifestaciones fijadas de formas duraderas, los testimonios humanos conservados mediante la escritura y los monumentos escritos. La interpretación es, por tanto, el arte de comprender aplicado a estas manifestaciones”* (Ricoeur, 1999: 65).

La interpretación, como se enunció anteriormente, es parte de la comprensión, específicamente una particularidad de la ésta, que se ocupa de dar objetividad al texto, ya que, el texto en este caso, la narración, que pretende ser interpretada es una

manifestación fija, resultando así, el texto una conservación de los signos de su mensaje, basado en la escritura. Entonces, la interpretación al ocuparse de narraciones escritas, quedaría determinada por la escritura, es decir, el relato que pretende ser transmitido tendría una subsistencia en el tiempo, y los sujetos interpretarían el contexto de la narración o como lo expresa Paul Ricoeur, la interpretación siempre tiene como finalidad reproducir las experiencias vividas por los sujetos.

Paul Ricoeur, en su libro “La interpretación de la cultura”, realiza una relectura de los planteamientos de Freud, refiriéndose a la interpretación, como un concepto que constituye en si un problema, es decir, la interpretación desde su definición es conflictiva, dado que, para Freud, y muchos filósofos, como Kant, Aristóteles, se han dedicado a dilucidar el concepto de interpretación. Aún así, lo que resulta interesante es exponer la problemática en torno al concepto.

Por consiguiente, el problema de la interpretación estaría enfocado en una nueva posibilidad de uso, es decir, *“se refiere a una posibilidad que ya no es ni el error en sentido epistemológico, ni la mentira en sentido moral, sino la ilusión...esto es el empleo de la interpretación como táctica de la sospecha y como lucha contra las máscaras; este empleo exige una filosofía muy particular que subordina el problema entero de la verdad y el error a la expresión de la Voluntad de Poder.”*(Ricoeur, 1987: 27). Una posibilidad de extender la interpretación, como un método de desciframiento, tanto de sueños como de un texto, refiriéndose a que la interpretación tendría como función dilucidar el significado de un texto. Sin embargo, el desciframiento del significado, estaría orientado en la hermenéutica, como medio de posibilidad de embestir a éste, puesto que, la hermenéutica tendría una doble posibilidad de enfrentar al texto, por un lado se concibe como manifestación y restauración de sentido del mensaje, y por otro lado, como reductora de ilusiones, es decir, reduce el rango de ilusión y aclara la realidad existente en el mensaje. Por tanto, la hermenéutica en su doble posibilidad, tanto de purificar al discurso y poder *“ir de la ebriedad a la sobriedad como para dejar hablar lo que una vez, lo que cada*

vez se dijo cuando el sentido apareció nuevo, cuando el sentido era pleno... la hermenéutica me parece movida por esta doble motivación” (Ricoeur; 1987), y por ende, podría alcanzar el significado, ya que el lenguaje, que se utilizaría para construir textos o expresiones de la realidad, manifestaría una crisis, en el sentido de una doble dimensión de sus significados o de su utilización, que podría llevar a malas interpretaciones y confusiones del mensaje, resultando así, la necesidad de un medio que permita aclarar el mensaje elaborado por los sujetos.

Para Ricoeur (1999), el texto representa una doble dimensión, por llamarlo así, a lo que denomina una ocultación del mundo-entorno, por el cuasi mundo de los textos, es decir, el texto tomaría vida propia hasta el punto de confundir o distorsionar la realidad. Entonces, frente a esta situación Ricoeur, propone dos posibilidades, explicar o interpretar, donde los sujetos como lectores del texto, deben, por un lado, suspender la referencia del texto, situarlo sin mundo y sin autor, orientándose hacia la explicación, considerando la estructura del texto, como un medio aclarador de la realidad del texto. Por otro lado, los sujetos tendrían que cancelar la acción anterior, es decir, la suspensión de la referencia del texto, para poder acercarse al texto, propiciando un diálogo, recuperando de alguna forma el mensaje, mediante la interpretación.

En tanto, para Ricoeur existe una forma de comprender el texto, basada en un modelo explicativo o estructural, que proporciona alguna referencia del comportamiento del discurso, “*la tarea del análisis estructural, consiste, en llevar a cabo una segmentación (aspectos horizontales) y, posteriormente, en establecer distintos niveles de integración de las partes del todo (aspecto jerárquico)*” (Ricoeur; 1999; 65). Por tanto, un análisis estructural del texto, pretende explicar la acción presente en el texto, analizando el orden y la forma secuencial de los puntos de la acción, los cuáles tendrían una causa que justifica en alguna medida la orientación o intencionalidad que el autor quisiera dar a ciertos puntos del relato.

En cuanto, un análisis estructural seguiría una lógica de trabajo, consistente en una primera instancia, en segmentar los puntos de una acción, desmembrar las unidades de la acción relatadas en un texto o narración, dilucidando así, los puntos que orientan el relato, (los cuales generalmente se encontrarían en los extremos de la secuencia de la acción). Así mismo, toda acción tendría una lógica, consistente en el encadenamiento de los puntos de la acción, que darían cuenta de la secuenciación de los hechos, en el sentido de la coherencia interna del relato. Por tanto, para Ricoeur, explicar consiste en revelar la interrelación de los puntos de una acción.

Por consiguiente, la interpretación, sería la finalidad de la lectura, el texto reclama una lectura del lector, dado que *“leer es, en cualquier caso, enlazar un discurso nuevo con el discurso del texto. Esta imbricación de un discurso con otro pone de relieve, en la propia constitución del texto, su capacidad original de ser reconsiderado, su carácter abierto. La interpretación es el resultado concreto de esta imbricación y de esa reconsideración”*. (Ricoeur; 1999:75). La interpretación, buscaría darle sentido a una narración, relacionando su mensaje con algo semejante a lo que conocería el lector, de esta forma se apropiaría del texto.

Al parecer, tanto la explicación como la interpretación se ocupan de la narración, aunque ambas tienen una función diferente, a la vez serían casi inseparables, una especie de fusión, ya que, el lector al enfrentarse a un texto, busca explicar las causas de la acción de los protagonistas, pero a la vez se pondría en el lugar de los protagonistas, y este sentido resulta confuso separar los términos y las funciones de éstos.

2.6. UNIVERSALES DE LA REALIDAD NARRATIVA.

Los universales de la realidad narrativa, representan una enunciación para argumentar los planteamientos de Bruner, sobre la construcción narrativa de la realidad por los sujetos.

1) ESTRUCTURA DE TIEMPO COMETIDO.

La estructura de tiempo cometido, esta referida al segmento del tiempo, en el cual ocurre el acontecimiento, puesto que, toda narración tiene un tiempo en que se desarrolla la acción, pero también un tiempo narrativo. Siendo, la narración acompañada de significados asignados a los acontecimientos, los cuales podrían haber sido dotados por los protagonistas de la narración o por el narrador. Por tanto, el tiempo de la narración resguarda el significado del discurso, puesto que, posee una secuencia temporal, en el sentido que da cuenta de la situación en un tiempo específico, es decir, el contexto de la narración.

2) PARTICULARIDAD GENÉRICA.

Las narraciones, poseen particularidades en el relato de sus historias, pero éstas se encontrarían ajustadas a géneros o tipos, una especie de categorización. “*Un género se suele caracterizar como un tipo de texto o como una manera de interpretar un texto.*” (Bruner; 2000b:154). Es decir, el sentido u orientación que tendría un texto, daría cuenta del género que lo caracteriza.

Para Bruner, existen dos argumentos que consideran a los géneros como generadores de casos particulares. El primero, da cuenta que existen versiones de una historia, que se asemejan a otras, pero serían versiones alternativas de un acontecimiento en especial, una misma historia, pero con un desenlace distinto. El segundo argumento, las historias de las narraciones tendrían un significado en función de su estructura narrativa.

3) LA RAZÓN DE LAS ACCIONES.

Las narraciones, estarían determinadas por las intenciones que los protagonistas o narradores les asignan, y las cuales estarían basadas en las creencias

propias de éstos. Por ello, los sujetos, y en el caso específico los estudiantes, son los que deberían desarrollar la habilidad de captar la intención de un documento histórico, como un instrumento para poder analizar lo que se pretende comunicar en la narración. No obstante, los estados intencionales no determinarían del todo, el desarrollo o desenlace de los acontecimientos, dado que, habría algunos elementos de libertad en la narración. Por lo que, existiría una intencionalidad vinculada a una causa mayor, en el sentido de por qué los protagonistas actuaron de una forma y no de otra.

Entonces, lo que habría detrás de la narración serían *“los estados intencionales de la acción, las narraciones buscan razones, no causas y las razones se pueden juzgar a través de esquemas normativos”* (Bruner, 2000b: 156). Por tanto, los estados intencionales, se consideran como referentes de la razón de los por qué una acción y el resultado del análisis de los referentes de la acción, podrían considerarse como causas de la acción.

4) COMPOSICIÓN HERMENÉUTICA.

La narración, por naturaleza posee múltiples interpretaciones y cada una de ellas con un significado diferente, por ello la hermenéutica propone un método de análisis, puesto que, el objeto del análisis hermenéutico aportaría *“una explicación convincente y no contradictoria de lo que significa un relato, una lectura se atenga a los detalles particulares que la configuran...intentar justificar la adecuación de una lectura de un texto , no por referencia al mundo observable o las leyes de la razón necesaria, sino por referencia a otras lecturas alternativas”* (Bruner, 2000b: 156). Por ende, se puede decir que los sujetos, tendrían la facultad para cuestionar los acontecimientos relatados en la narración, y dicho cuestionamiento se realizaría por medio del poder de la interpretación.

5) CANONICIDAD IMPLÍCITA.

La canonicidad implícita, se refiere al motivo por el cual, una narración merece ser narrada, pero que sería aquello que merece la pena ser narrado, en qué se basaría dicho postulado. La canonicidad implícita tendría como finalidad producir un quiebre en el desenlace de la narración, es decir, un quiebre de las expectativas que los espectadores tendrían sobre los acontecimientos de la narración, pero sin perder el sentido de ésta.

Entonces, la narración tendría una desviación de lo predecible de su relato, pero esta desviación sería limitada, dado que, *“Las rupturas de lo canónico a menudo son tan convencionales como los protocolos que violan: relatos de la esposa traicionada, el marido cornudo...Son la materia de las narraciones fáciles de leer. La realidad narrativa del mundo, o es canónica, o se ve como una desviación de alguna canonicidad implícita”* (Bruner, 2000b: 158). Por tanto, las desviaciones de los relatos cotidianos no estarían del todo alejadas de lo culturalmente aceptado.

Por lo que, cuál sería la función de las desviaciones, si éstas están vinculadas a la canonicidad y serían consideradas legítimas, en el sentido de encontrarse dentro de lo culturalmente aceptado. Al parecer, para que el relato de una narración no cayera en un relato aburrido, existiría un impulso literario, por superar o transformar lo monótono u rutinario en algo diferente, o en algo que pareciera diferente, dado que, *“la función del propio lenguaje literario es hacer que lo demasiado familiar resulte extraño de nuevo”* (Bruner, 2000b: 158).

6) AMBIGÜEDAD DE LA REFERENCIA.

El contenido de la narración estaría sujeto a cuestionamientos, en el sentido de relatar hechos ocurridos o por ocurrir, y la forma cómo la narración relataría las

situaciones, podría ser cuestionada, ya sea por la ficción de sus relatos o por la ambigüedad del mensaje, que podría producir confusiones en su interpretación.

La narración, estaría construida desde una referencia, es decir, la narración tendría una perspectiva, con la cual serían tratados u orientados los acontecimientos, pero esta orientación podría no estar del todo clara, dado que, la narración se ocuparía de hechos de la realidad y la realidad no sería exacta, sino que sería significativa o significada desde la visión del espectador. Por tanto, se producirían múltiples interpretaciones de un mismo acontecimiento y el sentido con el cual se construyó la narración, quizás no sería el mismo sentido con el cual los sujetos comprenderían la situación.

Entonces, la narración poseería un contexto de referencia de la realidad desde donde fundamenta el relato. Bruner enuncia un ejemplo que podría hacer más comprensible el postulado de la ambigüedad de la referencia, considera que buscar el concepto de una palabra en un diccionario, para comprender la orientación del mensaje, no sería del todo una herramienta aclaratoria, ya que *“el diccionario no ayudaría a decidir si un partido es una agrupación política o un encuentro deportivo”* (Bruner, 2000b: 160).

7) CENTRALIDAD DE LA PROBLEMÁTICA.

La centralización de la problemática de la narración, está relacionada con el conflicto que entrama la narración y lo que la convierte en una narración merecedora de ser contada, el desequilibrio que se desarrollaría entre el agente, la acción, la escena, el objetivo y otros, sería como Bruner lo denomina, el motor de la narración, es decir, lo que da vida a la narración es la trama que relata y que espera el lector capturar. Por tanto, en la mayoría de las narraciones se encontraría la presencia del conflicto o problemática, que a la vez le entregaría relevancia al relato.

La problemática de la narración, está relacionada con el tiempo y las circunstancias donde se inserta el desarrollo de los acontecimientos. Por lo que, de algún modo daría cuenta del tiempo desde donde se está narrando y de esa forma explicar el contexto y las circunstancias de la acción, donde se desarrollaría la escena.

8) NEGOCIABILIDAD INHERENTE.

En la narración existiría una negociación, la cual sería inherente, es decir, se encontraría tanto en la narración como en la capacidad de los sujetos, puesto que la narración sería reflexible a la negociación cultural de los significados. La narración, estaría construida por hechos, acontecimientos ocurridos o por ocurrir, pero éstos a la vez, estarían envueltos de significados, por lo cual los sujetos podrían comprender e interpretar aquellos significados.

El proceso de negociación, Bruner lo considera uno de los logros más sobresalientes de los seres humanos, puesto que, al negociar y renegociar los significados, mediante la interpretación de las narraciones, éstos buscarían un ajuste que permitiera dar sentido al significado.

9) EXTENSIBILIDAD HISTÓRICA DE LA NARRACIÓN.

La extensibilidad histórica de la narración, está enfocada en la continuidad en el tiempo del relato de la narración, en el sentido que hubiera una presencia de la narración que se pudiera conservar y expandir su mensaje en el tiempo. Sin embargo, cómo se podría dar una continuidad a los relatos, sin perder de algún modo el mensaje y así, poder conservarlo.

Para Bruner, la historia hace posible la expansibilidad de la narración, en el sentido que la historia puede desplazarse hacia delante (presente) y hacia atrás

(pasado) y así dar una continuidad a la acción, dicho elemento se denomina puntos de inflexión, que consisten en *“acontecimientos clave en el tiempo en los que lo nuevo reemplaza a lo viejo...los puntos de inflexión son un ingrediente crucial en esta característica de la realidad narrativa.”* (Bruner, 2000b: 163). Los puntos de inflexión, serían cruciales para la comprensión narrativa, dado que, permitirían movilizar el conocimiento, vincularlo con otros elementos y no segmentándolo en un solo punto.

Los enunciados de los nueve universales de la realidad narrativa, darían cuenta de la importancia y el tratamiento que Bruner le asigna al pensamiento narrativo, considerando así, el estudio de la narración, como un medio para la comprensión de los sujetos, en el sentido de dilucidar la estructura que sustenta la narración, y que a la vez, permite sustenta la comprensión, en el sentido de la lógica que sigue, o más bien que debería tener una narración para ser aceptada culturalmente, y lograr transmitir el contenido de la narración a los sujetos. Por ello, para Bruner existe la necesidad de potencializar la capacidad narrativa, y emplearla de una forma más conciente, ya que, *“Vivimos en un mar de relatos y, como el pez (según el proverbio) será el último en descubrir el agua, tenemos nuestras propias dificultades para entender en qué consiste nadar en relatos. No es que carezcamos de competencias para crear nuestras explicaciones narrativas...Si algo somos, es demasiado expertos. Nuestro problema, más bien, es obtener conciencia de lo que hacemos tan fácilmente y de forma automática...”* (Bruner, 2000b: 166)

CAPÍTULO III EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO COMO CONTENIDO ESCOLAR.

3.1. HACIA UNA APROXIMACIÓN DIDÁCTICA DE LA HISTORIA.

Cómo aproximar el contenido disciplinario de historia al contenido pedagógico del aula, al parecer es una interrogante que se debería considerar a la hora de la enseñanza, no tan solo de la historia sino de otras asignaturas, ya que, al construir o dilucidar un formato adecuado para la enseñanza de los contenidos, habría de algún modo una dirección de los contenidos hacia los estudiantes y su comprensión.

Desde la perspectiva de Saturnino de la Torre (1993), la realidad social de los sujetos, es compleja e incluso mucho más compleja, *“de lo que se podría desprender de cualquier análisis epistemológico por muy comprensivo que se presente. Resulta inabordable en todas sus dimensiones ya que si atendemos con preferencia a algunos de sus componentes lo hacemos con descuido de otros. Algo así como pretender ordenar múltiples elementos de tal modo que todos se mantengan en un primer lugar.”* (Torre, 1993: 21) y la realidad educativa, no se encontraría exenta de la complejidad. Para Beatriz Aisenberg y Silvia Alderoqui (2006), como para Saturnino de la Torre, la enseñanza resulta una labor compleja, por los tantos elementos que debe considerar, ya sea la motivación, la comprensión del contenido, la preparación de material adecuado, etc. Por lo que, necesitaría una fundamentación que oriente el proceso de enseñanza-aprendizaje, y dicha orientación lo permitiría de algún modo la disciplina didáctica, puesto que, *“la didáctica como disciplina pedagógica se ocupa de los procesos de formación en contextos deliberadamente organizados.”* (Torre, 1993: 22).

Saturnino de la Torre (1993), afirma que la didáctica como una disciplina pedagógica que guía el proceso de enseñanza, debe tener una estructura donde sustentar su conocimiento sobre el fenómeno educativo, y para ello, el autor enuncia la existencia de una estructura constituida por cuatro componentes, denominados puntos cardinales; explicar, guiar, mediar y aplicar, los cuales tienen a su vez, niveles de conocimiento.

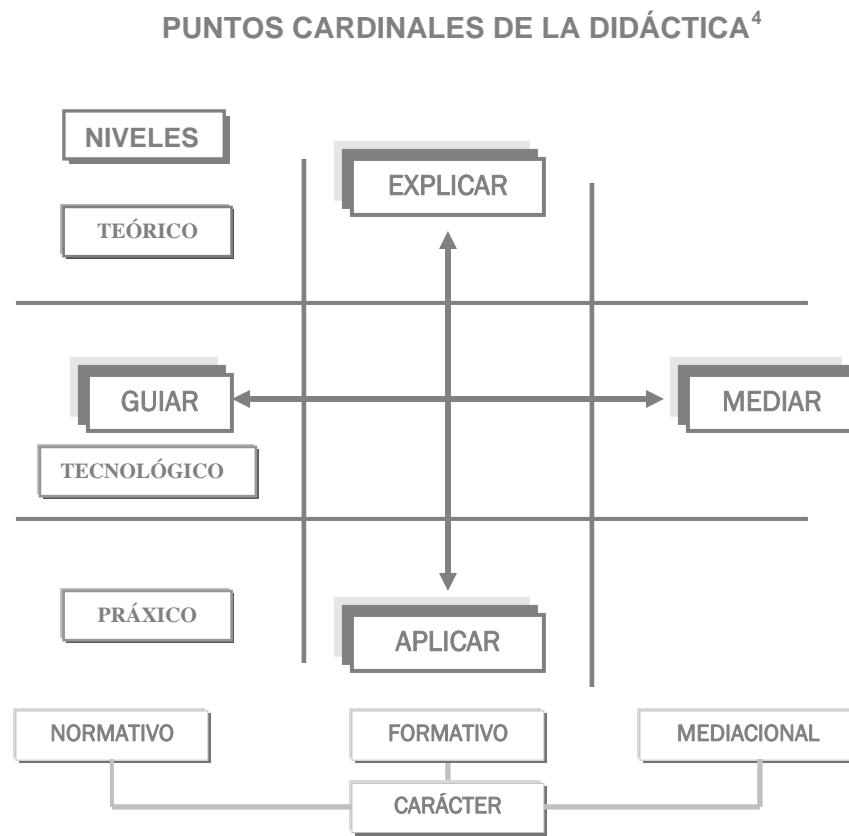


Figura N° 3; Puntos cardinales de la didáctica; Extraído de Didáctica y Currículo 1993

La didáctica, por su parte, como disciplina de conocimiento, no estaría exenta de aspirar a convertirse en un conocimiento científico, puesto que, pretendería comprender el fenómeno educativo de la enseñanza-aprendizaje, elaborando para

⁴ Puntos cardinales de didáctica; El esquema elaborado por Saturnino de la Torre, en didáctica y Currículo de 1993, proporcionaría una aproximación a la disciplina de la didáctica, permitiendo visualizar los elementos que caracterizarían su estudio.

ello, explicaciones que dieran cuenta de la formación del proceso. A través, de una investigación tanto teórica como práctica, se podría arrojar resultados sobre el fenómeno educativo, y que a la vez, permitiera construir modelos y estrategias que facilitarían la enseñanza y por ende, el aprendizaje. Sin embargo, la importancia de la investigación didáctica, recaería en la búsqueda de una coherencia interna entre teoría y práctica, es decir, la aplicabilidad teórica en la práctica.

En cuanto, a los cuatro componentes, explicar, guiar, mediar y aplicar, serían las orientaciones generales y tradicionales, con las que se caracterizaría la disciplina didáctica, aun así, servirían como un marco de referencia importante para aproximarse al conocimiento propiamente tal de ésta.

Desde la perspectiva de Joan Pagés (1998), uno de los mayores desafíos en la investigación didáctica en la disciplina de la historia, estaría enfocada en la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico, puesto que, habría una dificultad de los estudiantes para situarse en la temporalidad del tiempo histórico, conllevando al problema de la comprensión de la historia. Por tanto, para aproximarse a una didáctica para la enseñanza de la historia, resultaría de primordial importancia indagar sobre los por qué de la dificultad de aprender historia, específicamente el tiempo histórico, que sostendría el conocimiento de la historia. Al igual que la dificultad de desarrollar un pensamiento social, puesto que, para Pagés, el contenido de historia tendría un valor en sí mismo, en el sentido de ser una disciplina que se preocupa del fenómeno histórico social, por ende tendría la responsabilidad de desarrollar capacidades propias de los saberes sociales, como lo explicitaría el currículum, como el *“desarrollo de habilidades de reflexión crítica en torno a problemas sociales...El desarrollo de una visión comprehensiva de la realidad social...”*(Mineduc; 1998: 99).

En el libro, “Enseñar y Aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria”, Joan Pagés y Pilar Benejam (1998), indagan en la

problemática de la enseñanza de la historia, identificando las posibles dificultades de la comprensión de ésta disciplina; configurando tres tópicos dentro de la problemática: la indefinición de la concepción de la enseñanza de la historia, podría producir una confusión sobre los objetivos que pretendería la disciplina como un aprendizaje. Además, cuáles son los objetivos que pretendería la enseñanza del tiempo histórico, en qué se fundamentaría dicha enseñanza: y por último, la relación entre el conocimiento que los docentes tendrían sobre los estudiantes, en el sentido de cómo los estudiantes comprenden los contenidos de historia.

3.2. EL VALOR EDUCATIVO DE LA HISTORIA: FORMADOR DEL PENSAMIENTO SOCIAL.

Para Joan Pagés y Pilar Benejam (1998), la enseñanza de la historia, tendría como función el desarrollo de la formación del pensamiento social de los estudiantes, *“La geografía, la historia y el resto de las ciencias sociales disponen de un rico e ingente cuerpo de hechos y conceptos, problemas, temáticas, métodos, etc, que permiten al profesorado una prolongada acción dirigida a ubicar al alumnado en su mundo como consecuencia del desarrollo de estas capacidades y de la formación de su pensamiento”* (Benejam y Pagés, 1998: 153), existiría un contenido capaz de permitir la formación de un pensamiento social, pero el problema en sí, se centraría en cómo potenciar la habilidad del contenido en los estudiantes, ya que, para Pagés la forma más cotidiana de enseñar la historia sería por medio de la transmisión de información y donde el aprendizaje, se reduciría a una reproducción.

Desde la perspectiva de los autores, existen diversas razones que permiten explicar la dificultad del desarrollo del contenido de historia, como formador del pensamiento social, entre ellas la dificultad de su definición y caracterización de la naturaleza del pensamiento y la comprensión de la realidad social. Dándose así, un obstáculo para la enseñanza y formación o desarrollo de un pensamiento social,

puesto que, los docentes al no tener las capacidades para transformar un contenido en un texto comprensible para los estudiantes, no alcanzarían de algún modo, a comprender la importancia del contenido de historia, más allá de su contenido en sí mismo, y con ello, los docentes caerían en un obstáculo mayor, la dicotomía entre información y comprensión, en el sentido de enseñar en base a la transmisión de información, para una posterior comprensión de la información, siendo la comprensión una actividad propia de los estudiantes, en cambio existirían otros docentes, que basarían su metodología de enseñanza básicamente en la potencialización del desarrollo del pensamiento.

Así mismo, existen también dificultades en el ámbito curricular, puesto que, el currículum y los programas de estudios, estructurarían los conocimientos que los docentes deberían enseñar y que los estudiantes deberían aprender, en una secuencia lógica según contenido y en una secuencia cronológica, por lo que, habría un tiempo estimado, resultando así, un tiempo que no permitiría del todo, desarrollar y potencializar el pensamiento, entregando las herramientas necesarias a los estudiantes para comprender el contexto histórico presente y pasado. Al igual, que la preponderancia de ciertos pasajes de la historia, como parte de una historia obligatoria que los estudiantes deberían conocer, y es más, el predominio de unos contenidos más que otros, como los nombres de personajes, batallas, lugares, hechos, transformarían la realidad histórica en una realidad objetiva. *“La inmensa mayoría de materiales curriculares en especial los libros de textos han presentado el conocimiento social como un conocimiento objetivo, como si fuera la realidad tal como ha sucedido o sucede. Esta circunstancia solo permite al alumno realizar actividades basadas en la copia del contenido y en el desarrollo de la capacidad de memorizarlo la mayoría de las veces sin comprenderlo.”*(Benejam y Pagés, 1998:155). Al mismo tiempo en el currículo, también habría una escasez de información sobre la formación del pensamiento de los estudiantes, las etapas del desarrollo de pensamiento, que de algún modo ayudarían a orientar los contenidos a un nivel tanto de desarrollo de pensamiento como de capacidad cognitiva.

Frente a esta falencia curricular, Benejam y Pagés también las relaciona con la formación profesional de los docentes, ya que, la preparación de éstos generalmente estaría centrada en *“la transmisión de conocimiento descontextualizados sobre el cómo enseñar más que la formación de profesores reflexivos, de intelectuales capaces de tomar decisiones en el complejo mundo de la práctica y de enseñar a sus alumnos a aprender a aprender.”* (Benejam y Pagés, 1998: 155). Por tanto, habría una falencia en la formación de los docentes, puesto que, al parecer no se les entregaría las herramientas suficientes para enfrentarse con la práctica educativa, en el sentido de traducir o construir textos pedagógicos para la comprensión de los estudiantes, textos que fueran apropiados a la comprensión y capacidades de los estudiantes, y frente a ello, las preocupaciones de la comprensión de los contenidos de historia, por parte de Benejam y Pagés, pueden vincularse con los planteamientos de Jerome Bruner, sobre la importancia de materializar el conocimiento en un formato adecuado para los estudiantes, considerando los aspectos cognitivo de su desarrollo, que de algún modo develarían una orientación sobre la forma de cómo enseñar, al igual que enriquecería la formación docente y las herramientas para traducir un contenido en un texto pedagógico, como también lo enuncian Hunter McEwan y Kieran Egan, sobre la importancia del saber pedagógico sobre los contenidos (Los postulados de McEwan y Kieran se enunciarán en profundidad en el 3.4. Cómo pensar narrativamente la enseñanza).

Otra dificultad presente en la comprensión del contenido de historia, sería la poca disposición o motivación de los estudiantes hacia la historia, específicamente hacia la construcción de su conocimiento, resultando aún más compleja la labor del docente. Por tanto, para los autores, la poca predisposición de los estudiantes al aprendizaje, obstaculizaría el desarrollo del pensamiento social crítico, siendo necesario indagar sobre las representaciones mentales que los estudiantes tendrían de la realidad, cómo éstos representan la realidad social, una realidad tanto cercana como lejana y cómo esta representación quizás influiría en su forma de pensamiento,

convirtiéndose ésta, en un punto de partida para el aprendizaje o mejor dicho, para elaborar una forma de enseñanza apropiada para un tipo característico de estudiantes.

En tanto, frente al panorama que construiría Benejam y Pagés sobre las dificultades para la comprensión de la historia por parte de los estudiantes, éstos se preguntan, ¿Cómo enseñar a pensar socialmente la realidad? y para ello, proponen un modelo orientado en tres conjuntos de soluciones:

- Un conjunto de **acciones que afectarían al conocimiento social**; Dentro de la búsqueda de una preponderancia hacia el pensamiento social, sería necesario visualizar las limitaciones a las cuales se enfrenta el conocimiento social, con la finalidad de detectarlas, para así, poder profundizar el conocimiento, orientado en ciertos temas de interés, relacionado con problemáticas sociales, que permitieran dilucidar el fenómeno social y presentar el contenido de una forma crítica a los estudiantes.
- Un conjunto de **habilidades para la formación del pensamiento social**; Al caracterizar las habilidades presentes en la formación del pensamiento social, Benejam y Pagés consideran, que dicho conocimiento permitiría a los estudiantes adquirir un lenguaje de las disciplinas que se ocupan del fenómeno social, obteniendo así, de algún modo el vocabulario necesario para comprender un texto, o para entender cómo las disciplinas sociales trabajan la problemática social.
- Un conjunto **referido a los estudiantes**; Para enseñar muchas veces sería necesario elaborar un ambiente hacia la enseñanza, puesto que, como ya se ha enunciado, la práctica educativa estaría expuesta a dificultades enormes desde la forma de enseñanza, hasta el desinterés de los estudiantes. Por lo que, sería necesario y fundamental predisponer a los estudiantes al pensamiento, instar a los estudiantes a pensar, a participar en la construcción de su conocimiento, *“fomentar su curiosidad, su capacidad para considerar y buscar soluciones*

alternativas y originales a los problemas, que debe conocer las razones por las que ha estudiar determinadas temáticas...Para este autor, el esfuerzo que se solicita de los estudiantes cuando se les quiere hacer pensar sobre su realidad, su presente y su pasado, encuentra su compensación cuando adquieren consciencia de que han aprendido algo y su conocimiento de la realidad ha cambiado” (Benejam y Pagés,1998: 156). Sin embargo, la capacidad de comprender los cambios de conocimiento y participar en la propia construcción de su conocimiento, sería parte de un proceso largo de predisposición hacia el pensamiento, el cual se vuelve aun más complejo si los estudiantes y el ambiente escolar no permiten del todo el desarrollo de las estrategias de enseñanzas, ya sea por la negativa de participar o el desinterés, que se transformarían en grandes obstáculos.

Por consiguiente, la idea referida a buscar elementos que predispongan a los estudiantes hacia el pensamiento, puede relacionarse también, con los planteamientos teóricos de Novak y Gowin (1988), sobre la importancia a aprender a aprender y entregar herramientas a los estudiantes para concientizarlos sobre su aprendizaje, orientando la enseñanza hacia un conocimiento sobre su aprendizaje, para que éstos obtengan un control sobre sus capacidades, es decir, conozcan en algún nivel, sus capacidades y posibilidades de éstas, y una forma o mejor dicho, una herramienta que permitiría observar la elaboración del conocimiento, serían los mapas conceptuales y la V heurística (los cuales se explican en el punto, 2.4. Cómo materializar el conocimiento en un formato adecuado).

- **LA COMPLEJIDAD DEL CONTENIDO DE HISTORIA COMO CONTENIDO SOCIAL.**

Joan Pagés, (1998) en el libro “Enseñar y aprender ciencias sociales...”, realiza un apartado referido a la complejidad del contenido de historia, en el cual

parte de la premisa que las disciplinas que se ocupan del conocimiento social, y específicamente del conocimiento social escolar, se caracterizan por su complejidad teórica y conceptual, al igual que por la visión particular de ver o analizar la realidad social. Por tanto, sería necesario aterrizar de algún modo, la complejidad de los contenidos sociales, para poder hacer comprensible el contenido escolar a los estudiantes.

Entonces, para comprender y hacer comprensible un contenido social se debería considerar un punto de partida, en este caso, para que el contenido escolar tenga validez, debería estar contextualizado. Por un lado, la contextualización podría vincularse con la necesidad de hacer del contenido, algo cercano a los estudiantes, en el sentido de traducirlo en un texto pedagógico. Para Jerome Bruner, el contenido escolar sería un contenido descontextualizado, el cual es propio de la escuela, ya que, ésta tendría que formalizar los contenidos que transmite la cultura, y por ende, debe traspasar el conocimiento del saber cultural, enseñando un conocimiento propiamente descontextualizado. Por otro lado, el conocimiento social debería pasar del saber sabio al saber pedagógico, por medio de la contextualización, la cual tendría la finalidad de darle sentido al contenido para la comprensión de los estudiantes. Dicha contextualización, debe ser orientada *“tanto en el tiempo, en el espacio y en el seno de la cultura de la que emerge y en la que se construye así, como en la cultura propia del alumnado. Para que los alumnos aprendan un contenido social, es necesario tener en cuenta cuál es su punto de partida, cómo su contexto cultural ha influido su saber espontáneo y le ha predisposto para otorgar un determinado valor a lo que aprende.”* (Benejam y Pagés, 1998: pag 158).

En tanto, el conocimiento social se sostendría en un relativismo, es decir, el conocimiento social sería parte de un constante fenómeno que lo afectaría, por ende, los estudiantes deberían tener la capacidad de ubicar el contenido, en un tiempo, en un espacio y en una cultura, que permitiera ver desde un plano general, el fenómeno social, y la representación que tendría, en un tiempo específico, el cual tiene relación

con la forma de pensar, propia de un tiempo y un contexto, y que a su vez, estaría influenciado por las circunstancias históricas y culturales, es decir, al comprender el tiempo, espacio y cultura, se supone que los estudiantes pueden relacionar la lógica de la acción de los hechos que han ocurrido o han de ocurrir, descendiendo los contenidos en un marco de referencia, donde el tiempo, el espacio y la cultura, entregarían una aproximación a la comprensión del contenido.

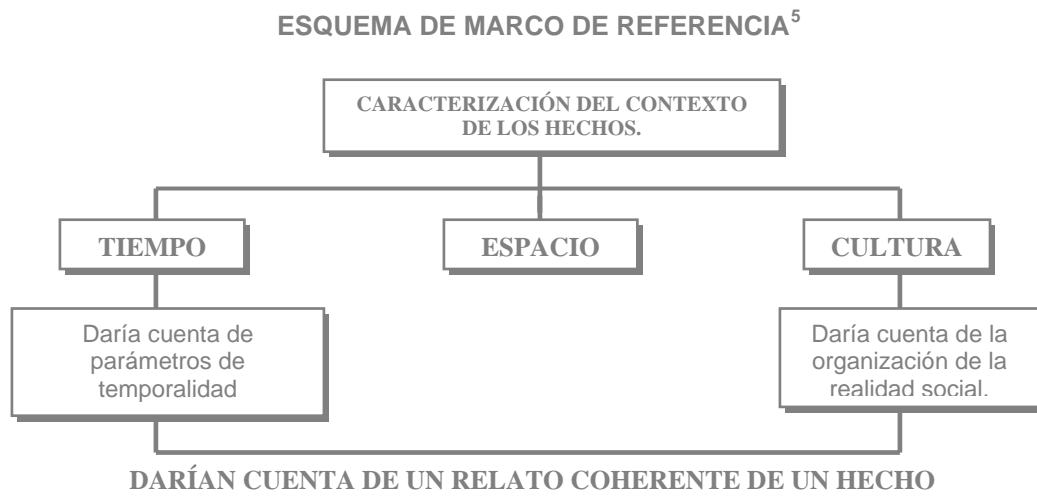


Figura N° 4: Esquema de marco de referencia.

El contenido social como parte de la enseñanza, específicamente el contenido escolar de historia y ciencias sociales, necesita una traducción o más bien la elaboración de una estructura que sostenga el contenido, y lo transforme en un texto pedagógico, puesto que, como se expresó anteriormente el conocimiento social tiene una teoría y una conceptualización compleja, ya que, se trata tanto de teorías como de conceptos abstractos, por lo que, se requiere una forma de aproximar los contenidos a los estudiantes. Para Pagés, el proceso de contextualización en un marco de

⁵ Esquema de relaciones para una comprensión de un contenido; Los componentes, tiempo, espacio y cultura darían cuenta de la coherencia de un relato, puesto que, cada uno formaría parte del hecho ocurrido o por ocurrir, revelarían características propias de los hechos, además los tres componentes estarían relacionados entre sí, y permitirían construir el contenido histórico, por ello, para Pagés, sería de primordial importancia para comprensión de los estudiantes, situarlos en un marco de referencia, que les permitiera aterrizar el contenido en una estructura, una especie de colocar las cartas del juego en la mesa, para comprender el juego.

referencia, tiende a conceptualizar el contenido, como forma de acercamiento hacia la comprensión, pero ésta tendría relación con un proceso de decodificación de la información, que sería un proceso complejo. Aun así, para el autor, el proceso de enseñanza y aprendizaje del contenido social, exige una incorporación del entorno de los estudiantes, en el sentido de que *“La abstracción de los conceptos sociales exige un proceso de enseñanza y aprendizaje que contemple como crecen los jóvenes...en el mundo real, a través de la exploración de situaciones sociales y en la progresiva entrada en la sociedad en la que vive; y en el mundo simbólico, que les hace partícipes de los sistemas creados por cada sociedad...para asegurar su continuidad”* (Benejam y Pagés, 1998:160).

3.3. LA NOCIÓN DEL TIEMPO.

Desde la perspectiva de Cristòfol Trepàt y Pilar Comes (2000), la enseñanza de la historia ha tenido cómo gran dificultad, la enseñanza del tiempo histórico. Sin embargo, la mayoría de los sujetos han experimentado el tiempo, *“Para muchos, parece que se puede afirmar que la noción de tiempo insertada en nuestro conocimiento es de procedencia empírico-racional. Es decir: en primer lugar vivimos o experimentamos la duración de las cosas o de las situaciones...y en una segunda fase, pensamos o racionalizamos esta experiencia y elaboramos su concepto, sobre todo cuando lo necesitamos para aplicarlo y adecuarlo a nuestro entorno...”* (Trepàt y Comes, 2000:12). Entonces, la primera aproximación que los sujetos tienen con el tiempo, está relacionada con la experiencia de éstos, con el cambio, el cual generalmente estaría vinculado al cambio de las cosas, el paso de una situación a otra, por ende, la concientización que los sujetos tendrían acerca de la naturaleza del tiempo estaría ligada al cambio.

Para los autores, la naturaleza del tiempo no puede considerarse sin el cambio, ya que, tiempo y cambio tienen una estrecha vinculación. Por tanto, el fundamento

del tiempo y la comprensión de los sujetos de éste, tendría como principio general el cambio, el cual es percibido por situaciones concretas, como el día y noche. Por lo que, el problema de la comprensión surgiría cuando el cambio se presenta de forma abstracta, en el sentido que los sujetos se verían enfrentados a una complejización del concepto, debiendo analizar la situación para distinguir los cambios, como ocurre comúnmente en la disciplina de historia.

El tiempo, como definición a lo largo de la historia desde Aristóteles hasta la actualidad, ha sufrido transformaciones, dado que, habría intentos de definirlo conceptualmente, el intento en cuestión estaría vinculado al sentido o significación y hasta se podría considerar la funcionalidad que el tiempo tendría para una sociedad, el tiempo, por tanto, tendría un significado mayor que tan solo una definición.

En tanto, para Trepát y Comes, existe una idea de tiempo, que necesariamente se debería considerar para fundamentar teóricamente una didáctica para la disciplina de historia. Entonces, una de las primeras ideas relacionadas con el tiempo, estaría enfocada en la herencia griega de Aristóteles y Platón, que constituyen los fundamentos básicos de la noción del tiempo histórico, vinculada a la temporalidad. Para Aristóteles, la noción de tiempo está enfocada en la experiencia del cambio, pero desde la perspectiva de duración, *“el tiempo es el número o medida del movimiento según el antes o el después”* (Trepát y Comes, 2000:13), los autores, desprenden de dicha idea, la noción de temporalidad, en la cual habría un tiempo, en que ocurren movimientos (acontecimientos), los cuales posteriormente producirían cambios, dándose como resultado una nueva situación, que a la vez produciría otros movimiento, y así sucesivamente. Delineando así, desde la noción de Aristóteles, un principio que caracterizaría al tiempo y sería de gran utilidad para su comprensión, la temporalidad del antes y el después o mejor dicho, la continuidad y el cambio. Desde otra, perspectiva Platón, también elaboró una noción de tiempo, aunque éste, percibió al tiempo desde otra visión, *“el tiempo es la imagen móvil de la eternidad”* (Trepát y Comes, 2000:14), la importancia de la idea de Platón recae, en que daría cuenta que

el tiempo no sería externo a los sujetos, sino al contrario los sujetos estarían provistos de una noción innata de tiempo.

3.3.1. EL TIEMPO HISTÓRICO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

Para abordar el tiempo histórico en la enseñanza de la historia, habría que considerar la situación que tiene la historia como disciplina en la enseñanza, puesto que, un punto importante a manifestar sería la dificultad de la enseñanza y aprendizaje del contenido histórico, tanto Pilar Benejam, Joan Pagés como Cristòfol Trepal y Pilar Comes, entre otros, enuncian en sus trabajos la dificultad de la comprensión de la historia por los estudiantes, al igual que el desinterés de éstos por la disciplina, convirtiéndose así, la problemática de la enseñanza de la historia, en un tema importante de tratar para aproximarse hacia una didáctica de la historia. Por lo cual, es importante considerar las preocupaciones en torno a la disciplina, analizando la situación de la disciplina, exponiendo tanto su lugar como su valor en el campo educativo.

Desde la perspectiva de Pilar Benejam y Joan Pagés (2000), una dificultad para la enseñanza de la historia, está relacionada con la concepción o definición conceptual que identifica a la disciplina histórica, ya que, por un lado, generalmente la historia se relaciona con el pasado, la memoria y el recuerdo de lo acontecido, al igual que con la reconstrucción de los acontecimientos y una interpretación que permitiría dar sentido a los hechos históricos. Por otro lado, el contenido histórico como contenido escolar, estaría inserto en una tendencia dominante en torno al positivismo, que visualiza a la historia como un contenido lineal, y cuyo tiempo histórico, estaría vinculado a un tiempo cronológico.

El contenido de historia en la enseñanza, estaría enfocado en una tendencia dominante, hacia el positivismo, el cual concibe a la historia como una reconstrucción objetiva del pasado, inserta en un tiempo lineal fijado con la precisión de la cronología, *“La simple sucesión era ya la explicación de la historia, habitualmente reducida a las intenciones, decisiones y realizaciones de los grandes personajes del poder. El hecho ordenado y su fecha, pues eran el único tiempo de la historia. Esta visión del tiempo, de sentido lineal, único y progresivo, es la que se ha denominado positivista o historizante.”* (Trepát y Comes, 2000: 36). Por tanto, el contenido que se les enseña a los estudiantes, y el que se presenta en los textos escolares, estaría orientado en la reconstrucción de la historia, basada en un discurso dominante, donde los relatos históricos se caracterizarían por la objetividad, y su carácter fidedigno de los hechos ocurridos, restablecidos desde fuentes documentadas. Sin embargo, para Pagés y Benejam la historia al presentarse en un discurso fidedigno, cae en una grave confusión entre el pasado y la interpretación, ya que la reconstrucción de los acontecimientos ocurridos, estaría basada en una interpretación de los acontecimientos, y la gravedad del asunto, recaería en que los estudiantes en su mayoría no dispondrían del conocimiento historiográfico, para comprender que el pasado que se enseña y aprenden, es producto de una interpretación de los acontecimientos ocurridos, por parte de un historiador.

Para ambos autores, la enseñanza de la historia consiste en que los estudiantes comprendan que los hechos históricos, son construcciones realizadas por historiadores y las cuales estarían insertas en una temporalidad. No obstante, la enseñanza de la historia como un contenido escolar no se caracterizaría del todo por entregar herramientas a los estudiantes, para comprender que los relatos expuestos son meras reconstrucciones del pasado. Por tanto, habría una razón del por qué la historia tomaría este rumbo como contenido escolar, y esta razón tendría efecto en el valor educativo que se ha otorgado a la historia en el currículum, ya que, la historia más allá de un contenido, sería parte de la reconstrucción del pasado de una nación, y por ende, la importancia de la transmisión de una historia que fortalezca las raíces y

valores nacionales, por medio de los hechos históricos que conforman a la nación de cada país, y en la cual habría una conservación de un imaginario colectivo, y donde la educación jugaría un papel primordial para el fortalecimiento de los valores nacionales, “*La historia concebida como transmisión de los valores tradicionales y conservadores, ha sido y es dominante en la mayoría de los países del mundo. Esto se justifica por la necesidad de integrar a los estudiantes en el sistema hegemónico, y tiene en el patriotismo y en el nacionalismo un marco de referencia ideológico permanente.*” (Benejam y Pagés, 2000:193). Un formato que ayudaría a fortalecer los valores nacionales y a inscribir una historia oficial en el imaginario colectivo de los sujetos, estaría arraigado en el positivismo, y por ello, su permanencia dominante en la orientación del contenido escolar. Aun así, para Pagés y Benejam habría la posibilidad de abrir espacios para una enseñanza de una historia más dinámica y donde los estudiantes fueran parte del proceso histórico.

- **EL VALOR EDUCATIVO DEL CONTENIDO HISTÓRICO EN EL CURRÍCULO CHILENO; DECRETO 220.**

El valor educativo que le otorga al contenido histórico el currículum chileno (Decreto 220), tiene como “*propósito desarrollar en los estudiantes un conocimiento y habilidades que les permitieran estructurar una comprensión de su entorno social...entregándoles herramientas para enfrentar los desafíos que les impone su existencia en un mundo que cambia aceleradamente y que es cada vez más complejo e interconectado*” (Mineduc, 1998: 97).

En síntesis, se pretende que los estudiantes comprendan que el contenido histórico no constituye un saber lejano, sino que tiene una vinculación con ellos, pero para dilucidar la proximidad de los hechos históricos con su entorno social, sería necesario concientizar tal proximidad y para ello, el currículo propone “*Este acercamiento implicaría introducir, en el currículo escolar, el estudio y comprensión*

de las principales características sociales, geográficas, políticas y económicas del mundo que circunda inmediatamente a los estudiantes y sus articulaciones con otras realidades más abstractas y lejanas, tanto cronológica como geográficamente. Implica, además dar un mayor espacio curricular que el tradicionalmente ha tenido...” (Mineduc, 1998:98), al igual que un conjunto de herramientas conceptuales y que permitieran situar temporalmente a los estudiantes en los contextos históricos y sus implicancias con el presente.

Por lo que, se puede decir, que en el currículum chileno habría una intención fundamentada en la importancia de desarrollar un sentido temporal de la historia, que permitiera a los estudiantes comprender las interrelaciones de los hechos históricos y sus consecuencias en el presente. Sin embargo, a lo largo de la presentación de los objetivos fundamentales verticales y los contenidos mínimos obligatorios, habría una presencia de la temporalidad y el tiempo histórico implícitamente, en el sentido de desarrollar capacidades orientadas en el reconocimiento de rasgos geográficos, políticos e identificar relaciones entre las características de una sociedad, vincular la realidad nacional con la regional, entenderse y visualizarse como parte de una comunidad local, regional y nacional, al igual que, comprender la multicausalidad de los procesos históricos, explorar los testimonios históricos. En cuanto, a los contenidos mínimos obligatorios, éstos darían cuenta de los hechos históricos que conforman a la nación hoy en día, considerando los aspectos geográficos, sociales, culturales, las transformaciones culturales, el legado cultural y los procesos históricos universales como nacionales que conformarían los pilares para comprender el presente.

Por consiguiente, se considera la existencia de una coherencia entre los objetivos fundamentales verticales y los contenidos mínimos obligatorios, en el sentido que habría una vinculación entre las orientaciones u objetivos que se pretenderían alcanzar con el desarrollo de los contenidos escolares. Aún así, los parámetros de temporalidad y tiempo histórico no formarían parte explícita del

contenido escolar de historia. Por lo que, surge la interrogante de cómo los estudiantes podrían situarse en la temporalidad, multicausalidad; cambio y permanencia y comprender de una forma más acabada los procesos históricos, si al parecer no se les facilitaría las herramientas para ello, o mejor dicho no estarían presentes del todo en el currículum, en el sentido de su aplicabilidad como contenido. Por tanto, es de primordial importancia explicitar dentro del currículum el tiempo histórico, transformándolo como parte del contenido escolar obligatorio.

Otras consideraciones importantes de mencionar están relacionadas con la incorporación del tiempo histórico y su temporalidad en los textos escolares, los cuales darían cuenta de una introducción al contenido de historia, a la estructura de trabajo de los historiadores, criterios espaciales y temporales, como los textos escolares de las editoriales Ebebe, Mare nostrum y Zig-Zag, entre otras.

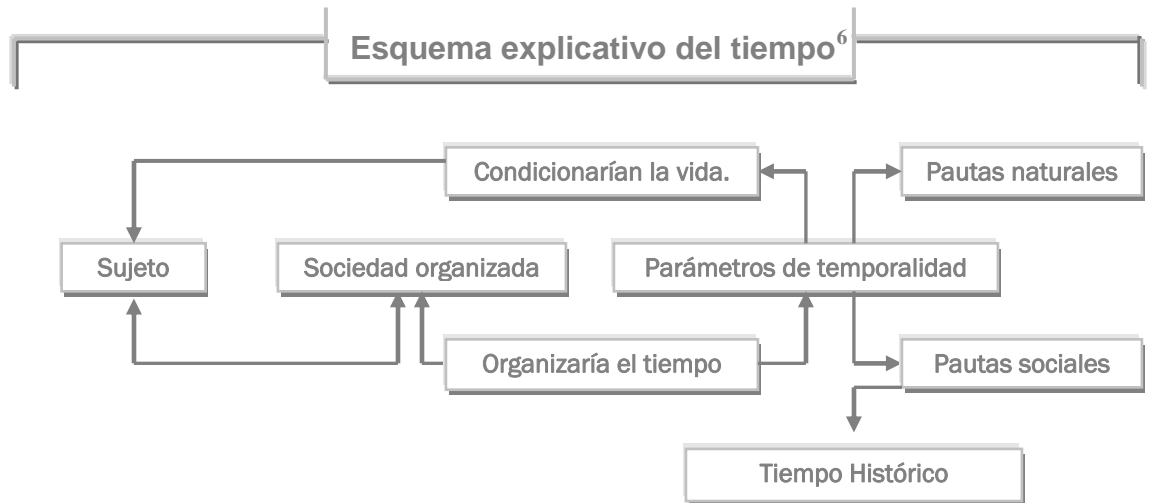
- **LA APLICABILIDAD DEL TIEMPO HISTÓRICO EN LA ENSEÑANZA.**

Para Joan Pagés y Pilar Benejam (2000), la enseñanza del tiempo histórico, está acompañado de dificultades, por un lado, se encuentra la discusión de su definición y por otro lado, la comprensión del término histórico de tiempo y su aplicabilidad práctica en la enseñanza. Sin embargo, a pesar de las dificultades, existe la posibilidad de enseñar y aprender el tiempo histórico, ya que, desde una perspectiva general, la mayoría de los sujetos tendrían una comprensión del tiempo basada en la experiencia de los cambios, un antes y un después o una continuidad y un cambio.

En tanto, como un prerrequisito para abordar el contenido del tiempo histórico, se debería comprender su naturaleza, ya que, su comprensión permitiría

determinar qué se debe enseñar y qué deben aprender los estudiantes acerca de éste. Para comprender la naturaleza del tiempo histórico, los autores proponen una indagación sobre los estudios historiográfico, ya que, éstos en alguna medida harían referencia a la problemática del tiempo e incluso plantean una definición conceptual, (aunque tanto la definición como la forma en que se aborda el tiempo, tendría al parecer una amplia relación con la concepción de historia que los historiadores tendrían). El propósito de considerar la concepción de los historiadores acerca del tiempo histórico, estaría orientada en encontrar un concepto adecuado para ser enseñado y aprendido.

Benejam y Pagés, distinguen principios que constituyen la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico en el contenido de historia, situando aquellos conceptos que permiten ubicar a los sujetos en un tiempo, caracterizado por los parámetros de la temporalidad y los cuales condicionarían la vida de los sujetos, en el sentido que los parámetros de la temporalidad son un producto de vivir en una sociedad organizada. Por su parte, existen pautas de temporalidad naturales, los ciclos de las estaciones del año, como pautas sociales, el ciclo del crecimiento físico, el calendario, etc. Por lo que, los sujetos se encuentran insertos en el tiempo y condicionados por éste. También existirían otros tiempos que condicionarían a los sujetos, como el tiempo social, *“el tiempo social es por definición histórico, ya que se conforma a través de la relación dialéctica entre lo que ha sido-el pasado-, lo que es-el presente-como resultado de lo que ha sido, y lo que será- el futuro- como consecuencia de lo que somos y estamos haciendo. Este tiempo social condiciona el tiempo vivido y su representación mental a través de las experiencias”* (Benejam y Pagés, 2000: 200). Existiendo así, una secuencia de tiempos simultáneos, que afectan e involucran a los sujetos, ya sea como protagonistas, espectadores o como público presente de un escenario.



Figura; N° 5; Esquema Explicativo del tiempo.

Para situar a los sujetos (estudiantes) en el tiempo, éstos deberían adquirir una conciencia de la existencia de un tiempo que condiciona la vida de las sociedades organizadas (sociedades capitalistas), en parámetros de temporalidad, los cuales darían sentido a los acontecimientos ocurridos tanto históricos como personales. Sin embargo, para Pagés y Benezam existe una dificultad para la enseñanza de la historia y el condicionante del tiempo histórico. La dificultad, a la que se refiere el autor, la configura la pérdida de la temporalidad, en el sentido que los sujetos no serían del todo concientes del tiempo y sus pautas temporales, ya sea porque no tienen el sustento teórico suficiente para comprender la complejidad del hecho histórico, o porque el contenido de historia se presenta de forma segmentada y aislada en un tiempo, el cual no permitiría la movilidad del acontecimiento, encasillándolo en un contenido en sí mismo, sin posibilidad de relacionarse con otros acontecimientos, resultando así, un escenario bastante desolador para la enseñanza de la historia y ciencias sociales. Por tanto, es de crucial importancia recuperar la temporalidad como base para la comprensión de la historia, para ello las dimensiones de la temporalidad serían una plataforma decisiva.

⁶ Esquema explicativo del tiempo; daría cuenta que los sujetos estarían condicionados por el tiempo, tanto natural como social.

- **TRIPLE DIMENSIÓN: PASADO, PRESENTE Y FUTURO.**

La secuencia del tiempo pasado, presente y futuro, permite ordenar los acontecimientos en una secuencia lógica de un antes, un ahora y un después, ordenar según una clasificación de evolución los hechos, pero a la vez también, permitiría comprender las causas y consecuencias de los acontecimientos, las transformaciones producidas por las acciones ocurridas y lo que podría construirse en el futuro con los elementos provistos del presente. Sin embargo, el presente y el futuro, carecen de determinación o precisión, ya que, el presente se estaría formando o se construiría en el momento, en vez que el futuro es una aproximación de su posibilidad de existencia, en cambio el pasado, ya ha ocurrido, por ello, tendría una experiencia que entregar, un algo que contar, proporcionando al presente una significancia de su existir.

- **CAMBIO Y PERMANENCIA.**

Una de las formas que daría cuenta de las transformaciones producidas en una sociedad, está relacionada con los cambios y permanencias originados en un espacio del tiempo, y los cuales afectarían a un tipo de sociedad, al igual que explicarían la conformación social existente. Entonces, por un lado, ambos conceptos tendrían como objetivo indagar en la duración de los procesos del tiempo, sus transformaciones y consecuencias para una sociedad, puesto que, existiría la tendencia de una aceleración del tiempo propio de una sociedad capitalista, la cual determinaría la velocidad de los acontecimientos. Por otro lado, ambos conceptos permitirían dar sentido a las transformaciones ocurridas en una sociedad o más bien una concientización de las transformaciones, en el sentido de revelar que el tiempo no sería lineal sino que existen alteraciones.

En tanto, en el tiempo habría una coexistencia de ritmos (cambio y permanencia) los cuales necesitan un orden para poder ser comprendidos por los

sujetos y éstos por su parte, necesitan de los parámetros de temporalidad entendiendo éstos como herramientas, para acceder a una comprensión de los acontecimientos, dichas herramientas serían adquiridas por medio de la enseñanza de la historia, enfocadas en el tiempo histórico, pues éste, “...ordena y explica el conjunto de cambios que se produjeron en el seno de una sociedad, y la modificación, la hicieron evolucionar. Pero también da sentido a las permanencias, a aquellos fenómenos más irreductibles al cambio que actúan como constantes inalterables a las transformaciones que se producen a su alrededor” (Benejam y Pagés, 1998: 201).

- **EXPLICACIÓN Y COMPRENSIÓN DE LOS CAMBIOS Y PERMANENCIAS DE LA HISTORIA.**

La disciplina de historia intentaría comprender y explicar los acontecimientos ocurridos, respondiendo a los por qué y cómo de las transformaciones y sus respectivas consecuencias, las cuales tendrían una incidencia directa en la sociedad en que han ocurrido. No obstante, para comprender y explicar los procesos relativos a los cambios y permanencias, que están presentes en la historia, sería necesario conocer y entender la duración de éstos, dado que, los procesos tienen una duración y dicha duración permitiría dilucidar y comprender los hechos.

Entonces, los acontecimientos estarían arraigados en un tiempo de duración, el cual tendría como función clasificar la frecuencia de los procesos y su incidencia en un producto final. Por su parte, la duración de los fenómenos se caracteriza por distinguirse en tres tipos, tiempo corto, tiempo largo y tiempo medio.

TIEMPO CORTO: Se define por acontecimientos de corta duración, los cuáles tienen una relación estrecha con los sujetos, (una especie de tiempo personal), ya que, serían fenómenos percibidos directamente por éstos.

TIEMPO LARGO: Corresponde a los acontecimientos de larga duración y cuya estructura escaparía de la percepción de los sujetos.

TIEMPO MEDIO: Se encuentra ubicado entre los dos tiempos anteriores, puesto que, es más largo que el tiempo de los acontecimientos, y mucho más corto que la impercepción de las estructuras.

Los sujetos, al parecer vivirían inmersos en el tiempo, el llamado tiempo histórico, el cual daría sentido a los acontecimientos, basándose en la temporalidad. Sin embargo, para los autores ni el tiempo ni su temporalidad tienen el lugar que les corresponde dentro de la enseñanza de la historia, ya que, considera la existencia de una pérdida de la coherencia temporal, por parte de los sujetos, una especie de impercepción del tiempo.

De este modo, se cuestiona las bases de la enseñanza de la historia, en el sentido que los estudiantes no tendrían del todo una formación y comprensión del tiempo histórico, dándose como resultado una dificultad para comprender los acontecimientos, tanto por la debilidad de la formación del tiempo histórico, como por el sentido que se otorga a los contenidos de historia, ya que, éstos serían representados como *“un contenido histórico en sí mismo, fijando la mirada en la singularidad del acontecimiento, sin relacionarlo con fenómenos estructurales de más larga duración, ese tipo de historia carecería absolutamente de sentido...”* (Bejejam y Pagés, 1998:153). Segmentando así, el acontecimiento histórico hasta aislarlo del contexto donde ocurrió y fijando la mirada en el contenido, sin ir más allá del acontecimiento, y mucho menos considerar la temporalidad, proporcionando un contenido sin valor. Así mismo, el acontecimiento como parte de un conocimiento histórico, es un hecho único, puesto que, permite ilustrar el fenómeno ocurrido incurriendo en los vestigios que contiene el acontecimiento, y a la vez éste constituiría *“el punto de partida de la enseñanza de la historia y de la formación de*

la temporalidad, pero para ello ha ser planteado desde una perspectiva, más general de lo que lo hace la historia tradicional” (Benejam y Pagés; 1998:154).

3.4. CÓMO PENSAR NARRATIVAMENTE LA ENSEÑANZA.

¿Qué haría pensar que las narraciones serían una herramienta para la Enseñanza o más bien una herramienta para la comprensión de la enseñanza por parte de los estudiantes? Quizás el hecho de que los seres humanos vivan rodeados de relatos, fundamentaría que su comprensión del mundo está basada en narraciones o como lo expresaría Jean-Paul-Sartre *“El hombre es siempre un narrador de historias, vive rodeado de sus historias y de las ajenas, ve a través de ellas todo lo que le sucede; y trata de vivir su vida como si la contara”* (McEwan y Egan, 1998: 26). Por tanto, si los seres humanos cotidianamente utilizan las narraciones como medio de relato de sus historias, éstas tendrían un valor importante que merecería ser incorporado en el ámbito de la enseñanza como medio de comprensión del conocimiento.

En tanto, para pensar narrativamente la enseñanza e incorporarla como medio de comprensión de los contenidos, necesariamente hay que fundamentar teóricamente la naturaleza de ésta, y explicar ¿cuáles son los elementos que consideran a la narración como una posible herramienta de enseñanza, específicamente de los contenidos de Historia y Ciencias Sociales? Una respuesta a la pregunta recae en los planteamientos teóricos de Hunter McEwan y Kieran Egan, que en su libro *“Narrativa en la Enseñanza y la Investigación”*, de 1998, indagan en profundidad la naturaleza de la narración y su aporte educativo.

Los autores parten dando a conocer el lugar de la narrativa en la enseñanza, en el sentido de explicar por qué la naturaleza de la narración permitiría o tendría en algún nivel implicancias en la enseñanza y cuáles serían éstas, si existieran. *“La*

razón más obvia para exigir a los estudiantes de todas las edades que de un modo u otro estudien relatos en la escuela es que muchos de esos relatos contienen un saber que ya circula en el mundo...en muchos casos los relatos no sólo contienen un saber, sino que son en sí mismos el saber que queremos que los estudiantes posean”. (Egan y McEwan, 1998: 27). El contenido, que pretende transmitir la narración, por medio de la escuela, está orientado en el conocimiento necesario que deben adquirir los sujetos, para desarrollar tanto sus capacidades cognitivas, como su relación con su entorno cultural, y los integrantes de éste.

De esta forma, ¿cómo pensar narrativamente la enseñanza? o ¿cuál sería el papel de las narraciones en la enseñanza? Para comenzar, el papel de las narraciones en la enseñanza, habría tenido que competir con las asignaturas orientadas hacia las habilidades, dado que, se daría mayor importancia a la adquisición de destrezas más concretas, como las promovidas por las ciencias, o conocimientos más relevantes que las narraciones de las historias, como el castellano o las matemáticas. También por ello, quizás se otorga un máximo de seis horas pedagógicas, específicamente en el currículum chileno. No obstante, para enfrentarse a la subestimación de la narración como parte de la enseñanza, los autores proponen capacitar a los estudiantes con las nociones o principios básicos de las narraciones, en el sentido de enseñar la estructura de una narración. El objetivo es enseñar a los estudiantes a aprovechar la información que contiene la narración, para así, incorporar y encontrar un espacio para las narraciones en el currículum, partiendo de lo general hacia lo particular de los relatos.

Desde otro punto de vista, la narrativa puede considerarse como un medio de transformación, puesto que, *“Las historias producen estados de conciencia alternados nuevas perspectivas, opiniones diferentes, etc.; ayudan a crear nuevos apetitos e intereses; alegran y entristecen, inspiran e instruyen. Los relatos nos ponen en contacto con aspectos de la vida que no conocíamos”*. (Egan y McEwan, 1998: 33) Por tanto, las narraciones en algún sentido, aproximan a los estudiantes a los hechos, los conectan con las experiencias de otros sujetos y pueden construir sus

propias interpretaciones de los hechos relatados e incluso reflexionar de las acciones realizadas por los protagonistas, involucrándose y siendo partícipes, los estudiantes podrían elaborar una explicación e interpretación de los relatos.

En tanto, para involucrar responsablemente a los estudiantes, éstos deben adquirir herramientas necesarias para interrogar a las narraciones y así, poder comprender el relato que se encuentra oculto en la historia, (una especie de leer entre líneas), dado que, los relatos tenderían a causar un efecto en el lector, ya sea que transforme su visión acerca de un tema o afirme en algún sentido su perspectiva sobre una situación en específico. Un ejemplo, de la intencionalidad de los relatos son las fábulas, que en su contenido ocultan una moraleja, es decir, transmiten un mensaje moral sencillo, el cual tiene como función concientizar a los sujetos sobre los valores morales. No obstante, para que la intencionalidad produzca un efecto en el lector, éste debería tener un conocimiento básico de la estructura narrativa, para poder estar atento al mensaje del relato.

- **LA IMPLICANCIA DE LA NARRATIVA EN LA ENSEÑANZA.**

La implicancia de la narrativa en la enseñanza, estaría enfocada en que la forma narrativa se considera como una vía de presentación interesante del conocimiento, en el sentido de que al encontrarse insertos los sujetos en los relatos, se fundamenta que su comprensión del mundo, estaría basada en las narraciones o como lo sostiene Bruner, las narraciones son el principio organizador del conocimiento y las experiencias de los sujetos.

Desde la perspectiva de Sigrun Gudmundsdottir compilado en el libro “La Narrativa de la Enseñanza”, la aplicabilidad de la narrativa en la enseñanza, está orientada en dos áreas del campo de la educación. La primera área, en cuestión es la enseñanza de los contenidos, ya que, la narrativa tiene una estructura organizativa

capaz de transformar el saber en decir y viceversa, permitiendo así, ordenar o transformar los contenidos en un formato comprensible, considerando así, a la narración como la mediadora natural entre estudiantes y docente, puesto que, éstas en su forma de relato, son consideradas junto a la cultura y el lenguaje, “*compañeros de viaje de los seres humanos, siempre y en todas partes...Hoy en día diferentes culturas mantienen su acervo de narrativas para comunicarse y conservar sentidos compartidos. Sin embargo, esos sentidos compartidos no son estáticos sino que están en constante revisión*”. (Egan y McEwan, 1998: 56).

La segunda área en cuestión, está enfocada en la investigación educativa, ya que, en la última década, la narrativa ha causado un interés importante en el plano educativo, considerando al “*relato como la materia misma de la enseñanza, el paisaje en el que vivimos como docentes e investigadores y dentro del cual el trabajo de los maestros tiene sentido*.”(Egan y McEwan, 1998: 55). Las investigaciones educativas, estarían dirigidas hacia la utilización de las narraciones para hacer comprensible un contenido disciplinar, en el sentido de cómo el saber de los contenidos se transforma en un saber pedagógico, en un conocimiento que tendría aplicabilidad práctica, y apropiada para la enseñanza, siendo así, la narrativa la posible mediadora entre el saber sabio (conocimiento) y el saber pedagógico.

Para Egan y McEwan, los estudios e investigaciones sobre la enseñanza, están enfocados en el saber pedagógico que los docentes poseen sobre sus contenidos disciplinarios, y cómo éstos transforman el conocimiento en un saber comprensible para los estudiantes, basado en una modalidad narrativa del saber. El interés sobre el conocimiento en sí y el conocimiento práctico, tendría como objetivo identificar los procedimientos presentes en la transformación del conocimiento en un saber pedagógico. Para ello, los autores enuncian los trabajos de Lee Shulman, que se ha destacado como profesor de la Universidad de Standfort, por sus estudios sobre el conocimiento que los docentes tienen sobre el contenido que deben enseñar, y la forma cómo transforman un conocimiento a un tipo de enseñanza.

Shulman, en sus estudios aplica el principio del saber pedagógico sobre los contenidos a enseñar, como un fundamento indispensable para aproximar el conocimiento al aula desde la narrativa, partiendo de la premisa, que el conocimiento disciplinario de los docentes no es del todo apropiado para la enseñanza, ya que, hay una distancia entre la comprensión de los docentes y de los estudiantes. Por tanto, es necesario realizar un tratamiento al conocimiento para moldearlo a una situación pedagógica. Shulman, identifica tres dimensiones que facilitarían el proceso de transformación pedagógica del conocimiento: dimensión pedagógica de los temas: el saber sustancial para la enseñanza: y el saber sintáctico para enseñar.

Para Shulman, existe un componente denominado las creencias acerca de la materia, la cual consiste en las creencias que el docente tendría acerca de su propia disciplina, combinadas con las creencias acerca de los estudiantes e instituciones, las cuales influirían en el modo de enseñanza u orientación del docente. Dentro de las creencias acerca de la materia, se identifican dos tipos, una referida a la disciplina de la asignatura, de la cual se desprende las prioridades que los docentes asignan a sus contenidos, y en segundo lugar, la orientación que los docentes atribuyen al contenido de su materia, en el sentido del enfoque que dan al contenido, estableciendo una tipología de la materia propia del docente y sus creencias.

La importancia de la creencia valorativa acerca de la materia, recae en el fundamento para comprender la naturaleza narrativa, dado que, *“los valores y las narrativas están inextricablemente entrelazados. Unos y otros, tienen en común un principio fundamental, un principio que es básico para la naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. Este principio básico es que las narrativas nos ayudan a interpretar el mundo. Los valores y las narrativas son instrumentos de interpretación...pero también una perspectiva altamente selectiva desde la cual contemplamos el mundo que nos rodea.”* (Egan y McEwan, 1998: 59). Por tanto, las narrativas tendrían un valor en sí misma, ayudan a dar una interpretación sobre lo acontecido en el mundo, una interpretación dirigida hacia los sujetos mismos, y hacia

otros sujetos; en la interpretación los sujetos tenderían a traducir el texto para poder hacerlo comprensible, transformando el saber del conocimiento en un relato. La codificación constante de los relatos, y su transformación en un mensaje comprensible y manipulable, permitirían un diálogo entre dos, en este caso entre el docente y sus estudiantes.

Desde la perspectiva de Kieran Egan y Hunter McEwan (1998), la narrativa permite ordenar el caótico mundo de los sujetos, y en el caso de los docentes ayudar a proyectar un saber pedagógico, tanto en la práctica educativa como en la utilidad del conocimiento para los estudiantes, por ello, los autores hacen hincapié en la idea, que los docentes tendrían una visión del conocimiento práctico, la cual por su parte, influiría en la orientación del contenido a enseñar o es más, influiría en cómo se narra el contenido a los estudiantes.

Así, dentro de la dinámica de la narración se encuentra la construcción de un relato, el cual para ser transmitido o relatado, debe ser comprendido por quien lo está emitiendo, es decir, el docente para comunicar un relato, previamente debe interpretar el contenido (interpretación pedagógica), con el objeto de producir un texto pedagógico. Para que los docentes, pueden dominar el arte de la transformación pedagógica, Egan y McEwan consideran que los docentes, deben aprender a mirar el entorno del aula, desde una perspectiva pedagógica o desde una búsqueda pedagógica *”Y en proceso de esa búsqueda, producir sentido al texto. El texto mismo es como un esqueleto que espera que le den vida. Y los lectores lo hacen con ojos de búsqueda de lo pedagógico”* (McEwan y Egan; 1998: 80).

En el proceso de construcción de un texto pedagógico, el docente debe dar sentido o coherencia al relato, y con ello adaptar el relato a la comprensión de los sujetos, una especie de transformación del texto a una forma más apropiada, o que acomode a los sujetos. Aún así, habría un punto importante de considerar al utilizar la narrativa como un medio de construcción de un texto pedagógico, la narración al

convertirse en un método para la enseñanza, puede encontrar resistencia, puesto que, pierde su afán de entretención, por ende, sería necesario distinguir que los relatos pertenecen al orden de la entretención, pero la enseñanza pertenece al mundo de lo real. Por tanto, es necesario no perder el valor de la narrativa como un instrumento transformador, donde tanto docente y estudiantes participen, al igual que es importante no perder la capacidad de los seres humanos de narrar historias al incorporar la narración en el aula y no permitir que la vinculación natural entre la narración de historias y el aprendizaje, se desvanezca en la realidad del aula.

Los autores, consideran a la narrativa como un instrumento transformador, puesto que, permite comprender y acceder a la realidad, percibiéndola desde otros puntos de vista e incluso adaptando aquello que carecería de coherencia para una comprensión de los sujetos, en base a una reflexión sobre el texto y con ello, se podría vincular la noción de narración como instrumento de transformación con la negociación-renegociación de los significados propuesta por Jerome Bruner, dado que, ambos fundamentan que los sujetos adaptarían los textos y en el caso de Bruner, los significados, por medio de un proceso de transformación (negociación-renegociación) del contenido en un formato comprensible a su sistema de significados culturales, que permitiría hacer que el contenido pueda ser apropiado y relatado por los sujetos.

3.4.1. LAS NARRACIONES COMO PARTE DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

¿Cuál es la incidencia de la construcción de la realidad por medio de las narraciones en la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales? Jeretz Topolski, compilado en el libro “Aprender a pensar la historia”, del año 2002, postula la idea que la incorporación de las tendencias de la filosofía de la historia en la enseñanza de la historia, facilitaría la comprensión de los contenidos de historia, tanto para el

docente como para los estudiantes, ya que, para avanzar en la enseñanza de la historia es necesario considerar el funcionamiento de la narrativa histórica, puesto que, “*Las características lógicas particulares que distinguen a la historia de otras formas de conocimiento — son candidatas indiscutibles su estructura narrativa, su organización coligativa⁷, su interés por la acción humana y la explicación racional — requerirán, obviamente, que se las estudie con mucho mayor detenimiento cada vez que se intente caracterizar los rasgos más importantes de la disciplina como base para la enseñanza de la historia*” (Carretero, 2004: 102).

La incorporación de la filosofía de la historia, como base para la enseñanza de la historia, serviría como materia de estudio para el campo de la didáctica de la historia, en el sentido de analizar el efecto de la práctica educativa enfocado en la narración histórica. Algunos estudios referidos al tema, han realizado aportaciones importantes a la enseñanza de la historia, como los trabajos de Kieran Egan sobre la evolución del pensamiento histórico de los estudiantes, en los que distingue cuatro etapas de la evolución del pensamiento; la mítica, la romántica, la filosófica y la irónica.

- **La etapa mítica**, se desarrolla desde los primeros años de vida hasta los 7 años, y se caracterizaría por concebir la historia como un cuento de hadas, donde existiría una clara oposición entre los personajes feo / bonito; malos / bueno.
- **La etapa romántica**, se desarrolla entre los 7 y 14 años de edad, y sería la etapa donde los estudiantes comenzarían a delimitar lo real de la fantasía. “*En esta etapa, los educandos son concientes que la historia trata sobre personajes reales que quieren triunfar en sus actividad*”. (Carretero, 2004: pag 103).
- **La etapa filosófica**, se desarrolla entre los 14 hasta 20 años de edad, esta etapa se caracteriza por que los estudiantes comprenderían que la historia es mucho más

⁷ Definición; Coligativa como coligación; Unión o enlace de una cosa con otra.

que secuencia de acontecimientos, sino parte de un proceso causal. “A esta edad, los educandos se concentran en esquemas abstractos generales, a los que consideran las fuentes de la verdad y solo en la **etapa irónica**, son capaces de reconocer que ningún esquema general puede reflejar de manera apropiada la riqueza y la complejidad de la realidad” (Carretero, 2004: pag 103).

La evolución del pensamiento de los estudiantes, entregaría al docente un conocimiento sobre el desarrollo del pensamiento de éste, convirtiéndose en una herramienta de gran ayuda a la hora de la aplicabilidad del contenido en la práctica educativa.

CAPÍTULO IV ELABORACIÓN DE PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS: HACIA UNA APROXIMACIÓN DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES.

4.1. INTRODUCCIÓN.

La elaboración de principios pedagógicos orientados a la enseñanza de la historia y ciencias sociales, se realizó sobre la base de un análisis reflexivo en torno a la información recopilada, tanto de forma descriptiva como interpretativa, y el resultado de este proceso da sustento y fundamento a la elaboración de los principios pedagógicos.

En tanto, la información recopilada se divide en dos grandes bloques, con la finalidad de reducir la información, y aterrizarla en una estructura que permita dilucidar fundamentos necesarios para establecer principios pedagógicos. Como fundamento teórico para analizar la información desde una perspectiva interpretativa se utiliza a Jünger Habermas (1997), sobre los mecanismos de coordinación de la acción comunicativa.

4.2. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA PARA LA ELABORACIÓN DE PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS.

Dentro de los paradigmas de investigación en el campo educativo se encuentran el paradigma positivista, interpretativo y socio crítico. En este caso particular, para la elaboración de principios pedagógicos para la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales, se posicionará en un paradigma interpretativo, el cual se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social, aunque en este caso el significado de las acciones tendría una perspectiva teórica.

Desde la perspectiva de Arnal (1999), la metodología cualitativa orientada a la interpretación y comprensión de la realidad social, tiene como finalidad describir e interpretar la realidad social, desde los significados de los sujetos implicados en un contexto, en este caso el contexto educativo, considerando para ello, las características del proceso educativo, aquellos elementos que no son observables directamente, dado que, la modalidad de la investigación cualitativa-interpretativa, busca *“comprender las acciones de los sujetos con vista a la praxis...Los investigadores de orientación interpretativa se centran en la descripción y comprensión de lo que es único y particular de los sujetos más que lo generalizable; pretenden desarrollar conocimiento ideográfico y aceptan que la realidad es dinámica, múltiple y holística, a la vez que cuestionan la existencia de una realidad externa y valiosa para ser analizable”* (Arnal; 1999: 45).

El posicionamiento en una metodología cualitativa-interpretativa, estaría justificado en la forma en que se pretendió abordar la problemática de investigación; Cómo Enseñar el contenido de Historia y Ciencias Sociales de una forma comprensible para los estudiantes de educación media chilena, analizando para ello, el proceso de enseñanza y aprendizaje, desde una perspectiva teórica, y en base a un cuerpo teórico comprender el proceso educativo (Enseñanza-aprendizaje) y dilucidar elementos que permitan aproximarse al proceso de comprensión propia de los estudiantes, y que a la vez, permitieran dar cuenta de principios centrales que orientarán la enseñanza del contenido.

En síntesis, lo que se pretendió con la presente investigación fue la sistematización de un conjunto de planteamientos teóricos, enfocados en los planteamientos de Jerome Bruner, los cuales permitieran sostener un conjunto de fundamentos o principios pedagógicos que favorezcan la comprensión de los contenidos de enseñanza de historia, basados en un tratamiento de la información, una especie de ecuación matemática, donde se considera la situación de los sujetos en distintos planos y orientaciones propia del autor, una descripción y caracterización de

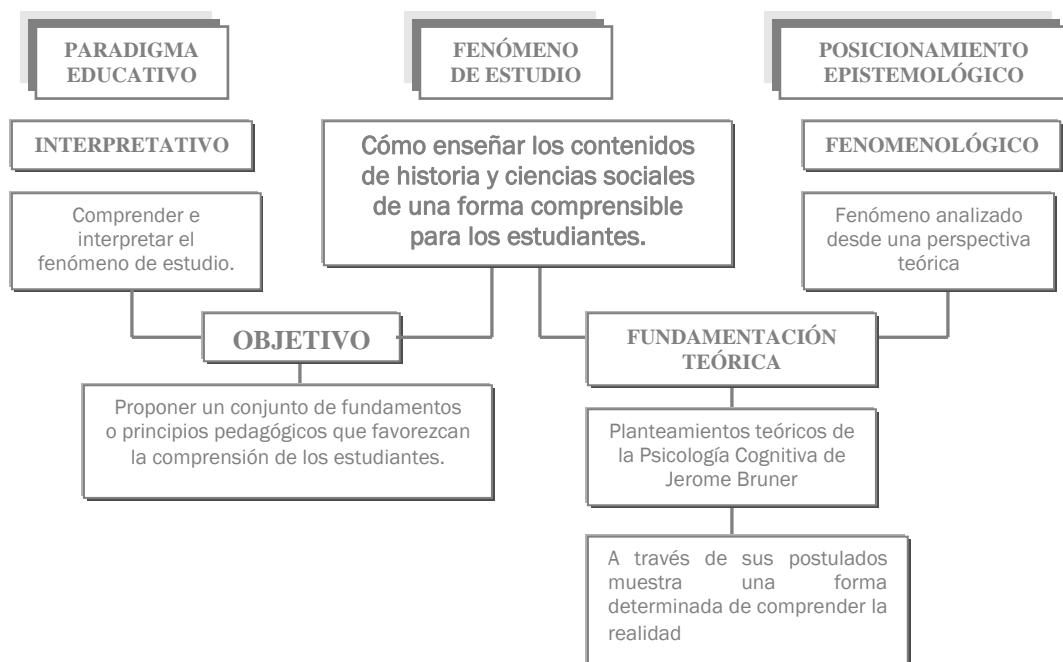
la ubicación, donde estarían insertos los sujetos, la importancia de ese espacio, y un resultado, que sería propiamente tal, la elaboración un principio pedagógico.

- **PARADIGMA INTERPRETATIVO.**

En cuanto, al paradigma donde se sitúa la investigación, se optó por el paradigma interpretativo, dado que, éste trabaja bajo las nociones de comprensión, significado y acción, indagando en el mundo de los sujetos y por ende, busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo.

En tanto, dentro del paradigma interpretativo, se reconocen tipos de investigación como, el fenomenológico, naturalista, humanista o etnógrafo. Dada la naturaleza de la presente investigación monográfica, el posicionamiento epistemológico más adecuado sería el fenomenológico, en tanto busca comprender un fenómeno de estudio, en este caso un fenómeno educativo.

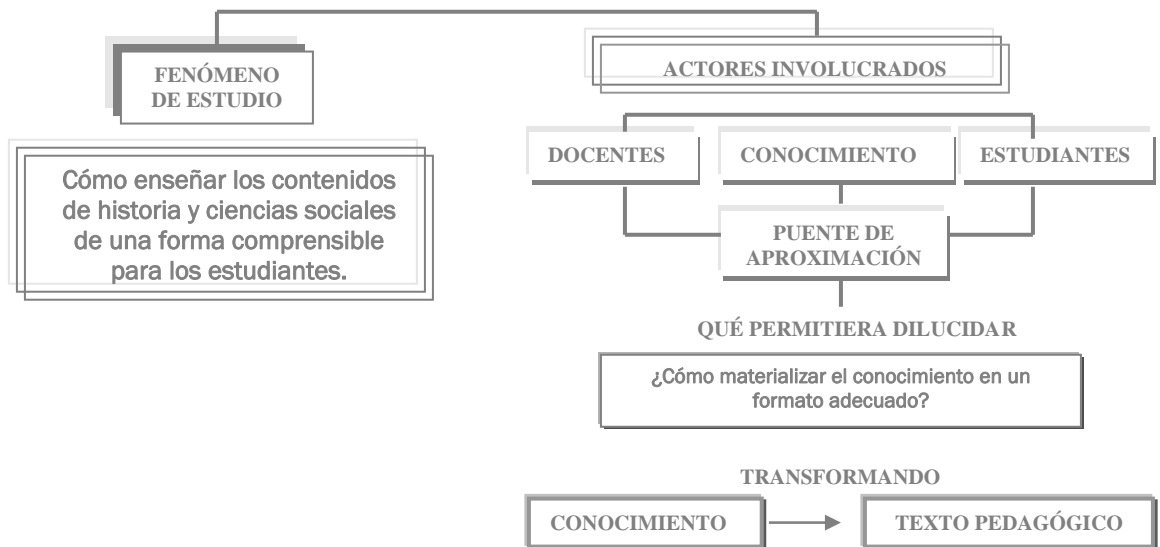
CUADRO RESUMEN DE INVESTIGACIÓN.



- **FENÓMENO DE ESTUDIO.**

Para comprender e interpretar el fenómeno de estudio: la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales de una forma comprensible para los estudiantes de Educación Media Chilena, y llegar a elaborar principios pedagógicos para una aproximación didáctica, orientada a la indagación de un puente de aproximación entre el conocimiento y los sujetos, específicamente entre docente-conocimiento-estudiantes, se considera como punto de partida una interrogante ¿Cómo materializar el conocimiento en un formato adecuado?

CUADRO EXPLICATIVO DE FENÓMENO DE ESTUDIO.



4.3. ELABORACIÓN DE PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS.

Para la elaboración de los presentes principios pedagógicos para la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales, se pretenderá partir desde un plano general ¿Cómo abordar la realidad educativa del proceso de enseñanza-aprendizaje?

Se parte del supuesto que la realidad educativa, donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, del contenido de Historia y Ciencias Sociales, presenta características propias de un contexto cultural específico, y como realidad, resultaría casi inabordable, por la multiplicidad de elementos presentes en ella, dado que, cada sujeto tiene características personales, una personalidad, una historia de vida, que acompaña a la representación de la realidad. Por lo que, se necesita establecer una ubicación, para aterrizar los elementos de la representación de una realidad y comprender desde dónde se aborda la enseñanza y aprendizaje.

En tanto, al considerar los planteamientos teóricos de Jerome Bruner, como vértebra central del cuerpo teórico de esta investigación, éste entrega aspectos importantes de considerar, ya que, para aproximarse al estudio de la comprensión de los sujetos, o más bien cómo procesan la información del exterior, el autor entrega una especie de matriz teórica, que permite ir dilucidando o caracterizando a los sujetos que están enfrente, pero desde una perspectiva estructural, en el sentido del armazón que los constituye, como sujetos.

4.3.1. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.

Para analizar los contenidos teóricos utilizados en esta investigación y aterrizar o más bien ubicar los contenidos teóricos, se elaboraron categorías de análisis, las cuales tienen el objetivo de poder describir la información, y emplazarla en un tópico, del cual se desprendería un resultado, que en este caso, sería una fundamentación para la elaboración de principios pedagógicos para la enseñanza de la historia y ciencias sociales.

Las categorías de análisis, por su parte están fundamentadas desde los planteamientos de Jerome Bruner, y a su vez, están divididas en dos planos, el primer plano aborda el aspecto cultural y cognitivo, caracterizado por la ubicación de los sujetos, como integrantes de un sistema cultural y como procesadores de información. El segundo plano, aborda el aspecto escolar, donde se personifica a los sujetos, en docente y estudiantes, caracterizando al docente, como constructor de un texto pedagógico, y a los estudiantes, como aprendices de conocimiento.

CUADRO Nº 1: ESQUEMA DE UBICACIÓN DE LOS SUJETOS

R E S U L T A D O				
ACTOR	UBICACIÓN	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	TÓPICO	
SUJETOS	CONTEXTO CULTURAL	Sujetos: forman parte de un sistema cultural.	<ul style="list-style-type: none"> ● Ordena y organiza el espacio cultural. ● Sistema de símbolos. ● Influiría en la aceleración o retroceso del desarrollo de las capacidades. 	Fundamentación para la elaboración de principios pedagógicos; Escenario de los sujetos.
	CONTEXTO COGNITIVO	Sujetos: Procesadores de información del exterior	<ul style="list-style-type: none"> ● Internalización de sistema de símbolos culturales. ● Codificación de la información del exterior. ● Ir más allá de la información dada. ● Representación de la realidad. 	

4. 4. ANÁLISIS DESCRIPTIVO 1.

- **LOS SUJETOS: PARTE DE UN SISTEMA CULTURAL Y COGNITIVO.**

Los sujetos se caracterizan por pertenecer a un sistema, tanto cultural como cognitivo, y dentro de este sistema existe una relación de dominio, donde el sistema cultural tendría un predominio sobre el cognitivo. Por tanto, los sujetos ante todo, son parte de una cultura, y están insertos en un entorno cultural, son sujetos culturales.

La cultura, desde la perspectiva de Jerome Bruner puede moldear la vida y la mente humana, en el sentido que, el exterior caracterizado por la cultura, ejerce una influencia sobre el desarrollo de los sujetos, ya que, la cultura puede potenciar, fortalecer o reducir el desarrollo de las capacidades y destrezas de los sujetos.

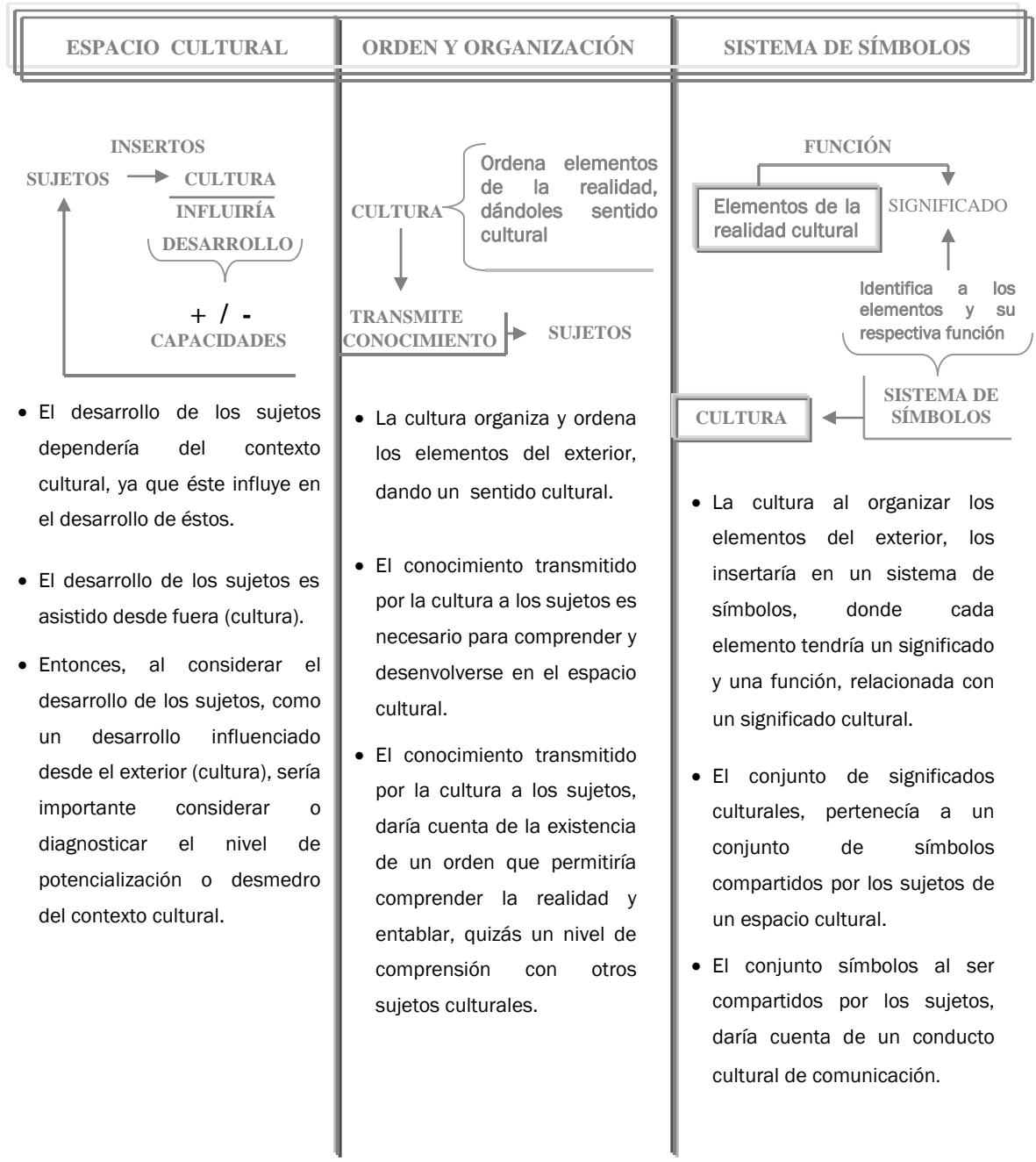
La cultura, tiene la función de transmitir a los sujetos culturales, el conocimiento necesario para comprender y desenvolverse en el entorno cultural al que pertenecen, el conocimiento cultural entregado estaría enfocado en un conocimiento que considera la cultura, como crucial para entender ese espacio, y el cual estaría relacionado, con la tipología de sujetos que pretendería la cultura desarrollar.

El conocimiento que proviene de la cultura, consiste en elementos que caracterizan el espacio cultural, los cuales tendrían la función de ordenar y organizar el contexto cultural, dando como resultado un sentido a la realidad cultural. Los elementos de la realidad por su parte, estarían relacionados con un significado, el cual identificaría a los elementos, y sus respectivas funciones, en base a un conjunto de símbolos compartidos. Así mismo, el conjunto de símbolos compartidos, entregaría las bases para una comunicación entre los sujetos.

SUJETOS: PARTE DE UN SISTEMA CULTURAL



- ESPACIO CULTURAL.
- SISTEMA DE SÍMBOLOS.
- ORDEN Y ORGANIZACIÓN.



- **LOS SUJETOS: PROCESADORES DE INFORMACIÓN.**

Los sujetos, se caracterizan por ser parte de un sistema cultural, este sistema cultural, les facilita un conjunto de elementos que les permite ordenar y organizar el contexto donde se encuentran insertos. No obstante, los sujetos deben apropiarse del orden y organización de los elementos de la realidad, para poder comprender el espacio cultural y dicha apropiación estaría sustentada en un procesamiento de información del exterior.

Los sujetos, internalizan e incorporan los elementos de la realidad, en base a un procesamiento de información, que consiste en la apropiación e internalización de los elementos del exterior en una estructura interna de la mente de los sujetos.

El proceso, denominado procesamiento de información, tiene pautas lógicas a seguir, que consisten en una codificación de la información. La codificación, de la información, a su vez, es una categorización de la información, consistente en la agrupación y vinculación de la información proveniente del espacio cultural, en categorías que proporcionarían un emplazamiento a los elementos del exterior, otorgando un orden y organización a éstos, para luego, elaborar un constructo hipotético de la realidad, dando como resultado una representación de ésta.

La categorización de los elementos, tiene la función de emplazar los elementos en una red de vínculos que permitiera relacionar y conectar los elementos entre sí, suponiendo que de esta forma habría un sustento orientador o un hilo conductor de la información, y que a vez permitiría, el acceso y manejo de los elementos, y así recuperar la informando para utilizarla.

El constructo hipotético producto de la codificación de la información del exterior, da como producto final una representación de la realidad. No obstante, para que dicho constructo hipotético de la realidad, obtenga una vigencia debe

contraponerse con la realidad, con la finalidad de verificar su validez y aplicabilidad del constructo, por lo que, el éste se encuentra supeditado a modificaciones. A ello, se suma que en la medida que los sujetos se desarrollan cognitivamente, su construcción hipotética de la realidad, sufriría transformaciones, en el sentido de fortalecer y potencializar los conocimiento, y elementos que compondrían la representación.

Por consiguiente, la representación de la realidad, como el producto final del constructo hipotético de ésta, tendría la función de sostener los componentes característicos de una realidad cultural, y al sostenerlos permitiría caracterizar el escenario cultural, donde se encuentran los sujetos, y en base a esta caracterización del contexto cultural que comparten, podrían comprender una situación, al igual que comunicarse entre sí.

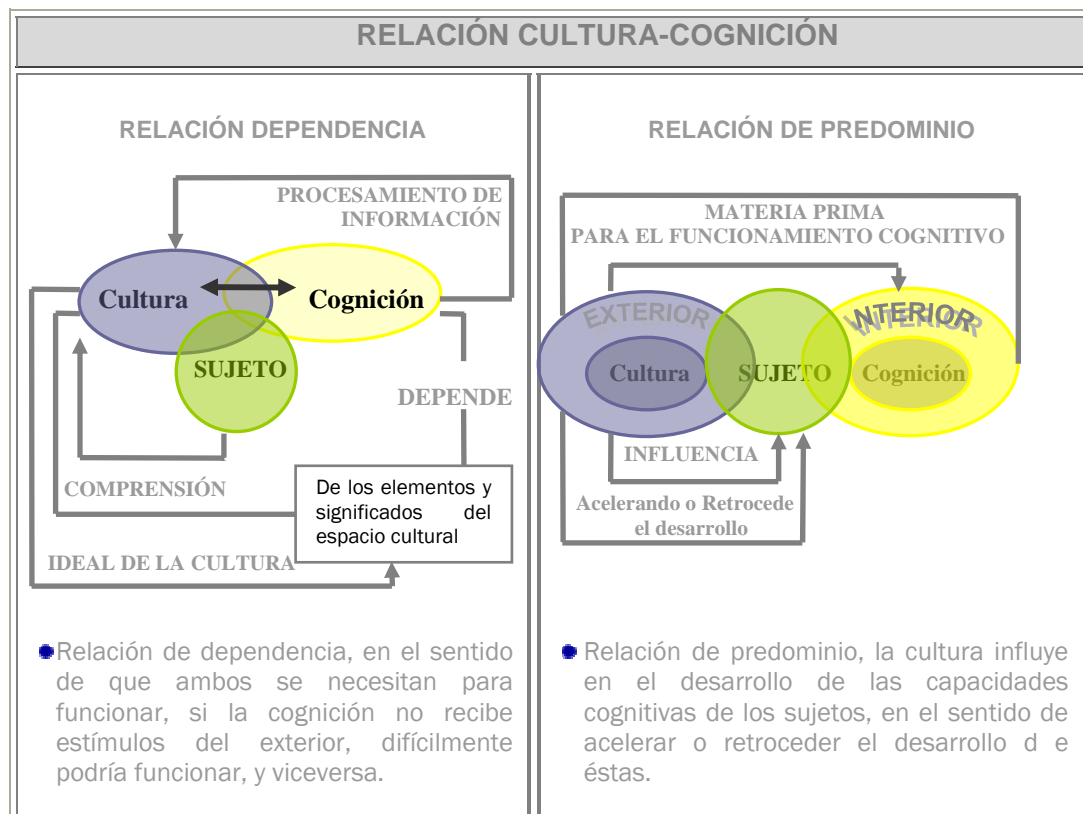
La representación de la realidad, es un modelo estructural de ésta, que tanto los adultos como los niños tendrían, pero en distinto nivel de desarrollo, al igual que en distintos niveles de comprensión. La importancia de la representación para Jerome Bruner, recae en que ésta representa un escenario cultural compartido, y que a la vez, permite la vinculación o conexión entre los sujetos, resultando, que un niño puede ejecutar en su mayoría los mismos actos que ejecuta un adulto, por que ambos comparten una estructura de la realidad, proyectada en una representación, aunque no idéntica, compartirían el armazón que contiene elementos y significados básicos de la realidad cultural a la que pertenecen. La existencia de una representación básica, daría cuenta de la posibilidad de la comunicación y comprensión, entre sujetos de distinta edad y capacidad. No obstante, para que la posibilidad se concrete, se debe considerar un nivel de comprensión adecuado a los sujetos en cuestión, una previa traducción que simplifique los contenidos e hiciera concordar los niveles de comprensión, y desarrollo de los sujetos menos diestros, pero no menos diestros por incapacidad sino por un proceso de maduración de capacidades.

La representación de la realidad, está compuesta de elementos característicos de ésta, y para Bruner, su valor recae en la utilidad para el desarrollo del pensamiento, ir más allá de la información dada, en el sentido que al enunciar un bosquejo de un objeto o una situación, los sujetos tendrían la capacidad de dilucidar aquello que se enuncia, por estar sustentado en los elementos de la realidad. Un ejemplo, de ir más allá de la información dada, es el enunciado por Jerome Bruner, en su libro “Educación y Cognición”, al proyectar una información X, en este caso, P*IC*LO* IA, los sujetos podrían ir más allá de la información dada, y dilucidar que la palabra en cuestión sería psicología, y ello es posible, por que los sujetos tendrían una internalización de los elementos de la realidad.

4.4.1. ANÁLISIS INTERPRETATIVO 1.

Desde la descripción de la ubicación de los sujetos, como parte de un sistema cultural, y cognitivo, se desprende un análisis interpretativo, que da cuenta de una coexistencia de la cultura y la cognición, como piezas de un sistema, basado en conexiones. Por su parte, la lógica de conexión, entre cultura-cognición, responden a dos parámetros, basados en una relación de dependencia, y una relación de predominio, en el sentido del predominio de la cultura sobre la cognición.

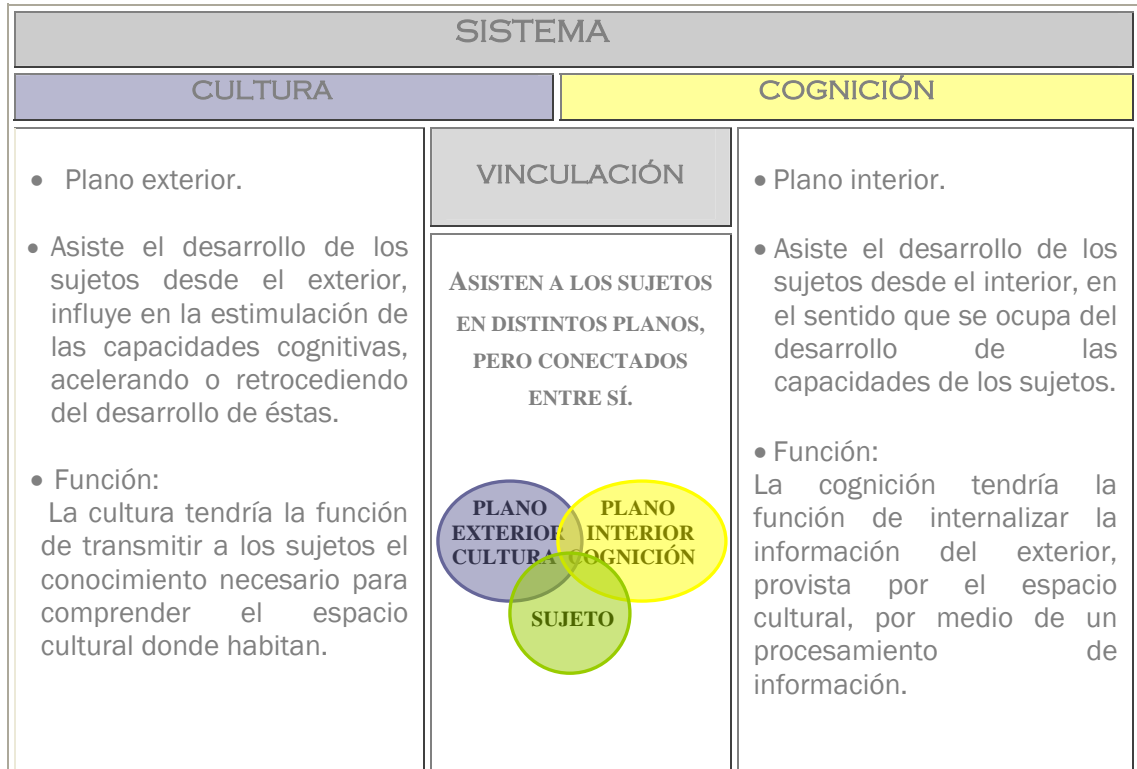
PARÁMETROS DE RELACIÓN CULTURA-COGNICIÓN.



Por su parte, la cultura y la cognición, asisten el desarrollo de las capacidades de los sujetos, desde distintos planos, donde el plano exterior, caracterizado por la

cultura, tendría una influencia mayor, sobre el desarrollo de las capacidades de los sujetos, en el sentido de acelerar o retroceder el desarrollo cognitivo. Siendo, la cultura un referente o factor importante para el desarrollo de las capacidades de los sujetos.

PLANOS DE UBICACIÓN DE LA CULTURA Y LA COGNICIÓN.



La cultura, ubicada en un plano exterior, tiene la función de ordenar y organizar la realidad en una realidad cultural, puesto que, la realidad en sí mismas, sería inabordable. Por tanto, es necesaria una organización de los elementos, con el objetivo de reducir, y poder manipular, el espacio cultural, es decir, manipular los elementos presentes en ésta. Por su parte, la cognición en un plano interior, tendría la función de internalizar la organización de los elementos de la realidad cultural, por medio de un proceso denominado procesamiento de información del exterior.

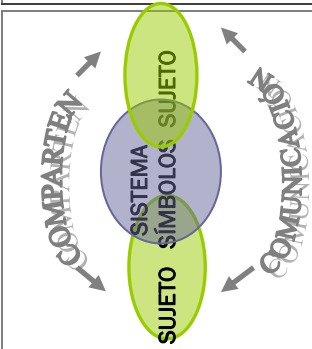
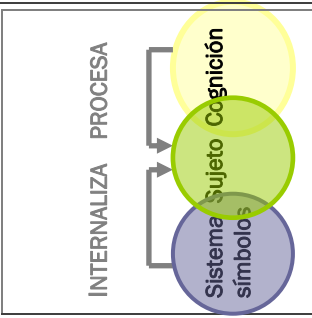
<ul style="list-style-type: none"> • El conjunto de símbolos elaborados por la cultura, es transmitido a los sujetos, y por ende, ser compartido por los sujetos. • El conjunto de símbolos, al ser compartido por los sujetos, daría cuenta de la existencia de un conducto cultural, que permitiría la comunicación entre los sujetos. 	<p>The diagram illustrates the process of cultural transmission. On the left, a blue oval labeled 'REALIDAD CULTURAL' is followed by an equals sign and another blue oval labeled 'SISTEMA SÍMBOLOS'. Below this, a central blue oval labeled 'SISTEMA SÍMBOLOS' is flanked by two green ovals labeled 'SUJETO'. A curved arrow labeled 'COMUNICACIÓN' points from the central 'SISTEMA SÍMBOLOS' to the right 'SUJETO'. A curved arrow labeled 'COMPARTIR' points from the left 'SUJETO' to the central 'SISTEMA SÍMBOLOS'.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los sujetos al compartir un sistema de símbolos, pueden comprender lo que otro pretendería expresar, dando un supuesto de que existiría una estructura que permite que un mensaje sea recibido por un sujeto. 	
--	--	---	--

La cultura, ordena y organiza los elementos de la realidad, emplazándolos en un conjunto de significados culturales, que daría como resultado una creación cultural del significado, y dicha creación cultural, para ser válida y aplicable, debe ser transmitida y apropiada, por los sujetos que pertenecen a un mismo contexto cultural.

El significado, asignado a los elementos por la cultura, estaría inserto a su vez en un conjunto de símbolos, compartido por los sujetos, y cuya orientación estaría establecida por la misma cultura, en el sentido que la comprensión del entorno, y sus acciones, están relacionadas con una perspectiva cultural. Así mismo, el sistema de símbolos, proporciona a los sujetos de parámetros culturales, entendiendo como parámetros culturales, aquello que culturalmente es aceptado o quizás posible dentro de esa cultura, creando así, un sentido de lo canónico (adecuado) e inusual (anormal).

La *negociación-renegociación* de los significados, por su parte, es una capacidad propia de los sujetos, basada restauración de los significados, en el sentido de buscar una adecuación a los significados que no responden a la comprensión cultural. Además, la negociación-renegociación, podría ser utilizada, o más bien podría tener una aplicabilidad en el contexto escolar, como una estrategia de aprendizaje, en el sentido de intencionar situaciones de negociación, con la finalidad de involucrar a los estudiantes en una resolución de problema.

LOS SUJETOS: PARTE DE UN SISTEMA

SISTEMA			
CULTURA	SUJETO	COGNICIÓN	
<p>La cultura entrega un sistema de símbolos, que es compartido por los sujetos que conviven en un espacio cultural.</p> <p>El sistema de símbolos, está relacionado con contexto cultural, es decir, los símbolos tendrían una funcionalidad cultural.</p> <p>El sistema de símbolos al estar inscrito en un contexto cultural, da cuenta de la funcionalidad cultural.</p>	<p>VINCULACIÓN CULTURAL</p>	<p>VINCULACIÓN COGNITIVA</p>	<p>El sistema de símbolos proporcionado por la cultura, es internalizado, mediante el procesamiento de información.</p>
<p>VINCULACIÓN CULTURAL</p>		<p>VINCULACIÓN COGNITIVA</p>	
<p>PRINCIPIO ORGANIZADOR: MODO NARRATIVO</p>		<p>INTERNALIZA PROCESA</p>	
			
<p>Los sujetos comparten un sistema de símbolos, que permite la comunicación.</p> <p>El sistema de símbolos proporcionado por la cultura, permite a los sujetos, identificar los elementos y su respectiva función.</p> <p>Los sujetos tienen la capacidad de reconocer las desviaciones.</p>			

En tanto, existe un principio organizador de la información más allá de la organización propiamente tal de la cultura, y la cognición, y este principio recae en la forma discursiva de la narración, en el sentido que los sujetos sustentarían la comunicación en un discurso narrativo, y para Jerome Bruner, la narrativa representa la forma de discurso más utilizada por los sujetos, e incluso permite dar sentido, tanto al conocimiento, como a las experiencias de los sujetos en el espacio cultural.

La narración, por su parte tendría una estructura lógica que permitiría elaborar un discurso más menos comunicable entre los sujetos, puesto que, que éstos también comparten la estructura narrativa, potencializando así, o más bien dilucidando la existencia de componentes estructurales básicos para la comunicación que permitirían una interacción y comprensión entre los sujetos.

Por consiguiente, desde la vinculación entre los sujetos y la cultura, se puede desprender la existencia de una estructura básica para la comunicación. Sin embargo, habría elementos que considerar para la comunicación, y así, utilizar favorablemente la estructura presente de la comunicación (Emisor Mensaje-Receptor).

Entre, los elementos a considerar, y que proporcionarían o más bien, favorecerían la comunicación entre los sujetos, se encuentran, el contexto cultural, y el nivel de comprensión de los sujetos.

CONTEXTO CULTURAL.	NIVEL DE COMPRENSIÓN.
<p>Los sujetos, al pertenecer a un contexto cultural, o similar contexto cultural, compartirían un sistema de símbolos, que permitiría;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender un mensaje, o los elementos del mensaje. 	<p>El mensaje, enunciado debe estar inserto en un nivel de comprensión compatibles a los sujetos, y dicho nivel de comprensión, estaría relacionado;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de comprensión de los sujetos, vinculada a la edad de éstos.

En tanto, desde la perspectiva de Jünger Habermas (1997), en la teoría de la acción comunicativa, se pueden identificar mecanismos de coordinación de la acción, que permiten dilucidar las orientaciones necesarias, para favorecer el diálogo entre los sujetos, e igualmente así, aprovechar los componentes presentes, para la comunicación, y que a la vez, también permitirían potencializar el diálogo en el aula. De esta manera, se considera que los mecanismos de coordinación de la acción de Habermas, no solo permitirían dilucidar los elementos presentes en la comunicación, más allá de la estructura básica (emisor-mensaje-receptor), sino que, están orientados hacia la conexión de los mensajes, en el sentido que el mensaje produzca, algo más en el receptor, una interacción, ya que, en la comunicación implícitamente estaría presente la acción de producir un efecto en el otro.

- **LA ACCIÓN DEL MENSAJE.**

La comunicación, no tan solo consistiría en emitir un mensaje, o que éste sea recibido por un receptor, sino que habría una acción implícita en el mensaje, una intención.

La acción, por su parte, se entendería como un plan de acción, para emitir un mensaje, y dicho plan, estaría sustentado en la interpretación de una situación, en el sentido que, se debería interpretar el contenido del mensaje, y adecuarlo a los posibles receptores, algo así, como la materialización de un contenido en un formato adecuado.

Entonces el sujeto, (emisor) para emitir un mensaje, previamente debe preparar un contenido, y para ello, interpreta la situación que desea transmitir. La situación por su parte, representaría un fragmento, de un entorno interpretado por el sujeto.

- **SABER COMÚN. (SISTEMA DE SÍMBOLOS).**

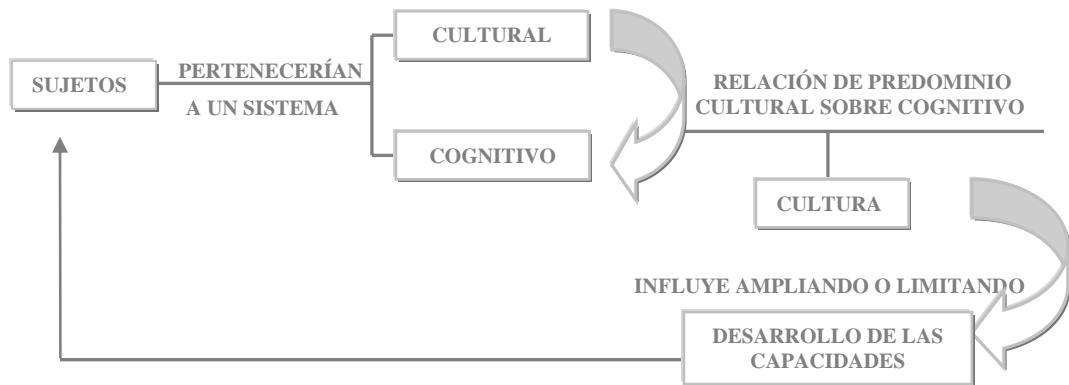
Para que el mensaje pueda ser transmitido, y tenga posibilidades de ser recibido, debe estar sustentado en un saber común (Sistema de Símbolos), entre los sujetos. El saber común, se entiende como un saber fundado en el acuerdo, y *“el acuerdo significa que los participantes aceptan un saber como válido, es decir, como intersubjetivamente vinculante.”* (Habermas, 1997: 481). El saber común, permitiría la viabilidad del mensaje, es decir, una alta posibilidad que éste sea recibido, dado que, el mensaje se encontraría arraigado en un contexto común vinculante entre los sujetos.

Entonces, el saber común vincularía a los sujetos, pero para que se produjera la interacción, debe contener componentes o implicancias relevantes que coordinaran la acción comunicativa, es decir, un sujeto podría emitir un mensaje y éste ser recibido por un sujeto receptor. Sin embargo, para producir una interacción entre los sujetos, la acción comunicativa (mensaje), debe articular una secuencia del saber común, basada en una situación recíproca, y dicha situación recíproca estaría definida por el espacio cultural, puesto que, éste entregaría un sistema de símbolos, que para Habermas es considerado un saber común.

4.4.2. RESULTADO 1: ESCENARIO DE LOS SUJETOS.

Como un primer resultado del análisis descriptivo e interpretativo de la información recopilada, se puede concluir, que los sujetos se encuentran insertos en un sistema, caracterizado por dos grandes componentes, cultura y cognición, y dichos componentes a su vez, representan la estructura en la cual se desarrollarían los sujetos.

EL SUJETO: PARTE DE UN SISTEMA CULTURAL Y COGNITIVO.⁸



Los componentes, cultura y cognición, al pertenecer o ser parte de un sistema, estarían regidos por una lógica de funcionamiento, basada en la actividad propia e individual de los componente, (Nivel micro) y la relación o vínculos de ambos, (Nivel macro) y que a su vez, contribuye al funcionamiento del sistema.

○ Nivel micro / cultura.

La cultura, ubicada en un plano exterior, se caracteriza por desempeñar funciones de orden: **Orden y organización de los elementos** presentes en la realidad, situando a éstos en una realidad cultural, que permite categorizar los

⁸ El sujeto: como parte de un sistema cultural y cognitivo, daría cuenta del espacio donde están insertos los sujetos.

elementos, en un **sistema de símbolos**, y que a su vez, da como resultado una creación cultural de significado, que enmarca los elementos en un sentido cultural.

La organización de los elementos en una realidad cultural, representa un conocimiento básico, que los sujetos deben adquirir, tanto para su desarrollo como para la interacción entre los integrantes de la cultura.

La cultura, **tendría la particularidad de influir en desarrollo de los sujetos**, en el sentido que el contexto donde están insertos éstos, tendería a acelerar o retroceder el proceso de desarrollo de las capacidades.

○ **Nivel micro / cognición.**

La cognición, ubicada en un plano interior, se caracteriza por desempeñar funciones de: **Procesamiento de información**, los sujetos para apropiarse de la información del exterior deben internalizarla, y dicha internalización, sería posible por medio de un procesamiento de información, en el cual la información es ordenada en categorías, dando como resultado una representación de la realidad cultural.

○ **Nivel macro (Vinculación Cultura- Cognición).**

La cultura y la cognición, cumplen funciones por separado, aun así, pertenecen a un sistema, y como pertenecientes a un sistema tendrían un tipo de vinculación, caracterizada por:

Relación de predominio: referida a la existencia de la influencia de una sobre la otra, en este caso, la cultura tendría una influencia mayor sobre la cognición, en el sentido que ésta al encontrarse en un plano exterior, influye en el desarrollo cognitivo, ya que, la cognición necesita recibir estímulos del exterior para su desarrollo. No obstante, ambos asisten el desarrollo de los sujetos, y

tienen una importancia preponderante en la ampliación y desarrollo de las capacidades, la diferencia recae en los planos donde funcionan.

Relación de dependencia: referida a que la cultura y la cognición se necesitan para funcionar, en el sentido que la cultura para validar la organización de la realidad cultural, debe transmitir a los sujetos dicho orden, y éstos a la vez, deben apropiarse de la realidad cultural, y lo harían por medio de un procesamiento de información, el cual es un procedimiento propiamente tal de la cognición.

En tanto, desde el funcionamiento individual y colectivo de la cultura y cognición, se puede comprender la lógica que subyace al aprendizaje, en el sentido de dilucidar el proceso, y los elementos presentes en éste, resultando un conocimiento que permite, abrir conexiones que en la realidad se vuelven imperceptibles, y aproximar o más bien extender la capacidad cognitiva de los sujetos, descubriendo la extensión de dicha capacidad, para utilizarla en el beneficio de la comprensión y potencialización de las capacidades de los sujetos.

Por consiguiente, se reconocen como posibles extensiones y potencializaciones de las capacidades cognitivas de los sujetos, a la capacidad negociadora-renegociadora de los significados, principio narrativo, que subyace en la comprensión, y la presencia de una estructura de comunicación, que permite sustentar la transmisión de conocimiento. A su vez, dichas conexiones, estarían sustentadas una sobre otra, en el sentido que para transmitir un contenido escolar, debe existir aparentemente una estructura de comunicación.

○ **Estructura básica de comunicación.**

Para que los sujetos, comprendan tanto su contexto cultural, como a los integrantes de éste, debe existir un medio que permita dicha comprensión. En una primera instancia, se reconoce la necesidad de un emisor-mensaje-receptor,

y en una segunda instancia, un elemento en común, en este caso un sistema de símbolos. Por tanto, los sujetos comparten una estructura, que permitiría la comunicación o más bien entrega los componentes necesarios para ésta, y por ende, la necesidad de utilizar los elementos en beneficio de los sujetos.

○ Negociación-renegación de los significados.

Los sujetos poseen un conocimiento básico sobre la cultura, caracterizado por una representación cultural de la realidad, enmarcado en un sentido cultural, que permite identificar lo canónico (apropiado) e inusual (irregular). Por tanto, los sujetos tienen las herramientas para reconocer desviaciones culturales del significado, y para dar coherencia aquello que se encuentra fuera de lo culturalmente aceptado, los sujetos buscan negociar-renegociar el significado, para adecuar éste a un sentido propiamente cultural.

○ Principio narrativo.

El discurso narrativo, proporciona un hilo conductor al relato, el cual da sentido u orientación a éste. A su vez, sustenta la comprensión del mensaje que pretende transmitir el relato.

**CUADRO Nº 2: ESQUEMA DE UBICACIÓN DE SUJETOS CARACTERIZADOS EN DOCENTE-
ESTUDIANTE.**

R E S U L T A D O				
ACTOR	UBICACIÓN	SUB-UBICACIÓN	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	TÓPICOS
ESTUDIANTE	CONTEXTO ESCOLAR	CONTEXTO DE HISTORIA.	Los aprendices de estudiantes: de conocimiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Traductor de conocimiento. • Evolución del pensamiento narrativo.
DOCENTE			El docente: Constructor de un texto pedagógico.	<ul style="list-style-type: none"> • El contenido escolar como un contenido descontextualizado. • El contenido de historia como un conocimiento social. • La enseñanza de un modo narrativo.

4.5. ANÁLISIS DESCRIPTIVO 2.

- **EL DOCENTE: CONSTRUCTOR DE UN TEXTO PEDAGÓGICO.**

El conocimiento, que debe ser enseñado por el docente, ante todo es un conocimiento que debe transformarse en un **texto pedagógico**, para así, alcanzar una aplicabilidad en el espacio del aula, y así mismo, una comprensión del contenido por los estudiantes.

El saber del conocimiento, debe materializarse en un formato adecuado a la comprensión de los estudiantes, transformándolo en un texto pedagógico, sustentado en una aplicabilidad práctica. No obstante, para dicha transformación y aplicabilidad, se deben considerar ciertos puntos: **La naturaleza propia del conocimiento**, y su disciplina, en este caso, el **conocimiento social**, característico del contenido de Historia y Ciencias Sociales, y el **sustento narrativo**.

La naturaleza propia del conocimiento, se caracteriza por la descontextualización, la cual está referida a la desvinculación del conocimiento con la realidad de los sujetos (estudiantes). Una herramienta, para que el conocimiento se aproxime a los estudiantes, es la contextualización, referida a un vínculo, tanto de un espacio (contexto cultural), como de un tiempo apropiado a la realidad de los estudiantes.

En el caso del contenido de Historia y Ciencias Sociales, éste se caracteriza por pertenecer a un **conocimiento social**, y la particularidad del estudio del conocimiento social, recae en su estructura de trabajo como disciplina, sustentada en una complejidad teórica y conceptual, al igual que por una visión particular de ver y analizar la realidad social. Así mismo, el **conocimiento social**, se enfoca en el fenómeno social, y este fenómeno tendría un escenario donde ocurre la acción, compuesto por un tiempo (tiempo histórico / cronológico), un espacio y un contexto

cultural, el escenario del fenómeno representa un marco de referencia, importante de considerar a la hora de enseñar el contenido de Historia y Ciencias Sociales.

En tanto, el contenido de historia y ciencias sociales como conocimiento social, está fundamentado en el tiempo. Así mismo, el tiempo ésta compuesto por parámetros de temporalidad de los que se desglosan: pautas de temporalidad: secuenciación del tiempo: ritmo del tiempo (cambio y permanencia), y a su vez, el tiempo, y los parámetros de temporalidad, son una invención social, capaz de condicionar la vida de los sujetos (Docente-Estudiantes).

Una modalidad que podría sustentar la elaboración de un texto pedagógico, sería la **narrativa**, considera como la posible mediadora entre el saber sabio (conocimiento), y el saber pedagógico. Existen antecedentes sobre la implicancia de la **narrativa** en la enseñanza, para McEwan y Egan, la narración se considera una vía de presentación interesante del conocimiento, sustentada en el principio que los sujetos están inmersos en los relatos, tanto como organizador del conocimiento y experiencias, como una forma de enunciar un mensaje.

La estructura básica que sustenta al discurso **narrativo**, está compuesta por, un discurso que pretende narrar una situación (mensaje), basada en ciertos requisitos; énfasis en la acción humana; orden secuencial de los acontecimientos; predisposición a enmarcar lo canónico e inusual; la voz de un narrador, que permitiera transmitir un mensaje.

Jerome Bruner, caracteriza la construcción narrativa de la realidad, y para fundamentar dicha construcción, propone nueve universales de la realidad narrativa; estructura de tiempo cometido; particularidad genérica; la razón de las acciones; composición hermenéutica; canonicidad implícita; ambigüedad de la referencia; centralidad de la problemática; negociabilidad inherente; extensibilidad histórica de la narración.

- **LOS ESTUDIANTES: APRENDICES DE CONOCIMIENTO.**

Los estudiantes, para apropiarse del conocimiento, deben seguir un proceso cognitivo, consistente en un aprendizaje. El aprendizaje, a considerar está situado bajo la perspectiva de Jerome Bruner, consistente en un proceso cognitivo que implica tres procedimientos simultáneos, adquisición de una nueva información, transformación de la información, y evaluación, o comprobación del conocimiento. Así mismo, los estudiantes, durante el proceso de aprendizaje, realizarían una interpretación del contenido enseñado, para así, incorporarlo al conocimiento, ya existente.

Por su parte, los estudiantes, tienen un nivel de desarrollo de las capacidades cognitivas, el nivel de desarrollo de éstas depende, tanto de la edad como de la influencia del contexto cultural. Posteriormente, el contexto escolar, es el que potencializaría o atenuaría el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Sin embargo, el desarrollo propiamente tal, de las destrezas y capacidades, está sustentado en el contexto cultural.

En tanto, el contenido de Historia y Ciencias Sociales, se caracteriza por ser un contenido escolar poco comprensible, y poco atractivo, a los estudiantes, resultando así, un contenido difícil de enseñar. Siendo, la escasa disposición o motivación de los estudiantes hacia la historia, una de las mayores dificultades.

Por consiguiente, la didáctica de las Ciencias Sociales, indaga en las posibles aproximaciones hacia la comprensión de los estudiantes, y es así, como la narración resulta ser una modalidad atractiva, para la enseñanza, no tan solo de Historia, sino de otros contenidos escolares. Así mismo, los trabajos de Kieran Egan sobre la evolución del pensamiento histórico de los estudiantes, dan cuenta de cuatro etapas; mítica, romántica, filosófica e irónica.

4.5.1. ANÁLISIS INTERPRETATIVO 2.

Desde la ubicación de los sujetos, personificados en docente-estudiantes, y situados en un contexto escolar, se desprenden las funciones de éstos, reconociendo que ambos se desenvuelven en un escenario, donde ocurre la acción de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, docente-estudiantes, se encuentran vinculados por una acción y la dicha, está referida a la comunicación de un conocimiento, en el sentido que el docente (emisor) pretende enseñar un conocimiento (transmisión de un mensaje), con la finalidad que los estudiantes (receptor) reciban, comprendan, y aprendan el conocimiento. Por consiguiente, el proceso de enseñanza-aprendizaje, estaría sustentado y compuesto por la estructura básica de comunicación, como lo demuestra la, figura nº 6: Escenario básico del contexto escolar.

FIGURA Nº 6: ESCENARIO BÁSICO DEL CONTEXTO ESCOLAR

CONTEXTO ESCOLAR		
DOCENTE		ESTUDIANTE
Emisor	VINCULACIÓN	Receptor
Enseña	<ul style="list-style-type: none"> • Ambos actores deben pertenecer a un mismo o similar contexto escolar. • Ambos actores deben compartir un sistema de símbolos. <p>Enseñanza -contenido escolar- aprendizaje. EMISOR MENSAJE RECEPTOR DOCENTE ↓ ESTUDIANTES CONSTRUIR</p>	Aprende
Explica Constructor de un texto pedagógico.		Interpreta Aprende de un conocimiento
MATERIALIZAR EN UN FORMATO ADECUADO		

En tanto, para que el conocimiento escolar pueda ser transmitido debe ser preparado para la acción de comunicar, pero no tan solo a la acción de emitir un

mensaje (contenido escolar), sino que el contenido produzca una interacción entre los participantes de la acción (docente-estudiantes), es decir, que los componentes del mensaje coordinen una interacción, y en el caso del contexto escolar una motivación (interés) hacia los estudiantes, y su aprendizaje (disposición hacia la recepción).

El docente para enseñar un conocimiento, debe preparar éste para la acción de comunicar, considerando para ello, mecanismos de coordinación de la acción comunicativa de Jünger Habermas (1997); y materialización del conocimiento en un formato adecuado.

Los mecanismos de coordinación de la acción comunicativa de Jünger Habermas (1997), plantea elementos que coordinen la comunicación, considerando: **un saber común**, entre los participantes, para así, comprender el contenido y la orientación de éste. El saber común, que enuncia Habermas se asemeja al sistema de símbolos compartidos por los sujetos de un contexto cultural, el cual sería un elemento central a la hora del entendimiento entre los sujetos (Docente-Estudiante).

En cuanto, a la materialización del conocimiento en un formato adecuado, está referida a la transformación de éste, en un texto pedagógico, y para así, ser enseñado. Por tanto, el docente se transformaría en un traductor de conocimiento, aterrizando el conocimiento escolar en una estructura apropiada a los estudiantes. En el caso, del conocimiento de Historia y Ciencias Sociales, para preparar o más bien producir un texto pedagógico del contenido, se debe contextualizar o más bien insertar el conocimiento en un tiempo y un espacio, apropiado a los estudiantes.

El contenido de historia y ciencias sociales se ocupa del fenómeno social, y como fenómeno social tiene un escenario donde ocurrió, el cual estaría inserto en un tiempo, un espacio, y un contexto cultural. Dicho escenario para Joan Pagés representa un marco de referencia, tanto para la enseñanza como para la comprensión de los estudiantes. Así mismo, uno de los elementos más complejos, para la

comprensión del contenido de historia, está enfocado en el tiempo, puesto que, la historia está inserta en un tiempo cronológico e histórico, siendo el cronológico el más utilizado.

Por tanto, existe la necesidad de aterrizar los contenidos de historia y ciencias sociales, y su respectiva estructura de temporalidad, en un modo comprensible para los estudiantes. Siendo la narración, una posible modalidad para la comprensión, así mismo, existen estudios que avalan la implicancia y aplicabilidad de la narrativa en el contexto escolar. Entonces, el docente como constructor de un texto pedagógico, podría utilizar el discurso narrativo y sus componentes como base del texto, tales como el interés natural entre los sujetos por transmitir, y narrar un acontecimiento como una estructura lógica narrativa.

En tanto, desde una perspectiva general, existiría una estructura que avala el discurso narrativo, como un modo de dar sentido y organización a la realidad cultural. Sumado a ello, la narrativa es el discurso más utilizado por los sujetos, transformándose en la forma más cotidiana de comunicación, y por ende, los sujetos tendrían la capacidad de elaborar narraciones. Así mismo, las narraciones pretenderían, cautivar a los sujetos, ya sea lector, oyente, y en este caso, estudiantes.

McEwan y Kieran, explicitan la implicancia de la narrativa en la enseñanza, dilucidando los elementos que la convierten en una presentación interesante de contenido. Así mismo, los postulados de Jerome Bruner, esclarecen la familiaridad que los sujetos tienen con el discurso narrativo, pero lo que resulta interesante de la narrativa es su valor educativo, como herramienta capaz desarrollar, y potencializar la comprensión, y el pensamiento. Para ello, se reconoce la estructura narrativa, la construcción propiamente tal de ésta, y la capacidad negociadora-renegociadora de significados, como los posibles medios para potencializar las capacidades naturales de los sujetos, y a su vez, incorporar en la enseñanza a los estudiantes. Así mismo,

podría resultar una plantilla interesante, para emplazar la enseñanza de la Historia, utilizando la estructura narrativa para producir situaciones de negociación.

4.5.2. RESULTADO 2.

Desde el análisis descriptivo e interpretativo, se puede concluir, que el contexto escolar, se encuentra vinculado a un contexto cultural, y por ende, existiría una influencia de éste en el espacio escolar, importante de considerar.

En tanto, en el contexto escolar subyace una estructura básica de comunicación, en el sentido que el docente personifica al emisor, el mensaje al contenido, y los estudiantes al receptor. Sin embargo, para que el mensaje pueda ser recibido, se debe preparar la acción de comunicar, en el sentido de elaborar un texto pedagógico, que traduzca el contenido a enseñar en un formato apropiado y atractivo a las capacidades de los estudiantes. Teniendo así, el docente la responsabilidad de construir un texto pedagógico, para la enseñanza y aplicabilidad del contenido escolar en el aula.

Entonces, para la elaboración de un texto pedagógico, debe considerar la estructura básica de la comunicación, pero también los mecanismos de la coordinación de la acción comunicativa de Habermas, dado que, por un lado, están los participantes de la comunicación, y el respectivo mensaje, y por otro lado, el mensaje que la enseñanza pretendería que el receptor estudiante aprenda, por lo que se necesitaría una interacción entre ambos, la interacción debe constar de una motivación o interés, es decir, el contenido en forma de mensaje debe ser dirigido a los estudiantes con la intención de producir una interacción, puesto que, así se produciría o se supone que se produciría una comunicación.

En la elaboración de un texto pedagógico, también se debe considerar la naturaleza del contenido escolar, en el caso específico de Historia y Ciencia Sociales, éste tiene una estructura propia de su disciplina, y por ende, es necesario caracterizar el contenido en sí mismo, para poder tener las bases y fundamentos del contenido a enseñar.

Por consiguiente, en la elaboración de un texto pedagógico, se presentan distintos componentes, una estructura de comunicación, un contenido específico de enseñanza, y un proceso de transformación o traducción de un contenido, resultando así, una coalición de plataformas en un solo espacio, que al estudiarse por separado se pueden observar, algo así, como una concretización de los elementos, ver más allá del aula, y aproximar a la estructura que subyace en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que permitiría comprender la dinámica presente en éste.

En tanto, existe la necesidad de coalicionar los componentes presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y un modo orientar y dar una coherencia al contenido en forma de mensaje, es por medio de la narración, y la fundamentación de ello, recae en que la narración es el modo más utilizado por los sujetos para dar sentido a las situaciones, los sujetos son narradores por naturaleza. Así mismo, la narración está compuesta de una estructura de construcción, que permitiría dar una coherencia, y secuencia a los hechos relatados, y dicha estructura a su vez, permitiría o entregaría un medio de comprensión, y para el caso del contenido de historia y ciencias sociales, una posible herramienta de enseñanza.

4.6. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS.

El análisis exhaustivo sobre la información recopilada, dio como resultado la fundamentación necesaria para la elaboración de principios pedagógicos para la enseñanza, orientados en una aproximación didáctica para la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales.

En tanto, se dilucidó así, la existencia de una estructura que representa el escenario donde están insertos los sujetos, dicha estructura por su parte, está compuesta por dos grandes plataformas que se caracterizan por ser el armazón de la estructura: Cultura y Cognición, cada cual cumple una función específica. Así mismo, existe una vinculación entre ambas, que complementaría sus funciones, y daría cuenta de intereses comunes.

Entonces, desde la cultura y cognición, se desprenden los componentes que fundamentan los andamios principales de los principios pedagógicos, en el sentido que sustentan y dilucidan la estructura, donde estarían insertos los sujetos, y la cual estaría cubierta por una subestructura, dando cuenta así, que existiría una especie de plataforma, y que a la vez, sobre ella coexistirían otras, vinculadas entre sí. Por tanto, la orientación de los principios pedagógicos recaería en la generalidad, para así, alcanzar en la particularidad una aproximación hacia la enseñanza de la historia y ciencias sociales.

PRIMER PRINCIPIO PEDAGÓGICO: ASISTENCIA DEL DESARROLLO DE LOS SUJETOS.

El primer principio pedagógico: Asistencia del desarrollo de los sujetos, consiste en un principio central, y revelador del desarrollo cognitivo de los sujetos, que pretende hacer hincapié en la dinámica de la asistencia de las capacidades, reconociendo la existencia de un circuito de desarrollo cognitivo, que tiene como punto de partida el exterior, y para impulsar el funcionamiento del circuito, los sujetos necesitan recibir desde el exterior una motivación, y dicha motivación está a cargo de la cultura, considerada el motor del desarrollo de los sujetos.

El principio pedagógico: **Asistencia del desarrollo de los sujetos**, pretende hacer hincapié en la importancia de caracterizar el contexto cultural, como un conocimiento previo para atender las necesidades del contexto escolar. Para ello, se caracteriza los componentes de la cultura, y se orientan en sub-principios pedagógicos: **1) Categorización del contexto cultural: Una aproximación hacia el contexto escolar; 2) Conocimiento básico de la cultura.**

SUB-PRINCIPIO PEDAGÓGICO: CATEGORIZACIÓN DEL CONTEXTO CULTURAL; UNA APROXIMACIÓN HACIA EL CONTEXTO ESCOLAR.

Se reconoce a la cultura, como mediadora y asistente del desarrollo de las capacidades de los sujetos, e influye en el proceso de desarrollo, como un ente que potencializa o debilita el transcurso del desarrollo de las capacidades de los sujetos, y de allí, la importancia de identificar o categorizar el contexto cultural, como un medio para aproximarse al contexto escolar, y orientar la enseñanza en base a éste conocimiento.

Se pretende que por medio de la categorización, del contexto cultural, Potencialización / Debilitamiento, se diagnostiqué el entorno cultural, permitiendo dilucidar las limitaciones y potencializaciones, y así proveer de un conocimiento acerca del contexto cultural, concretizando, aquellos elementos o situaciones característicos, que dan cuenta de las orientaciones de éste.

La categorización del contexto cultural, puede entregar herramientas para intervenir el espacio escolar, y así, trabajar sobre un escenario previo, que permite elaborar planes de acción de acuerdo a las necesidades del espacio cultural, y por ende, del espacio escolar. El reconocimiento de las orientaciones culturales presentes, permite a su vez, caracterizar la generalidad y particularidad del contexto, donde se desarrollo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

SUB-PRINCIPIO PEDAGÓGICO: CONOCIMIENTO BÁSICO DE LA CULTURA.

El sub-principio pedagógico: conocimiento básico de la cultura, se caracteriza por reconocer la función de la cultura, como mediadora y asistente del desarrollo de las capacidades de los sujetos, orientados en una primera instancia, en la transmisión de un conocimiento básico para comprender el contexto cultural, y en una segunda instancia, en ampliar y fortalecer el conocimiento cultural.

El conocimiento básico, consiste en la organización de los elementos del contexto cultural, da como resultado una representación de la realidad, que permite comprender el contexto cultural. Los elementos de la realidad cultural, donde los elementos provistos de un significado, el cual asignaría una identificación, y función, y que a la vez, estaría vinculado con la realidad cultural. Por tanto, la significación de los elementos tendría una correlación con el contexto, en el sentido que el significado y su aplicación a la realidad, para ser comprendida debe responder, o ser funcional a ésta, resultando así, un significado culturalmente aceptado.

El significado de los elementos de la realidad cultural, está emplazado en un sistema de símbolos, el cual por su parte, proporciona un marco de referencia de la realidad cultural, entendiendo así, que el sistema de símbolos haría referencia a los elementos centrales que componen la realidad cultura, proporcionando, un conocimiento que permitiría, tanto comprender los componentes del contexto cultural para desenvolverse en éste, como para interactuar con otros sujetos.

Entonces, el sistema de símbolos compartido por los sujetos de una cultura, permitiría dilucidar la existencia de un conocimiento básico común entre los sujetos, y este a la vez, proporcionaría el fundamento o más bien el medio para vincular a los sujetos entre sí, en el sentido de que al compartir un saber común, podrían transmitir un mensaje, puesto que, existiría un otro que podría recibir dicho mensaje. No obstante, para que el mensaje pueda ser emitido, e igualmente recibido, se debe construir un mensaje, ya que, el saber común representaría un vínculo entre los sujetos, pero no sustentaría del todo la comprensión de un mensaje, en este caso, un conocimiento. Siendo, necesario materializar el mensaje en un formato adecuado, considerando mecanismos de coordinación para la comunicación, como una orientación necesaria para utilizar de forma beneficiosa los elementos que proporcionaría la cultura.

En tanto, el conocimiento básico referido al sistema de símbolos compartido, tendría una amplia participación en el contexto escolar, puesto que, el sistema de símbolos vincularía al docente con los estudiantes, y permitiría transmitir el conocimiento escolar. Sin embargo, el contenido escolar debe materializarse en un formato adecuado a los estudiantes, y un sustento para la elaboración de un formato adecuado para la enseñanza, estaría enfocado en la utilización de los elementos característicos e igualmente cotidianos del contexto cultural, y sobre éste insertar el conocimiento escolar, puesto que, el conocimiento escolar sería un conocimiento formal, pero a la vez sustentado en elementos culturales.

● **SEGUNDO PRINCIPIO PEDAGÓGICO: PRESENCIA DE UNA ESTRUCTURA DE COMUNICACIÓN.**

La cultura, transmite a los sujetos un orden y organización de los elementos de la realidad, emplazándolos en una realidad cultural, la cual está fundamentada en una orientación cultural, propia del contexto, donde se encuentran los sujetos, resultado de dicha organización, una creación cultural de significado, que tendría como base de datos, un sistema de símbolos compartidos por los sujetos que conviven en una misma realidad cultural.

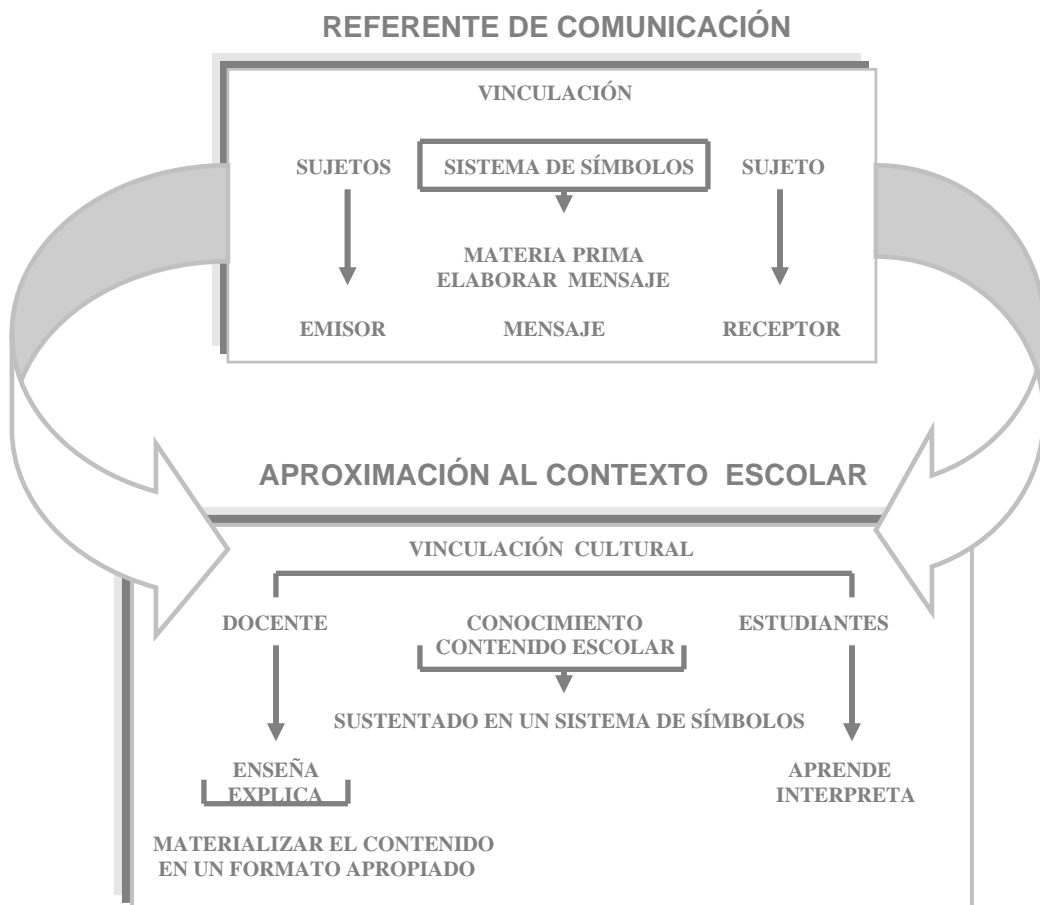
En tanto, el sistema de símbolos, representa un conocimiento común, que vincula a los integrantes de un mismo contexto cultural, y que a la vez, convierte a éstos en la materia prima para la materialización de un texto o mensaje que desea ser transmitido, y por ende, la importancia de reconocer elementos compatibles entre los sujetos, que permitan sustentar un mensaje, o más bien posibiliten la comprensión. Por tanto, los sujetos que pertenecen a una realidad cultural, representan a la vez, un posible emisor-receptor de mensaje. A pesar de la existencia o más bien la presencia de una estructura de comunicación, emisor (sujeto cultural) mensaje o texto (sistema símbolos compartido) receptor (sujeto cultural), no quiere decir con esto, que el mensaje sea recibido, es decir, no habría una causa-efecto.

El principio pedagógico: **Presencia de una estructura de comunicación**, pretende dilucidar los elementos que permitan elaborar un texto pedagógico para la enseñanza. Para ello, se utiliza como referente la estructura básica de comunicación, (emisor-mensaje-receptor) la cual estaría presente, tanto en el contexto cultural como escolar, y por ello, puede ser utilizado como referente para aproximarse al contexto escolar, específicamente en el espacio aula, y en base a éstos, se desprenden tres sub-principios pedagógicos: **1); Presencia de una estructura de comunicación; 2)**

Mecanismos de coordinación de comunicación; 3) Elaboración de un texto pedagógico.

SUB-PRINCIPIO PEDAGÓGICO: PRESENCIA DE UNA ESTRUCTURA DE COMUNICACIÓN.

La presencia de una estructura de comunicación, está referida a los componentes básicos que caracterizan la comunicación, (Emisor, Mensaje, Receptor) éstos a la vez, son pueden ser utilizados como un referente para aproximarse al contexto escolar, en el sentido de identificar a los actores (sujetos), la función que cumplen, y la aplicabilidad, con la finalidad de concretizar la acción de la enseñanza-aprendizaje en base a la estructura de comunicación.



La estructura de comunicación, expuesta en el esquema de referencia, proporciona una visión general de los componentes característicos del contexto escolar, específicamente el contexto aula, aterrizando o más bien concretizando los componentes presentes en éste, en dicha estructura, se pretende caracterizar los componentes del escenario del aula, definiendo, y personificando la acción de los actores, y la vinculación entre éstos, que sería proporcionada, tanto por la función de sus roles, como por el sistema de símbolos que comparten.

Entonces, la definición de roles, da cuenta que en el espacio aula, habría tanto un emisor como un receptor, y un mensaje que emitir, caracterizado por el contenido escolar que debe enseñarse. Sin embargo, la acción de transmitir un contenido escolar, está inserto en una dinámica compleja, por la formalidad que debe cumplir, en el sentido que el mensaje, entendido como contenido escolar, es un contenido que debe ser enseñado y por ello, debe ser materializado en un formato adecuado al receptor estudiante. Así mismo, el contenido escolar que debe enseñarse, está sustentado en una explicación, es decir, el contenido escolar tendría un formato de explicación, y por ende, tendría un tratamiento que seguir para poder ser transmitido, y así posibilitar la recepción del contenido, por los estudiantes.

Los estudiantes, por su parte, para apropiarse del contenido deben seguir un proceso de aprendizaje, el cual consiste, desde la perspectiva de Jerome Bruner, en un proceso cognitivo que implica tres procedimientos simultáneos; **Adquisición de una nueva información; Transformación de la información; Comprobación de la información.** No obstante, los tres procesos simultáneos, están guiados por una interpretación del contenido escolar, que los estudiantes realizarían para aproximarse a éste, y que permitiría explicarse así mismo el contenido.

Aún así, para que la transmisión del contenido escolar, pueda sustentar una recepción, también se necesita una coordinación de la acción de comunicación,

puesto que, los elementos de la comunicación deben estar sustentados en una orientación propia del objetivo de la transmisión.

SUB-PRINCIPIO PEDAGÓGICO: MECANISMOS DE COORDINACIÓN DE COMUNICACIÓN.

Para conseguir que la comunicación emita un mensaje, y éste sea recibido, no tan solo, se requiere la estructura básica de la comunicación, sino también una coordinación que produzca una interacción entre emisor-receptor, y este es el caso, que pretende alcanzar la orientación de este principio pedagógico de enseñanza.

Entonces, para sustentar la interacción de los sujetos, se enuncian los mecanismos de coordinación de la acción comunicativa de Jünger Habermas (1997), como un referente a utilizar para incorporar en la enseñanza.

En tanto, como un **primer referente**, o más bien como una **consideración previa**, para la coordinación se necesita identificar, a los sujetos, en este caso a los estudiantes presentes en el aula:

- 1) Reconocer que los sujetos se encuentren en un mismo o similar contexto cultural, ya que, de esa forma se tendría la certeza que comparten un sistema de símbolos.
- 2) Identificar a los sujetos presentes en el contexto escolar, considerándolos como posibles receptores del mensaje, en el sentido de distinguir el nivel de comprensión de éstos.

Por consiguiente, la comunicación propiamente tal, está fundamentada en una acción de comunicar, específicamente comunicar un mensaje, y para ello debe

intencionar dicha acción, y en el caso del aula, se debe intencionar la acción de enseñanza, fundamentándola en:

- 1) El mensaje que pretende ser emitido consta de una acción, y esta acción es la de comunicar. Por tanto, el sujeto emisor (Docente), debe enfocar su propósito (Mensaje = Contenido escolar), en un plan de acción, y para ello, debería materializar el contenido en un formato, sustentado en una interpretación del mismo contenido, algo así, como una traducción.

La interpretación del contenido, estaría basada en el conocimiento que se tendría sobre éste, y con ello, se obtendría un resultado, el cual sería el mensaje que se querría comunicar. Por tanto, el docente para explicar el contenido, debe preparar el mensaje escolar, utilizando para ello, el propio conocimiento que tiene sobre éste, es decir, que entendería el docente acerca del contenido, y en base a ello, elaborar una estructura que inserte el contenido escolar, y posteriormente, aterrizarlo en un nivel de comprensión de los estudiantes.

- 2) Para que el mensaje alcance la recepción, debe producir una interacción entre los sujetos participantes, (emisor-receptor) entendiendo la interacción como una relación de reciprocidad entre los sujetos.

● TERCER PRINCIPIO: PRINCIPIO NARRATIVO COMO ORGANIZADOR DE LA REALIDAD.

El tercer principio pedagógico: principio narrativo como organizador de la realidad, pretende ser un referente para conducir, los principios pedagógicos antes descritos, puesto que, la narración es transversal a las estructuras de comunicación, y desarrollo de las capacidades, en el sentido que para transmitir un mensaje, se necesita un sustento que de coherencia y comprensión al mensaje, y dicho sustento recae en la narración.

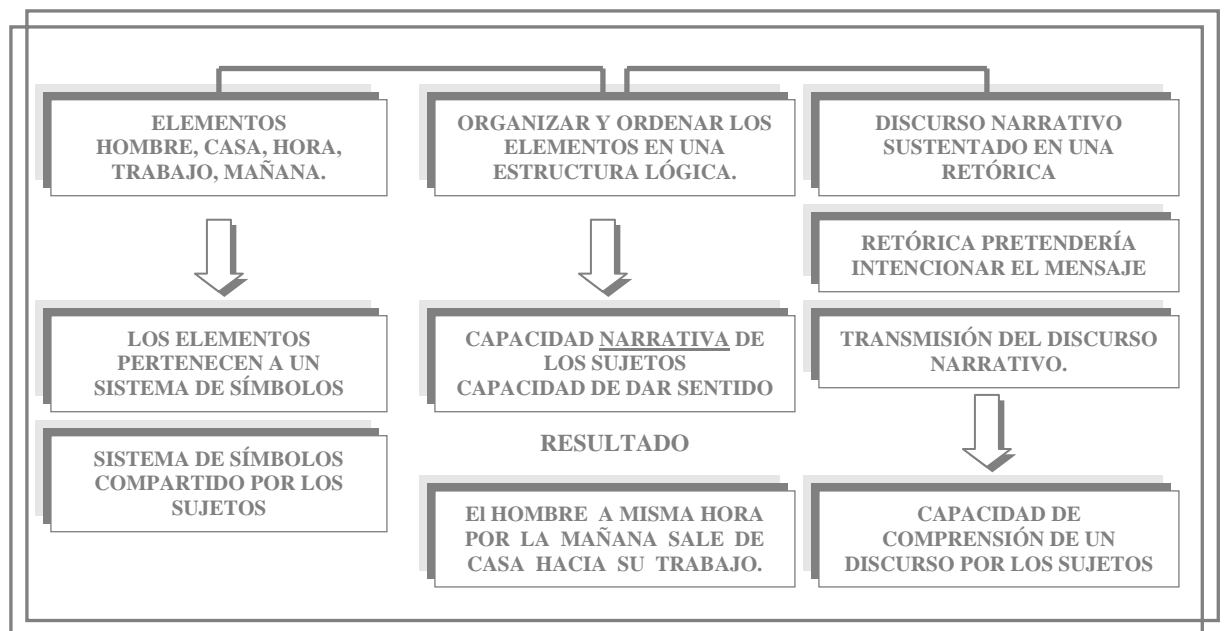
En tanto, la narración presenta una estructura capaz de sustentar la elaboración de un texto comprensible, resultando interesante e innovador fundamentar una aproximación didáctica, en el principio narrativo, el cual a su vez, representa una capacidad de los sujetos, en el sentido que éstos tienen una preponderancia hacia el pensamiento narrativo, fundamentando así, la aplicabilidad de la narración en el aula. Sin embargo, lo atractivo del pensamiento narrativo recae, en el supuesto de la preponderancia de la narración, como organizador de la realidad y experiencias, que entrega un hilo conductor al relato, que permite que éste sea coherente. Por lo que, la incorporación del pensamiento narrativo, como un medio para la enseñanza, o más bien para hacer comprensible un contenido, representa un medio para potencializar la capacidad narrativa, y dilucidar los componentes presentes en la narración, y así, de alguna forma aplicar la comprensión, fundamentada en la construcción del discurso narrativo.

Por consiguiente, se reconoce que los sujetos, viven rodeados de relatos, por lo que su comprensión de la realidad cultural está basada en las *narraciones*, y éstas por su parte, relatan acciones, entrelazan hechos y dan sentido a los significados. De esta forma, las *narraciones*, al aproximar los hechos y conectar experiencias, tendrían como finalidad transmitir un mensaje, y la forma en la cual realizaría dicha acción,

está sustentada en la retórica narrativa. Por tanto, la forma en la cual se narran los hechos, el orden en el cual se disponen los hechos, tendría una incidencia en los sujetos, y aquí, la importancia de la utilización de la *narración* en la enseñanza, en el sentido de que el docente, en el papel de narrador, es quien narra un contenido escolar, y su narración debe producir o afectar a los estudiantes, con la finalidad de un aprendizaje. De este modo, el docente debe potencializar su capacidad narrativa en función de la retórica, para así, transmitir los contenidos escolares, sustentando los contenidos a enseñar en una estructura *narrativa*.

El modo narrativo, tiene la función de organizar los acontecimientos en un diálogo coherente, teniendo como objeto final, transmitir y comunicar un mensaje a los sujetos. Por consiguiente, la *narración* para narrar o relatar un acontecimiento, debe regirse por una estructura lógica de construcción narrativa caracteriza por; énfasis en la acción humana; orden secuencia de los acontecimientos; predisposición a enmarcar lo canónico e inusual; la voz de un narrador, que permitieran transmitir un mensaje.

REFERENTE NARRATIVO



En cuanto, a la estructura lógica de *construcción narrativa*, se podría potencializar como recurso didáctico, el orden de la secuencia de los acontecimientos, y la predisposición de enmarcar lo canónico e inusual, en el sentido de que ambas proporcionarían, herramientas para ubicar el discurso *narrativo* en un procedimiento lógico de acción, una disposición coherente de los elementos.

▣ **Orden secuencial de los acontecimientos.**

La secuencia de los acontecimientos se caracterizaría por una secuencia típica, que sería inherente a las estructuras gramaticales naturales, alineando el orden de la narración en sujeto-verbo-objeto. Además de ello, la frecuencia sujeto-verbo-objeto, sería una de las primeras formas de dar sentido a las situaciones.

▣ **Predisposición de enmarcar lo canónico e inusual.**

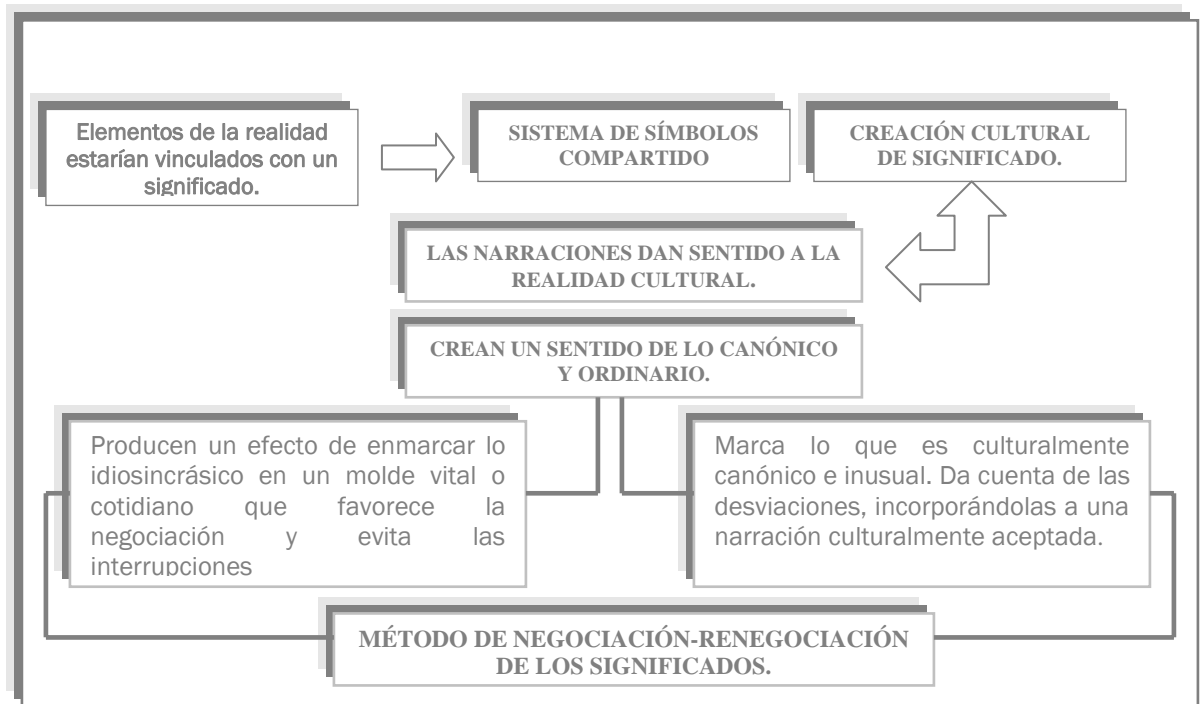
El sistema de símbolos provisto por la cultura, asignaría un significado a los elementos de la realidad, que permitiría identificar a los elementos, y sus respectivas funciones. Así mismo, el sistema de símbolos tendría una coherencia con la cultura, y esta coherencia proporcionaría un sentido de lo culturalmente aceptado.

De esta forma, los sujetos tendrían un sentido cultural de la realidad, el cual estaría sustentado en las *narraciones*, resultando así, una creación de un sentido de lo canónico y ordinario, que permitiría a los sujetos reconocer aquellos significados que estuviesen fuera de la comprensión cultural, denominados desviaciones de significado.

En tanto, se reconoce la aplicabilidad del orden secuencial, y predisposición de enmarcar lo canónico e inusual, como conectores para la comprensión o más bien, como posibilitadores de ésta, en el sentido de explicitar que los mensajes narrativos tienen una organización interna, tanto de coherencia como de intencionalidad. Por lo que, al analizar y dilucidar el orden en el que han sido dispuestos los elementos, se

puede dar una justificación, del por qué de una acción, y así poder comprender ésta. En cuanto, a la predisposición de enmarcar lo canónico e inusual, se pretende buscar una justificación a un relato, pero dicha justificación, debe estar basada en una alteración o más bien, desviación de lo predecible, con la finalidad de elaborar una respuesta coherente, y satisfactoria al relato. No obstante, es necesario diseñar una plantilla que orienta el desarrollo de dichas herramientas, para así, sustentar su aplicación en el aula, y analizar su desarrollo.

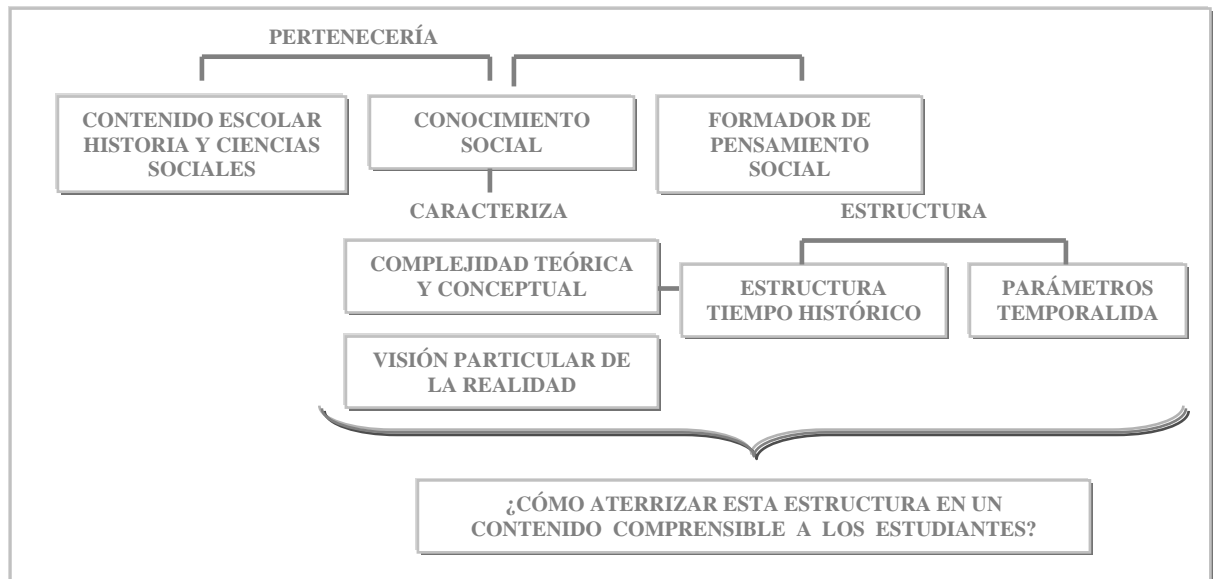
DINÁMICA DE NEGOCIACIÓN-RENEGOCIACIÓN DE SIGNIFICADO.



LA NARRACIÓN / NEGOCIACIÓN DE LOS SIGNIFICADOS: UN REFERENTE PARA LA ENSEÑANZA DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES.

A través, de la **construcción narrativa, capacidad negociadora**, y el estímulo que provocarían las **desviaciones de significado** en los sujetos, resulta interesante incorporar éstos en el contexto escolar, como una aproximación a una forma de enseñanza. De este modo, surge la interrogante ¿Cómo emplazar el contenido de Historia y Ciencias Sociales, en una construcción narrativa y negociadora de significados? Para ello, se pretende dilucidar la estructura de la disciplina (contenido de Historia y Ciencias Sociales), con la finalidad de visualizar semejanzas con la estructura narrativa y negociadora, reconociendo puntos de vinculación, que permitieran sustentar la incorporación de los recursos narrativo en la enseñanza.

REFERENTE ESTRUCTURA BÁSICA DEL CONTENIDO DE HISTORIA.



Para emplazar en contenido de enseñanza, es necesario constar con dos plantillas, una propia de la orientación didáctica, y otra propia de la estructura disciplinar del contenido. Entonces, De este modo, ¿Cómo aterrizar la estructura

conceptual que sustenta al contenido de Historia y Ciencias Sociales en un contenido comprensible a los estudiantes?

ESQUEMA DE EMPLAZAMIENTO DEL CONTENIDO ESCOLAR



Por tanto, se hace necesario identificar la disciplina del contenido a enseñar, en este caso Historia y Ciencias Sociales, el cual como conocimiento social, ésta referida a la realidad social, caracterizada por un tiempo, espacio y cultura determinada. Aún así, la realidad social, está compuesta por un sistema símbolos, y por una secuencia coherente de los acontecimientos. No obstante, el sistema de símbolos tendría una correlación con la cultura, donde estarían insertos los sujetos, por ello, habría ciertos significados que necesitan una traducción para su comprensión, más allá del proceso de negociación-renegociación de los significados, por encontrarse fuera de la comprensión y aplicabilidad cultural de los sujetos.

Por consiguiente, se desprende que el contenido de Historia y Ciencias Sociales, tendría una vinculación con la narración, y capacidad de negociación-renegociación de los significados: sistema de símbolos. secuencia lógica de acontecimientos; enmarcamiento de lo canónico e inusual. A través de, los elementos de vinculación, se pretende orientar la posibilidad de incorporar un recurso didáctico, que favorezca la comprensión del contenido de Historia y Ciencias Sociales. Es por esto, que se plantea, la forma en la cual pueden ser aplicados los elementos de vinculación, con la finalidad de visualizar la forma de implementación de los elementos.

APROXIMACIÓN A LA IMPLEMENTACIÓN NARRATIVA Y NEGOCIADORA DE SIGNIFICADO.

Se reconoce a la narrativa y la capacidad negociadora, como los posibles medios para aproximarse hacia una comprensión, fundamentada en que ambos presentan una estructura atractiva, y a la vez potencializadora del pensamiento, así mismo, dicha estructura está presente en la cotidianidad de los sujetos, por lo que, su implementación, no tan solo permite un sustento didáctica para la enseñanza, sino también se transforma en una herramienta para afinar la capacidad narrativa de los sujetos, en el sentido de enseñar y desarrollar la construcción de discursos narrativos, y así de alguna forma mejorar los canales de comunicación, que muchas veces se encuentran obstruidos por la falta de comprensión, y la obstrucción de la comunicación es un problema recurrente en el aula. Por ello, se hace necesario dilucidar herramientas que permitan aproximaciones entre los sujetos, específicamente entre docente-estudiantes.

En tanto, como una aproximación narrativa y negociadora de significado, se propone la elaboración de un discurso narrativo y la intervención del discurso narrativo, como una posibilidad de aproximación o más bien como un medio que favorezca la comprensión del contenido de Historia y Ciencias Sociales. Dicha posibilidad es parte de un proceso complejo y lento, sustentado en una planificación de menor a mayor, donde los estudiantes guiados por el docente, desarrollarían su capacidad narrativa, y a la vez, el desarrollo del pensamiento.

▪ **ELABORACIÓN DE UN DISCURSO NARRATIVO:**

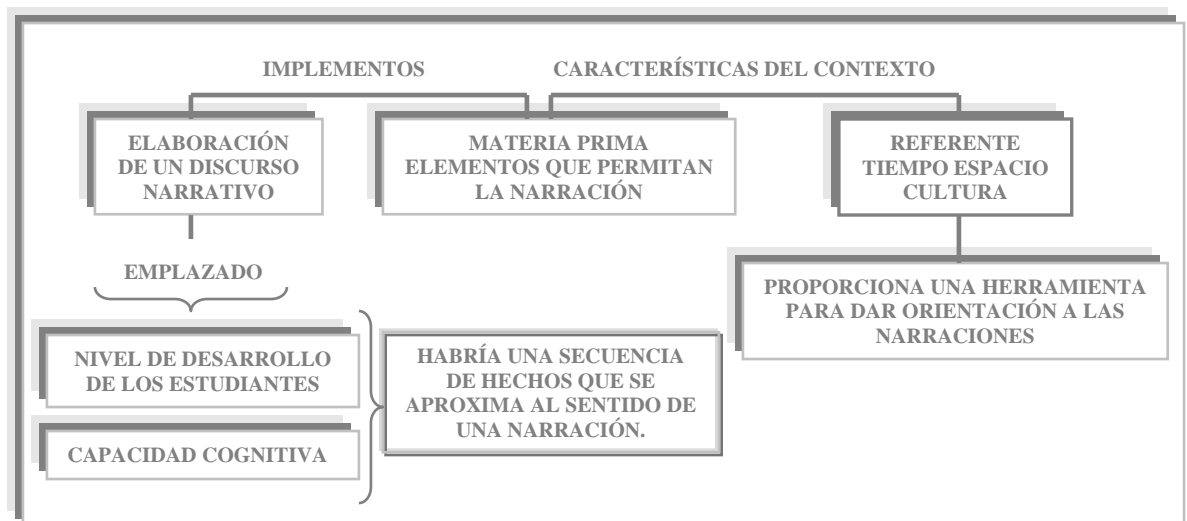
La elaboración de un discurso narrativo, consiste en la construcción de un discurso narrativo, por medio de la entrega de elementos, pertenecientes al sistema de símbolos compartidos por los sujetos, se pretendería que los estudiantes construyan una narración y para así, ejercitar y desarrollar la capacidad narrativa. En tanto, para

desarrollar la capacidad narrativa, se deben aplicar ejercicios, que intencionen tanto la construcción narrativa, como el análisis de la estructura narrativa, en el sentido de analizar la estructura propiamente tal, para luego, emplazar el contenido de historia. Además de ello, los ejercicios deben estar orientados en el nivel de comprensión de los estudiantes, y en un nivel de complejización de menor a mayor.

El objetivo, de la implementación narrativa, es concientizar a los estudiantes de la estructura narrativa, como un medio para facilitar la comprensión del contenido de Historia y Ciencias Sociales. Así mismo, reconocer las similitudes del discurso narrativo histórico, con el discurso narrativo cotidiano, entregando así, las herramientas para secuenciar u ordenar de forma coherente los hechos.

Así mismo, la narración tendría una orientación o sentido, relacionado con el escenario donde ocurre u ocurría una situación, y dicho escenario, por su parte, se caracteriza por, un Tiempo (Parámetros de temporalidad y características de un tiempo); Espacio y Cultura (Daría cuenta de la organización de la realidad social), que representan un referente básico para proporcionar un sentido coherente a la narración de un hecho, tanto cotidiano como histórico. De este modo, se incorporan elementos y herramientas para comprender e interpretar el contenido de la narración.

REFERENTE PARA LA CONSTRUCCIÓN NARRATIVA.



En tanto, para la elaboración de una narración, existirían posibilidades de secuencias y sentido de las narraciones, es decir, dentro de las posibilidades de orden de los hechos, no habría tan solo una forma de dar coherencia a un relato, ni una forma correcta de hacerlo. Sin embargo, habría una secuencia de hechos, que se aproximaría al sentido que pretendería relatar la narración, e igualmente el sistema de símbolos que poseen los sujetos, tendería a orientar un sentido culturalmente aceptado de la narración, basado en los elementos que se disponen para ello.

A través, de la implementación de la elaboración del discurso narrativo, se pretende incorporar a los estudiantes en la enseñanza, en el sentido que éstos por medio de elementos, tales como los componentes de la narración y un referente característico del contexto donde ocurren los hechos, podrían dar coherencia a los hechos. Así mismo, se intentaría potencializar el desarrollo del pensamiento de los estudiantes, en el sentido de ubicar a éstos en una situación compleja, donde apliquen un orden y secuencia, basado en una explicación que de cuenta del por qué de los hechos.

De este modo, también se espera que la elaboración de un discurso narrativo represente una herramienta para el desarrollo del pensamiento de los estudiantes, transformándose quizás, en un referente para el cumplimiento de los Objetivos Fundamentales Transversales, específicamente el *Desarrollo del pensamiento*, un referente que sustente a largo plazo el desarrollo del objetivo.

En tanto así, el discurso narrativo que pretende ser elaborado por los estudiantes, debe tener en consideración las propias dificultades y facilidades del contexto cultural donde estaría inserto el contexto escolar, para así, dirigir la implementación de dichos elementos en la enseñanza.

CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.

5.1. CONCLUSIÓN.

A partir, de la pregunta de investigación y objetivos, referidos a la elaboración de Principios Pedagógicos para la Enseñanza que favorezcan la comprensión de los contenidos de Historia y Ciencias Sociales, fundamentados en los planteamientos teóricos de Jerome Bruner, se puede, concluir que el proceso de desarrollo de los principios pedagógicos para la enseñanza, permite dilucidar la existencia de un sistema, entendiendo como tal, “*un conjunto estructurado de unidades relacionadas entre sí*” (Diccionario Sopena; 1990), sistema en el cual por su parte, se encuentran los sujetos.

Por consiguiente, desde el sistema se pudo desprender, la existencia de dos componentes centrales, *cultura* y *cognición*, los cuales conforman y representan subsistemas, cada uno de éstos, tendría una organización, elementos y un funcionamiento propio. Sin embargo, la *cultura* y la *cognición* como componentes de un sistema, tendrían una vinculación entre sí, así mismo, esta vinculación es la que permite a la vez, el funcionamiento del sistema, puesto que, es necesario que todos los componentes por pequeños que sean, estén vinculados. Así mismo, la articulación inicial del sistema, recae en la *cultura*, ya que, desde la perspectiva de Jerome Bruner, el desarrollo de los sujetos es siempre un desarrollo asistido desde el fuera. Por tanto, la *cultura*, ubicada desde su plano exterior, influye en el desarrollo de los sujetos, potencializando o debilitando el desarrollo de las capacidades de éstos, y por ende, representa el punto de partida, para el funcionamiento del sistema, e igualmente para la forma en la cual se desenvuelve tal funcionamiento.

En tanto, *la cultura y cognición*, como los componentes centrales del sistema, representan a la vez, los componentes bases que permiten la elaboración de los principios pedagógicos, en el sentido que la caracterización de los componentes de éstos, permitió dilucidar los elementos que lo conforman, e igualmente identificar las directrices centrales que lo sustentan, y que proporcionaron la plataforma para emplazar los principios pedagógicos y sus respectivas orientaciones.

A través, de la generalidad teórica que proporcionó la recopilación de información, permitió generar un escenario que aportó una visión general del sistema en cuestión, y que a la vez, pudo solventar la apropiación de los elementos que fueron empleados, como posibles ejes orientadores para la enseñanza, denominados principios pedagógicos.

De este modo, se identificó como posibles ejes orientadores para la enseñanza, y por ende, como principios pedagógicos, la ubicación de los sujetos, situándolos en un contexto cultural, y un contexto cognitivo. Desde la ubicación del contexto cultural, se desprendió que los sujetos, ante todo son sujetos culturales, y como tal, reciben de éste, el conocimiento necesario para desenvolverse en el contexto cultural. Así mismo, la importancia de la cultura, es que asiste el desarrollo de los sujetos, potencializando o debilitando el desarrollo de sus capacidades, y por ende, se convierte en un referente crucial para asistir al contexto escolar, en el sentido de reconocer la orientación o quizás la postura de la cultural, frente al desarrollo de los sujetos, e igualmente identificar las herramientas presentes para ello. Desde la ubicación del contexto cognitivo, por su parte, se pudo desprender que los sujetos son procesadores de la información proveniente del exterior (cultura).

A partir, del análisis realizado, y que permitió ubicar a los sujetos, en un contexto cultura y contexto cognición, se tuvo el conocimiento necesario para elaborar propiamente tal, los principios pedagógicos, resultando así, tres grandes

principios pedagógicos para la enseñanza, y que a vez dieron las directrices para la elaboración de sub-principios. Siendo así, los principios pedagógicos como tal:

▣ **Primer Principio Pedagógico**: Asistencia del desarrollo de los sujetos.

↳ **Categorización del contexto cultural**: Una aproximación hacia el contexto escolar.

↳ **Conocimiento básico de la cultura.**

▣ **Segundo Principio Pedagógico**; Presencia de una estructura de comunicación.

↳ **Presencia de una estructura de comunicación.**

↳ **Mecanismos de coordinación de comunicación.**

▣ **Tercer Principio Pedagógico**; El modo narrativo como organizador de la realidad.

↳ **La narración / negociación de los significados**: Un referente para la enseñanza de Historia y Ciencias Sociales.

Los principios pedagógicos elaborados, y que representaron el resultado de esta investigación, dan cuenta o más bien manifestaron, e incluso quisieron exteriorizar la existencia, a grandes rasgos de un sistema en el cual los sujetos estarían insertos, y en la particularidad del sistema, caracterizar las plataformas y

componentes propios de la cultura y la cognición, y que a la vez, permitirían favorecer la comprensión de los contenidos de enseñanza, específicamente los contenidos de Historia y Ciencias Sociales.

Por consiguiente, desde los tres grandes principios pedagógicos, se pudo inferir que representan plataformas, insertas una sobre la otra (como lo demuestra el esquema de plataformas de los principios pedagógicos.), además estarían vinculadas entre sí, generando una necesidad de la presencia de cada cual, para el funcionamiento propio. Así mismo, las plataformas, al encontrarse insertas una sobre la otra, también dan cuenta, de la existencia de un conocimiento que subyace sobre éstas, y por ende, sería importante la descomposición del sistema, y las plataformas correspondientes, con la finalidad de dilucidar los elementos característicos de éstas, reconocer las funciones, y la utilidad, para así identificar los elementos que podrían posibilitar o favorecer la comprensión de los contenidos escolares.

De este modo, las orientaciones que subyacen a los principios pedagógicos, abarcan y tienen una aplicabilidad en el espacio aula en general, como la asistencia del desarrollo de los sujetos, que proporciona una herramienta para aterrizar la orientación del contexto escolar, en relación a un contexto mayor, es decir, el contexto cultural, el cual influiría en el desarrollo escolar, siendo así, un detonante para el desarrollo de las capacidades de los sujetos. Por ello, la importancia de reconocer el contexto cultural, como un referente macro que influye y tiene incidencia en un contexto más pequeño, como el contexto escolar, y a su vez el contexto aula.

PLATAFORMAS DE LOS PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS.



Así mismo, se pudo desprender desde las plataformas de estructura de comunicación, e igualmente del principio narrativo, que éstos están compuestos de elementos utilizados cotidianamente, tanto para dialogar entre los sujetos, como para construir diálogos coherentes, que den cuenta de un orden secuencial de los hechos que pretenderían transmitir. Por lo que, para transmitir es necesario cumplir con ciertos requisitos, como un emisor-mensaje-receptor, y dicho referente básico de comunicación, podría asimilarse al espacio aula, donde el docente como emisor, pretende transmitir un mensaje caracterizado por un contenido escolar, y donde los estudiantes, representan el receptor. No obstante, para transmitir un mensaje, en el caso del contenido escolar, sería importante considerar mecanismos de coordinación de la comunicación, que permitieran la interacción entre los sujetos (Docente-Estudiantes). Dando cuenta así, de la existencia de plataformas cotidianas, que son utilizados comúnmente por los sujetos, en distintos planos, en una conversación, una clase, y por lo mismo podría ser incorporada de forma explícita en el contexto escolar, transformándose así, los elementos que los sujetos aplican cotidianamente, en una posible herramienta para la enseñanza.

En tanto, se considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje, está inserto en una realidad escolar, y ésta a la vez, subyace a una realidad cultural, que influiría en el funcionamiento de la dinámica enseñanza-aprendizaje, y tan solo por encontrarse inserto en una realidad cultural, el proceso de enseñanza-aprendizaje se vuelve aún más complejo. Por ello, la necesidad de emplazar en una estructura, o más bien una concretización de los elementos que pueden facilitar éste proceso, y así mismo, sustentar el desarrollo de las capacidades de los sujetos, en el sentido de potencializar o compensarlas según sea el caso.

A través, de la construcción propiamente tal, y los resultados de esta investigación, se develó la existencia de una estructura, compuesta por elementos cognitivos y culturales, y su relevancia e importancia recae, en la concretización de éstos, ya que, en la medida del desarrollo de la investigación, se dilucidó que la mayoría de los elementos en cuestión, serían parte de la cotidianidad de los sujetos. Por lo que, el conocimiento que fue recopilado, da cuenta de las capacidades y potencialidades de éstas, en especial de la capacidad narrativa, y negociadora de significado. Así mismo, en la medida que se desarrolló el tema de las capacidades, y las potencialidades de éstas, permitió reconocer la aplicación cotidiana de dichas capacidades, para resolver conflictos, y adecuar situaciones. Por tanto, resulta interesante y atractivo, analizar la aplicabilidad de las capacidades narrativas y negociadoras en la práctica, por medio de la elaboración de material didáctico, que intencione dichas situaciones.

Por consiguiente, esta investigación permitió contemplar la multiplicidad de conocimiento existente, y por existir, tanto en el ámbito educativo como de la psicología cognitiva, el cual busca responder la incógnita del proceso de enseñanza-aprendizaje, y por ende, es importante conocer e indagar, más allá del conocimiento reconocido, algo así, como hacerse camino en la oscuridad, para encontrar una posible claridad, que sustente la llegada al objetivo.

5.2. SUGERENCIAS.

El resultado de esta investigación, permitió reflexionar sobre la importancia, de comprender el aprendizaje, y los mecanismos que están presentes en éste, reconociendo el conocimiento cognitivo, como una herramienta necesaria para entrar en el aula, y que a la vez, permitiría favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, se desprende de los principios pedagógicos, la existencia de elementos o aspectos claves para el desarrollo de las capacidades cognitivas, tales como la narración y negociación-renegociación de los significados, que apuntan hacia la potencialización de las capacidades de los sujetos, y por ello, surge tanto la necesidad de incorporarlas en el ámbito educativo, como de analizar su posibilidad de aplicación en el aula.

Entonces, a través de, los principios pedagógicos elaborados, específicamente *“El modo narrativo como organizador de la realidad”*, se reconoce que la narración, tiene una estructura que sustenta la confección de un discurso coherente, y que busca la comprensión del mensaje, y para ello, debe seguir procedimientos lógicos. Así mismo, dichos procedimientos lógicos, estarían presentes en las narraciones cotidianas de los sujetos, y por ende, surge, la posibilidad o más bien, la sugerencia de la utilización de la estructura narrativa como medio de enseñanza, en el sentido de acentuar los componentes del discurso narrativo, e incorporarlos como una estrategia didáctica de enseñanza, sustentada a su vez, en un material didáctico, especialmente elaborado y orientado hacia concientización de los componentes narrativos, y la potencialización de dicha capacidad narrativa.

En tanto, McEwan y Egan, al postular que los relatos contienen un saber que ya circula en el mundo, entregan un conocimiento más acabado, sobre la aplicación de la narración, y explicitando la existencia de la capacidad de los sujetos de construir narraciones, y que los componentes que permiten dicha construcción, son un conocimiento que los sujetos poseen, e igualmente los mensajes que pretenden

transmitir en una narración, pertenecen o está sustentado en una especie de fuente de datos, más conocida como sistema de símbolos compartidos, que proporciona un orden y comprensión de la realidad cultural. Por tanto, hay elementos que dan a entender la importancia de la narración, y por ende, se acentúa la necesidad y utilizado en beneficio del desarrollo de las capacidades.

Por consiguiente, la narración representa un recurso, capaz de transformar el contenido en un texto pedagógico, recayendo así, el valor educativo y su aplicabilidad en la enseñanza, en los componentes de la construcción narrativa, que a su vez, permiten la transformación del contenido. Por tanto, el discurso narrativo, entrega aportes para la comprensión, o más bien permite dilucidar la forma en la que se estructura una comprensión, representando así, una potencia en sí misma. Un ejemplo de la implementación narrativa en la enseñanza, sugerido en esta investigación, y que pretende ser implementado en una posterior investigación, es la elaboración de un discurso narrativo, como un prototipo de aplicación narrativa. Así mismo, el principio pedagógico; *“El modo narrativo como organizador de la realidad”*, de algún modo concientiza la capacidad de los sujetos como constructores de un discurso narrativo, y pretende que se reconozca el valor de ésta en el aula.

De este modo, resulta interesante seguir trabajando en los estudios de la narración, como un medio viable para la enseñanza, e igualmente elaborar material didáctico referido a ésta, y analizar en forma empírica la aplicabilidad de la narración, en el contexto escolar, visualizando así, los beneficios y las desventajas, para así, trabajar sobre un conocimiento concreto, y con perspectivas reales. No obstante, los planteamientos teóricos de Jerome Bruner, Hunter McEwan y Kieran Egan, representan el sustento teórico de la narración, como medio de enseñanza. Aún así, para la aplicación de la narración en la enseñanza, es necesario proveer de un sustento empírico, que avale y proporcione una orientación más explícita sobre la implementación y su respectiva respuesta, en el contexto escolar.

Así mismo, la narración, o más bien la construcción narrativa, como capacidad propia de los sujetos, podría ser referente u herramienta importante para planificar un objetivo a largo plazo, puesto que, se esperaría de la implementación narrativa, el desarrollo de las capacidades de los sujetos, transformándose así, la narración no tan solo en una herramienta de enseñanza, sino también una herramienta para el desarrollo del pensamiento de los sujetos, proporcionando, así también, un medio para el cumplimiento de los Objetivos Fundamentales Transversales, específicamente el *Desarrollo del pensamiento*, un referente que sustente a largo plazo el desarrollo del objetivo.

BIBLIOGRAFÍA.

1. Aisbenberg, Beatriz y Alderoquie, Silvia: Didáctica de las ciencias sociales, aportes y reflexiones: Argentina: Editorial Paidós Educador; Año 2006.
2. Arnal, J: Investigación Educativa; Editorial Labor; Barcelona: Año 1992.
3. Bruner, Jerome: Acción, pensamiento y lenguaje; Editorial Alianza Psicología; Año 1998.
4. Bruner, Jerome: La importancia de la Educación: Barcelona; Editorial Paidós; Año 1987.
5. Bruner, Jerome: Actos de significado; más allá de la revolución cognitiva: Madrid: Alianza Editorial: Año 2000a.
6. Bruner, Jerome: La Educación puerta de la Cultura; Madrid; Editorial aprendizaje Visor; Año 2000b.
7. Bruner, Jerome: Realidad mental y mundos posibles: Barcelona: Gedisa Editorial: Año 2001.
8. Bruner, Jerome: Desarrollo Cognitivo y Educación; Madrid; Editorial Morata; Año 1995.
9. Benejam, Pilar y Pagés, Joan; Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria; Barcelona; Editorial Ice / Horsori; Año 1998: En Páges, Joan: Capítulo VII “La formación del pensamiento social” (Pp. 151-168).
10. Bisquerra, Rafael; Metodología de investigación educativa; Guía práctica; España; Ediciones CEAC; Año 2000.
11. Carretero, Mario; Pozo, Juan Ignacio y Asencio, Mikel: La Enseñanza de las Ciencias Sociales; España. Editorial Visor. Año 1991.
12. Carretero, Mario y Voss, F, James: Aprender y Pensar la historia; Buenos Aires; Editorial Amorrortu; Año 2004.
13. Habermas, Jürgen: Teoría de la acción Comunicativa; Complementos u estudios previos: Madrid: Editorial Cátedra; Año 1997.

14. Manterola, Marta: Psicología Educativa: Conexiones con la sala de clases; Serie material de apoyo a la docencia 5: Universidad Católica Blas Cañas; Año 1998: Santiago-Chile.
14. McEwan, Hunter y Egan, Kieran: La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación: Buenos Aires; Amorrortu Editores; Año 1998.
16. MINEDUC; República de Chile; Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios en la Educación Media; Santiago de Chile 1998.
17. Novak Joseph. D y Gowin. Bob. D; Aprendiendo a aprender; Barcelona; Editorial Martínez de Roca; Año 1988.
18. Ricoeur, Paul: Historia y Narrativa: Barcelona: Editorial Paidós; año 1999.
19. Ricoeur, Paul; Freud: Una interpretación de la cultura; México; Editorial Siglo Veintiuno; Año 1987.
20. Torre. Saturnino de la; Didáctica y Currículum, Bases y componentes del proceso formativo; Madrid; Editorial DYKINSON; Año 1993
21. Trepal, Cristòfol; Comes, Pilar: El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales: Barcelona: Editorial GRAÓ: Año 2000.
22. Wertsch, V, James: Vygotsky y la formación social de la mente: Buenos Aires: Editorial Paidós: Año 1995.