

Las concepciones del aprendizaje de la historia de los maestros de la escuela primaria nicaragüense

Por Josefina Vijil¹

Introducción

En el campo del aprendizaje, se han desarrollado dos corrientes de investigación. Por una parte investigaciones que tratan sobre el desarrollo de teorías del aprendizaje y por otra parte investigaciones que estudian las concepciones del aprendizaje que poseen diferentes sujetos. No referiremos a un tema que se inscribe en este segundo grupo.

Las investigaciones sobre las concepciones del aprendizaje han estudiado tanto las concepciones que tienen los sujetos (maestros y estudiantes) sobre su propio aprendizaje, como las concepciones que tienen los maestros del aprendizaje de sus alumnos.

Esta corriente de investigación es importante porque permite conocer cómo diferentes actores del proceso educativo conciben la razón fundamental de su acción en ese campo: el aprendizaje. Por otra parte, si partimos del supuesto que el maestro enseña con el objetivo que su alumno aprenda, entonces podemos suponer que él utiliza una práctica pedagógica destinada a favorecer el aprendizaje tal y como él lo concibe.

Tendremos como referencia para este artículo los resultados de una investigación realizada en el marco de la elaboración de nuestra tesis doctoral la cual tenía un doble objeto de estudio: por una parte elaborar una tipología de las concepciones que sobre el aprendizaje de la historia tienen los maestros de la escuela primaria pública de Nicaragua, y por otra parte analizar los programas de estudio en historia de 1877 a 1996 para inferir los paradigmas subyacentes a ellos, con el fin de relacionarlas con la tipología de concepciones de los maestros y proponer algunas hipótesis en relación con los factores que las podrían determinar y caracterizar.

Decidimos estudiar las concepciones del aprendizaje de una disciplina concreta con el objeto de contextualizar la investigación, ya que partimos del supuesto que las concepciones del aprendizaje de los maestros cambian en función de la disciplina de la que se trate. No es lo mismo concebir el aprendizaje de las matemáticas, que el aprendizaje de la historia, o del español. Nos parece que la concepción que el maestro tenga de la disciplina en particular, influye de manera importante en su concepción del aprendizaje de la misma. Esto último lo hemos podido comprobar en nuestra investigación.

La disciplina que hemos escogido como contexto es la historia, y esto por diferentes razones. En primer lugar, porque la enseñanza de la historia tal y como es concebida en los currícula y

¹ Este artículo retoma algunos de los resultados de una tesis doctoral realizada por la autora y dirigida por los profesores E. Bourgeois y G. Liènard de la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica, defendida en el mes de Junio de 1998.

planes de estudio nicaragüenses, plantea un sinnúmero de problemas a maestros y alumnos. Además es considerada universalmente como una disciplina de estudio muy importante en la educación primaria, y eso gracias al papel de formadora de patriotismo y de valores morales que le ha sido asignado desde que se la integró al curriculum escolar en el siglo pasado.

Marco conceptual

El primer aspecto que resolvimos en esta investigación fue la definición de conceptos que nos permitieran operacionalizar el problema: los conceptos de Concepciones, Aprendizaje e Historia.

El concepto de Concepción plantea una serie de problemas en su comprensión ya que frecuentemente es identificado con el concepto de representación. Ambos conceptos son usados de manera indistinta para identificar, por un lado las estructuras permanentes de conocimientos del individuo a partir de las que él analiza la realidad y determina sus conductas y por otro lado las estructuras ocasionales que él construye de manera momentánea, con un objetivo preciso y que dependen de la situación en la cual el sujeto se encuentra en un momento determinado.

Estos conceptos también se identifican y se usan de manera indistinta con el de representación social.

Para nosotros cada uno de estos conceptos indican un fenómeno de naturaleza distinta que es necesario distinguir, aun cuando ellos sean indisociables y se encuentren inter relacionados en el pensamiento y la acción del individuo. Para poder estudiar nuestro problema fue necesario identificar cada uno de estos conceptos así como las relaciones que existen entre ellos.

Para definir estos conceptos utilizamos como referentes teóricos las investigaciones hechas en psicología social (Jodelet, 1984 ; Ibañez e Iñiquez, 1988 ;Doise, 1990 ; Abric, 1994), en psicología cognitiva (Cordier y al., 1990 y Bourgeois y Nizet, 1992) y en didáctica de disciplinas (Giordan y de Vecchi, 1994 ; Jonnaert y al., 1990).

Consideramos las representaciones sociales como principios generadores de tomas de posición ligados a inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales que organizan los procesos simbólicos que intervienen en estas relaciones (Doise, 1990). Ellas son determinadas socialmente y constituyen la construcción colectiva que los miembros de un grupo utilizan para comprender la realidad, los procesos, las teorías, etc. Entre muchas de sus funciones, ellas orientan y guían las prácticas y las acciones de los miembros del grupo. Definido de esta manera, el concepto de representación social se aproxima mucho al concepto de habitus, tal y como ha sido concebido por Bourdieu.

Entendido así, el concepto de representación social nos permite comprender algunas de las causas que están en el origen de las características de las concepciones de los maestros nicaragüenses. Abordaremos de nuevo este aspecto en las conclusiones.

Estas representaciones sociales pueden ser inferidas a través de las concepciones particulares de cada sujeto, portador de ellas como miembro de un grupo social.

Consideramos las concepciones como un tipo de conocimiento particular propio a cada individuo y que ha sido construido en sus interacciones con su medio ambiente y con los demás. Ellas constituyen la estructura subyacente que él utiliza para razonar frente a diferentes situaciones de su vida cotidiana. Estas concepciones son también estables en la memoria semántica a largo plazo. Por esta razón ellas tienen necesidad de ser activadas y actualizadas.

Las concepciones son actualizadas por representaciones particulares y solamente a través de ellas pueden ser inferidas. Las representaciones son el modelo de análisis que cada individuo utiliza para comprender las situaciones, las tareas, los problemas, es decir la realidad que lo rodea. Las representaciones son expresadas en diferentes tipos de material expresivo a partir de los cuales ellas pueden ser inferidas: el discurso del sujeto, sus prácticas, sus expresiones gráficas, etc.

Gracias a la comprensión de estos conceptos hemos podido operacionalizar nuestro problema: el discurso y las prácticas de los maestros nos permiten inferir sus representaciones particulares construidas para dar respuesta a una tarea o a un objetivo determinado (responder una pregunta, dar su clase, evaluar el trabajo de los alumnos, etc.). Estas representaciones nos permiten inferir las concepciones que les son subyacentes y que han sido activadas en ellas. Sistematizando las concepciones de los diferentes maestros podemos identificar similitudes y diferencias y proponer distintos perfiles. De esta manera llegamos a inferir algunos elementos integrantes de representaciones sociales existentes en nuestra sociedad.

Para poder inferir las concepciones subyacentes a las representaciones construidas por los maestros necesitábamos de un modelo de análisis que nos permitiera identificar los elementos propios de una concepción del aprendizaje de la historia y a su vez poder diferenciarlas entre sí.

Para construir este modelo de análisis exploramos las investigaciones ya hechas en el campo de las concepciones del aprendizaje (Säljö, 1979 ; Marton, 1988 ; Marton y al., 1993 ; Fox, 1983 ; Pratt, 1992 ; Gow y Kember, 1993 ; Prosser y al., 1994 ; Bruce y Gerber, 1995). No pudimos retener los modelos de análisis que ellas han utilizado ya que por el hecho de que su sector de trabajo está centrado en el campo universitario y en países desarrollados, sus referencias no son totalmente aplicables a los maestros con un nivel de formación y de vivencia tan diferente, como es el caso de los maestros de la escuela primaria nicaragüense. Sin embargo aprovechamos algunos elementos, tales como los ejes que proponen Säljö (1979) y Marton (1988) y que luego retoman otros de los autores citados anteriormente, para diferenciar las concepciones del aprendizaje: el producto del aprendizaje (¿qué es lo que yo aprendo?) y el proceso del aprendizaje (¿cómo yo aprendo?). Adaptando estos ejes a nuestra investigación que se interesa por las concepciones del aprendizaje del alumno (del otro) y no del aprendizaje personal.

Así pues era necesario construir un modelo de análisis acorde con nuestra realidad, para eso orientamos nuestra investigación hacia los distintos paradigmas generales del aprendizaje existentes, investigando en fuentes teóricas diversas (Astolfi, 1992 y 1997 ; Bourgeois y Nizet, 1997 ; Develay, 1992 ; Goupil y Lusignan, 1993). Nuestra intención fue de asociar, en la medida de lo posible, las concepciones de los maestros a estos paradigmas.

Investigar sobre las concepciones del aprendizaje de la historia nos exigió completar este modelo de análisis de tal manera que los indicadores que nos permitieran identificar las concepciones de la historia estuvieran también presentes.

Para trabajar el tema de la historia, utilizamos como referentes algunos trabajos e investigaciones que identifican los diferentes paradigmas existentes sobre la historia en general (Fonseca, 1989 ; Instituto de Historia de Nicaragua, 1992 ; Quezada, 1989), así como algunos que tratan sobre la historia como disciplina de estudio en la escuela primaria (Allieu, 1995 y 1992 ; Carretero, 1995 ; Crémieux, 1992 ; Dalongeville, 1995 ; Giolitto, 1986 ; Moniot, 1993 ; Carretero y al., 1989 ; Tutiaux-Guillon, 1992), con la misma intención de situar las concepciones de los maestros en relación a estos paradigmas en la medida en que esto fuera posible.

Con los indicadores extraídos de la síntesis teórica entre aprendizaje e historia construimos nuestro modelo de análisis para tratar el material empírico de la investigación.

Metodología

El material que utilizamos para hacer esta investigación fue el discurso de diferentes maestros y los exámenes de fin de año corregidos por ellos.

El discurso fue recogido mediante la realización de entrevistas semi dirigidas. Cada entrevista de los maestros fue considerada como una representación particular.

Los exámenes de fin de año proporcionaron dos tipos de material, de una parte su estructuración y de otra parte la corrección de las repuestas de los alumnos. Cada uno de estos aspectos fue considerado como una representación particular.

Trabajamos con un total de 12 maestros de escuelas primarias de diferentes regiones del país. Las variables tomadas en consideración fueron: la situación geográfica de la escuela (rurales - urbanas), las modalidades de enseñanza (multigrados - grados puros) y el tipo de programa que se implementa (programa reformado en 1996 o programa anterior).

Se considero como clave en el análisis, la búsqueda de la coherencia entre el discurso y las prácticas de evaluación de los maestro. Solamente la comprensión del material recolectado podía permitirnos inferir las concepciones del aprendizaje de la historia que les son subyacentes.

Para llegar a esta comprensión seguimos un proceso interactivo entre teoría y material empírico. Partimos de la teoría codificando el material sobre la base de los ejes y

modalidades de allí extraídos y al no obtener como resultado las explicaciones que buscábamos, decidimos hacer una monografía por cada sujeto juntando las representaciones construidas en el discurso y las construidas en sus prácticas de evaluación, así como los elementos que consideramos importantes del contexto general, del contexto de realización de la entrevista y de la construcción de los exámenes. Estas monografías nos permitieron aproximarnos a las lógicas de pensamiento de cada maestro.

Regresamos a la teoría tratando de explicarnos lo que nos indicaban las monografías y de esta manera construimos un modelo de análisis flexible que permitía interrogar el material empírico de una manera pertinente en relación con su naturaleza, con el fin de inferir las concepciones del aprendizaje de la historia que él actualizaba.

Una vez inferida la concepción de cada maestro las comparamos entre ellas utilizando un análisis cualitativo inspirado en la lógica de “cluster”, lo que nos permitió identificar las diferencias y similitudes más importantes y establecer diferentes perfiles.

Los programas de estudio en historia fueron estudiados a partir de un análisis de contenido, construyendo para esto un modelo de análisis particular, inspirado en el utilizado para inferir las concepciones de los maestros.

Resultados

Con base en los resultados de nuestra investigación (Vijil, 1998), nos parece interesante referirnos en este artículo a la tipología de concepciones del aprendizaje de la historia que hemos inferido. Esta tipología esta compuesta por seis perfiles diferentes.

La característica principal de esta tipología, que además la diferencia de las establecidas por otras investigaciones, es que todos los perfiles inferidos se encuentran en el mismo paradigma tanto del aprendizaje como de la historia. Estos perfiles manifiestan una progresión de unos en relación con otros sin que esto signifique un cambio de paradigma.

Los seis perfiles identificados se diferencian entre ellos por cuatro elementos:

- la posición que los maestros toman en relación con la existencia o no de un saber del alumno anterior a la enseñanza formal ;
- la posición en relación con el rol del maestro en el proceso de aprendizaje ;
- la posición que toman en relación con la naturaleza de la historia sabia² y su coherencia en relación con la historia escolar ; y
- la posición en relación con la finalidad y utilidad de la historia escolar.

A partir de los aspectos mencionados, los perfiles identificados son los siguientes:

² Nos referimos a la historia de los historiadores, a la ciencia histórica, que es diferente de la historia escolar. Esta última sufre un proceso llamado transposición didáctica para poder ser enseñada.

Perfil A : Estos maestros piensan que los alumnos no pueden saber nada antes de la escuela, el único saber considerado como tal es el transmitido por los maestros, los programas y los libros.

En este perfil se considera a los maestros como los protagonistas del aprendizaje. Ellos dan a los niños los conocimientos ya organizados, los niños solo deben poner atención, estudiar y memorizar. Ellos consideran que si el maestro enseña bien no existe ninguna razón para que el niño no aprenda. El alumno es considerado como una especie de heredero del saber acumulado de la sociedad.

Ellos consideran que la historia sabia y la historia escolar son la misma cosa, un conjunto de hechos del pasado que es necesario conocer con el fin de que los niños se enriquezcan culturalmente y tengan un sentimiento de amor hacia su patria.

Perfil B : Los maestros aquí situados consideran, al igual que el perfil A, que los niños no pueden saber nada antes de la escuela. El único saber “verdadero y legítimo” es el transmitido por la escuela.

El rol que ellos asignan a los maestros en el proceso de aprendizaje es el de organizador: los maestros le dan a los niños los conocimientos, pero éstos tienen que trabajar para darles coherencia. Los maestros deben supervisar este trabajo.

Ellos consideran que la historia sabia y la historia escolar son la misma cosa: un conjunto de eventos del pasado que es necesario conocer, con el fin de que los niños saquen experiencias para su vida: para no cometer viejos errores y para que no los engañen.

Perfil C : Estos maestros consideran que los niños saben ya algunas cosas antes de que el maestro se lo enseñe en la escuela. Eso que los niños saben son conocimientos declarativos, informaciones que son útiles en tanto son verdaderas.

En este perfil, como en el A, se considera a los maestros como los protagonistas del aprendizaje. Ellos dan a los niños los conocimientos ya organizados, los niños solo deben poner atención, estudiar y memorizar.

Al igual que en los perfiles anteriores aquí no se hace diferencia entre historia sabia e historia escolar, se la considera como un conjunto de eventos del pasado protagonizados por grandes hombres. A diferencia del perfil anterior, la única utilidad que se le asigna a la historia en la escuela es la de la promoción de la identidad nacional y la erudición.

Perfil D : Los maestros ubicados en este perfil consideran, al igual que en el anterior, que los niños tienen ya algunos conocimientos antes de recibir sus cursos. A diferencia del perfil anterior, ellos consideran estos conocimientos como estructurados por todo lo que el niño ha aprendido desde su nacimiento: conocimientos declarativos, hábitos, costumbres, habilidades, etc. Pero en la escuela lo único que es útil son los conocimientos declarativos y es necesario verificar que sean ciertos para utilizarlos.

No se diferencian del perfil anterior en los otros elementos: consideran que los maestros son los protagonistas del aprendizaje, no diferencian historia sabia de historia escolar, la que consideran como un conjunto de hechos del pasado y le asignan como finalidad forjar el patriotismo y enseñar al niño a ser culto.

Perfil E: Los maestros situados en este perfil consideran, al igual que en el perfil anterior, que los niños comienzan a aprender desde que nacen y que su saber esta compuesto por conocimientos declarativos, hábitos, costumbres, habilidades, entre otros. De igual manera consideran que la única parte de este saber “utilizable” en la escuela es lo que esta relacionado con los conocimientos declarativos o las informaciones que el niño tiene sobre la historia, siempre y cuando estas informaciones sean ciertas. En este perfil se expresa con mayor claridad que en el anterior, la creencia de que la parte de ese saber que no tiene relación con conocimientos declarativos no tiene nada que ver con la escuela y por lo tanto no es útil allí, ni siquiera es útil para avanzar y progresar en la vida, ya que el único conocimiento que puede permitir el progreso es el saber escolar.

Al maestro se le asigna el mismo rol protagónico que en los perfiles A, C y D.

Estos maestros consideran que la Historia sabia es una ciencia que estudia el desarrollo de la sociedad. Ellos hacen énfasis no solo a los eventos importantes sino también a las coyunturas y las estructuras. Sin embargo al hacer la transposición del saber histórico a la escuela, ellos no pueden adaptar esta concepción que tienen de la historia sabia y cambian de paradigma. En este sentido consideran la historia escolar como una narración de hechos irrepetibles, de gestas heroicas y de fechas importantes. Así pues encontramos una brecha entre la concepción general de la historia y la concepción de la historia en la escuela.

Al igual que el perfil anterior, la utilidad que ellos asignan a la historia escolar tiene que ver con la promoción del patriotismo, de valores morales encomiables y con la promoción de la erudición.

Perfil F: Los maestros situados en este perfil tienen una concepción muy parecida a la del anterior (perfil E), se diferencian de ésta en los aspectos atribuidos a las finalidades del curso de historia.

En este perfil encontramos la intención de iniciar al alumno en la lógica y en el método del historiador, enseñándole a utilizar el pasado para analizar el presente, a tratar de analizar y reflexionar sobre los distintos acontecimientos. Para estos maestros la historia escolar sirve para que el niño adquiera experiencias para su vida: para no cometer viejos errores y para que los demás (especialmente los políticos o los poderosos), no lo engañen.

Algunas conclusiones de nuestra investigación

Como podemos ver, estos perfiles comparten los mismos paradigmas. En relación al aprendizaje todos ellos se ubican en el paradigma llamado “de la huella” o de “la “traza”³. Con respecto a la historia escolar se sitúan en una mezcla de paradigmas positivista-idealista (positivista en tanto se considera la historia como la narración de hechos, fechas y gestas heroicas verídicas, comprobadas por documentos auténticos y estudiados utilizando el método positivista. Idealista en tanto que en la etapa de la interpretación de estos hechos considera que el historiador no puede ser pasivo y se hacen interpretaciones que privilegian una u otra posición ideológica o política).

El orden de estos perfiles indica una progresión, sin embargo nuestra investigación no nos ha proporcionado elementos para pensar que ellos avanzan hacia un cambio de paradigma, más bien estas concepciones parecen fijadas aquí e imposibilitadas de avanzar, explicaremos esto más adelante.

El análisis de los programas de estudio, aspecto que no abordaremos en este artículo, nos da resultados muy parecidos a esta tipología. Los distintos paradigmas del aprendizaje y de la historia subyacentes se sitúan en los mismos lugares que las concepciones de los maestros y además comparten la característica de no cambiar de paradigma, salvo en los programas de 1894 en los cuales se puede observar un cambio del paradigma idealista de la historia al paradigma positivista - idealista.

Para explicarnos las razones que privilegian las progresiones entre los perfiles procedimos a relacionar los resultados señalados con diferentes factores personales y del contexto de trabajo del maestro: edad, sexo, origen rural o urbano, medio socio económico, situación geográfica de la escuela, metodología de trabajo (multigrado o grados puros), tipo de programa (proveniente de la última reforma curricular o no), participación en programas de capacitación promovidos por el Ministerio de Educación, entre otros.

Encontramos que de estos factores los únicos que son significativos en relación con las diferencias entre los maestros, son la situación geográfica de la escuela, que a su vez está relacionada con el tipo de metodología utilizada por los maestros para dar su clase, y la participación o no de éstos en programas de capacitación.

Los maestros que muestran más progresos en sus concepciones con relación a los paradigmas de aprendizaje y de la historia que escogimos como marco teórico, trabajan en escuelas rurales, utilizan la metodología de multigrado, no han participado en ningún programa de capacitación y no trabajan con programas reformados en 1996. Los maestros que presentan las concepciones más conservadoras trabajan en las escuelas urbanas, con la metodología de grados puros, en su mayoría han participado en diferentes programas de capacitación y algunos de ellos trabajan con programas reformados en 1996, los que propician una metodología activa.

³ Llamamos paradigma de la “traza” al paradigma tradicional del aprendizaje que considera que el alumno es un recipiente vacío que hay que llenar de conocimientos, una página en blanco en la cual el verdadero conocimiento transmitido por el maestro dejara su huella, su “traza”.

Estos resultados no pueden ser generalizados, el tamaño de nuestra muestra lo impide, pero consideramos que indican pistas interesantes para profundizar, y preguntas por responder en investigaciones futuras: ¿Efectivamente los maestros de las escuelas rurales muestran esos progresos? o ¿Los progresos que identificamos en esta investigación se deben a otros factores y no a su “ruralidad”? ¿Por qué los maestros rurales tienen concepciones del aprendizaje de la historia más avanzadas, si ellos enfrentan las peores condiciones de trabajo? ¿Será que el hecho de actuar “en la urgencia” como lo llama Perrenoud (1996) los obliga a innovar, los cuestiona, los hace encontrar otras respuestas? ¿Será que el hecho de no sufrir supervisiones y controles del sistema les da más libertad? ¿Qué papel juega en todo esto la capacitación? ¿Por qué los maestros que han participado en ellas tienen las concepciones más conservadoras? ¿Estas capacitaciones pretenden hacer reflexionar al maestro individual y colectivamente o solamente instruirlo para manejar fielmente un programa? ¿Cuál es la concepción del aprendizaje que prevalece en el diseño de estos programas? ¿Para estos programas aprender es interiorizar y guardar o es cambiar y modificar representaciones anteriores? ¿Qué papel está jugando la reforma educativa en la transformación de las concepciones pedagógica y didácticas de los maestros? Estas preguntas son algunas pistas para nuevas propuestas de investigación.

Por otra parte, es interesante observar cómo los programas de estudio muestran las mismas tendencias que las concepciones de los maestros. Este aspecto nos permite proponer algunas hipótesis.

Estudiando el contexto de la educación en Nicaragua lo definimos como lo hace Arnove (1994): como un terreno de conflictos en donde las políticas educativas han sido decididas en función de intereses políticos e ideológicos de los diferentes grupos en el poder. Como lo afirma Arríen (1996) la educación ha sido no solo un instrumento de los diferentes regímenes, sino una estrategia de intereses ajenos e incluso contrarios a la propia educación. De esta manera, la educación ha sido concebida en términos coyunturales como un instrumento para legitimar las ideas del gobierno de turno. Nosotros proponemos además que la clase de historia ha sido considerada como una oportunidad para reproducir la interpretación de hechos históricos y de valores como el patriotismo, el que cada vez es confundido con la fidelidad a la ideología en el poder.

A partir de esta realidad proponemos la siguiente hipótesis: en Nicaragua existen causas estructurales que impiden a los maestros que sus concepciones avancen hacia otros paradigmas del aprendizaje y de la historia. Esto es igualmente válido para los programas de estudio.

El sistema político del país que concibe y ha concebido la educación como un instrumento de legitimación y de poder, tiene necesidad de paradigmas tales como el de la “traza”, en el que se le da al alumno el conocimiento ya sazonado y cocinado listo para que él lo grave en su mente, lo interiorice y lo haga suyo. Así mismo el sistema necesita de un paradigma de la historia como el positivista-idealista que muestre la importancia de los hechos, los personajes heroicos que pueden ser exaltados o injuriados en dependencia de la posición política que se tome.

Es nuestra opinión que estos paradigmas (de la “traza” y positivista-idealista) son los únicos que le permiten al sistema transmitir esta carga ideológica atribuida a la educación en general y a la clase de historia en particular.

Por estas mismas razones el sistema necesita de maestros que sirvan únicamente como correa de transmisión, que se limiten a transmitir lo mejor posible un programa de estudio donde se indica desde los contenidos hasta los comentarios y razonamientos que el docente debe hacer durante el desarrollo de su clase. La reflexión y la crítica están excluidas.

Por otra parte, la coherencia entre concepciones de los maestros y paradigmas subyacentes a los programas de estudio muestra como lo social interviene en los procesos cognitivos de los individuos.

Los programas de estudio constituyen mecanismos de comunicación entre el sistema y los maestros y entre los maestros entre sí. La modalidad de relaciones que tiene el sistema con los maestros a través de los programas puede ser identificada como relaciones de propagación (Moscovici, 1961 in Doise, 1990) la que se establece con el fin de producir una visión del mundo que dispone de una creencia a difundir esforzándose por acomodar otros conocimientos u otras creencias al marco que ella establece.

Desde esa perspectiva cabe encontrar esa coincidencia entre paradigmas de programas y concepciones de maestros. Los programas de estudio, siendo un instrumento de trabajo fundamental de los maestros, reproducen e influyen las concepciones de los maestros.

Por otra parte existen un conjunto de representaciones sociales en la sociedad nicaragüense que también influyen esas concepciones. Recordemos que el pensamiento de los individuos esta fuertemente influenciado socialmente: como lo dice Bourdieu (1992), el espíritu humano está socialmente estructurado y de esta manera socialmente circunscrito a los límites del sistema de categorías al que él debe su formación.

Las representaciones sociales cumplen cuatro funciones, no hablaremos ahora de todas ellas, lo haremos solamente de aquellas que consideramos importantes para explicar el tipo de concepciones que tienen los maestros participantes en el estudio: la función identitaria. Esta función define la identidad y permiten la protección del grupo elaborando una identidad social y personal gratificante, compatible con el sistema de normas y de valores social e históricamente determinados. Esta función ejerce un rol importante en el control social ejercido por el colectivo sobre cada uno de sus miembros.

La identidad de los maestros se ha construido en Nicaragua sobre la base de un prototipo de maestro que lo define como un ser abnegado, culto, que sabe mucho y que “da” muchos conocimientos a sus alumnos, que sabe mantener la disciplina en su aula, que es exigente en su clase y hace “estudiar” al alumno. Esta definición de “buen” maestro ejerce una función de control sobre los sujetos que serán juzgados por ellos mismos, por los otros maestros, por las autoridades del sistema educativo y por la sociedad en su conjunto, ya sea positiva o negativamente, en dependencia de su cercanía con ese prototipo. Los maestros tratando de acercarse a este prototipo, estructuran sus concepciones.

Los programas de estudio son también influenciados y regulados por estas representaciones sociales.

Ahora bien según nuestras interpretaciones, ese prototipo de buen maestro lleva implícita una concepción del aprendizaje que puede ser situada en el paradigma de “la “traza”: tener conocimientos y “dar” conocimientos, “hacer estudiar” para aprender, etc. Por esta razón no es extraño que las concepciones de los maestros se encuentren también en este paradigma, en coherencia con la representación social que las influencia.

Por otra parte existe una representación social sobre las finalidades de la clase de historia según la cual esta clase debe “darle” muchos conocimientos al niño. El niño debe “conocer la historia” debe “recibir” el conocimiento histórico, debe conocer los principales eventos sucedidos en cada una de las etapas de la historia nacional, debe conocer las fechas en que sucedieron y debe conocer los nombres de los héroes. Si el niño no conoce esto, entonces el curso de historia no ha llenado sus objetivos.

Los maestros y los programas de estudio tratan de orientar el curso hacia esos objetivos para acercarse lo más posible al prototipo de curso ideal. Ese prototipo revela una concepción de la historia de tipo positivista-idealista y una concepción del aprendizaje que se encuentra en el paradigma de la “traza”.

De esta manera vemos como lo social influencia la cognición individual, las concepciones de los maestros son construidas sobre una interpretación colectiva del mundo y de los fenómenos, por eso no es raro que todos los maestros estudiados, que pertenecen al mismo grupo social (con características socioeconómicas, culturales comunes) tengan básicamente las mismas concepciones.

Sin embargo esto no significa que las concepciones estén condenadas a la inmovilidad, ellas cambian, evolucionan por la acción de los individuos en el mundo, por su interacción con los demás y la apertura a otros contextos. Las representaciones sociales estructuran e influyen el pensamiento del individuo, pero al mismo tiempo, el individuo actualiza estas representaciones sociales en su práctica y en sus relaciones con la realidad y de esta manera estructura y modifica también estas representaciones sociales. Esta acción del individuo sobre sus propias concepciones y sobre las representaciones sociales hace que sea posible el cambio, el progreso, la innovación. Lo anterior puede explicar, en parte, las distintas progresiones que encontramos entre las concepciones de los maestros, como lo dice Bourdieu (1992) al referirse al habitus⁴, este constituye un sistema de disposiciones, de virtualidades, de potencialidades, y se revela solamente en la relación con una situación determinada. El habitus, o la representación social, no es el destino obligado por cuanto puede ser modificado por las experiencias nuevas a las que se enfrenta el sujeto.

⁴ El concepto de habitus es considerado en nuestra investigación como equivalente al de representación social sobre la base de distintos trabajos realizados en psicología social, especialmente los de Doise, 1990.

Sin embargo pensamos que sería muy difícil para un maestro que trabaja en condiciones salariales deplorables y cuya profesión goza de una baja valoración social, enfrentarse a lo que es considerado como loable y digno de reconocimiento de parte de los padres de familia y resto de colegas. Este elemento podría también influir en la similitud entre las concepciones identificadas.

Además de los factores anteriores, otro elemento que podría explicar el tipo de concepción del aprendizaje de la historia que encontramos podría ser que los maestros consideren que en las condiciones de las escuelas (falta de recursos, super población en las aulas, extra edad, etc.) y en las condiciones de vida de sus alumnos (pobreza, mal nutrición, trabajo) el proceso de aprendizaje de la historia no puede realizarse sino a través del maestro en una clase magistral donde se transmitan conocimientos que los niños no tienen ni tiempo ni posibilidades de adquirir de otra manera. Es posible que los paradigmas modernos del aprendizaje tengan como requisito la existencia de condiciones de enseñanza y de vida que están lejos de ser las de la mayoría de los niños, los maestros y las escuelas públicas nicaragüenses. Esta es otra cuestión que queda abierta a futuras investigaciones.

Las hipótesis propuestas no pueden ser confirmadas por esta investigación, pero constituyen pistas para investigaciones futuras que consideramos serían productivas teniendo en cuenta los beneficios que podrían aportar a la evaluación del actual sistema educativo frente a la necesaria reforma integral de la educación nicaragüense, que es demandada por amplios sectores del país.

Referencias bibliográficas

Abric, J.C. (1994). Pratiques sociales et représentations. Paris : PUF

Allieu, N. (1992). Enseigner : un métier. In Hassenforder, J.(Ed.). Vers une nouvelle culture pédagogique. Paris : INRP / L'Harmattan.

Allieu, N. (1995). De l'histoire des chercheurs a l'histoire scolaire. In Develay, M. (1995). Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Paris : ESF.

Arnove, R. (1994). La educacion como terreno de conflicto : Nicaragua 1979 - 1993. Managua : UCA.

Arrien, J.B. (1996). Diagnostico de la educacion en Nicaragua. Managua : PREAL - UCA.

Astolfi, J.P. (1992). L'école pour apprendre. Paris : ESF.

Astolfi, J-P. (1997). L'erreur, un outil pour enseigner. Paris : ESF.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1992). Réponses. Paris : Seuil.

Bourgeois, E. y Nizet, J.(1992). Connaissances, représentations et discours: Un cadre conceptuel pour l'évaluation des effets de formation. Pédagogies, 3, 63-78.

Bourgeois, E. y Nizet, J. (1997). Apprentissage et formation des adultes. Paris : PUF.

Bruce, Ch. y Gerber, R. (1995). Towards University lecturer's conceptions of student learning. Higher Education, 29, 443 - 458.

Carretero, M., Pozo, J.I. y Asensio, M. (ed.). (1989). La enseñanza de las Ciencias Sociales. Madrid : Visor.

Carretero, M., Jacott, L., Limón, M., Lopez-Manjon, A. y León, J.A. (1994). Historical knowledge :cognitive and instructional implications. In Carretero, M. and Voss, J.F. (1994). Cognitive and instructional processes in history and the social sciences. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Cordier, F., Denhiere, G., George, C., Crepault, J., Hoc, J.M., & Richard J.F. (1990). Connaissances et représentations. In J-F Richard, C. Bonnet & R. Ghiglione (Eds), Traité de psychologie cognitive, tome 2: le traitement de l'information symbolique. Paris: Dunod.

Crémieux, C. (1992). De la discipline a l'école. In Hassenforder, J.(Ed.). Vers une nouvelle culture pédagogique. Paris : INRP / L'Harmattan.

Dalongeville, A. (1995). Enseigner l'histoire a l'école. Paris : Hachette.

- Develay, M. (1992). De l'apprentissage a l'enseignement. Paris : ESF.
- Doise, W. (1990). Les représentation sociales. In Ghiglione, R., Bonnet, C. y Richard, J.F. (1990). Traité de psychologie cognitive 3 : cognition, représentation et communication. Paris : Bordas.
- Fonseca, E. (1989). Historia, teoría y métodos. San José, Costa Rica : EDUCA .
- Fontaine, S. (1996). Représentations sous-jacentes a l'enseignement de professeurs oeuvrant dans une école d'ingénierie. Thèse du doctorat en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.) en sciences de l'éducation, non publié, Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Education, Montréal.
- Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. Studies in higher education, vol. 8, no. 2, 1983, 151 - 163.
- Giolitto, P. (1986). L'enseignement de l'histoire aujourd'hui. Paris : Armand Colin - Bourellier.
- Giordan, A. & de Vecchi, G. (1994). Les origines du savoir, des conceptions des apprenants aux conceptions scientifiques. (2ème édition). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Goupil G. et Lusignan, G. (1993). Apprentissage et enseignement en milieu scolaire. Québec : Gaëtan Morin.
- Gow, L. & Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. British Journal of Educational Psychology (1993), 63, 20 -33
- Ibañez Gracia, T. & Iñiquez Rueda, L. (1988). Ideologías de la vida cotidiana. Barcelona : Sendai.
- Instituto de Historia de Nicaragua. (1992). ¿Qué es la Historia ?. Talleres de Historia. Materiales de Apoyo a la docencia. Cuaderno No. 1.
- Jodelet, D. (1984). Représentations Sociales: phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Ed.), Psychologie Sociale. Paris: P. U. F.
- Jonnaert, Ph., Lauwaers, A. & Pesenti, M. (1990). Capacités, compétences, situations et fonctionnement cognitif. Cadre conceptuel de la recherche: «Radioscopie de l'étudiant arrivé au terme du cycle supérieur des études secondaires générales dans l'enseignement francophone». Rapport n° 1 non publié, Université Catholique de Louvain. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Louvain-la-Neuve.
- Marton, F. (1988). Describing and improving learning. In R. Schmeck (Ed.), Learning strategies and learning styles. New York: Plenum Press.

Marton, F., Dall'Alba, G. & Beaty, E. (1993). Conceptions of Learning. Educational Journal of Educational Research, Pergamon Press.

Moniot, H. (1993). Didactique de l'histoire. Paris : Nathan.

Perrenoud, Ph. (1996). Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Paris : E.S.F.

Pratt, D. (1992). Conceptions of teaching. Adult education quarterly, vol. 42, Number 4, Summer, 1992, 203 - 220.

Prosser, M., Trigwell, K. and Taylor. Ph. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. Learning and Instruction. Vol. 4 1994, 217 - 231.

Quezada, J.R. (1989). Historiografía : elementos para su estudio. In Fonseca, E. (ed.) Historia Teorías y métodos. San José, Costa Rica : EDUCA.

Säljö, R. (1979). Learning in the learner's perspective. I. Some commonsense conceptions. Reports from the Institute of Education, University of Göteborg.

Tuttiaux-Guillon, N. (1992). Si tu ne vas pas a la didactique... In Hassenforder, J.(Ed.). Vers une nouvelle culture pédagogique. Paris : INRP / L'Harmattan.

Vijil Gurdían, Maria Josefina. (1995). Les conceptions de l'apprentissage de l'histoire des enseignants nicaraguayens de 4ème année primaire. Mémoire préparatoire au doctorat spécial en pédagogie des sciences sociales non publié. Louvain-la-Neuve: Université Catholique de Louvain. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation,.

Vijil Gurdían, Josefina. (1998). Les conceptions de l'apprentissage de l'histoire chez des enseignants de l'école primaire au Nicaragua. Tesis doctoral no publicada. Lovaina la Nueva: Université Catholique de Louvain, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation,