



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Grupo de Investigación
EVALUÁNDO_NOS
Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación

DEPARTAMENTO DE POSTGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SPI

**RELACIÓN ENTRE CURRÍCULO Y FORMACIÓN POLÍTICA EN LA
ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA
TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN**

JUAN DIEGO CABREJO MUÑOZ

DIRECTOR: ALFONSO TAMAYO

2020

Dedicatoria

Este trabajo está dedicado a la sociedad en general, especialmente a mis profesores, a los compañeros docentes, a los compañeros del colectivo “La Pola” crítico social, a mis estudiantes, exestudiantes e hija, a quienes nos une ese sueño del pensamiento colectivo y transformador que ve a la educación como el medio para llegar a ser una Colombia equitativa, crítica y en paz.

Agradecimientos

A todos y todas quienes de una manera u otra siempre me apoyaron. En especial a mi padre, Jaime, que desde pequeño me animó a ir más allá, y en la maestría continuó brindándome su colaboración.

A mi pareja, Tatiana, que debió sacrificar varias cosas por este proceso. A mi estimada amiga Daianne, que me dio el empujón inicial para embarcarme en este proyecto, y a Andrés, que me brindó el último para terminarlo.

Estoy también infinitamente agradecido con las personas que colaboraron con la tesis directamente: docentes, compañeros y amigos.

Y de manera especial agradezco por todo al profesor Alfonso Tamayo, por todas sus enseñanzas, apoyo, colaboración y paciencia, así como al grupo *Evaluando_nos*, que enriqueció mi vida académica y profesional.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	8
1. POLÍTICAS EDUCATIVAS Y CURRÍCULO	30
1.1 Políticas públicas internacionales	30
1.2 Políticas educativas y currículo en ciencias sociales	35
1.3 Políticas y lineamientos curriculares	38
2. FORMACIÓN POLÍTICA Y PEDAGOGÍA CRÍTICA COMO EJE EMANCIPATORIO DESDE LA EDUCACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES	41
2.1 Formación política	44
2.2 Relación pedagogía crítica formación política	47
3. CURRÍCULO EN CIENCIAS SOCIALES	54
3.1 Concepciones del currículo	56
3.2 Lineamientos y estándares de ciencias sociales con relación a la formación política	60
4. METODOLOGÍA: INVESTIGACIÓN CUALITATIVA COMO INDAGACIÓN CRÍTICA	73
4.1 La descripción	76
4.2 La interpretación	77
4.3 La evaluación	77
4.4 Temáticas	78
4.5 Participantes	79

4.6 Técnicas e instrumentos de recolección de la información	80
4.7 Encuesta a docentes en ciencias sociales	81
4.8 Grupo focal.....	81
4.9 Análisis de la encuesta	82
4.10 Aplicación Grupo focal.....	97
4.11 Temáticas: a manera de hallazgos.....	129
4.11.1 Desigualdad: un aspecto naturalizado y omitido	129
4.11.2 Interpretación subjetiva y trabajo no colaborativo como consecuencia burocrática.....	131
4.11.3 Las competencias como imposición pedagógica	132
4.11.4 Resistencia desde el aula.....	133
4.11.5 Desorden curricular: desconocimiento académico.....	134
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	136
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	144
ANEXOS	148

Listado de Tablas

Tabla 1	14
Tabla 2	15
Tabla 3	15
Tabla 4	20
Tabla 5	21
Tabla 6	21
Tabla 7	70
Tabla 8	71

Listado de gráficas

<i>Gráfica 1.</i> Pregunta realizada en la encuesta al grupo focal. Realización propia.	82
<i>Gráfica 2.</i> Pregunta realizada en la encuesta al grupo focal. Realización propia.	85
<i>Gráfica 3.</i> Pregunta realizada en la encuesta al grupo focal. Realización propia.	87
<i>Gráfica 4.</i> Pregunta realizada en la encuesta al grupo focal. Realización propia.	89
<i>Gráfica 5.</i> Pregunta realizada en la encuesta al grupo focal. Realización propia.	91
<i>Gráfica 6.</i> Pregunta realizada en la encuesta al grupo focal. Realización propia.	93
<i>Gráfica 7.</i> Pregunta realizada en la encuesta al grupo focal. Realización propia.	95

INTRODUCCIÓN

Las ciencias sociales se han desarrollado en un debate acerca de su función y su conceptualización, lo cual ha conducido a distintas discusiones (incertidumbre frente a su estatuto epistemológico), originadas por su lugar central en el positivismo con autores como Comte, entre otros, acercándose a los cánones de ciencias como la biología, puesto que eran los estudios del momento. Después con los apuntes de Husserl, Dilthey, entre otros, y luego de la intervención de la fenomenología, vino una mirada hermenéutica, que llevó a confrontarlas con las ciencias naturales y a formular un problema de aceptación dentro de las ciencias, en donde las ciencias naturales han sido punto de referencia.

Con el tiempo, las ciencias sociales han ido desarrollándose y ubicándose como un mundo autónomo puesto que su objeto es distinto. El enfoque que tenía en primer grado era entender, clasificar, obtener información, y en segundo grado, analizarla para poder hacer propuestas, generando todo un debate epistemológico acerca de su estatuto en las ciencias.

Las ciencias sociales, enmarcadas dentro de la relación del ser humano con su mundo, en un principio eran llamadas ciencias del espíritu. Estas también estaban dentro del mundo de la filosofía, pero con el tiempo se hizo una separación necesaria por la consolidación de un campo propio, de los círculos científicos, y de la vida universitaria, lo cual se centró en especificar más los temas de estudio. De esa manera, se generó una mayor especialización para tener una oferta más grande de programas.

A lo largo de la historia, las ciencias que adquirieron su existencia institucional con autonomía fueron la antropología, la sociología, la historia, la geografía, la psicología, las ciencias políticas y la economía, es decir que las ciencias sociales han entrado en crisis, causando

replanteamientos generados a partir de los sucesos en el mundo que propician transformaciones en este campo.

Teniendo en cuenta algunas consideraciones, en este trabajo de investigación se enfatizará en hacer un breve recorrido por la trayectoria de la consolidación del campo intelectual de las ciencias sociales desde un enfoque epistemológico, vale decir, preguntarse por las condiciones de posibilidad, límites y validez de los conocimientos que construye. Estamos entonces en el terreno del conocimiento, el objeto y los métodos para explicar y comprender el mundo de la vida y sus interacciones subjetivas marcadas por la comunicación en un lenguaje.

Abordar este tema es crucial para los docentes de ciencias sociales en cualquier sistema educativo, porque marca el horizonte de sentido y da significado a los propósitos de formación que acompañan su enseñanza y el tipo de conocimientos o saberes posibles, que, a su vez, orientarán las acciones y las interacciones sociales en la búsqueda del bien común y la construcción de la escuela como territorio de paz. La formación política es una dimensión central en las ciencias sociales y su enseñanza, por ello vale la pena abordar la pregunta por la naturaleza misma de este campo de conocimiento.

Comprender la dimensión moral del mundo como función de las ciencias sociales es también la opción por la libertad, la autonomía y la igualdad que, como ciudadanos estamos llamados a practicar, como derecho humano fundamental.

Pero su constitución como campo intelectual no ha sido ajena a los paradigmas epistemológicos de cada época. En efecto: esta historia parte de las visiones Aristotélicas y axiomáticas de la antigüedad y la edad media, cuyo norte estaba orientado a la explicación de los hechos observados llevada hasta sus razones últimas o causas finales. Estas formas de legitimación del conocimiento mediante la lógica y la geometría, las matemáticas y el silogismo, asumían la argumentación como una manera de deducir de los axiomas todo lo que se podía saber y

desdeñaban otras formas de conocer como el de los artesanos, la retórica o la poética, y la política; era visto como un asunto ético acerca de la virtud. El mundo concebido como un todo armónico y con una finalidad determinada era posible conocerlo si alcanzamos las razones últimas, las esencias como manera de ser las sustancias. Buscar la verdad era demostrar por medio de la lógica cualquier explicación basados en los principios de identidad, de no contradicción y de tercero excluido. Por eso fue posible la geometría de Euclides y la matemática de Pitágoras, pero no fueron posibles la física y la biología o la química.

Hubo que esperar hasta el siglo XVI para que los trabajos de Galileo, Copérnico, Kepler y Bacon inauguraran un nuevo paradigma de la razón científica del poder de la razón preconizado por Descartes, quién superando la visión Aristotélica, “deja de mirar el universo como un conjunto de sustancias y sus propiedades y poderes, para verlo como un flujo de acontecimientos que suceden según leyes” (Mardones, 2006, p.23). Este cambio está articulado con los cambios sociales y económicos que dieron paso a la Modernidad.

Con una confianza ciega en la razón, los hombres del renacimiento se dedican a observar la naturaleza, ya no el cosmos armónico de Aristóteles, y a buscar las relaciones entre los fenómenos para establecer sus regularidades, para generalizar mediante el lenguaje matemático aquello que se ha experimentado. La naturaleza solo se entiende obedeciéndola y conocerla es poder predecir y controlar los acontecimientos. Partiendo de la observación de los fenómenos y mediante el análisis y la síntesis, es decir, mediante la división en sus partes y el reconocimiento de las relaciones entre ellas es posible establecer generalidades como el resultado sintético de esas mismas observaciones por medio de la inducción.

La ciencia moderna es consolidada como la feliz conjunción entre la experiencia y la razón, entre la lógica y el arte, asumiendo las hipótesis como relaciones posibles y su confirmación por medio del experimento. Hay un cambio, un giro copernicano cuando “el entendimiento ya no gira

alrededor de las cosas, sino que las cosas giran entorno del entendimiento, y por paradójico que parezca, entonces y sólo entonces ha descubierto lo que son las cosas” (Mardones, 2006, p.26).

Esta es la nueva visión de Bacon, Galileo, Copérnico, Kepler, Newton, Lavoisier, y obedece también a profundos cambios en el sistema económico y la vida social.

Este método científico que busca predecir y controlar, que tiene como lenguaje la matemática y la física es el que permite pasar de la alquimia a la química, de la metafísica a la física, del hilemorfismo a la anatomía y a la medicina como ciencia.

El mundo se puede conocer si se tiene el método y la teoría, si se establecen las variables y sus relaciones en un fenómeno y si sus regularidades permiten expresar leyes.

Esta corriente, que permitió el surgimiento y auge de la ciencia moderna y a la cual debemos tanto en el mundo de hoy, puede ser caracterizada por un denominador común, que permite nombrar el positivismo así:

“1. El monismo metodológico...Es decir, solo se puede entender de una única forma aquello que se considere como una auténtica explicación científica.” “2. El modelo o canon de las ciencias naturales exactas...las ciencias físico-matemáticas” “3. La explicación causal o Erklaren como característica de la explicación científica.” “4. El interés dominador del conocimiento positivista (Mardones, 2006, p.29).

Son estas premisas las que sirven de nuevo paradigma para demarcar lo que es científico de lo que no lo es, y por supuesto, los primeros estudiosos de las ciencias sociales como A. Comte y E. Durkheim van a buscar en este método y sus pretensiones legales y verificacioncitas los criterios de validez.

En términos kantianos (Hoyos y Vargas, 1997, p.23), este sería el predominio de la razón pura o entendimiento a partir de los fenómenos y la construcción de razones y causas asumidas como verdades absolutas mediante la razón nomotética encerrada en sí misma que dejaría por fuera

la razón práctica para ver los límites del entendimiento y la ciencia y abrimos a la dimensión moral como punto de partida de las ciencias sociales: ética-política- derecho-democracia-vivir bien- buscar las buenas acciones, en la esfera de la voluntad-no se trata solamente de responder por lo que puedo conocer sino que es preciso dar cuenta de lo que debo hacer y de lo que puedo esperar. Es preciso entonces recuperar estas preguntas ya que “cuando se piensa la Modernidad a partir de los planteamientos de Kant en sus tres Críticas, la de la razón teórica, la de la razón práctica y la de la razón estética, se constata que mientras la ciencia exacta y experimental ha obtenido éxitos indudables, no puede afirmarse lo mismo del desarrollo de las ciencias sociales en relación con el fortalecimiento moral de la sociedad, en contra de lo previsto en la ilustración. Este desequilibrio entre el desarrollo de las ciencias, la técnica y la tecnología y el atraso de la cultura y la moral es una de las principales causas, si no la principal, de la “crisis de la modernidad.” (Hoyos y Vargas, 1997, p.23).

Como una reacción frente a la hegemonía del enfoque positivista y por la cantidad de problemas que presenta cuando se trata de estudiar la interacción humana como si fuera un hecho de la naturaleza surge, con los trabajos de W. Dilthey, E. Husserl y la Escuela de Frankfurt, el enfoque o paradigma naturalista o constructivista que establece una diferencia radical entre explicar y comprender con Erklären y Verstehen (Mardones, 2006, p.30). Esta distinción acuñada en el siglo XIX ha sido discutida y podemos decir que, superada hoy, pero en su momento sirvió para fundamentar la diferencia entre ciencias naturales y ciencias del espíritu.” Desde entonces el término Verstehen “comprender” viene a representar una concepción metodológica propia de las ciencias humanas.” (Mardones, 2006, p.31).

Mientras las ciencias de la naturaleza tienen por objeto la explicación de las relaciones entre los componentes de un hecho analizado en sus partes, las ciencias sociales tienen por objeto la comprensión del sentido y significado de la interacción social en contextos culturales y lingüísticos

complejos que recuperan al sujeto y su mundo como condición de posibilidad de la comprensión de los contextos sociales.

Este enfoque de las ciencias sociales es llamado naturalista porque concibe el mundo como cambiante y dinámico, a diferencia del positivista que lo concibe como una fuerza externa objetivamente cuantificable o independiente del ser humano, que serían debatidas posteriormente.

El mundo social está cruzado por múltiples elementos que tienen que ver con la cultura, las creencias, los conocimientos, los valores, las conductas, el lenguaje, los procesos de comprensión y significación, que no pueden ser reducidos al modelo hipotético-deductivo de las ciencias naturales ni mucho menos someterse a la predicción y el control objetivo mediante leyes o enunciados verificables independientemente de los sujetos que interactúan con determinadas intenciones en contextos específicos.

Esta primera aproximación o enfoques sobre la construcción de conocimiento es importante porque nos muestra no solamente que hay diferencias radicales en cuanto al objeto de conocimiento ya se trate de ciencias naturales o ciencias sociales, sino también, porque señala los presupuestos ontológicos, epistemológicos, heurísticos y axiológicos de cada uno de los enfoques. Estos supuestos son definitivos a la hora de diseñar una investigación y comprometen al investigador con una determinada visión del mundo y a la investigación con una intencionalidad explicativa o comprensiva, lo cual evita confusiones a nivel de técnicas de recolección de información y en la interpretación misma de los resultados.

Las premisas ontológicas se refieren a lo que es, a lo que entendemos por realidad.

Las premisas epistemológicas se refieren a cómo es posible conocer en el campo de la investigación, qué tipo de relación se establece entre el sujeto que quiere conocer y el objeto de conocimiento para que el conocimiento sea posible.

Las premisas heurísticas pueden considerarse, en general, como el modo de buscar, ya que son las que aterrizan de manera operativa las otras premisas.

Las premisas axiológicas se refieren al campo de los valores y tienen que ver con la finalidad del conocimiento, y sus implicaciones en el comportamiento y la acción de quienes investigan.

Bajo estas premisas los dos enfoques paradigmáticos se pueden esquematizar de la siguiente forma:

Tabla 1

Premisas, posiciones y otras características diferenciales de los paradigmas positivista y “naturalista”.

Premisas sobre:	Paradigma Positivista	Paradigma “naturalista”
Naturaleza de la realidad (Premisas ontológicas)	La realidad es única, tangible, fragmentable en partes que se pueden manipular independientemente. La realidad es objetiva, en el sentido que es independiente de cómo la vivan los sujetos.	Existen múltiples realidades cons truidas y holísticas * e interrelacionadas, por lo cual el estudio de una parte influye necesariamente en el estudio de las demás. Estas realidades son
Premisas sobre:	Paradigma positivista	Paradigma “naturalista”
Relación sujeto-objeto (Premisas epistemológicas)	Sujeto y objeto son independientes. Se refuerza la distancia entre ambos	Sujeto y objeto interactúan y son inseparables. Se enfatiza la relación entre ambos y sus implicaciones para la investigación.

Nota. Recuperado de Dobles, M. C. 1996. Investigación en Educación. EUNED. Costa Rica.

Tabla 2

“puntos de vista” desde los cuales se conceptualiza la investigación: paradigmas y enfoques en la investigación en educación.

Posibilidad de generalización (premisas heurísticas)	Se cree en la posibilidad de generalización*, por lo que se busca llegar a leyes y generalizaciones independientes del tiempo y espacio, es decir, relegando a un segundo plano la influencia del contexto. La atención se centra en la búsqueda de un conocimiento nomotético* , en la búsqueda de similitudes.	No se admite la posibilidad de generalizar. Sólo es posible desarrollar hipótesis* de trabajo limitadas en un tiempo y espacio. Se desarrolla un conocimiento ideográfico* , centrándose en el estudio de las diferencias y peculiaridades determinadas por el contexto.
Posibilidad de establecer relaciones de causalidad (Premisas heurísticas)	Se pueden establecer las causas* reales que preceden o se dan simultáneamente a sus efectos.	No interesan tanto las relaciones causa efecto, en principio porque se piensa que todo fenómeno tiene múltiples factores* asociados y no una o pocas causas. Además interesa más enfocar los procesos y sus particularidades, con esquemas de relaciones complejas cuyos componentes se determinan unos a otros, sin relaciones unívocas de causa a efecto.

Nota. Recuperado de Nota. Recuperado de Dobles, M. C. 1996. Investigación en Educación. EUNED. Costa Rica.

Tabla 3

Paradigmas de investigación en educación

Premisas sobre:	Paradigmas	Paradigma naturalista
Papel de los valores (Premisas axiológicas)	La investigación es objetiva y libre de valores.	La investigación está determinada de los valores: <ul style="list-style-type: none"> • del investigador • Del paradigma respectivo • del contexto • De la teoría en que se fundamenta. • La coherencia entre los cuatro
Posiciones generalmente asumidas por investigadores:		
	Paradigma Positivista	Paradigma naturalista
• Métodos	Predomina el uso de métodos cuantitativos*.	Predomina el uso de métodos cualitativos.
• Criterios de calidad	Rigor, en términos de validez externa*	Triangulación*
• Teoría	Teoría previa, hipotético-deductiva*, la cual genera hipótesis por contrastar	La teoría que se acepta dentro de la investigación es la que toca directamente lo estudiado o que se desprende de ello (inductivo*).
• Instrumentos de investigación	Se intercalan entre el investigador y los fenómenos sujetos a estudio	Utilizan instrumentos contruidos por ellos o por otros investigadores, pero también se utilizan a sí mismos como uno de los principales instrumentos.

Nota. Recuperado de Nota. Recuperado de Dobles, M. C. 1996. Investigación en Educación. EUNED. Costa Rica.

En suma, el enfoque naturalista, también llamado “constructivista” se podría sintetizar en los siguientes principios:

1. El conocimiento es una construcción humana.
2. El conocimiento es una construcción social.
3. La realidad conocida es una construcción.
4. No hay una única realidad sino construcciones que constituyen nuestra visión del mundo.
5. El sujeto se construye conjuntamente con su visión de conocimiento.
6. El sujeto construye significados que dan sentido a la realidad construida.
7. El objeto de conocimiento es una construcción del sujeto.
8. El conocimiento es histórico e intersubjetivo.
9. No hay una única y absoluta verdad.
10. La construcción de conocimiento es diferente en ciencias naturales y en ciencias sociales (Dobles, 1996, p.103).

Aquí una primera fase de lo que hemos llamado referentes epistemológicos de las ciencias sociales. Este recorrido nos ha mostrado que si bien en sus orígenes la teoría del conocimiento estuvo ligada a la lógica y las concepciones finalistas y causales, este paradigma cambia en el renacimiento (siglo XIV-XV-XVI) con los aportes del llamado giro copernicano que marca el nacimiento de la ciencia moderna, la cual si bien ha permitido el desarrollo y la transformación de la naturaleza, se convierte en positivismo cuando reclama para su método y sus cánones de validez los únicos criterios de científicidad. Frente a este reduccionismo se levanta con W. Dilthey el movimiento de las “ciencias del espíritu” que reivindica la comprensión humana como criterio distinto de científicidad. Las ciencias sociales pueden dar cuenta de la sociedad y sus interacciones sin tener que imitar el modelo físico-matemático de las ciencias naturales. Sus premisas son

distintas como lo demuestra el cuadro anterior y su concepción del conocimiento reclama un estatuto propio.

Esta primera aproximación a la epistemología de las ciencias sociales es un avance en cuanto a la construcción de un estatuto propio y marca avances en cuanto a la objetividad, la neutralidad valorativa, la diferencia entre lo cualitativo y lo cuantitativo, la taxonomía entre ciencias fácticas y humanas.

Pero, como veremos, estos problemas no son resueltos de manera definitiva ya que siguen estando presentes en el campo del conocimiento y tienen que ver con la realidad, los intereses, los métodos de investigación y la posibilidad de una síntesis dialéctica que reconozca su complejidad.

Sin embargo, es preciso reconocer el aporte de la hermenéutica para recuperar en las ciencias sociales la cuestión del sentido de la realidad social. “La imagen hermenéutica de las ciencias sociales destacaba el carácter simbólico de la vida humana y el hecho de que los seres humanos, en su vida cotidiana, se auto interpretan, y que los contenidos de esta, eran lo que realmente debía interesar a las ciencias sociales” (Schuster, 2002, p.178). Se recupera el papel del lenguaje en la interacción humana y es desde allí como se plantea el asunto de la comprensión como construcción de significados en contextos específicos para comunidades que vinculan la enunciación con la acción para propósitos específicos. Este giro lingüístico tiene como centro el sujeto y sus semejantes y no los hechos y sus leyes. La hermenéutica es sensible a esta historicidad del mundo social.

Es por su misma historicidad, por lo que esa dualidad tan marcada entre explicar y comprender fue perdiendo intensidad y se fue moviendo, en los trabajos de Ricoeur o Giddens hacia una visión integrada que supera el dualismo epistemológico. Todo se juega en el lenguaje y estamos atrapados en redes simbólicas que nosotros mismos hemos construido, de ahí la tarea de

las ciencias sociales para su interpretación. Este nuevo gesto es un golpe mortal a la “objetividad” de la neutralidad valorativa y a la “racionalidad” que había consolidado el positivismo.

Es importante, anotar que en el paso histórico de las ciencias sociales se adentra a la parte de la teoría crítica articulado a los propósitos de la Escuela de Frankfurt en el sentido de elaborar una Teoría Crítica de la Sociedad que, denunciando el reduccionismo del enfoque técnico-instrumental positivista y sus consecuencias en la colonización del mundo de la vida, potencie una nueva concepción dialéctica y posmarxista, aprovechando los desarrollos de la praxis aristotélica, la lingüística, el psicoanálisis, la sociología, la estética y la filosofía para desarrollar una concepción de la ciencia social que “combinase de algún modo las intenciones prácticas que informaban la noción clásica de “praxis” con el rigor y la capacidad de explicación que se asocian con la ciencia moderna”, rescatando las ciencias sociales del dominio de las ciencias naturales. Jürgen Habermas desarrolla una Teoría Social Crítica que señala el reduccionismo del enfoque positivista como “cientificismo” porque no acepta otras formas de conocimiento científico (Carr y Kemmis, 1988, p.146).

Mediante su teoría de los intereses constitutivos de los saberes “rechaza la idea de que el saber sea producido por un supuesto acto intelectual “puro” cuyo agente se halle en una posición desinteresada y por el contrario vuelve a las preguntas iniciales sobre el origen de nuestros conocimientos para demostrar que surgen de necesidades prácticas, en contextos específicos condicionados histórica y socialmente. Si no fuera porque es una herramienta útil para resolver la necesidad de sobrevivir como especie y enfrentar las dificultades naturales y sociales el conocimiento no interesaría a nadie.

Los intereses constitutivos de los saberes guían y dan forma a la manera en que se constituye el saber en relación con las diferentes actividades humanas así (Carr y Kemmis, 1988):

El interés técnico genera un saber instrumental cuyo medio es el trabajo y se expresa en las ciencias empírico analíticas o naturales. Este conocimiento es útil y válido y de hecho ha producido buena parte del saber necesario para el desarrollo industrial y los procesos de producción modernos, así como bienestar material. No se trata de rechazarlo sino de ubicarlo en sus propios límites: predicción y control de procesos naturales (Carr y Kemmis, 1988).

El interés práctico que genera un saber comunicativo gracias a la construcción de un dominio simbólicamente estructurado o de acción comunicativa que permite comprender a otros por la comprensión de los significados comunes que son constitutivos de su realidad social. Se trata de reconocer otro ámbito de conocimiento que es intersubjetivo y simbólico, que se juega en el lenguaje, en contextos específicos de significación dentro de una cultura y que supone el intercambio de códigos socialmente aceptados y conocidos por la comunidad. En la tradición hermenéutica es el “Comprender” que a diferencia del “explicar”, proporciona un saber que sirve a un interés práctico ya que este saber guía la acción, informando el juicio práctico (Carr y Kemmis, 1988).

Su medio es el lenguaje y da lugar a las ciencias sociales, interpretativas o hermenéuticas.

Pero, dice Habermas, no basta este saber interpretativo para la constitución de una base adecuada a las ciencias sociales ya que muchas veces estos saberes están condicionados por un contexto ideológico o sistemáticamente distorsionado según las condiciones económicas, sociales, culturales o políticas. Es por tanto necesario identificar y eliminar las condiciones alienantes y para ello propone el interés emancipatorio (Carr y Kemmis, 1988).

El interés emancipatorio es un interés humano básico para con la autonomía racional y la libertad. Es un saber generado por la reflexión crítica, su medio es el poder y sus resultados las ciencias críticas. Este interés va más allá de los intereses técnicos o prácticos y apunta a la liberación de las condiciones materiales o intelectuales que impiden el ejercicio de la libertad

humana o de su plena realización en la equidad y la justicia. Articula la epistemología con la ética y la política, la teoría con la práctica, el saber sirve para la liberación humana y el ejercicio de la reflexión colectiva en la interacción social permite la construcción de métodos y estrategias para superar los condicionamientos de una realidad social injusta. Es aquí donde se ubica la Teoría Crítica de la Sociedad (Carr y Kemmis, 1988).

Para explicar, en ciencias sociales, es necesario comprender el sentido de las acciones, para comprender el sentido de las acciones es necesario comprender las pretensiones de validez inherentes a las acciones, dichas pretensiones se apoyan argumentativamente en razones que son susceptibles de juicio, por ende, explicar en ciencias sociales implica juzgar.

Tabla 4

Enfoques metodológicos de investigación científica

ENFOQUES POSICIONES TEÓRICAS	EMPIRICO ANALÍTICO	HISTÓRICO HERMENEUTICO	CRÍTICO SOCIAL
NATURALEZA DE LA REALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Externa • Realista • Única • Fragmentable • Tangible 	<ul style="list-style-type: none"> • Interna – Idealista • Múltiple • Intangible • Holista 	<ul style="list-style-type: none"> • Externa o Interna • Dinámica • Evolutiva • Interactiva
FINALIDAD DE LA CIENCIA Y DEL INVESTIGADOR	<ul style="list-style-type: none"> •Predecir •Controlar •Explicar •Dominar •Verificar •La verdad se genera y valida técnicamente 	<ul style="list-style-type: none"> •Comprensión •Interpretación de las relaciones internas y profundas •La verdad se valida socialmente •Descripción de cultura 	<ul style="list-style-type: none"> •Contribuir a la alteración de la Realidad •Cambio •Transformación •Emancipación

Nota. Recuperado de Castillo, Chaparro y Jaimes 2001 por Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia.

Tabla 5

Enfoques metodológicos de investigación científica

ENFOQUES POSICIONES TEÓRICAS	EMPIRICO ANALÍTICO	HISTÓRICO HERMENEUTICO	CRÍTICO SOCIAL
TIPO DE CONOCIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> •Técnico •Leyes nomotéticas •generalizador 	<ul style="list-style-type: none"> •Práctico •Ideográfico •Ubicación cultural •Comprensivo 	<ul style="list-style-type: none"> •Emancipativo •Explicaciones de las acciones que implican una teorización de contextos
RELACIÓN SUJETO-OBJETO ORIGEN DEL PROBLEMA	<ul style="list-style-type: none"> •Distanciados •Independientes •Información 	<ul style="list-style-type: none"> •Interactúan •Comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> •El investigador es, al mismo tiempo, objeto de investigación. •Histórico-social

Nota. Recuperado de Castillo, Chaparro y Jaimes 2001 por Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia.

Tabla 6

Enfoques metodológicos de investigación científica

ENFOQUES POSICIONES TEÓRICAS	EMPIRICO ANALÍTICO	HISTÓRICO HERMENEUTICO	CRÍTICO SOCIAL
INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	<ul style="list-style-type: none"> •Técnicas estadísticas •análisis deductivo 	<ul style="list-style-type: none"> •Contextualización de los datos •Descripción de significaciones •Análisis y síntesis 	<ul style="list-style-type: none"> •Participación de grupos de análisis
CRITERIOS DE VALIDEZ DE LA INVESTIGACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> •Validez interna y externa •Fiable y objetiva 	<ul style="list-style-type: none"> •Credibilidad •Confiabilidad •Triangulación-evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> •Validez consensual •Práxis.

Nota. Recuperado de Castillo, Chaparro y Jaimes 2001 por Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia.

De acuerdo con esta taxonomía que junta conocimiento e interés, Habermas (como se cita en: Carr y Kemmis, 1988) logra poner en su lugar los diferentes campos de investigación y con ello sus fundamentos epistemológicos, así como los valores que los constituyen. En efecto, gracia

a ello, podemos reconocer que la visión técnico-instrumental que privilegia las ciencias naturales y que se orientan a la predicción y el control están justificadas desde la razón empírico-analítica y que dentro de este enfoque es válida. Y reconocer también que, para las pretensiones de las ciencias sociales el enfoque histórico-hermenéutico orientado a la comprensión de las interacciones humanas en contextos culturales específicos, mediados por el lenguaje y la orientación moral es el más adecuado. Vale decir también que hay una frontera débil de la hermenéutica con el enfoque emancipador y crítico porque ambos están tensionados por lo ético y lo político. Se puede decir que al estudioso de las ciencias sociales no le basta comprender una situación social, sino que se mueve también a transformarla.

Es importante reconocer las diferencias en términos de supuestos acerca de la realidad, de la relación sujeto-objeto de los intereses y de los métodos mismos para la construcción de conocimiento.

Más tarde, Habermas profundizará en la comprensión humana desde la teoría de la acción comunicativa y pondrá toda la fuerza en la argumentación racional, recuperando la racionalidad más allá de la logicidad de las ciencias naturales y mostrando el poder de los consensos para llegar a acuerdos (Carr y Kemmis, 1988).

Comprender la realidad social por medio de la investigación de las interacciones simbólicas y prácticas, cuyo horizonte de sentido está marcado por el interés emancipatorio, cuando los sujetos interactúan en condiciones de inequidad y violación de derechos, es la propuesta de este enfoque y la tarea de las ciencias sociales.

Este recorrido nos muestra referentes importantes para pensar la enseñanza de las ciencias sociales, que va más allá del asignaturismo y los estándares de competencias porque obedece a la naturaleza misma del campo intelectual y al estatuto epistemológico de su saber.

Otra visión de las ciencias sociales, la propone Ludwig Wittgenstein y los juegos del lenguaje; así se conocen los trabajos posteriores a 1933 hasta 1951 donde Wittgenstein aborda una nueva función del lenguaje, y del significado. Es un giro muy importante que comienza por afirmar que, no hay una esencia del lenguaje, que el uso ostensivo no es más que uno entre muchos otros y que el significado de una palabra no es ningún proceso mental misterioso sino el resultado de un entrenamiento con unas reglas precisas dentro de una forma de vida y que hay que fijarse en la manera como aprendimos a hablar para comprender que el significado es el uso.

Abandona la noción de realidad y mundo como estados de cosas compuestos de elementos simples (atomismo lógico) y reconoce más bien que existen sistemas proposicionales que pueden proyectar de muchas maneras la realidad. El lenguaje es como una caja de herramientas que se usa para diversas funciones. O como una vieja ciudad enmarañada de casas viejas y nuevas, suburbios, calles rectas y regulares y otras torcidas. O como un laberinto de caminos: vienes de un lado y sabes dónde andas; vienes de otro al mismo lugar y ya no lo sabes.

El lenguaje es inseparable de nuestras pautas de conducta y crece o se transforma según las necesidades de la gente en contextos sociales y culturales específicos. Importante también la anotación de Wittgenstein de que son nuestros malos hábitos los que nos llevan a confusiones en el lenguaje.

Vale la pena resaltar que es en las “formas de vida” en las que el lenguaje crece y se utiliza. El lenguaje es un fenómeno de la vida misma, remite a un modo de vivir, para conocerlo hay que describir una praxis y no un proceso interno extraordinario de un yo encerrado en sí mismo como pensaba Descartes.

Hay aquí una concepción antropológica del lenguaje muy diferente a la concepción lógica, formalista del primer Wittgenstein.

Los usos del lenguaje, estas formas de vida en la que crecen, no están determinados de una vez por todas, sino que están renovándose de continuo.

No existe “el lenguaje” sino “juegos de lenguaje” que son un todo formado por el lenguaje y las acciones con las que está entrelazado. Tomado esto en serio quiere decir que no hay una única manera de conocer o de comprender, que no hay un solo simbolismo para dar significado o sentido, que el lenguaje tiene una función práctica que está orientando lo que hacemos.

Nos dice Wittgenstein (1988): “Son juegos de lenguaje el dar órdenes y actuar siguiéndolos, describir un objeto por su apariencia o medidas, fabricar un objeto de acuerdo con una descripción, relatar un suceso, hacer conjeturas sobre él, pergeñar y comprobar una hipótesis, inventar una historia, actuar en teatro, suplicar, agradecer, maldecir, saludar, rezar, etc. ” (p.23). En todos estos casos, un juego de lenguaje es algo que siempre, más o menos directamente, apunta a una forma de vida y se hace inteligible al comprender ésta.

A la manera como él antropólogo describe usos, ritos y costumbres de los pueblos sin anteponer ninguna esencia o definición subyacente de cultura que se imponga a la descripción misma, así los juegos de lenguaje son tan variados como la vida misma.

No se trata de que el lenguaje sirva de medio para la expresión de pensamientos o contenidos de nuestros estados mentales pues a cada palabra no corresponde un único significado, no existe “algo” subyacente. Ya que solo en la praxis de un lenguaje puede tener significado una palabra.

Pero hay que tener en cuenta, con mucha claridad, que no se trata de hacer antropología o avanzar teorías o verdades absolutas sino de describir lo que hay. La investigación que Wittgenstein (1988) cree necesario llevar a cabo no es una investigación empírica sino lógica o gramatical. No se trata de hacer ciencia sino acabar con malos entendidos que tienen que ver con el empleo de las

palabras, con una mala comprensión de la gramática del lenguaje cuando hacemos analogías no permitidas, cuando estamos prisioneros de una imagen inadecuada.

Dos ideas se destacan de lo anterior: que el lenguaje es un repertorio de instrumentos inseparables de nuestras formas de vida y que las relaciones que guardan los usos de nuestras palabras con esas formas de vida son altamente elusivas.

El significado no es algún tipo de presencia mental y comprender es saber usar las palabras en un juego de lenguaje específico: es seguir una regla. Y el seguimiento de una regla no se da en el escenario de la conciencia sino en el dominio de la conducta manifiesta, seguir una regla es una costumbre, una práctica. Se usa una palabra con un determinado significado si se la emplea conforme a una pauta o práctica estable, si tenemos el hábito y este se logra en la práctica. Es dominar una técnica.

Premisas ontológicas: la realidad es múltiple y compleja, no hay una única realidad sino muchas, esto depende del juego de lenguaje en la que se haya inscrita. Lo que existe son formas de vida.

Premisas epistemológicas: comprender es saber usar las palabras en un juego de lenguaje específico. Es dominar una técnica cuyas reglas de uso son repetidas por la comunidad. Hay muchas maneras de comprender y para ello no hay que suponer procesos psicológicos ni estados mentales internos y misteriosos sino ser adiestrados en el uso.

Premisas axiológicas: La valoración es también un juego de lenguaje. Supone un consenso social que se expresa en las reglas que se usan para considerar algunos actos como correctos y censurables otros. No existe la esencia de la moral ni una ética trascendental.

Premisas heurísticas: los juegos de lenguaje se rigen por reglas, dichas reglas, aunque no son inmutables ni únicas, tienen un grado de estabilidad en el sentido de que mientras se practican

permiten el análisis del significado y sentido que cada comunidad construye. Lo que tenemos que hacer es describir la gramática para disolver malos entendidos.

Las consecuencias de estos planteamientos para las ciencias sociales nos permiten:

Superar la visión positivista, que como sabemos, reduce la racionalidad a la logicidad de los procesos de verificación de enunciados empíricos. Lo que nos proporciona ahora Wittgenstein (1988), es una caja de herramientas para comprender los contextos de interacción social donde el significado es el uso que la comunidad da a las palabras siempre en un juego de lenguaje cuyas reglas son construcciones sociales, dinámicas y tan cambiantes como la vida misma.

Con estos aportes, es posible construir una posición epistemológica de las ciencias sociales que apoye y sirva de referente a nuestra investigación. La enseñanza de las ciencias sociales y sus formas de apropiación de la formación política en las aulas, así como las prescripciones de los lineamientos curriculares, los estándares y las pruebas, tienen unos supuestos que se develan en los propósitos de las mismas y que obedecen a formas de comprensión, tanto de la enseñanza como de los aprendizajes.

En el transcurso de la investigación podremos confrontar la racionalidad subyacente a las concepciones de currículo, competencias estandarizadas, formación política, frente a la racionalidad de las prácticas de aula en la enseñanza y en la evaluación formativa, cuya interpretación puede ser leída desde las visiones antropológicas del conocimiento y de la comprensión.

Aquí solamente hemos construido un telón de fondo para referenciar los hallazgos a la hora de la interpretación, la evaluación y las temáticas, como corresponde a los planteamientos de E. Eisner. Que se desarrollan con detalle en lo referente a la metodología.

Se aborda después la parte pedagógica la ley general de 1994 de educación en Colombia ha dividido la enseñanza de los distintos campos del saber cómo lo son las matemáticas, las ciencias

naturales, la literatura y la enseñanza del lenguaje castellano entre otros, ubicando a las ciencias sociales como otro campo que se lleva a la escuela para su enseñanza y aprendizaje. Esta resulta siendo un área obligatoria en las instituciones del país, en cuyo caso la escuela también debe transformar su abordaje, así como las ciencias se replantean, puesto que el conocimiento como construcción social está condicionado por los paradigmas de la época y muchas veces, son ellas mismas las que ponen las condiciones para su cambio.

En la escuela también se puede notar cómo entra una coyuntura problemática, porque la educación tiene unas posturas que lógicamente han cambiado con el tiempo. Esto se ve reflejado en los objetivos, las didácticas, las temáticas, la intencionalidad y el modelo pedagógico. De esta forma, planteando cuestionamientos, nos hace reflexionar sobre la manera como se enseñan las ciencias sociales, teniendo en cuenta lo curricular, respecto a unas necesidades actuales, es decir, empezar desde qué modelo curricular trabajar y todo lo que esto conlleva.

Basándose en lo mencionado anteriormente, es necesario ubicarnos históricamente, en cuyo caso se percibe un aceleramiento de los cambios sociales en nuestro país. Tal es el caso, por ejemplo, del fin del conflicto con las FARC-EP y los aires de comienzo de acuerdos con el ELN, con lo que se generan nuevos conceptos y la necesidad de aceptar y reconocer nuevas dinámicas en nuestra sociedad. Es decir, se da la necesidad de romper paradigmas sociales, permitiendo dar una importancia al trabajo en aula de estos asuntos.

Esta investigación se justifica, en parte, teniendo en cuenta que nuestro país está viviendo un momento en el cual es necesario una concientización de lo social para comprender el presente y participar de una manera más inclusiva, dado que a partir del proceso educativo se puede trabajar de una manera más crítica el aspecto político. Por esta razón, hacer seguimiento de los lineamientos curriculares en las ciencias sociales es importante, puesto que ellos marcan la ruta, los objetivos y el espíritu del camino a seguir en lo pedagógico; y también porque su apropiación en las

instituciones a través de los estándares es susceptible de análisis, en este caso desde los aportes de la pedagogía crítica. Esta propuesta está centrada en la concepción de la pedagogía crítica (desde lo trabajado en Latinoamérica con Freire, Peter McLaren y Giroux), teniendo en cuenta que es emancipadora, transformadora y dada desde una comprensión histórica, con lo que se señala la importancia de trabajar desde la cuestión política que a su vez se relaciona con lo cultural, lo social y lo histórico ya que su especificidad, “la pedagogía crítica examina a las escuelas tanto en su medio histórico como por ser parte de la hechura social y política que caracteriza la sociedad dominante” (McLaren, 1984, p.255).

En una sociedad en la que la conciencia política es casi nula, o dominada por las elites, y con una inclinación ideológica determinada, se debe tener mecanismos que también propongan la otra historia; aquella que es contada desde los oprimidos, configurando espacios de equidad, de participación y de inclusión, fomentando una acción emancipadora.

De esta manera, en el campo de la educación es importante el aspecto político que se organiza de la mano de la pedagogía crítica, que, aunque es difícil para un postconflicto, es necesario. En ese sentido, el sujeto debe prepararse y tener todas las herramientas posibles para trabajar por una sociedad en la que las diferencias no tengan su solución a partir de la violencia, sino que por el contrario se debe llegar a acuerdos, los cuales se reivindicarían y se entenderían desde una perspectiva histórica formulada desde las subjetividades que se originan en las acciones y roles sociales que nacen en nuestro país.

Por esta razón, se debe trabajar desde el currículo, como el inicio, para una educación pertinente dentro del contexto anteriormente planteado, con el cual proponer unas alternativas que se acomoden al momento histórico por el que pasamos.

A partir de lo anterior, los objetivos que se plantean son:

Objetivo general:

Caracterizar la relación *currículo – formación política*, en la enseñanza de las ciencias sociales, en educación básica y media desde la pedagogía crítica.

Objetivos específicos:

- Describir el currículo de las ciencias sociales desde el punto de vista de la formación política.
- Interpretar el currículo de las ciencias sociales con relación a la formación política a la luz de la pedagogía crítica.
- Proponer alternativas en el currículo frente a la formación política dentro de la pedagogía crítica.

1. POLÍTICAS EDUCATIVAS Y CURRÍCULO

El eje de estudio de la formación en ciencias sociales requiere de la revisión y análisis de las políticas educativas que definen la organización curricular, especialmente por el determinante lugar que adquieren al constituirse para la dirección y organización de los planes de estudio en dicha área.

En este necesario recorrido, es esencial reconocer que las políticas nacionales sobre educación se encuentran estrechamente relacionadas con las políticas internacionales, al tiempo que tienden a responder a necesidades multilaterales; tal como lo resalta Diez (2006) al definir que:

“las reformas educativas en Colombia, de la mano con los planteamientos del modelo neoliberal, han sido impulsados por la privatización de la educación y la visualización de la misma en un mercado que debe estar al servicio de las empresas y de la economía”. (p.25)

De ahí que a continuación se explore brevemente las políticas nacionales e internacionales, y su relación con el currículo a nivel nacional, para decantar, en el siguiente apartado, en el currículo de las ciencias sociales.

1.1 Políticas públicas internacionales

Para entrar a abordar lo que se refiere a las políticas educativas internacionales, es necesario comentar sobre la OCDE - Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, reconociendo como desde sus orígenes (1948), se consolida como un órgano que tiene intereses en sus estados miembros para atender asuntos propios de la economía de mercado relacionados con la globalización, de manera que buscan consolidar, mediante políticas públicas tomas de decisiones basadas en acuerdos multilaterales que le apuntan, con claridad al desarrollo económico.

Solo hasta el año 1994 entró México como el primer país latinoamericano en disponerse a realizar aportes frente a dicho tema, con la apertura al rótulo de las economías emergentes y en desarrollo. Este vínculo de México con dicha organización trajo como consecuencia una oleada de invitaciones y participaciones que llegaron a Chile, Brasil, Costa Rica, la República Dominicana, Perú y recientemente Colombia.

Aquí es importante preguntarse por cómo esta organización comprende y pone en funcionamiento su idea de economía global y globalización, siendo que su ideología permea la toma de decisiones colectiva y la definición de políticas multilaterales. Frente a esto Goig (2016) precisa que:

La globalización identifica un proceso no uniforme, contradictorio y complejo, mediante el cual, tanto desde el punto de vista político como desde el punto de vista económico, se observan profundos cambios en la estructura nacional e internacional contemporánea. Como ha indicado Díez-Picazo(2006), la globalización nos obliga a una reconstrucción del modo de pensar la política y el derecho: desechar nociones ya inservibles, establecer el significado actual de las que aún son útiles, acuñar otras nuevas y adecuarlas a necesidades antes inexistentes (p.112).

En este sentido, la invitación a pensar y reformular la relación con la política hace que aparezcan problemas de relación y no de contexto, de manera que primero se centra la atención en lo que hace comunes a los países miembros, para posteriormente, si las condiciones económicas lo permiten, centra la mirada en las particularidades.

Este hecho provoca una inevitable descolocación o descontextualización de las iniciativas de comercio con el argumento de la “libertad de exportación e importación”, al tiempo que deja al actor principal de cada Estado (su gobierno) a merced de los intereses de terceros.

Esta libertad de comercio enunciada se traslada al conocido “neoliberalismo”, el cual se consolida como una dinámica política y social que soporta los intereses particulares de las grandes organizaciones por sobre los intereses generales de los ciudadanos miembros de las naciones o estados que conforman a la organización. Retomando a Goig (2016) se encuentra que:

La OCDE opera como el «terreno» en el que se construyen y diseminan investigaciones e ideas de políticas transnacionales sobre temas contemporáneos relevantes, y aunque no posee poderes presupuestarios externos, ni sancionadores –pues como la misma organización indica de manera reiterada, no otorga financiación, ni es un organismo negociador–, se observa que juega un papel instrumental muy influyente en el desarrollo de modos inquisitivos y meditativos de gobierno, bajo una fuerte perspectiva neoliberal, que está cambiando (p.130).

En Colombia, al momento de oficializar su participación en la OCDE, se ha volcado a la tarea de asumir con detenimiento las recomendaciones dadas a los países miembros; especialmente frente a las políticas económicas tiene un efecto directo sobre las políticas educativas, tal como se expresa en los siguientes apartados.

Uno de los mecanismos tiene que ver con la legitimidad de los acuerdos y orientaciones dadas por organismos como el Fondo Monetario Internacional – FMI y el Banco Mundial – BM, para quienes la inversión dada a países como Colombia, requieren de la adaptación de las condiciones institucionales (del Estado y sus derivados) que garanticen la eficiencia y eficacia de toda inversión.

Esto corresponde con la incidencia que estas organizaciones tienen sobre las maneras como se concibe la gestión y organización de las instituciones educativas de todo nivel, así como que se les considere como referentes u orientadores sobre la prestación del derecho a la educación, especialmente en el marco de su visión de servicio (Mejía, 2006, p.86).

Esto se matiza en que la labor de formulación de la política educativa pasa a manos de instituciones, empresas o grupos asesores del Estado, evidenciable desde 1991 con la reforma constitucional colombiana, y de los países de la región entre los años 1990 y 1992.

En estas reformas, si a bien se implementó el necesario aumento en la cobertura educativa del país, esta se logra instaurar por la inversión de privados; afianzando la debilidad del Estado Gobierno para atender a las necesidades particulares sobre este asunto.

En otro plano, al considerar la educación como derecho-servicio, se da un fenómeno de competitividad entre instituciones educativas públicas y privadas. Es lógico pensar que el Estado cuente con condiciones de inversión más precarias frente a las instituciones privadas, al tiempo que también responden a necesidad de contexto diferenciado, las cuales tienen una clara incidencia sobre el acceso a la educación. Un ejemplo de ello está en la posibilidad que tienen los padres, madres y cuidadores de definir por cuál institución optar, tomando como principal referente la “calidad” de esta, aspecto que se desarrolla con mayor detalle más adelante.

Por último, las políticas expresan cómo se conjugan esfuerzos de inversión sobre la educación, especialmente recurriendo a inversión y administración de recursos de origen particular u organizacional, lo cual lleva a la reflexión y puesta en conocimiento de la inevitable incidencia del capital privado sobre las instituciones educativas, todo ello en el marco de, evidentemente, buscar eficiencia, eficacia y rentabilidad.

Las políticas realmente no están dirigidas a superar las problemáticas y generar la oportunidad de obtener una vida equitativa. Aquí se está actuando desde el discurso neoliberal, el cual denota que, al apartar al Estado de la educación, se brinda más oportunidad para acceder con un interés económico de por medio que beneficia a unos y se termine de mercantilizar la educación.

Esto se ejemplifica en que para esta OCDE “la gestión de la educación es particularmente compleja en Colombia, debido a la gran cantidad de instituciones involucradas y a la forma

irregular en que la descentralización ha ocurrido en el sector” (OCDE, 2016, p.39), en tanto implica la privatización que, si bien puede ser cuestionada su directa relación, al rebatirse su causalidad, es inevitable establecer una relación, puesto que es posible leer una irregularidad entre la necesidad de descentralizar y centralizar un mismo sector. Lo que da a entender que es una vía necesaria. Asimismo, se añade: “La experiencia internacional sugiere que el proceso de descentralización puede mejorar la capacidad de respuesta local, estimular la creatividad en el uso de recursos, promover la innovación y crear incentivos para mejorar la calidad” (OCDE, 2016, p.42).

Si bien es claro que no hay una explícita relación entre descentralización y privatización la misma OCDE afirma que “La descentralización también les ha permitido a los municipios recurrir a la educación privada subsidiada para ampliar la prestación de la educación “(OCDE, 2016, p.43).

Con lo hasta ahora enunciado, es posible reconocer que la visión del Estado sobre la política educativa implica, a su vez, una clara necesidad de cuestión por parte de la comunidad magisterial, en tanto es preocupante que las políticas sugieran una educación de tipo mercantilista, la cual va en contra vía con la concepción misma de un Estado Social de Derecho y Democrático.

Claramente, la tensión estriba en que, bajo el argumento del libre mercado y la necesidad de atender a la globalización, la educación y el sistema educativo se sustraiga a un corte neoliberal, organizada bajo la estandarización que genera necesariamente tener un currículo único en nuestro país. Este problema se desarrolla en el siguiente apartado, en especial cuando se trata de relacionar dos leyes generales (Ley 115 de 1994, y Ley 715 de 2001), sus decretos y resoluciones, que al mismo tiempo decantan en la formulación de unos lineamientos para todas las áreas de formación. En este asunto particular, los lineamientos en ciencias sociales llaman poderosamente la atención, dada su naturaleza de revisión, análisis y estudio de las realidades del País, lo que, a su vez, hace que recaiga sobre ellas una mirada de sospecha.

Un ejemplo de ello radica en cómo la enseñanza de las ciencias sociales está basada en una obligatoriedad de la Ley 115 de 1994, al tiempo que propende por las libertades que se aducen a la epistemología de esta área, mientras que las políticas internacionales se limitan a inducir una educación privada, llevando el manejo de los recursos, de sus objetivos y de lo pedagógico a las afueras de lo público. Es necesario aclarar que la OCDE no es la única que requiere todo esto, por ejemplo, desde la OEI, se plantea:

“lograr una mayor eficacia en la utilización de los fondos públicos, de tal manera que, con una mejor coordinación y gestión entre todas las administraciones educativas y sociales, centrales, regionales y municipales, se obtengan mejores resultados con recursos similares. Para ello, la descentralización de la administración, tanto de la gestión como de los recursos” (OEI, 2010-2017)

1.2 Políticas educativas y currículo en ciencias sociales

La materialización directa de las reformas multilaterales, como se enunció en párrafos anteriores, se dio en el giro conceptual de las constituciones políticas de la región, que para Colombia se expresa en el año 1991, sin embargo, el mayor alcance que tiene esta reforma sobre la política educativa se alcanza con la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la cual indica entre uno de sus objetivos las tareas que son generadas desde las ciencias sociales, así:

ARTICULO 22. Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria. Los cuatro (4) grados subsiguientes de la educación básica que constituyen el ciclo de secundaria, tendrán como objetivos específicos los siguientes: . . . h) El estudio científico de la historia nacional

y mundial, dirigido a comprender el desarrollo de la sociedad, y el estudio de las ciencias sociales, con miras al análisis de las condiciones actuales de la realidad social (Ley 115, 1994).

Esta nos indica que la educación está reglamentada para que los estudiantes puedan y deban tener una visión comprensiva del mundo social, partiendo de una observación contextual de su propio mundo.

Esta mirada presupone la incidencia de perspectivas de diversos órdenes para aproximarse a comprender esta área de estudio, lo que conjuga con las posibilidades que brindan las perspectivas críticas del conocimiento, y por ende, la pedagogía crítica a propósito de consolidar un entramado de reconocimiento, comprensiones y acciones coadyuvantes con la revisión de los grandes referentes para el desarrollo nacional y su relación con la realidad social; sin embargo, esto acarrea un problema con la perspectiva de los lineamiento curriculares que se plantean como escenario de estandarización de contenidos, temas y formas de abordaje; así como una relación directa de regulación con las pruebas de Estado, acápite que se desarrolla más adelante.

En segunda parte, es evidente cómo la norma define la obligatoriedad a la enseñanza y aprendizaje del área tratada en el territorio colombiano:

ARTICULO 23. Áreas obligatorias y fundamentales. Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes:1. Ciencias naturales y educación ambiental.2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.3. Educación artística. 4.Educación ética y en valores humanos. 5. Educación física, recreación y deportes.6. Educación religiosa. 7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros. 8. Matemáticas. 9. Tecnología e informática (Ley 115, 1994).

Si bien se connota de obligatoriedad estructurar y promover estos espacios académicos, y conjugar la evidente necesidad de abordar el espacio académico de las ciencias sociales, se requiere revisar con mayor detalle el tipo de contenidos que son legitimados por la normatividad, lo cual se plasma en las diversas reglamentaciones del Ministerio de Educación, en especial en los Lineamientos Curriculares (1998) y en los Estándares Básicos de Competencias (2006), analizados más adelante.

Ahora bien, lo preliminar se puede fortalecer aún más con el Artículo 31, el cual nos indica que las áreas obligatorias en educación básica se deben trabajar respecto a la educación media a un nivel más alto, adicionando las ciencias económicas, políticas y la filosofía. Esto se deduce a partir de lo que se puede ver en su párrafo:

Aunque todas las áreas de la educación media académica son obligatorias y fundamentales, las instituciones educativas organizarán la programación de tal manera que los estudiantes puedan intensificar, entre otros, en ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, arte o lenguas extranjeras, de acuerdo con su vocación e intereses, como orientación a la carrera que vayan a escoger en la educación superior (Ley 115, 1994).

En síntesis, es evidente el carácter de obligatoriedad que tienen las ciencias sociales para los procesos de formación, al situarla como precursor de las comprensiones que los estudiantes pueden hacer sobre su realidad. Cabe aquí la reflexión sobre las perspectivas, tipos de contenidos, didácticas y demás elementos que hacen parte de la acción pedagógica que pueden verse confrontados al momento de cumplir con el deber instaurado en la norma, frente a las necesidades reales de problematización y contextualización.

De este modo allegan preguntas sobre las formas más idóneas para tratar esta área del conocimiento, sobre los contenidos a tratar y el cómo se evalúan. Para ello, es necesario explorar la materialización de la Ley en los lineamientos curriculares.

1.3 Políticas y lineamientos curriculares

Como parte de esta reflexión es necesario situar la norma (Ley General de Educación) en uno de los escenarios que delimitan la amplitud de sus intenciones, las cuales se sitúan, en los Lineamientos Curriculares para las Ciencias Sociales – LCCS (1998).

En primer lugar, los LCCS se sitúan por la Ley General, y con ello, viene dotada de su obligatoriedad como área fundamental de la formación general para las instituciones educativas, esto se expresa en aspectos como: “serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y filosofía” (Ley 115, 1994, Art. 31).

En segundo lugar, es necesario precisar que los LCCS se expresan como modificables, y por tanto cambiantes de acuerdo con las condiciones históricas del Estado, al tiempo que se ejemplifican como una ruta que ha sido construida con la participación de múltiples representantes de las comunidades educativas, por lo que adquiere una legitimidad en cuanto a su adaptación a las condiciones actuales (desde el año 1998) y afianza su posibilidad de reconfiguración.

Esto, puede conducir a afirmar que los lineamientos no son cerrados, sino que se consideran como un escenario de amplitud para la organización curricular del área. Una de las propuestas más sobresalientes, es la explícita muestra de una necesidad de superar la mirada de la formación memorística de datos, al tiempo que aboga por una comprensión y contextualización de las problemáticas del Estado, por ejemplo:

si en vez de estudiar todas las sociedades en donde ha existido la esclavitud con sus minucias y particularidades, se analiza en el aula, el concepto de esclavitud, lo que ello ha

implicado para la humanidad, la connotación del ser esclavo a través de la historia y de la ética, si se contextualiza en el marco de los derechos humanos que son unos acuerdos mínimos de convivencia, se logrará promover actitudes de participación, compromiso, reflexión, solidaridad, criticidad en las y los estudiantes que asisten a los salones de clase. (Lineamientos curriculares de ciencias sociales, 1994, numeral 4.2.1)

Ahora bien, desde una mirada desprevenida, la normatividad e indicaciones planteadas pueden generar una perspectiva de apertura, participación, libre elección y autonomía; sin embargo, se requiere una mayor reflexión al respecto. Vanegas (2014) plantea al respecto que:

Así mismo, dentro de esta supuesta “autonomía”, la Ley 115 en el Artículo 75, explica que la regulación del currículo se lleva a cabo mediante los lineamientos elaborados por el MEN, los cuales se publicaron en 1998. Estos lineamientos curriculares, específicos para las diferentes áreas y grupos de grados, se constituyeron en los parámetros sobre los que se debía enseñar, limitando así, la labor del docente a la selección y organización de los contenidos. (p.19)

Esta perspectiva plantea la necesaria revisión sobre lo incluido y lo excluido de los lineamientos, al tiempo que genera una reflexión sobre el lugar que cobra el sobrepasar al contenido o líneas de estudio, de manera que se constituye un llamado a la revisión del cómo se asume la formación política y el concepto de sujeto político.

Con esto es posible realizar una aproximación a la necesaria participación, actitud reflexiva y perspectiva crítica, que requiere toda mirada oficial, al tiempo que tener la pregunta permanente por sobre qué los lleva a definir ciertos tipos de contenidos como base o estructurantes de los contenidos posteriores, en especial por el carácter de estandarización que van adquiriendo dichos lineamientos.

Aquí es necesario reconocer que, para el Gobierno y sus políticas educativas, en correspondencia con los acuerdos multilaterales que debe acoger, la autonomía se constituye en un eufemismo que se ve subvalorado por la necesidad de “cumplir” con lo establecido; efecto que se ve directamente involucrado en los Sistemas de Evaluación y control de la calidad que se ejercen sobre las instituciones educativas, maestros y estudiantes.

En conclusión, respecto a lo político es evidente una retórica de flexibilidad definida desde los lineamientos, puesto que se enfatizan que son un camino, y no una guía rígida. Sin embargo, es claro que las políticas y demás entes de control del Estado requieren garantizar el cumplimiento de dichas indicaciones. Aquí conjugan la tensión entre autonomía, contexto y realidad educativa, frente a lo que requiere atender el docente en su ejercicio de formación; a lo cual viene a bien preguntar por la realidad y puesta en práctica de dicha flexibilidad en dos vías: la vía oficial en donde se realizan pequeñas modificaciones a las rutas, planes y lineamientos previamente establecidos, limitando la acción docente a cumplir con las indicaciones oficiales, o aquella en donde el docente tiene la posibilidad de ampliar, refutar, cuestionar y transformar las rutas para atender a las necesidades de su contexto de formación. Y a esto es posible agregar el necesario análisis sobre el cómo conjugan las perspectivas, concepciones y posiciones que asumen los maestros y maestras de las Ciencias Sociales frente a las indicaciones de la norma ¿Qué tan posible es la crítica reflexiva y propositiva en este escenario?

2. FORMACIÓN POLÍTICA Y PEDAGOGÍA CRÍTICA COMO EJE EMANCIPATORIO DESDE LA EDUCACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES.

“Nadie elige ser maestro, para dejar que el mundo siga funcionando tal como lo hace”

Esta afirmación de Isabelino Siede en la presentación del libro de Alexander Ruíz y Manuel Prada (2014), viene como anillo al dedo para señalar la relación de la pedagogía con la formación política. La pregunta por la formación del ciudadano es asunto central de la educación y de la pedagogía, pero es por su naturaleza, la tarea esencial de las ciencias sociales y su enseñanza. Es en el ejercicio de la ciudadanía como se hace legítima la democracia, más allá de la simple acción de votar por quienes nos van a representar en el Congreso. La educación para vivir en sociedad es un asunto público y la más importante tarea del Estado. Así pues, abordar la categoría formación política y su relación con la enseñanza de las ciencias sociales es también preguntarse por la escuela como territorio de paz y por las condiciones que la hacen posible (FECODE-CEID, 2019).

La formación política se construye y se transforma, es objeto de múltiples intereses desde el poder y un campo de tensiones a lo largo de la historia. Es un asunto ético porque tiene que ver con la manera como nos relacionamos con los “otros” y el tipo de tejido social que configuramos desde el respeto y la interacción comunicativa, o desde el dogmatismo y la violencia. Es una relación entre la vida y el contexto social.

Partiendo de la afirmación Freireana de que “nacemos inacabados y la educación nos humaniza” (Freire, 1972, p.47), entendemos que no se puede formar lo humano sin comprender y transformar las relaciones y la vida en general, y poner las condiciones para la sana convivencia ya que nuestra naturaleza es social, la cultura es una forma de vida en común y la educación es lo que permite beber del patrimonio cultural que ha acumulado la humanidad a lo largo de los siglos.

La formación política no es un asunto objetivo y neutral, que pueda ser tratado como una cosa o un objeto en el mundo; por el contrario, está cargada de intenciones, fines, propósitos, posicionamientos y proyecciones de acuerdo con una visión de sociedad y de desarrollo humano.

Por esto es importante y pertinente preguntar por la relación entre la pedagogía y la formación política. Una rápida referencia a las corrientes pedagógicas hoy nos muestra que no es lo mismo hablar de formación política desde un modelo tradicional de enseñanza basado en la transmisión, el autoritarismo y la obediencia, según el cual es el maestro el que sabe y ordena, mientras el estudiante repite y obedece, o hablar desde un modelo técnico-instrumental de corte conductista que condiciona y refuerza conductas observables desde los intereses de quienes diseñan el currículo como tecnología de control, en función de objetivos predeterminados por técnicos especialistas en lo que debe ser. Pensar la formación política para la democracia y el respeto a la alteridad, es un gesto ético y político que se articula a corrientes pedagógicas críticas o emancipadoras que apunten a la formación en la justicia, que defiendan los derechos y genere espacios para la vida en sociedad respetando las diferencias y no asumiéndolas como amenazas.

Ni dogmatismo autoritario, ni condicionamiento de conductas predeterminadas por intereses técnicos o empresariales, la pedagogía para la formación de sujeto político es un saber propio de los maestros cuando reflexionan sobre sus prácticas de enseñanza y aprendizaje en contextos de exclusión, vulneración de derechos y negación de oportunidades; mucho más urgente y pertinente cuando se es maestro de ciencias sociales en Colombia, En estos contextos con mayor énfasis, pero para que estas vulnerabilidades se superen, todos los contextos deben irradiarse de esta formación. Esto, pedagógicamente hablando, es la vía de la reflexión crítica: “Estoy absolutamente convencido de la naturaleza ética de la práctica educativa, en cuanto práctica específicamente humana...significa reconocer que somos seres condicionados, pero no determinados. Reconocer que la historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo, que el

futuro es problemático y no inexorable” (Freire, 1972, p.19-21). Siguiendo este pensamiento, la formación política es aquella que declara la curiosidad y la vigilancia epistemológica para superar las visiones ideológicas e ingenuas de la realidad, que encubre la verdad de los hechos, que nos hace miopes y nos ensordece para hacernos aceptar con docilidad el discurso neoliberal.

“El discurso de la globalización que habla de la ética, esconde, sin embargo, que la suya es la ética del mercado y no la ética universal del ser humano, por la cual debemos luchar arduamente si optamos en verdad por un mundo de personas” (Freire, 1972, p.122). Es entonces comprensible la estrecha relación entre pedagogía crítica y formación política.

La formación política tiene que ir más allá de las declaraciones legales y los discursos reivindicativos, debe superar su existencia nominal para convertirse en una forma de vida y una manera de actuar reconociendo la identidad del otro que es la que ensancha también mi subjetividad.

“El aula es un refugio para la imaginación, un espacio en y para la construcción de identidad, la recuperación de la memoria, el despliegue de la narración, la demanda del posicionamiento y las alternativas de la proyección humana, del quien individual y colectivo que vamos siendo y en el que siempre cabe la posibilidad de la amistad” (Ruiz y Prada, 2014, p.30)

Por esto es importante investigar la manera como los maestros se posicionan frente a la pregunta por la formación política y la manera como las políticas en educación están pesando en sus prácticas de aula. Cada vez es mayor la crítica al predominio de una visión del ser humano cuya subjetividad está constituida y anticipada desde el poder y la razón instrumental, que lo reduce a las necesidades del mundo del trabajo de acuerdo con la lógica del capitalismo.

2.1 Formación política

A continuación, se hará un análisis y rastreo desde varios aspectos. Se irá desarrollando la categoría de formación política en lo educativo con una visión pedagógica. En ese sentido, la siguiente parte del ámbito de investigación es la del currículo en ciencias sociales, como la parte o espacio a estudiar de esta investigación de acuerdo con el aspecto histórico y político.

Para poder hablar de educación y formación política es necesario entrar a abordar las políticas educativas. Unas políticas que, como se ha visto, tienen un matiz tecnócrata el cual es completamente adverso con respecto al asunto de la formación política. De tal modo, se debe tener en cuenta que:

Existen ciertas condiciones que afectan negativamente el ejercicio de la enseñanza de lo político y lo ciudadano por parte de los docentes. Ellos adolecen de formación política y ciudadana, situación derivada de la inexistencia, en los programas curriculares propuestos para su formación, de asignaturas que traten dichos aspectos; el mismo sistema educativo absorbe el potencial laboral de los docentes, sobrecargándoles asignaturas, sumándoles obligaciones para las que no han sido formados, como impartir contenidos que no manejan (religión o matemáticas, en el caso de los profesores de ciencias sociales o naturales). (García & Duarte, 2012, p.5).

Con lo anterior, sería necesario entender éstas. En primer lugar, ¿si los docentes son presionados con el currículo?, y también ¿se convierte en una herramienta de direccionamiento empresarial, causando todo un tipo de actividades burocráticas que limitan el trabajo del docente en aspectos más académicos, acercándolo a tareas de oficina, que le quitan el tiempo para poder

trabajar mayormente en el sentido crítico? En ese sentido: “La educación misma deja de ser una cuestión ‘ciudadana’ y se convierte en una ‘razón de Estado’, al servicio de la legitimación del nuevo orden social, regido por las leyes del libre intercambio y la seguridad jurídica” (Cullen, 2004, p.17).

Teniendo en cuenta la panorámica propuesta, la formación política es necesaria en la educación, pero está siendo apartada porque hay unas intencionalidades de por medio. Por eso es necesario trabajar y proponer una mirada conjunta desde la pedagogía crítica que empodere a maestros, maestras y estudiantes en el marco de la educación:

En este nuevo papel del docente se supera la vieja visión vertical del proceso de enseñanza y aprendizaje, en que el docente es quien posee la verdad, y el estudiante, quien repite acríticamente su discurso. Desde esa perspectiva, la acción docente en el marco de la formación política es dialéctica, es decir, ambos, educador y educando, se deben encontrar en el proceso de construcción del conocimiento, que en esencia es social, resultante de la interacción sujeto-sujeto y sujeto-objeto y de la relación entre pensamiento y acción (García & Duarte, 2012, p.76)

En ese sentido, la formación política es fundamental, puesto que implica un eje emancipador de la educación en la sociedad. Por tanto, tiene un trabajo complejo que constituye un conjunto de prácticas necesarias de abordar. Para esto, primero, este apartado se centrará en cinco ejes centrales que se trabajan en la formación política como lo dirían Alexander Ruíz y Manuel Prada (2014) en su trabajo, “La formación de la subjetividad política”, en el que proponen categorizar de la siguiente manera: en primera medida, de acuerdo con la “identidad” que hace referencia a “cómo aquel comportamiento que alguien ha ido ganando a lo largo de la vida, un signo distintivo por él que se reconoce una persona, se la identifica de nuevo como la misma” (Ruíz & Prada, 2014). En segunda medida, se alude a “La narración”, explicación que parafrasearía Ruíz

y Prada (2014) en palabras de Ricoeur, respecto a esta en el modo como “en la recuperación de lo propio y extraño, como constituyentes de una misma historia tejida con múltiples hilos, se descubre otra de las capacidades de los sujetos que podrán contar y podrán llamarse”. El tercer eje central que proponen es “La memoria” es decir:

“digamos que la memoria es incorporada a la constitución de la identidad a través de la función narrativa (...). Así, las narraciones que hacemos de nuestra vida son posibles gracias a que recordamos; a su vez, en las narraciones que vamos configurando se reinterpretan las vivencias que se han en sedimentado la memoria”. (Ruíz & Prada, 2014)

Antes de continuar con los otros dos ejes, se debe resaltar cómo los tres primeros conceptos a trabajar se relacionan uno con el otro, siendo fundamentales en la formación política, puesto que configuran al sujeto como alguien en particular. También se está fortaleciendo el concepto de la *memoria*, el cual también es trabajado como una de las categorías de la tesis, llevándonos a afirmar que hay una relación muy fuerte entre formación política y memoria. Continuamos con el cuarto eje que hace referencia a “El posicionamiento” es decir: “el movimiento que convoca al otro, que involucra al otro, que resiste al juicio simplificador del otro y le exige reconocimiento (...) por eso posicionarse en el mundo es un acontecer profundamente político” (Ruíz & Prada, 2014). Lo anterior supone que, en las prácticas de la formación política, el sujeto que es reconocido como el otro es posicionado, teniendo relación con una identidad que ha sido construida desde las narraciones y la memoria. Por último, se alude a “La proyección”, la cual se define según como “la vida es nuestra historia como somos capaces de movernos en esta historia” (Ruiz & Prada, 2014). Teniendo en cuenta estos cinco ejes, ya se puede formular todo un plan de formación política en la escuela, reivindicando una mirada crítica frente a los sistemas actuales.

Para complementar el tema de la formación política desde el accionar de la pedagogía crítica, dentro del marco teórico puesto en revisión, nos apoyamos en la lectura que dispone Peter McLaren (2006).

Con respecto a lo anterior nos remontamos a citar a Peter McLaren (2006), quien resalta las importantes relaciones dadas entre la formación política y la educación en general, para relacionarla con los cinco ejes formulados en la formación política desde su texto “La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo”. En dicho escrito se caracteriza al mundo bajo unas dimensiones desiguales:

La academia, los educadores rutinariamente recurren a disertaciones sobre la objetividad y la neutralidad como tácticas para evitar enfrentarse a la naturaleza política e ideológica de su trabajo. En algunos casos, las disertaciones sobre la objetividad y la neutralidad permiten distanciarse de una serie de contradicciones y antagonismos sociales y políticos generados por las relaciones sociales de producción capitalistas (McLaren, 2006)

Esto nos conduce a relacionarlas inmediatamente con Ruiz y Prada (2012) en la necesidad de formar políticamente a partir de una identidad, unas narraciones, una memoria, un posicionamiento y una proyección que hagan contrapeso a esa educación ideologizada desde el capitalismo. Esta posición es fuertemente argumentada por Paulo Freire (1972), cuando afirma que la pedagogía es política porque piensa la educación para una nueva sociedad.

2.2 Relación pedagogía crítica formación política

Es importante aclarar, cómo la pedagogía crítica tiene una relación de esencia conjunta en la formación política: una no puede ser sin la otra. En el texto “Ser maestro hoy”, se proponen cinco principios; en ese orden, se da lugar a una educación centrada en los contextos, es decir, la

lectura del mundo en que se vive: “lo que tenemos que hacer es leer nuestro propio contexto social, político, cultural, científico y tecnológico, pero también las carencias y vacíos que nunca ha resuelto para partir de allí en la búsqueda de una enseñanza para el pensamiento” (Tamayo, López y Ortega, 2013).

Después, se invita a una educación que recupera sujetos. Aquí se explica la preocupación e importancia que se le deba dar a cada persona dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde cada una de sus características:

Vale decir se preocupa por el estudiante y el profesor de carne y hueso, sus circunstancias y sus imaginarios, sus características y sus niveles de desarrollo psíquico, social, lingüístico, moral, político. Lo pone como un referente fundamental en el proceso educativo que no es solamente la enseñanza de saberes o ciencias, la erudición o la adquisición de conocimientos sino también y con la misma fuerza la formación como persona, con dignidad y sujeto de derechos y deberes. Con saberes y valores que configuran su mundo como sujeto epistémico y moral, con ideas y representaciones a partir de las cuales puede aprender otras nuevas, pero sin las cuales no es posible aprender porque aprender es transformar lo que ya se tiene en el orden conceptual, práctico, axiológico o metodológico. Una educación que valora el sujeto como capaz de autonomía, libertad y crítica. (Tamayo, López y Ortega, 2013).

El siguiente principio, habla de una educación en su dimensión ética y política, es decir, una educación que le apunta a ver una comunidad donde hay una responsabilidad colectiva, dentro de sus dinámicas pluriculturales y multiculturales, con esto apostarle a una responsabilidad de parte de todos:

Contexto y sujetos conforman una comunidad de intereses y conocimientos ligada por derechos y deberes que pueden construir una sociedad mejor, un mundo de interacciones

sociales donde el respeto, la tolerancia, la solidaridad, el multiculturalismo, permita vivir productivamente en medio de las diferencias y no asumirlas como amenazas. Es una ética de la comprensión que asume al otro como referente para construir mi propia identidad, al otro como un mí mismo con ilusiones, ideas, saberes y sentimientos morales. Es recuperar el tejido social deshecho por la discriminación, la inequidad, el desplazamiento y la violencia por medio de la construcción de una ética civil fundada en la dignidad de la persona humana. Reconocer que somos condicionados, pero no determinados y que juntos podemos construir espacios de libertad (Tamayo, López y Ortega, 2013).

En este orden de ideas, se entabla a comentar sobre una educación para el pensamiento crítico. Esta se da como el propósito de ir más allá de los contenidos, de indagar, analizar, proponer desde nuevas posturas, visiones y percepciones, entendiendo la variedad de contextos:

Entendiendo el pensamiento crítico, en un sentido amplio como la formación en la reflexión argumentada, el análisis y la investigación de la realidad a favor de la autonomía del ser de los educandos y de la construcción de una sociedad más justa e incluyente. Es también sospechar de lo establecido, del discurso oficial y aprender a indagar, a no tragar entero, a develar las múltiples formas de manipulación que anticipan una condición de sujeto como amarrado a intereses deshumanizantes. Esta educación liga lo teórico con lo práctico y se compromete en la defensa de los débiles y excluidos, denuncia las múltiples formas de colonización de la vida cotidiana (Tamayo, López y Ortega.2013).

Esta idea se puede fortalecer entiendo que:

Es una enseñanza para el pensamiento la que reclama Freire a los educadores, tal que permita la transformación de la realidad gracias a la búsqueda organizada y colectiva de la raíz de los problemas que no son “naturalmente dados” sino contruidos socialmente y por tanto socialmente transformables. Es leer críticamente, con compromiso, para pensar

acertadamente, pero sin arrogancia o soberbia. El rigor metódico es enseñar a leer críticamente la realidad y a comprometerse a formar en el pensamiento acertadamente en términos críticos. (Tamayo, López y Ortega, 2013)

Por último, en los principios expuestos, la escuela como espacio de formación democrática, el maestro como sujeto político y la pedagogía crítica como alternativa para la transformación curricular, surge la escuela como una posibilidad de transformar y proponer, de dejar a un lado esa construcción de contenidos y aspectos burocráticos, si no de ofrecer un espacio democrático y de ideas:

Se trata de asumir la pedagogía crítica como un referente potente para el diseño curricular que reconfigura los propósitos, los contenidos, las metodologías y las formas de evaluación en la institución educativa de acuerdo con los principios arriba señalados. También se piensa desde allí en cómo emerge un maestro comprometido con la organización de ambientes de aprendizaje y formas de interacción que permitan la formación en el ejercicio de la ciudadanía por participación en proyectos y actividades orientados a cimentar los valores de una ética civil y por sobre todo reconocer el valor de lo colectivo para la concientización, organización, planeación y realización de procesos transformadores de las realidades de deshumanización y exclusión que cruzan las instituciones. ¿Cuáles son los elementos de la pedagogía crítica que nos sirven para organizar transformaciones en las instituciones educativas que permitan una enseñanza para el pensamiento crítico? ¿Existen rutas didácticas que lo hagan posible? ¿Cuáles son? (Ortega & Herrera, 2012)

Entonces, se puede observar esa cohesión de la formación política adentro de todo proceso y la pedagogía crítica, llevando esta como bandera en los objetivos de una escuela cuyos actores van más allá y todos son protagonistas. De tal modo, se deja de lado el conocimiento estático, la estandarización de pensamientos y la escuela como lugar de solo contenidos dictados y

memorizados, llamando a una participación democrática desde el colegio, como propondría Freire: “que el educador tenga claro que hay que fomentar la curiosidad y la capacidad crítica del educando para que se aproxime a los objetos de conocimiento con creatividad, inquietud y persistencia más allá de la simple memorización y obediencia” (Freire, 1972).

Por último, una propuesta desde el sentido de la formación política y muy cohesionada a la pedagogía crítica es la pedagogía del compromiso, que sirve como una lupa que permite ver el trabajo escolar y académico como un campo de acción transformadora, que se presenta desde las luchas de los docentes por una mejor educación en Latinoamérica, y desde la construcción de un movimiento pedagógico latinoamericano, donde un pilar fundamental es Orlando Fals Borda, que hace entender el compromiso del siguiente modo:

La acción o la actitud del intelectual que, al tomar conciencia de su pertenencia a la sociedad y al mundo de su tiempo, renuncia a una posición de simple espectador y coloca su pensamiento o su arte al servicio de una causa. En tiempo de crisis social esta es, por definición, la transformación significativa del pueblo que permite sortear las crisis decisivamente, creando una sociedad superior a la existente. La distinción entre comprometerse desde la convicción y la lucha, y el compromiso como atadura, negociación y rendición (Borda, 2009, p.243).

Esto lleva a reflexionar sobre la actitud docente y todo el mecanismo que conforma la educación que se queda en el aula, de por medio una *transformación significativa* en la sociedad. Esta sería la base fundamental dada adentro de la actitud crítica de la pedagogía.

La propuesta surgida del texto de López (2019) tiene unos pilares fundamentales. Invita en primera medida a acciones puntuales: “Moverse: hay que desacomodarse y comenzar a mirar la realidad de otra manera. Salir de la zona de confort, que no es otra cosa que la pesada cotidianidad de la rutina, y aventurarse a hacer cosas distintas” (López, 2019, p.15); pedagógicamente ser

curioso, buscar nuevos caminos, superar las murallas del aula y acabar con las dinámicas predispuestas. Siguiente premisa: “preguntarse qué se quiere hacer: leer lo que estoy haciendo y revisar si eso es lo que realmente quiero, o puedo hacer otras cosas para mejorar mi trabajo y el aprendizaje de mis estudiantes” (López, 2019, p.15). Esta premisa conduce a reformularnos el currículo como varias posibilidades o como una delimitación empresarial. En tercera medida: “preguntarse con quién se está trabajando: ... ver a los sujetos como participantes, que pueden aportar al proceso pedagógico desde lo que son, tienen y pueden ser” (López, 2019, p.15), sujetos transformadores, participantes, críticos, en busca de dar lo que más se pueda por el cambio. Siguiente propuesta: “avanzar en propuestas de creación colectiva, o de acción colectiva: para ello se promueven la creación de grupos de docentes por intereses, fortalecer la red y ampliar espacios como los grupos de investigación (López, 2019, p.16).

Se postula la necesidad de formar agrupaciones para proponer maneras como la pedagogía es un sistema de resistencia convocada por un grupo y fortalecida desde lo colectivo. La próxima premisa trata de “hacer resistencia creativa”, surgir entre las relaciones predeterminadas y proponer una mirada a la realidad con actos nuevos e innovadores. Por último, se busca “conocer, crear y recrear propuestas desde la acción: convertir los problemas en situaciones pedagógicas. Recuperar las propuestas que nos ha gustado, que, sentimos, son significativas” (López, 2019, p.16). Esto último es el resumen del compromiso, una salida a las problemáticas dada desde la enseñanza. En esto consiste la propuesta de la unión de lo pedagógico y la base de la participación política en la formación dada desde un sentido de la pedagogía crítica adentro del que hacer en la vida académica.

En conclusión, la educación en estos momentos está establecidas por unos parámetros, diseñados por unos intereses. Por esta razón, la formación política y la pedagogía crítica, como una apuesta autónoma, emancipadora y crítica se deben llevar a cabo en la escuela, teniendo en cuenta ejes claves en los que todos y todas participan, convirtiendo la educación y la enseñanza de las

ciencias sociales en sí en un espacio y herramienta de participación que dé oportunidades de cambio.

“En la educación en ciencias se encuentran prácticas docentes despolitizadas, al ofrecer currículos de ciencias masificados (alfabetización científica para todos), no pertinentes, innecesarios, alejados de los problemas, sentimientos e intereses de la gente, de la sociedad, de la cultura, del medio, de la historia” (Cullen, 2004, p.20).

Es necesaria la cultura de la disertación, del consenso y de lo propositivo dentro del espacio de las ciencias sociales, en donde estas formen políticamente.

3. CURRÍCULO EN CIENCIAS SOCIALES

La educación básica y media, como microcosmos de la sociedad, menoscaba el conocimiento social y humano. De acuerdo con la compilación que Tadeu de Silva (1999) hace de los planteamientos de Bobbit, para quien "... los estudiantes deben ser procesados como un producto fabril", podría asegurarse que, la educación en los colegios de Colombia aboga por la desaparición de las Ciencias Sociales y Humanas e idolatra todos aquellos espacios que contribuyan a la formación en habilidades para la industria. La discrepancia con Tadeu de Silva (1999) es que, al mencionar al segundo de los autores aludidos, bajo el rótulo de Teorías tradicionales del currículo, transmite la sensación de ubicar a estos planteamientos como si ya hubieran caído en desuso, y nada más vigente que ellos para explicar un apartado importante de la realidad de muchos colegios de Colombia en relación con la prelación dada a ciertas materias del saber escolar.

Verbigracia, la intensidad horaria que varios Colegios e Instituciones Educativas de Medellín les dan a materias escolares como Educación Artística, Ciencias Sociales, Ciencia Política y Filosofía varía enormemente. En algunos lugares la Educación Artística no se enseña. Para los centros educativos con mayor suerte, este mismo espacio de formación, aparece en dos horas a la semana para la educación básica y de una para la media. Las Ciencias Sociales no tienen un mejor semblante porque tampoco las respalda un adecuado fondo. Hay colegios que incorporan en el horario escolar cuatro horas a la semana para los estudiantes de la básica, pero, diferente a ello, los de la media estarían con una sola hora de Ciencias Sociales durante la misma cantidad de días. Ni hablar de la Ciencia Política y Economía, dos campos de conocimiento fundamentales para la construcción de ciudadanía, los cuales, cuando se enseñan, porque en muchos colegios son sustituidos por otras clases, apenas aparecen para los estudiantes de Décimo y Once que, en el

mejor de los casos, las tienen por separado, tal cual como están discriminadas a partir de su naturaleza académica, pero que, en la más lamentable de las situaciones, comparten un mismo espacio de conceptualización llamado Ciencias Económicas y Políticas con una intensidad de una hora semanal. La Filosofía, por su parte, castrada por completo de su concepción fundadora de muchas de las demás ciencias, lo cual prevalecía fuertemente en la tradición académica decimonónica, aparece en la media con dos horas a la semana en la mayoría de colegios si bien en algunos, de carácter religioso fundamentalmente, la ponen en el plan de estudio desde grado Sexto, pero aquí el reparo es conceptual y no procedimental. Lo filosófico en varios colegios se aleja del pensamiento y se limita a una escueta y apresurada historia de la Filosofía. Nada más lejano a la esencia de este campo de conocimiento que la mecanización y la prisa.

Los lugares usurpados de las Ciencias Sociales y Humanas en la educación básica y media son ocupados por materias que tienen como único propósito preparar a los estudiantes para el desempeño en una empresa. Clases como Emprendimiento, Gestión Administrativa, Contabilidad, Mecanografía...son el claro ejemplo del sentido fabril de la educación en Colombia en detrimento de la formación humanística, crítica y científica que en algún momento se trazaran varias instituciones de educación.

En el 2002 el Ministerio de Educación Nacional completó la serie de “lineamientos curriculares” que preveía la Ley General de Educación para cada una de las áreas fundamentales y obligatorias. Las correspondientes a las ciencias sociales fueron construidas por un grupo de académicos, investigadores y docentes de diferentes universidades del país. Los lineamientos buscaron consolidarse como puntos de apoyo y orientación a los docentes. En el análisis de los lineamientos se visualizan planteamientos importantes para el proceso educativo como la construcción de conocimiento donde interactúan pre-teorías del estudiante, el conocimiento científico y el escolar (Gómez, 1995). Se establece la educación como un proceso reflexivo en

espiral y no evolutivo, lleno de “ires y venires”, de adquisición y pérdida de conocimientos. Si bien, se presentaron los argumentos epistemológicos, metodológicos y evaluativos para la enseñanza de las ciencias sociales, se avizoró un predominio del presentismo, que impedía el proyecto de formar sujetos con la capacidad de “pensar históricamente”. No obstante que se gestaron importantes discusiones y alternativas para la enseñanza de la historia. El problema era claro: el reducido espacio curricular y el atiborramiento de contenidos, entre otros factores, además del desprestigio de la disciplina como resultado de las consignas del fin del siglo especialmente el debate sobre “el fin de la historia”¹ que impedía un espacio adecuado para aprender a pensar el pasado como fundamento de presente y de futuro.

3.1 Concepciones del currículo

El propósito de abordar el concepto de *currículo* es evidenciar que este término se ha ido transformando y construyendo y más en el campo educativo, como diría Grundy (1998 citado en: Castiblanco y Arrieta,(2017), “no es un concepto, sino una construcción cultural”. Por esa razón se requiere definir y reconocer las diferentes concepciones que se han ido construyendo con el tiempo.

En la primera aproximación desde las raíces viene del latín *curro* que significa carrera. Es decir, atañe a lo que se debe hacer para cumplir un propósito, este también ha sido utilizado en el campo empresarial donde delimita unas metas determinadas, pero en la pedagógica tiene una complejidad más interesante y con una profundidad estructural.

Con esto se puede concluir que el concepto de *currículo* es polisémico. Es decir, tiene muchas definiciones e interpretaciones, ya que atiende a diferentes necesidades en el campo

¹ Un debate importante sobre este tema está en: Guerrero, J. (comp) (1997). *Tunja, 1995; Colombia y América Latina después del fin de la historia. Tunja, Boyacá: Ed. de la Univ. Pedagógica y Tecnológica de Colombia. También: Fontana i Lázaro, Josep. 1992. La historia después del fin de la historia: reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica. Barcelona: Crítica.*

educativo que incluyen experiencias, contenidos, objetivos, planificación, y aula. El primer acercamiento que se puede tener de este concepto se da en 1942 con Franklin Bobbit, cuando lo muestra como un problema que debía ser abordado científicamente, proponiendo un trabajo sistemático a una problemática dada, siendo necesario aceptar que estaba en una tensión y resistencia a la educación de la época.

Otro acercamiento importante es de Shane (1981 citado en: Castiblanco y Arrieta, 2017):

El curriculum como experiencia, presentada por Rule, donde el currículo puede ser entendido como guía que el estudiante obtiene en la escuela, como conjunto de responsabilidades de la escuela para promover una serie de experiencias, sean estas las que proporcionen consciente e intencionalmente, experiencia de aprendizajes planificadas, dirigidas o bajo supervisión de la escuela, ideadas y ejecutadas u ofrecidas por la escuela para lograr determinados cambios en los alumnos o bien experiencias que la escuela utiliza con la finalidad de alcanzar determinados objetivos. (Shane, 1981 citado en: Castiblanco y Arrieta, 2017)

De igual manera, Schubert propone al currículo como planificación de actividades debidamente trazadas. Es decir, en principio lo muestra como una estructura secuencializada rigurosa que hace las veces de guía para los docentes, y se pueden tomar como previamente dados los resultados que se quieren obtener.

En cambio, ya con Magendzo se formula el currículo como una planificación que tiene en cuenta el contexto social que se basa en un interés, como una construcción mental. Más cercano en lo conceptual al anterior presupuesto, se propone que:

se puede pensar el currículo como conjunto de principios axiológicos antropológicos, formativos, ontológicos, epistemológicos, metodológicos, sociológicos, psicopedagógicos, didácticos, administrativos y evaluativos, que inspiran los propósitos y procesos de

formación integral y que se valen de medios como la gestión y estructura organizacional escolar, los planes de estudio, los programas y los contenidos de enseñanza, estrategias didácticas y metodológicas para facilitar los procesos de aprendizaje. (Francesco, 2003 citado en: Castiblanco y Arrieta, 2017, p. 30)

Desde otra visión conceptual, de acuerdo con Ángel Díaz Barriga (citado en: Castiblanco y Arrieta, 2017), el currículo es un ámbito de conocimiento vinculado a los procesos institucionales de la educación, y de acuerdo con Gimeno Sacristán, el currículo es un ámbito de interacción en donde se entrecruzan procesos, agentes, y ámbitos diversos que, en un verdadero y complejo social, le dan significado práctico y real. Es decir, aquí el currículo no queda en tan solo planificación, sino que por el contrario su evolución propone una serie de condiciones sociales complejas que caracterizan y apoyan un proceso. Este proyecto se enruta desde el currículo con Magendzo, como la posibilidad contextual, colocada de acuerdo con muchas necesidades, ya que desde la pedagogía crítica está conectado de manera ideal.

En conclusión, el concepto de currículo, le apuesta en un principio a determinar una planificación esencial para el sector económico, que se fue transformando gracias a su incursión en el campo pedagógico como algo de naturaleza más social, teniendo en cuenta muchos factores dentro de la comunidad que son basados en estrategias propias de la pedagogía y la didáctica, que hace las veces de columna vertebral de los procesos que se llevarán a cabo a través de metodologías propuestas que se organizan en consonancia con el aspecto del aprendizaje.

A partir de sus múltiples definiciones, desde el marco legal se ha construido el concepto de currículo de la siguiente forma:

LEY 115 – ARTÍCULO 76: Concepto de currículo. Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo

también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (Ministerio de Educación Nacional, Ley 115 de 1994, p.14).

Con lo anterior, se ha construido una definición dada con relación a varios aspectos importantes a tener en cuenta como el conjunto de criterios incluidos. Sin embargo, se evidencia una inclinación a obrar más de manera planificada y coercitiva en el momento que se le aporta a la identidad nacional y se habla de una formación integral, sin tener en cuenta o proponer al contexto social como algo importante dentro de este proceso. En todo caso, es importante resaltar que dentro de la posibilidad de trabajar en el PEI hay una forma de autonomía.

Respecto al acercamiento conceptual es necesario comprender los enfoques curriculares, donde se llega a determinar su aspecto epistemológico, es decir: cómo “corresponden con las estructuras de racionalidad a las que se refiere Kemmis (1988 citado en: Castiblanco y Arrieta, 2017), lo cual se explica más ampliamente con Grundy (1991 citado en: Castiblanco y Arrieta, 2017), y constituye un conjunto de aspectos que suponen un desarrollo de la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento de Habermas” (Sacristán y Pérez Gómez, 1987 citado en: Castiblanco y Arrieta, 2017).

El currículo se ha centrado en tres enfoques: el primero hace referencia al enfoque técnico que consolida el *cómo*, lo cual es determinado por las personas que, se dice, manejan el tema. Con esto se gesta una planificación excluyente: “Se trata de personas, con estructuras rígidas, pobres y poco diferenciadas, que intentan mantener invariables sus esquemas en contra de las evidencias del medio” (Sacristán y Pérez Gómez, 1987 citado en: Castiblanco y Arrieta, 2017).

El currículo se organiza como un catálogo de instrucciones detalladas para llegar a unos resultados determinados.

En segunda medida, el enfoque práctico se basa en tan solo el *cómo* si no que incluye el *qué*, y con esto se cierra al aula gracias a la creencia de una calidad dada desde la enseñanza práctica. Además, tiene en cuenta lo siguiente:

las tareas y actividades de enseñanza que propone y en los aprendizajes que con ellas asume en consecuencia un reto formativo que se preocupa, como destaca Álvarez Méndez (1992 citado en: Castiblanco y Arrieta. 2017), no ya de lo que se va a aprender sino también de la forma como se va a aprender: procurar que los alumnos aprendan a aprender (Sacristán y Pérez Gómez, 1987 citado en: Castiblanco y Arrieta. 2017).

En ese escenario, es necesario entender que este enfoque centra los resultados en el paradigma cuantitativo frente al aprendizaje.

A partir de lo anterior, y con relación a la investigación basada en la pedagogía crítica, el enfoque que más se relaciona directamente es el crítico, puesto que lo propuesto trata de una emancipación de los roles del estudiante frente al maestro y el sistema. Después de hacer esta revisión es necesario aclarar que en esta investigación se propone el currículo desde el concepto crítico; es decir, se busca hacer el análisis de los componentes curriculares, conceptuales y sus acciones a la luz del pensamiento anteriormente comentado.

3.2 Lineamientos y estándares de ciencias sociales con relación a la formación política

Para poder comprender el currículo de las ciencias sociales en nuestro país frente a la formación política, es necesario ir a revisar los textos que inciden sobre el tema, como la propuesta dada desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. En ese caso, se formulan los lineamientos curriculares y los estándares curriculares.

A continuación, se hará una breve descripción:

En primera medida, se proponen los lineamientos curriculares en ciencias sociales, que hacen referencia a los artículos de la Constitución que tocan el tema de la educación:

Artículo 67: La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley. (Constitución Política de Colombia, 1991)

Con esto, los lineamientos tienen unos objetivos hacia donde apuntar en lo pedagógico, teniendo muy en cuenta lo que dictamina el artículo de la Constitución. Estos lineamientos tienen bases, donde conceptos claves como *transformación* implican acciones de reflexión, análisis crítico, ajustes progresivos y capacidad propositiva. En este punto, la orientación curricular “hace soñar otras formas de mejor vivir” (Lineamientos de ciencias sociales, 2002, p. 9), que en su

propósito quiere reconocer la individualidad del sujeto, bajo las siguientes preocupaciones identificadas: conocimiento sobre el quehacer de las ciencias sociales, la ética, la discusión e investigación sobre los derechos y las acciones democráticas, el tema de la dignidad humana y la solidaridad.

A partir de la anterior introducción, es necesario hacer la revisión desde la formación política anteriormente mencionada, la cual es el tema de interés. En el análisis se puede evidenciar una inclinación por lo práctico, por trabajar temas, problemas y saberes que transforman realidades de los sujetos. Esto da como conclusión una intencionalidad política surgida desde el cambio de lo establecido, desde lo propuesto. Todo lo anterior lleva a pensar que, con lo amplio de la propuesta, se deja abierta la posibilidad desde los lineamientos de promover y trabajar la formación política en la educación media en nuestro país.

Dentro de la presentación del proyecto educativo de los lineamientos se observan varias características que se deben rescatar frente a la formación política crítica. En primera medida es fundamental proponer un área que se centre en los intereses de los estudiantes para poder afrontar una determinada problemática social, en donde los lineamientos apuntan desde los ejes generadores: “permiten aprendizajes valiosos, facilitando la ilustración de las y los estudiantes respecto al modo de cambiar sus vidas y acceder a una nueva comprensión de la arqueología del ser, teniendo en cuenta sus condiciones objetivas y subjetivas, sociales y personales” (ministerio de educación nacional, 2002, p.60). Esto se da en el marco de las ciencias sociales integradas, con currículos flexibles que apuntan a la formación de ciudadanos que participan en la comunidad y que se forman para la vida, relacionándose con el eje generador citado anteriormente.

Lo anterior conlleva a unas afirmaciones y a unos cuestionamientos. En primer lugar, se nota una intención por entablar diálogos pedagógicos desde la realidad y por dar unas herramientas a los estudiantes para transformar su entorno político, social y cultural; sin embargo, en segunda

medida, no es claro a qué se hace referencia con la formación de ciudadanos, teniendo en cuenta que la *ciudadanía* es un concepto que se puede abordar desde varias miradas. Esto conduce a otra duda en torno a lo que se denomina *formación para la vida*. Sin embargo, lo anterior es claro en cuanto atañe a la participación en la comunidad que da entrada al trabajo de formación política.

Con lo anterior es necesario rescatar en la introducción general los aspectos que a grandes rasgos quieren proponer los lineamientos curriculares de ciencias sociales en la educación básica. Estos corresponden a las necesidades de superar el enfoque reproductivo, y proponer una apropiación social, al igual que el trabajo en ciudadanías críticas, democráticas y solidarias. Es decir, se fomenta así una propuesta Crítica, de participación, que lleve a lo social, superando el esquema tradicional de lo factual, “aquellos valores, cifras, datos, y fechas que utilizamos diariamente como parte de nuestra labor pedagógica”, con lo que se abre el camino a proponer, discutir y decidir.

Mas adelante, en los lineamientos, se hace una descripción del problema epistémico de estas propuestas, haciendo una referencia similar a la anteriormente explicada en este proyecto acerca de la transformación de estas ciencias, en cuyo caso se generalizan unas ciencias sociales que “destaca[n] la importancia de abordar la problemática social, partiendo de una visión integradora o transdisciplinar, para lograr una mejor comprensión de la realidad local, nacional y mundial” (Ministerio de educación, 2002, p.17). Con esto se apunta a que se proponga una nueva ciencia social en el proyecto académico, no factual, sino que aborde el contexto del estudiante, lo cual conlleva a una identificación del sujeto por lo trabajado como una cuestión que también le atañe y le interesa, ofreciendo la oportunidad de un espacio transdisciplinar y participativo. De lo anterior es importante destacar como referentes epistémicos a Wallerstein con su propuesta ya antes mencionada en el proyecto, además de abordar propuestas surgidas de la innovación educativa, la educación alternativa, el cambio educativo y la sistematización de experiencias pedagógicas que

son citadas desde el *movimiento pedagógico*, que defienden la bandera la *pedagogía como campo del conocimiento*. Y, por último, se debe tener en cuenta todo lo referente a la Asamblea Nacional Constituyente.

Como consecuencia de la Constitución de 1991, se crea la ley general de educación, que, con respecto a la enseñanza de las ciencias sociales, comenta:

centra la enseñanza de las ciencias sociales en las dos disciplinas de mayor peso y tradición en la educación colombiana (historia y geografía), sugiere la ampliación temática del área a partir de la enseñanza de la constitución política de Colombia y la democracia, la educación ambiental, la educación ética y en valores; aspectos todos, requeridos por la sociedad, ante la ausencia de ciudadanos críticos y participativos, comprometidos con las instituciones democráticas y con la esencia de la constitución. (Ministerio de educación Nacional, 2002, p.26).

De lo citado se comprende que, de cierta forma o de manera no directa, se hace una invitación a la formación política, que se establece desde la Constitución, no como una carta prediseñada de memorización, sí que no confluye con la construcción de ciudadanos críticos y participativos.

Respecto a lo legal y la intencionalidad pedagógica es importante mencionar que en los lineamientos curriculares hay un objetivo central:

un educando que curse la básica y la media, no será un historiador, pero debe aprender a manejar y seleccionar fuentes, que es algo básico en el conocimiento histórico; o, aunque no sea un geógrafo debe manejar elementos claves de cartografía (Ministerio de educación Nacional, 2002, p.29).

Lo anterior significa que se requiere que los estudiantes mínimamente reconozcan conceptos y dinámicas básicas de las ciencias sociales que sean prácticos y necesarios. Junto a este

objetivo es clave comprender qué es lo necesario. En lo anteriormente contemplado, se establece desde autores como Jurjo Torres, Jean Pagés y Gimeno Sacristán en el Marco Internacional para la Formación en Ciencias Sociales, tomado para los lineamientos en Ciencias sociales, la propuesta de lo necesario para los y las estudiantes. A continuación, se menciona lo citado desde el lineamiento (1998):

- Que las y los estudiantes “adquieran y generen conocimientos científicos y técnicos más avanzados” que son pertinentes para el contexto mundial que hace exigencias en cuanto a ciencia y tecnología, y al tiempo, se promueva una educación integral y digna del ser humano que le permita conocer sus derechos y sus deberes.
- Que las y los estudiantes afronten de manera crítica y creativa el conocimiento científico, tecnológico, artístico y humano que se produce...; que comprendan la realidad nacional y desarrollen actitudes democráticas, responsables, tolerantes, solidarias, justas y éticas.

Frente a la formación política es evidente que, primero, se está requiriendo que los y las estudiantes reconozcan el contexto actual con relación a lo tecnológico y científico, de modo que se pueda moldear un ciudadano frente a deberes y derechos; es decir, que se pueda adaptarlo al medio de manera que contribuya dentro de las estructuras ya existentes. En segunda medida, se propone que los conocimientos trabajados sean puestos en la lupa crítica, llevando a procesos éticos: que “desarrollen actitudes democráticas, responsables, tolerantes, solidarias, justas y éticas” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p.30). Con esto se acercan a una participación política dada teniendo en cuenta aspectos como la identidad y el posicionamiento como afirman Ruiz y Prada (2012), con reconocimiento del otro. Esto lleva a una confusión de las intenciones, puesto que por un lado se comprende un moldeamiento y, por otra parte, se invita a ver los conocimientos

como una oportunidad de análisis crítico, pero no proponiendo sino permaneciendo dentro dinámicas ya planteadas.

Es importante aludir a la parte central de lo que requiere o define lo crítico en los lineamientos. Con esto se encontró un concepto clave para analizar y es que estos alimentan algo que se viene dando en el mundo educativo con mucha fuerza, que son *las competencias*. Estas resultan trayendo consigo un problema epistemológico y conceptual frente a lo pedagógico y las ciencias sociales, por ejemplo: “En Colombia, el concepto de competencias empieza a usarse referido a la calidad educativa, y se concreta con su inclusión en los exámenes de Estado” (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p.76). “Sin embargo, aún no es clara su justificación, ni la explicación de cómo influyen las Ciencias Sociales escolares en las competencias sociales que requiere la formación de ciudadanos proactivos; y tampoco es clara la justificación teórica y coherente del término” (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p.77). Las competencias, deben procurar un actuar ético, eficaz y personalmente significativo, sobre aspectos de la realidad social, natural, cultural e individual. Para comprender de una mejor manera lo anterior, se puede sustentar lo siguiente:

las intencionalidades de las políticas públicas, están dadas a partir de la imposición de las fuerzas de mercado, los elementos de control, el uso de instrumentos de medición, el desconocimiento del entramado social, la aplicación de una legislación homogénea sin importar el contexto cultural y por supuesto el abandono de la dimensión humana y formativa. (Niño, Tamayo, Díaz y Gamma, 2016, p. 38)

En ese escenario, se deja una incógnita sobre la formación política como un aspecto del pensamiento crítico con su esencia pedagógica latente y como base.

Lo anterior se da teniendo en cuenta que la construcción de los lineamientos se reglamenta de acuerdo con las competencias, que a su vez obedecen a estrategias impuestas por otros sectores.

Por esta razón, es necesario revisar lo que se propone en lo que ahí se denomina contenidos del área. En una sección de los lineamientos en uno de sus títulos se hace referencia a “Los contenidos en el área de ciencias sociales”, en el cual se encuentra una observación:

Es importante aclarar que el concepto de contenido usado por el MEN en este apartado no se refiere al concepto tradicional, sino que hace referencia a un sentido más amplio y adopta la definición citada en el campo pedagógico (...) Por lo tanto, los contenidos no son un listado de temas; su acepción hace referencia a un conjunto de conceptos, principios, procedimientos, valoraciones e interacciones individuales y sociales que se evidencian en las competencias que se deben alcanzar dentro del proceso educativo. (Lineamientos ciencias sociales, 1998, p.71)

Esto supone que estos buscan adaptarse a los postulados epistemológicos, por la necesidad de insertar las competencias que son trazadas desde otros campos.

El tema de las competencias y la formación política implícita y explícita en los lineamientos, hacen referencia a competencias interpersonales, procedimentales, cognitivas, e intrapersonales. Las primeras se remontan a la comunicación con el otro, las siguientes al manejo de procesos, la tercera categoría corresponde a conceptos, y la última a la capacidad de reflexión sobre los propios sentimientos. Con esto no se ve un direccionamiento sobre la formación política pero tampoco se limita esta acción.

Para concluir, sobre los lineamientos se evidencia una cierta libertad que invita a que el estudiante no se quede en el conocimiento memorístico, sino que proponga de una manera más analítica. Sin embargo, tampoco se invita o se habla de una formación de tipo crítica como los planteamientos anteriormente citados en la formación política y pedagogía crítica, que hablan de una transformación de la realidad.

Continuando, se aclara que, dentro de lo curricular, se hace necesario entender que los lineamientos se proponen en el año 2002 alimentando un espíritu flexible y crítico basado en la esencia de las ciencias sociales desde su enseñanza, llevando a contrastar frente a los estándares que se plantean en el año 2006 dentro del marco de la revolución educativa que formula otro tipo de pensamiento académico, por esta razón no se deben tener en cuenta como uno solo.

Por cuestiones de las políticas públicas internacionales, se limita la enseñanza de las ciencias sociales con los estándares curriculares. Esto dirige a buscar un concepto claro de los estándares, pero en medio de su búsqueda, no surge uno definido. Sin embargo, se describe el objetivo:

Al presentar los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales como estándares de ciencias se busca contribuir a la formación del pensamiento científico y del pensamiento crítico en los y las estudiantes colombianos. Aunque ambas ciencias tienen objetos de estudio diferentes, las unen los procesos de indagación que conducen a su desarrollo y las competencias necesarias para realizarlos. Así los estudiantes podrán desarrollar las habilidades y actitudes científicas necesarias para explorar fenómenos y eventos y resolver problemas propios de las mismas. (Estándares curriculares, 2004, p.112)

Con lo anterior, estos estándares se convierten en el objetivo que determina el Ministerio de Educación Nacional es lo que se busca con los estudiantes de Colombia.

Es importante señalar que se habla sobre pensamiento crítico, lo cual conlleva a hacer la indagación de este, con lo cual no hay una definición teórica clara; sin embargo, se puede interpretar con una de sus apuestas un pensamiento más profundo del estudiante desde la premisa “Me aproximo al conocimiento como científico(a) social o natural”. Se proponen unos estándares que propician a los estudiantes una educación dirigida a acercarlos al pensamiento científico, sin

embargo, aquí se están equiparando el pensamiento social con el natural. Con esto, los estándares proponen una estructura:

La estructura dada a los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales exige una lectura horizontal que parta de la columna de la izquierda (me aproximo al conocimiento como científico social o natural) para concebir metodologías y procesos que pueden utilizarse para que los estudiantes se aproximen a los conocimientos de las ciencias (segunda columna) con los métodos, rigor y actitudes propias del trabajo de los científicos. A su vez, para valorar y utilizar los conocimientos son necesarios unos compromisos personales y sociales (Estándares curriculares, 2004, p.115).

De esta manera, no se está sesgando políticamente con las relaciones ético-políticas y los compromisos sociales y personales. Sin embargo, hasta el momento no se habla de unas relaciones propias y críticas entabladas por parte de los estudiantes. Para comprender lo anterior es necesario analizar los estándares propuestos, a continuación, en la tabla 7 y 8:

Tabla 7

Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales

<i>Sexto a séptimo</i>	
<i>Al terminar séptimo grado</i>	Reconozco y valoro la presencia de diversos legados culturales –de diferentes épocas y regiones– para el desarrollo de la humanidad.
...me aproximo al conocimiento como científico-a social	...manejo conocimientos
	Relaciones con la historia y las culturas
<ul style="list-style-type: none"> •Formulo preguntas acerca de hechos políticos, económicos sociales y culturales. •Planteo conjeturas que respondan provisionalmente estas preguntas. •Recolecto y registro sistemáticamente información que obtengo de diferentes fuentes (orales, escritas, iconográficas, virtuales...). •Identifico las características básicas de los documentos que utilizo (qué tipo de documento es, quién es el autor, a quién está dirigido, de qué habla...). •Clasifico correctamente las fuentes que utilizo (primarias, secundarias, orales, escritas, iconográficas...). •Tomo notas de las fuentes estudiadas; clasifico, organizo y archivo la información obtenida. •Establezco relaciones entre información localizada en diferentes fuentes y propongo respuestas a las preguntas que planteo. •Analizo los resultados y saco conclusiones. •Comparo las conclusiones a las que llego después de hacer la investigación con mis conjeturas iniciales. •Reconozco que los fenómenos estudiados pueden observarse desde diversos puntos de vista. •Identifico y tengo en cuenta los diversos aspectos que hacen parte de los fenómenos que estudio (ubicación geográfica, evolución histórica, organización política, económica, social y cultural...). •Reconozco redes complejas de relaciones entre eventos históricos, sus causas, sus consecuencias y su incidencia en la vida de los diferentes agentes involucrados. •Utilizo diversas formas de expresión (escritos, exposiciones orales, carteleras...), para comunicar los resultados de mi investigación. •Cito adecuadamente las diferentes fuentes de la información obtenida. 	<ul style="list-style-type: none"> •Describo características de la organización social, política o económica en algunas culturas y épocas (la democracia en los griegos, los sistemas de producción de la civilización inca, el feudalismo en el medioevo, el surgimiento del Estado en el Renacimiento...). •Establezco relaciones entre estas culturas y sus épocas. •Comparo diferentes culturas con la sociedad colombiana actual, y propongo explicaciones para las semejanzas y diferencias que encuentro. •Comparo legados culturales (científicos tecnológicos, artísticos, religiosos...) de diferentes grupos culturales y reconozco su impacto en la actualidad. •Reconozco que la división entre un período histórico y otro es un intento por caracterizar los hechos históricos a partir de marcadas transformaciones sociales. •Identifico algunas características sociales, políticas y económicas de diferentes periodos históricos a partir de manifestaciones artísticas de cada época. •Identifico algunas situaciones que han generado conflictos en las organizaciones sociales (el uso de la mano de obra en el imperio egipcio, la expansión de los imperios, la tenencia de la tierra en el medioevo...). •Identifico y comparo las características de la organización social en las colonias españolas, portuguesas e inglesas en América. •Identifico y comparo el legado de cada una de las culturas involucradas en el encuentro Europa - América - África.

Nota. Recuperado de Estándares de Ciencias Sociales, 2004 por Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Tabla 8

Continuación Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales

<p>Análizo cómo diferentes culturas producen, transforman y distribuyen recursos, bienes y servicios de acuerdo con las características físicas de su entorno.</p>	<p>Reconozco algunos de los sistemas políticos que se establecieron en diferentes épocas y culturas y la principales ideas que buscan legitimarlos.</p>	<p><i>Para lograrlo...</i></p>
<p>Propios de las ciencias sociales</p>		<p>...desarrollo compromisos personales y sociales</p>
<p>Relaciones espaciales y ambientales</p>	<p>Relaciones ético-políticas</p>	
<p>•Reconozco características de la Tierra que la hacen un planeta vivo.</p>	<p>Identifico normas en algunas de las culturas y épocas estudiadas y las comparo con algunas normas vigentes en Colombia.</p>	<p>•Reconozco y respeto las diferentes posturas frente a los fenómenos sociales.</p>
<p>•Explico el impacto de las culturas involucradas en el encuentro Europa - América - África sobre los sistemas de producción tradicionales (tenencia de la tierra, uso de la mano de obra, tipos de explotación).</p>	<p>•Identifico las ideas que legitimaban el sistema político y el sistema jurídico en algunas de las culturas estudiadas.</p>	<p>•Participo en debates y discusiones: asumo una posición, la confronto, la defiendo y soy capaz de modificar mis posturas cuando reconozco mayor peso en los argumentos de otras personas.</p>
<p>•Utilizo coordenadas, convenciones y escalas para trabajar con mapas y planos de representación.</p>	<p>•Reconozco y describo diferentes formas que ha asumido la democracia a través de la historia.</p>	<p>•Asumo una posición crítica frente a situaciones de discriminación (etnia, género...) y propongo formas de cambiarlas.</p>
<p>•Localizo diversas culturas en el espacio geográfico y reconozco las principales características físicas de su entorno.</p>	<p>•Comparo entre sí algunos sistemas políticos estudiados y a la vez con el sistema político colombiano.</p>	<p>•Participo en la construcción de normas para la convivencia en los grupos a los que pertenezco (familia, colegio, organización juvenil, equipos deportivos...).</p>
<p>•Establezco relaciones entre la ubicación geoespacial y las características climáticas del entorno de diferentes culturas.</p>	<p>•Identifico variaciones en el significado del concepto de ciudadanía en diversas culturas a través del tiempo.</p>	<p>•Comparto y acato las normas que ayudan a regular la convivencia en los grupos sociales a los que pertenezco.</p>
<p>•Identifico sistemas de producción en diferentes culturas y períodos históricos y establezco relaciones entre ellos.</p>	<p>•Identifico criterios que permiten establecer la división política de un territorio.</p>	<p>•Participo activamente en la conformación del gobierno escolar.</p>
<p>•Comparo las organizaciones económicas de diferentes culturas con las de la actualidad en Colombia y propongo explicaciones para las semejanzas y diferencias que encuentro.</p>	<p>•Comparo y explico cambios en la división política de Colombia y América en diferentes épocas. •Identifico y comparo las características de la organización política en las colonias españolas, portuguesas e inglesas en América.</p>	<p>•Tomo decisiones responsables frente al cuidado de mi cuerpo y de mis relaciones con los demás (drogas, relaciones sexuales...).</p>
<p>•Describo las características que permiten dividir a Colombia en regiones naturales.</p>		<p>•Apoyo a mis amigos y amigas en la toma responsable de decisiones sobre el cuidado de su cuerpo.</p>
<p>•Identifico factores económicos, sociales, políticos y geográficos que han generado procesos de movilidad poblacional en las diferentes culturas y períodos históricos.</p>		<p>•Asumo una posición crítica frente al deterioro del medio ambiente y participo en su protección.</p>
<p>•Comparo características de la organización económica (tenencia de la tierra, uso de la mano de obra, tipos de explotación) de las colonias españolas, portuguesas e inglesas en América.</p>		<p>•Identifico diferencias en las concepciones que legitiman las actuaciones en la historia y asumo posiciones críticas frente a ellas (esclavitud, Inquisición...).</p>
<p>•Reconozco y utilizo los husos horarios.</p>		

Nota. Recuperado de Estándares de Ciencias Sociales, 2004 por Ministerio de Educación Nacional de Colombia

La estructura que dan los estándares es secuencial. En primera medida, se habla de conocimientos científicos, y después del manejo y la relación de estos, llevando a las relaciones espacio ambientales con la relación ético-política, de acuerdo con un desarrollo personal y social. Es decir, se alude a un análisis de las temáticas estructuradas y metodológicas, de modo que en este caso la formación política se puede relacionar con lo ético-político y el desarrollo personal y social. En este proceso se debe caracterizar un punto de la propuesta como tal, por ejemplo:

“Relaciones ético-políticas: identifico normas en algunas de las culturas y épocas estudiadas y las comparo con algunas normas vigentes en Colombia”.

En este caso, se toman puntos propuestos por Ruiz y Prada (2012) sobre la formación política como la memoria y la narración. Sin embargo, al observar con atención, se observa que se puede complementar con McLaren (2006), puesto que no se invita a una caracterización donde la esta ante el mundo está dada bajo unos rasgos desiguales, que sería una base fundamental de la formación política y la pedagogía crítica.

Frente a la otra dimensión se puede observar la presencia de otros aspectos:

“Desarrollo de compromisos sociales y personales: participo en debates y discusiones: asumo una posición, la confronto, la defiendo y soy capaz de modificar mis posturas cuando reconozco mayor peso en los argumentos de otras personas”.

Como lo propone McLaren (2006), aquí es más clara la postura crítica y la formación política, puesto que se ve la invitación a proponer; hay un posicionamiento, llevándonos a tomar una postura frente a unas dinámicas preestablecidas para ser analizadas.

En conclusión, entre de los lineamientos y estándares se ve una confrontación entre estos, desde el saber propio de la pedagogía y las ciencias sociales que nos deja determinar de una alguna manera el papel de la formación política y, por otro lado, en los estándares una propuesta basada en intereses y políticas públicas que se alejan de los lineamientos.

4. METODOLOGÍA: INVESTIGACIÓN CUALITATIVA COMO INDAGACIÓN

CRÍTICA

Esta investigación hace parte de la Maestría en Educación y se articula con el énfasis en evaluación de la UPN que coordina el grupo *Evaluándo_nos*. Con el propósito de caracterizar la formación política en el currículo en ciencias sociales que se da desde la educación básica en Colombia, el presente proceso metodológico parte de las siguientes connotaciones: por el problema a abordar, por los objetivos a cumplir, por el tipo de conocimiento a construir, el enfoque epistemológico más coherente se sitúa en el campo de las ciencias sociales: es decir, en el campo de las ciencias del espíritu encargadas de comprender el significado y sentido de la interacción entre sujetos y contextos. En ese caso, la contextualización está dirigida al currículo ordenado desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia que se ve reflejado en las aulas en las acciones realizadas por docentes; en sí un conjunto de actitudes y propuestas pedagógicas cuyo objeto de estudio es el objetivo que se dirige hacia la enseñanza de las ciencias sociales, es decir el discurso de las instituciones encargadas de la educación en nuestro país.

Como es un proyecto de investigación orientado a la comprensión de las interacciones sociales, es necesario aclarar que no está cimentado en el positivismo, ni por muestras representativas, el cual tampoco está orientado por variables cuantitativas de tipo estadístico, ni mucho menos está llamado a comprobar hipótesis o establecer leyes. Sin embargo, se tienen en cuenta algunas herramientas que pueda brindar, puesto que no se busca un resultado como tal sino una caracterización de discursos educativos, políticos, económicos y sociales. En este caso lo cuantitativo se queda corto, ya que los fenómenos sociales que se han observado no se pueden relacionar con los resultados obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos medibles de la investigación.

El enfoque epistemológico y la ruta metodológica se encaminan de acuerdo con la visión hermenéutica comprensiva de tipo cualitativo frente a los documentos y frente a las respuestas de los docentes que ejercen su profesión en el campo de las ciencias sociales como motivo de estudio y desde la interpretación que se obtengan de las intervenciones de la población entrevistada, y la aplicación de un grupo focal sobre una caracterización del currículo en ciencias sociales y el lugar que ocupa la formación política en él. En ese sentido,

la ruta metodológica en esta investigación se orienta con la visión hermenéutica cuyas dimensiones centrales son: (1) descubrimiento de la intención que anima el autor, (2) descubrimiento del significado que tiene la acción para su autor, (3) descubrimiento de la función que la acción o la conducta desempeñan en la vida del actor, y (4) determinación del nivel de condicionamiento ambiental y cultural (Martínez, 2000 citado en: Niño, Tamayo, Diaz & Gama, 2016).

El enfoque de investigación cualitativa que orienta el actual trabajo toma algunos de los planteamientos de Elliot Eisner (1998), quien considera que la educación es un arte y un acto humano. Además, se desarrolla por medio de un pensamiento cualitativo, el cual parte de tres premisas: (1) es útil porque plantea asuntos de la vida cotidiana, la cual es fuente del saber a través de la observación de su contexto, (2) es un discurso propio de los de los investigadores en educación, (3) se relaciona con las artes: “Las obras de arte como aulas, las escuelas y la enseñanza, participan de una historia y son parte de una tradición” (Eisner, 1998, p.17).

Otro elemento para destacar de los planteamientos de Eisner (1998) es el término de *indagación*, que define como un concepto límite situado entre la investigación y la evaluación. Los tipos particulares de indagación cualitativa se refieren al conocimiento educativo (habilidad para ver, no solo mirar) y la crítica educativa (que permite hacer juicios de valor). La crítica educativa, según Eisner (1998), es un proceso en el que el conocimiento toma sentido social; se hace dialéctico

en medio de la confluencia de saberes. No basta con la simple observación a través de un recurso; es necesario ir más allá, vivir el proceso, convivir con los sujetos de una escuela para entender los fenómenos en toda su complejidad y poder llegar a lo implícito.

Desde esta perspectiva, el autor propone seis rasgos de un estudio cualitativo:

- (1) Los estudios cualitativos tienden a estar enfocados: cualquier situación que tenga importancia para la educación es un tema potencial para un estudio cualitativo. Los investigadores cualitativos observan, entrevistan, graban, describen, interpretan y valoran.
- (2) El *yo* como instrumento: en la crítica educativa, las figuras y las suposiciones son diferentes a la visión que tienen en la investigación cuantitativa. En lugar de considerar la uniformidad y la estandarización como lo óptimo, la crítica educativa ve la intuición como lo mejor con evidencias y razones.
- (3) Carácter interpretativo: se puede reconocer desde dos perspectivas: una es tratar de justificar aquello de lo que se han informado (¿cómo ha influenciado una nueva política educativa?) y otra es relacionar el caso con el tipo de experiencia que se mantiene con la situación estudiada (¿qué motivo? ¿cómo se sintió? ¿en que se afectó?).
- (4) Uso del lenguaje expresivo y la presencia de la voz en el texto: implica objetividad en el momento de realizar narrativas, conversaciones, negociaciones culturales, y diálogos de saberes.
- (5) Atención a lo concreto: aptitud para interpretar esos rasgos distintivos mediante el texto; proporciona sentido de unicidad del caso.
- (6) Criterios para juzgar los éxitos: coherencia, intuición y utilidad instrumental. En la investigación cualitativa no hay pruebas estadísticas del significado para determinar si

el resultado se puede “tener en cuenta”. Tener en cuenta es, al final, una cuestión de juicio (debate, diferencias, persuasión).

Para Eisner (1998), la crítica se estructura de la cotidianidad de la vida escolar con base en cuatro dimensiones: descripción, interpretación, evaluación y temática. Aclara que estos aspectos no son sistemáticos ni dependientes y, menos aún, una receta prescrita que es necesario seguir. Se pueden ubicar como intención o representación de la crítica que no debe ser tomada como enfoque único (Eisner, 1998, p.109).

Es importante resaltar que Eisner no está proponiendo unos pasos, sino unas dimensiones de la investigación crítica en educación, cuya interrelación permite la comprensión de la situación que queremos comprender, a continuación, su propuesta:

4.1 La descripción

Esta se dinamiza desde el imperativo de encontrar cualidades que se evidencian, enfocándose en las más importantes: lo que se podría denominar lo principal, narrado de una manera que se vea la intencionalidad del autor con base en su conocimiento, pero también en emociones y sentimientos.

Esta práctica no es solamente la suma de elementos de la situación, como quien hace un inventario de lo que hay, sino un esfuerzo por mostrar sentido mediante la organización de una estructura argumentativa que relaciona elementos y selecciona para generar significados que lleven al lector o evaluador a mirar de la misma manera o a reconocer lo que siempre ha estado allí pero ahora es iluminado desde el ojo de quien aprendió a mirar. (Niño, Tamayo, Diaz & Gama, 2016, p.77)

Eisner (1998) resalta un elemento dentro de la descripción: la selectividad. Afirma que “es natural el proceso de rechazar las cosas menos importantes y resaltar en la narración los sucesos relevantes”. (p.110)

4.2 La interpretación

Eisner (1998), plantea la interpretación a partir de unas cualidades, la primera es la búsqueda de razones, argumentos y / o justificaciones que den cuenta de lo expuesto. La segunda, exponer el contexto y vislumbrar los antecedentes y los efectos que son causados por lo anteriormente evidenciado. En tercer lugar, se busca mostrar el fondo de las condiciones, es decir, “la complejidad de estas”. Y, por último, se debe contrastar con lo anteriormente expuesto sobre las teorías escogidas, de una manera flexible:

el sentido que damos a las situaciones sociales, los significados que asignamos a las acciones y los motivos que inferimos de lo que vemos se suelen constituir sobre un periodo de tiempo, son como marcadores a lo largo del camino, que trazan el pasado y proporcionan señales para el futuro (Eisner, 1998, p.119).

4.3 La evaluación

En las actividades académicas siempre se tiene el propósito de mejorar progresivamente en estos procesos, con lo que se observan las experiencias adentro de una descripción hecha de acuerdo con una valoración. Para llegar a la evaluación es necesario tener una lupa, que en este caso es el marco teórico que confrontaría las experiencias estudiadas con la herramienta propuesta.

“La evaluación entonces se entiende como la elaboración de un juicio de valor, con criterios establecidos de antemano, sobre la información recogida en la descripción y en la interpretación, por ello es tan difícil generalizar o estandarizar” (Niño, Tamayo, Diaz & Gama, p. 70, 2016).

Es importante aclarar que este juicio de valor es complejo y de gran importancia, saliendo de lo cuantitativo, para entrar a lo cualitativo, y generado por unos criterios previos dados por una teoría ya tratada y verificada.

4.4 Temáticas

Dentro de las investigaciones se evidencian rasgos similares en lo que atañe a varios estudios, que dirigirían a unos principios centrales, no generalizando del todo, pero sí dando muestra de unos rasgos comunes.

Eisner (1998) denomina *temas* a los rasgos dominantes de una situación o persona que definen o describen su identidad. Existen muchos que pueden surgir cuando se estudia un hecho educativo, siendo su totalidad un sumario de los rasgos esenciales. La formulación de estos significa capturar los mensajes recurrentes que dominan la situación que el crítico describe, y sirven para unificar situaciones y objetos que pueden tener un origen diferente.

En relación con lo expuesto en la presente investigación, se hace necesario el análisis de los documentos del ministerio de educación Nacional como lo son los lineamientos y los estándares curriculares, los cuales dan cuenta de los principios que sustentan las prácticas educativas.

4.5 Participantes

Esta investigación se realizó con diez docentes de la ciudad de Bogotá que ejercen su labor como profesores de ciencias sociales en colegios distritales públicos y en administración, dirigiendo el proceso de sexto a noveno. En cuanto a los estudios realizados por los docentes, todos son licenciados.

Esta selección tiene como criterio la densidad de la información y la calidad de la experiencia de los docentes participantes, cuyos conocimientos son pertinentes para el cumplimiento de nuestros propósitos. En este caso, los profesionales son licenciados en ciencias sociales, filosofía e historia y educación comunitaria con énfasis derechos humanos.

El tiempo de servicio en educación de los docentes participantes oscila entre:

- 1 a 5 años: 3 docentes
- 6 a 10 años: 1 docente
- 11 a 15 años: 2 docentes
- 16 a 20 años. 1 docente
- 21 a 25 años: 1 docente
- Más de 26 años: 2 docentes

Los docentes laboran en los siguientes colegios de Bogotá:

- San Vicente I.E.D.
- Chuniza Fámaco I.E.D
- Colegio Los comuneros- Oswaldo Guayasamín I.E.D.
- Instituto San Vicente de Padua
- Instituto Colombo-sueco

Estos docentes conocen la legislación y aplican las prescripciones para el área de ciencias sociales según la ley general de educación.

4.6 Técnicas e instrumentos de recolección de la información

El objetivo es caracterizar el currículo en ciencias sociales, desde el papel de la formación política de acuerdo con la mirada de la formación política. Por esa razón, se analizarán las experiencias de los docentes y se hará revisión documental, para poder hacer una ilustración del tema.

Para la recolección se utilizarán dos herramientas, la primera: la encuesta, que es muy común y práctica en la investigación social. Su utilidad radica, según Páramo (2017), fundamentalmente en que “se puede recoger gran cantidad de datos sobre actitudes, intereses, opiniones, conocimiento, comportamientos” (p.55). En lo que atañe al manejo de las herramientas, para recolectar la información es necesario contar con una población a encuestar y un cuestionario de preguntas estructuradas.

En relación con el grupo focal, es definida como una técnica basada en un proceso de comunicación que se realiza entre varias personas, “los grupos focales son entrevistas de grupo, donde un moderador guía una entrevista colectiva durante la cual un pequeño grupo de personas discute en torno a las características y las dimensiones del tema propuesto para la discusión” (Mella, 2000, p 3). En este proceso, el moderador obtiene información del grupo de forma directa. El grupo focal permite el dialogo entre los distintos participantes:

Los grupos focales son básicamente una forma de escuchar lo que dice la gente y aprender a partir del análisis de lo que dijeron. En esta perspectiva los grupos focales crean líneas de

comunicación, donde el primer canal comunicación se establece al interior del grupo, con un continuo comunicativo entre el moderador y los participantes, así como entre los participantes mismos (Mella, 2000, p 3).

4.7 Encuesta a docentes en ciencias sociales

Se aplicó la encuesta con la intención de visualizar de alguna manera las perspectivas, sentimientos, imaginarios y pareceres acerca del currículo y la formación política. De esta manera, podríamos acercarnos a la práctica y entender de cierta forma la implementación en el espacio académico respectivo de cada participante.

La elaboración y diseño se realizó teniendo en cuenta los objetivos y categorías a trabajar en este proyecto, basándose en la experiencia de docentes que tendrían las características idóneas para abordar estos temas. La aplicación de esta fue dada por medio de la herramienta de Google Drive, opción formularios, la cual se envió a cada uno de los y las participantes voluntarios.

Con lo anterior se logró obtener información muy valiosa, que se clasificaría. En esta parte, se les pidió a las personas que más tuvieran relación en sus respuestas que colaboran en un grupo focal. Las categorías trabajadas en esta encuesta fueron: currículo, enseñanza de ciencias sociales, formación política y pedagogía crítica.

4.8 Grupo focal

Esta actividad se hizo teniendo en cuenta la mitad de la muestra de la encuesta, buscando las respuestas más reiterativas ante los temas tratados. De esta manera, se enfocó la búsqueda y se profundizó en las categorías escogidas.

La forma como se llevó a cabo la pesquisa fue en un espacio de dialogo, donde los cinco invitados iban comentando sobre los temas propuestos. De esta forma se recogió la información en una grabación, la cual ocupó un lapso de alrededor de una hora y media.

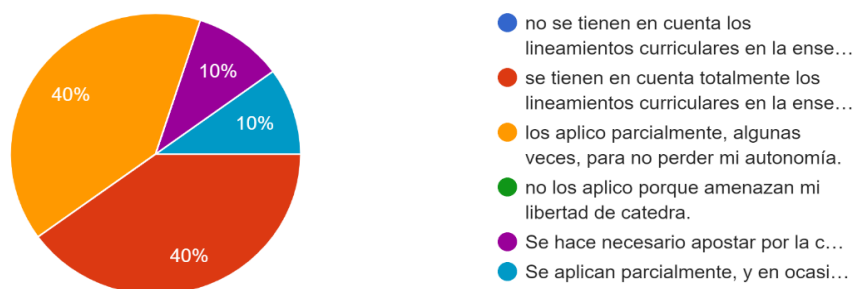
Lo interesante fue cómo uno tras otro los sujetos iban reformulando, refutando o argumentando sus experiencias y sus puntos de vista, en lo cual la información recolectada tenía un énfasis más amplio que el de la encuesta, ya que esta se encontraba focalizada.

4.9 Análisis de la encuesta

Con el objeto de conocer el lugar de la formación política en el currículo en ciencias sociales y de acuerdo con su experiencia como docente en esta área, muy amablemente solicito su colaboración, respondiendo las siguientes preguntas, que tienen un carácter fundamentalmente informativo, y de qué manera tendrán repercusiones por fuera del proyecto de investigación que vengo adelantando en la maestría en educación en la UPN. No hay respuestas verdaderas ni falsas, es un ejercicio para identificar tendencias.

Teniendo en cuenta el tema de curriculo en ciencias sociales, Según su experiencia en la institución, considera que:

10 respuestas



Gráfica 1. Pregunta realizada en la encuesta al grupo focal. Realización propia.

Descripción: La encuesta de la gráfica 1 fue hecha a los docentes y permitió observar su posición frente a lo que se considera del currículo en ciencias sociales en su respectiva institución. En ese sentido, el 40% de los docentes encuestados considera que en las instituciones se tienen en cuenta los lineamientos curriculares en la enseñanza de las ciencias sociales; el otro 40% considera que se aplican parcialmente, algunas veces, para no perder la autonomía. El 20% también está dividido a la mitad con respecto a que se considera que se hace necesario, y se aplica parcialmente, y en ocasiones. Las respuestas anteriores se relacionan, puesto que dejan observar una dependencia en la enseñanza de ciencias por parte de los lineamientos en ciencias sociales propuestos por el Ministerio de Educación Nacional. Solo un 10% no considera a los lineamientos algo importante de gran manera.

La encuesta realizada a los docentes arrojó similitudes muy marcadas, no hay una gran diferenciación de posturas.

Interpretación: La encuesta que se realizó permite analizar que los lineamientos curriculares en ciencias sociales marcan un camino muy importante en la preparación y enseñanza de las ciencias sociales en educación media, donde estos se ven como un punto de salida, pero también como una limitante. Sin embargo, un 40% dice que se implementan parcialmente para no perder la autonomía. Esto lleva a evidenciar que los lineamientos pueden ser un mecanismo de control que va en contra de la autonomía del docente; es decir, funcionan como una manera con la que se impide ir más allá, con esto el concepto de currículo como citarían Castiblanco y Arrieta (2017), el currículo puede ser entendido como guía que el estudiante obtiene en la escuela...

En este sentido los lineamientos curriculares están presente dentro de la formación en ciencias sociales. Es muy difícil según estos datos ver los lineamientos solo como una propuesta, sino que estos se pueden tomar como un requerimiento obligatorio del trabajo docente adentro de su institución, como un requisito entre las propuestas pedagógicas que el docente presenta.

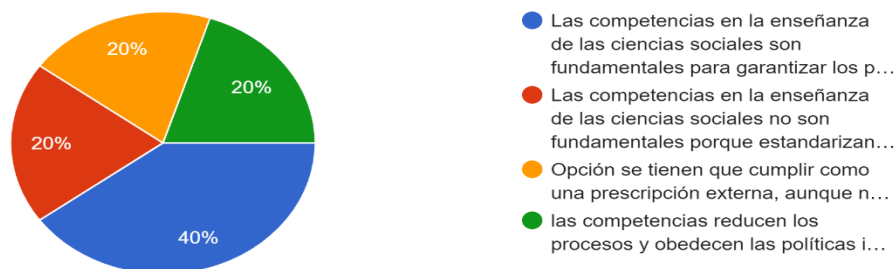
Para los docentes encuestados, es descabellado estar por fuera de los lineamientos, con lo que estos se pueden tomar como una receta que en un caso se toma totalmente, y, en otro, se le añade un pequeño ingrediente personal. Se resulta viendo el currículo de una manera muy estructurada y fuerte.

Valoración: Se puede evidenciar que dentro de las cinco posibles respuestas, los docentes se inclinaron por acercarse en su trabajo hacia los lineamientos, dejando la posibilidad de una duda acerca de sus objetivos. En ese sentido, no se propondrá una postura crítica; algo que en las ciencias sociales es necesario, tanto en el docente como en la comunidad. El que ningún docente haya escogido la no utilización de los lineamientos nos dice que hay una obligatoriedad frente al currículo, y que, en el momento de alejarse un poco de él, solo se da una preocupación por la autonomía mas no por la esencia de estos lineamientos, que, como se dijo anteriormente, están preparado por intereses. Las instituciones obligan y enmarcan el trabajo, o el docente acepta sin llevar a cabo un análisis.

Los lineamientos curriculares deben ser una opción, una herramienta, una posibilidad, no un libro cerrado. Se debe ir construyendo paso a paso en cuanto a la experiencia, como diría Magendzo, la posibilidad contextual, colocada de acuerdo con muchas necesidades, poniendo sobre la mesa si al docente le importa la trascendencia de los lineamientos, o si solo es un menú o una receta. Si lo obtenido es una respuesta positiva, se debe leer y releer para confrontar con el contexto y revisar cuál es el camino que da a luz el Ministerio de Educación Nacional, y si el proceso se relaciona con el pensamiento crítico que, en la sociedad, se evidencia, se da la necesidad de llevar a cabo.

¿Qué papel juegan las competencias en la enseñanza de las ciencias sociales?

10 respuestas



Gráfica 2. Pregunta realizada en la encuesta al grupo focal. Realización propia.

Descripción: Esta pregunta se encuentra enfocada en visualizar el accionar y posición que tienen las competencias en ciencias sociales, teniendo en cuenta que estas son el corazón de los lineamientos y de los direccionamientos de las políticas gubernamentales que permean el sector educativo. Esto permitió observar su posición frente a las competencias. En ese sentido, el 40% eligió que las competencias en la enseñanza de las ciencias sociales son fundamentales para garantizar los procesos de aprendizaje, el 60% se dividió en tres de a 20% siendo muy repartida la percepción, donde las otras opciones eran: en primera medida, que las competencias en la enseñanza de las ciencias sociales no son fundamentales porque estandarizan los procesos, sin contextos, ni sujetos. En segunda medida, se tienen que cumplir como una prescripción externa, aunque no estemos de acuerdo con ellos. Por último, las competencias reducen los procesos y obedecen a las políticas internacionales, lo que muestra que hay diferencias con respecto al papel de las competencias; sin embargo, la balanza se inclinó hacia estas como algo fundamental.

Interpretación: Los resultados arrojados con la anterior pregunta dejan evidenciar que las competencias han sido involucradas en el acto pedagógico de una u otra manera, y la mayoría ya depende de ellas para planear y tomar un rumbo en clase. Es decir, se naturalizó el concepto y

accionar de las competencias como parte del mundo académico. Aquí entrarían fuertemente a verse las ciencias sociales con un componente que se adueñó del espacio adentro del currículo. Aunque también podemos dar otra mirada, si se observa que las otras tres opciones toman algo de las competencias, pero por algún motivo tienen un argumento para no tomarlas en su totalidad. Un 20% dice que las competencias en la enseñanza de las ciencias sociales no son fundamentales porque estandarizan los procesos, sin contextos, ni sujetos. Es decir, la mitad del resultado anterior es totalmente contrario y argumenta que no es global, ni toma principios que retomarían el currículo desde Magendzo. El otro comenta que se tienen que cumplir como una prescripción externa, aunque no estemos de acuerdo con ellos. Aquí se origina una respuesta muy neutral que no toma partido, y solo obedece lo que se le da, como un ingrediente que se obliga a utilizar sin ver su importancia. Por último, las competencias reducen los procesos y obedecen a las políticas internacionales, tienen una mirada que no opina sobre su accionar, pero hacen una crítica a estas.

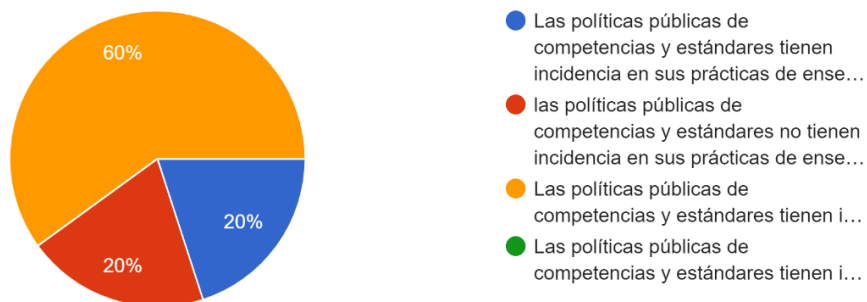
Se afirmaría que, en los resultados, aunque se tiene la mayor parte como fundamental, las opiniones de no verlas así son mayorías, con distintas percepciones y lentes que las caracterizarían. Esto se enfocaría en que los docentes quedaron inmersos en el currículo técnico: ¿qué? Técnico que consolida el ¿cómo?, donde este es determinado por las personas que, se dice, manejan el tema; con esto se da lugar a una planificación excluyente: “Se trata de personas con estructuras rígidas, pobres y poco diferenciadas, que intentan mantener invariables sus esquemas en contra de las evidencias del medio” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1987 citado en: Castiblanco y Arrieta, 2017).

Valoración: Tomando las respuestas como un todo, como algo global, no sorprende que a través de los años poco a poco las competencias estén dentro de los espacios de la enseñanza de las ciencias sociales y que ya se vean como un eje dentro del trabajo en el aula. Lo importante acá es que aun cuando vemos que la educación se mercantiliza, hay algunas formas de resistencia, donde

el docente no toma todo tan a la ligera. En ese sentido, le hacen ruido estas imposiciones políticas en la educación. El asunto es que el docente debe tener una intencionalidad pedagógica y política como de alguna manera lo expresaría McLaren (2006); intención que de alguna manera pone en duda este tipo de ajusten a la educación. Por esto se afirma que no hay una preocupación del docente por estos temas, no hay un trasfondo que ponga unas murallas a estos efectos económicos adentro de la educación y esto también es causado por el desconocimiento y la ignorancia de las competencias en las ciencias sociales, teniendo que hacerse un llamado a tomar una postura crítica más fuerte.

¿En qué grado las políticas públicas de competencias y estándares tienen incidencia en sus prácticas de enseñanza y evaluación en el aula?

10 respuestas



Gráfica 3. Pregunta realizada en la encuesta al grupo focal. Realización propia.

Descripción: la pregunta realizada a los docentes se dirige a qué tanta influencia tiene las políticas públicas desde las competencias y los estándares dados por el Ministerio de Educación Nacional dentro de la acción pedagógica. El 60% afirma que las políticas públicas de competencias y estándares tienen incidencia en sus prácticas de enseñanza y evaluación en el aula de manera total. Y el 40% se divide en dos, teniendo que en una instancia las políticas públicas de competencias y estándares tienen incidencia en sus prácticas de enseñanza y evaluación en el aula

de manera parcial. Por otra parte, el 20% restante dice que las políticas públicas de competencias y estándares no tienen incidencia en sus prácticas de enseñanza y evaluación en el aula.

Se puede describir que más de la mitad de los docentes considera que todo lo propuesto en su clase es aterrizado en estas competencias y estándares. El porcentaje restante hace resistencia en su clase a esas imposiciones.

Interpretación: las acciones pedagógicas en ciencias sociales son influenciadas de manera total, no se salen de lo impuesto por el MEN; es decir, están dadas a partir de las políticas públicas, dirigiendo todos los componentes curriculares y convirtiéndolos en praxis, desde las respuestas que arrojan la encuesta y la mayoría de docentes encuestados. Sin embargo, se encuentra una postura más suave que en parte hace que no todo sea tomado a la ligera y una postura más radical que no tiene en cuenta este tipo de lineamientos.

Con esto se puede interpretar que hay un gran alejamiento del pensamiento crítico y de la pedagogía crítica. El docente obra en gran medida como reproductor de una carta magna de educación fundada desde intereses políticos y económicos.

Valoración: Se afirma que no hay una reflexión en la práctica docente, desconociendo esa lucha de clases.

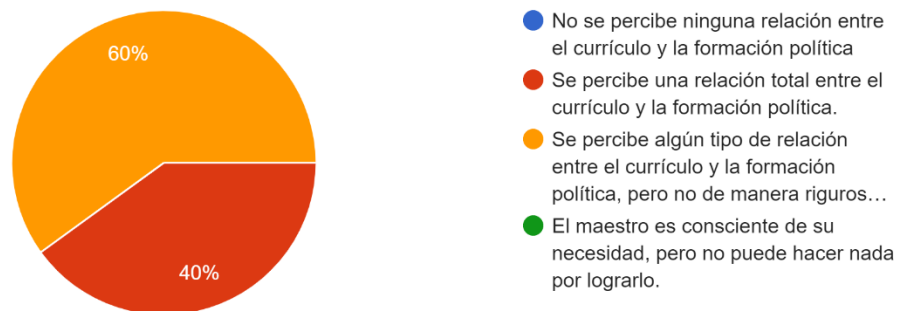
Respecto a lo anterior, se pueden afirmar dos causas para esto: un desinterés total por transformar a través de la educación y un miedo a salir de lo impuesto. Se evidencia al currículo como algo muy alejado de los conceptos anteriormente trabajados, porque se puede observar algo inmodificable, exacto y sagrado. Esto nos acerca a que no haya una concepción más profunda del papel del currículo y deja pensar que los educadores no han evolucionado pedagógicamente, acercándose a los principios del conductismo.

Es importante resaltar que en menor medida se hace una pequeña resistencia, que debe ser mayor, resaltando que no es un secreto que los lineamientos están hechos a disposición de los

intereses aplicados desde las políticas que se hacen ver explícitamente en el texto de los lineamientos en ciencias sociales. Estamos alejados del pensamiento crítico y mucho más de la pedagogía del compromiso. Este no es nulo y debe proyectar la educación con compromiso social, transformando esa concepción curricular.

¿Qué relación hay entre los lineamientos curriculares y la formación política?

10 respuestas



Gráfica 4. Pregunta realizada en la encuesta al grupo focal. Realización propia.

Descripción: En esta gráfica se ve lo que respondieron los docentes frente a otra temática clave del proyecto de investigación que es la formación política, en cuyo caso deja saber la percepción frente a la relación que entablan esta y los lineamientos curriculares. Con el 60%, la mayor inclinación dice que se percibe algún tipo de relación entre el currículo y la formación política, pero no de manera rigurosa y fundamentada, y el 40% dice que se percibe una relación total entre el currículo y la formación política. Los docentes se inclinan a que hay una relación entre el currículo y la formación política en distintos grados de incidencia.

Interpretación: Las respuestas dadas por los docentes dan a entender que la formación política está inmersa en la propuesta de manera explícita y de una forma implícita, lo cual da luces a cómo trabajar este tema. Los docentes no llegaron a negar o a distanciarse de una manera más

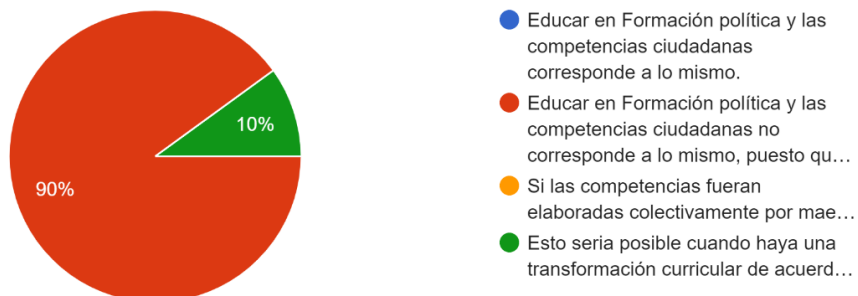
notoria ante esa relación. En ese sentido, no hay una preocupación por lo descrito, y las respuestas evidencian una confianza ante la formación política y el currículo del MEN. Sin embargo, es importante resaltar más a fondo unas desigualdades sociales como diría McLaren (2006), fortaleciendo la formación política.

Valoración: Se visualiza una concepción de formación política distorsionada o disfrazada puesto que en los lineamientos esta propuesta está muy alejada de la que se hace en el marco teórico que tiene como eje fundamental la pedagogía crítica, la que da la opción de una participación activa del estudiante. En cambio, los lineamientos no hacen énfasis en este tipo de cosas, ni siquiera en los temáticas que se proponen, se observa. Es necesario revalidar, releer o investigar qué implica la formación política, puesto que se puede afirmar que hay algún tipo de ambigüedad, confusión o desinterés en este tópico dentro de la enseñanza de las ciencias sociales.

Es necesario como docentes de ciencias sociales discutir, reflexionar y proponer espacios de diálogo y hablar de estos temas tan importantes, que hacen entender la educación desde una perspectiva de contextos donde hay desigualdad con el propósito de otorgar un cambio social.

Para usted, ¿es lo mismo educar en formación política que en las competencias ciudadanas?

10 respuestas



Gráfica 5. Pregunta realizada en la encuesta al grupo focal. Realización propia.

Descripción: La pregunta concierne a la formación política y si los docentes consideran que es lo mismo que educar en competencias ciudadanas. El 90% dice que educar en formación política y las competencias ciudadanas no corresponde a lo mismo, puesto que en tanto que la primera habla de participación identidad, memoria y construcción de sujeto, la otra trata de sus deberes como ciudadano. Y con un 10%, se comenta, esto sería posible cuando haya una transformación curricular dada de acuerdo con los fines de la enseñanza de las ciencias sociales. Se puede observar que los docentes diferencian una cosa de la otra totalmente, donde un pequeño porcentaje ve que se podría obrar bajo unas circunstancias distintas. En tanto, se argumenta, estas no son lo mismo.

Interpretación: Los docentes tienen una concepción de las competencias ciudadanas bastante estudiada o analizada frente a que en la pregunta anterior se presume de un desconocimiento de la formación política. De esta manera se puede afirmar que este es el resultado al rechazar un parentesco entre una cosa y la otra.

Las competencias ciudadanas no presentan para los docentes un elemento político dentro de la actividad pedagógica de los estudiantes. En este caso se afirma que reconocen de manera total los objetivos de las competencias ciudadanas y su funcionalidad presentadas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia; es decir, está enfatizado el tema de los deberes del sujeto como tal, alejando los principios propuestos por Alexander Prada.

Se alude a la propuesta de formación política, en cuyo caso se propone categorizar de la siguiente manera. En primera medida, se parte con la “identidad”, la cual se referencia “como aquel comportamiento que alguien ha ido ganando a lo largo de la vida, un signo distintivo por el que se reconoce una persona, (y) se la identifica de nuevo como la misma” (Ruíz & Prada, 2014, p.34). En segunda medida, se habla de “La narración”, explicación que parafrasearían Ruíz y Prada en

palabras de Ricoeur respecto a esta como algo dado “en la recuperación de lo propio y extraño, como constituyentes de una misma historia tejida con múltiples hilos, (allí) se descubre otra de las capacidades de los sujetos que podrán contar y podrán llamarse” (Ruíz & Prada, 2014, p.36). El tercer eje central que proponen es “La memoria” es decir:

digamos que la memoria es incorporada a la constitución de la identidad a través de la función narrativa. . . . Así, las narraciones que hacemos de nuestra vida son posibles gracias a que recordamos; a su vez, en las narraciones que vamos configurando se reinterpretan las vivencias que se han sedimentado en la memoria. (Ruíz & Prada, 2014, p.37).

Antes de continuar con los otros dos ejes, se debe resaltar cómo los tres primeros conceptos a trabajar se relacionan uno con el otro, siendo fundamentales en la formación política, puesto que configuran al sujeto como alguien. También se está fortaleciendo el concepto de memoria, el cual también es trabajado como una de las categorías de la tesis, llevándonos a afirmar que hay una relación muy fuerte entre formación política y memoria. Continuamos con el cuarto eje que hace referencia a “El posicionamiento” es decir: “el movimiento que convoca al otro, que involucra al otro, que resiste al juicio simplificador del otro y le exige reconocimiento (...) por eso posicionarse en el mundo es un acontecer profundamente político” (Ruíz & Prada, 2014, p.39). O sea, en las prácticas de la formación política el sujeto que es reconocido como el otro es posicionado, teniendo relación con una identidad que ha sido construida desde las narraciones y la memoria. Por último, se alude a “La proyección” la cual se define según un parámetro en el que “la vida es nuestra historia como somos capaces de movernos en esta historia” (Ruíz & Prada, 2014, p.39).

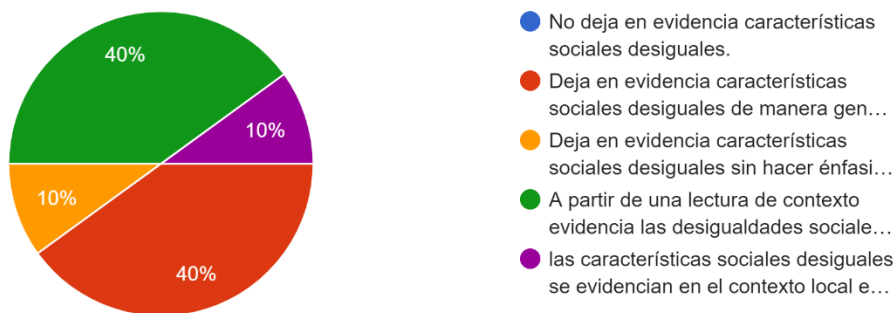
Valoración: Teniendo en cuenta la anterior pregunta, quedarían dudas acerca de la concepción de la formación política, puesto que los docentes notan una cercanía en los lineamientos en ciencias sociales, pero no la relacionan con las competencias ciudadanas, en donde hay una pequeña similitud conceptual. Es positivo ver cómo los docentes son conscientes de que las

competencias ciudadanas no están sujetas a algún tipo de discusión y están dirigidas más a leyes y comportamientos dados en las dinámicas del territorio colombiano.

Con esto los docentes alejarían la funcionalidad de las competencias ciudadanas propuestas por el MEN y las clasificarían más como una herramienta disciplinaria que como una propuesta crítica con los matices antes mencionados, siendo un resultado que puede empoderar en los lineamientos y en el aula una formación política contundente.

¿En la educación que se imparte deja en evidencia características sociales desiguales?

10 respuestas



Gráfica 6. Pregunta realizada en la encuesta al grupo focal. Realización propia.

Descripción: La pregunta va relacionada con las características de la formación política que plantearía Peter McLaren, enfatizando la relación existente entre la práctica y la contextualización de una sociedad con condiciones desiguales. El primer 40% de los docentes contestó que a partir de una lectura de contexto evidencia las desigualdades sociales y propone colectivamente alternativas para superar la inequidad. Con la misma cantidad de porcentaje se refieren a que se dejan en evidencia características sociales desiguales de manera general. Y en parte minoritaria, con un 10% dividido para el total, la primera parte se inclina a decir que se dejan en evidencia características sociales desiguales sin hacer énfasis en nada por concientizar. El último

resultado de esta propuesta parte desde la respuesta de otro y dice que se hace énfasis sin embargo sobre los aspectos de las necesidades básicas. Con esto se puede ver una similitud y es de qué otra manera se inclinaron los docentes a explicar si hay una desigualdad en diferentes grados de enfatización.

Interpretación: El total de los docentes en su práctica dejan claro que sí hay de alguna manera una ruta pedagógica que implica una contextualización en que las condiciones sociales no son iguales para la población en el mundo, dentro del estudio de las ciencias sociales. Esto de alguna forma se relacionaría con lo dicho por McLaren (2006) quien desde su texto “La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo” percibe el mundo con unas características desiguales: “la academia, los educadores rutinariamente recurren a disertaciones sobre la objetividad y la neutralidad como tácticas para evitar enfrentarse a la naturaleza política e ideológica de su trabajo”. De esta manera unos docentes en gran porcentaje se acercan de manera fuerte a evocar este llamado a conocer el panorama social dentro del aula de clase, y los demás de alguna forma no lo desechan, invitando a que aquello sea algo dado en lo propuesto. Es importante que ninguno contestó una anulación de la enseñanza de las condiciones desiguales. “La educación misma deja de ser una cuestión ‘ciudadana’ y se convierte en una ‘razón de Estado’, al servicio de la legitimación del nuevo orden social, regido por las leyes del libre intercambio y la seguridad jurídica” (Cullen, 2004, p.17). Es aquí donde la educación se convierte en una herramienta ideológica y de orden estatal, en la que quedan ideas sueltas sin enfatizar y sin poner en movimiento todas esas percepciones del estudiante.

Valoración: Los docentes se comprometen a trabajar en esta necesidad de ver el mundo con una contextualización firme de la pedagogía crítica, abordando esa inequidad histórica y cultural, no centrándose en la neutralidad, o en que las condiciones paupérrimas de la mayoría se naturalicen dentro el estudio académico y en la actitud social.

Sin embargo, es necesario apersonarse en el aula del imperativo de mostrar la realidad sin creer en el discurso de que el capitalismo permite la movilidad social y que las desigualdades sociales se originan por voluntad propia. Es necesario un compromiso más profundo del docente, al invitar al estudiante a que sea crítico desde el aspecto de las ciencias sociales, que no se dé el aula como una repetición y fortaleciendo el mismo discurso de siempre.

Por último, y para fortalecer lo dicho, es evidente el papel que juega en la enseñanza de las ciencias sociales la responsabilidad social. “Moverse: Hay que desacomodarse y comenzar a mirar la realidad de otra manera. Salir de la zona de confort que no es otra cosa que la pesada cotidianidad de la rutina y aventurarse a hacer cosas distintas” (López, 2019, p. 15). Por esa razón estamos llamados a tener entre nuestros objetivos enseñar y crear el currículo desde la mirada de la desigualdad social histórica y social.

7. Considera usted que el papel del docente de ciencias sociales tiene un imperativo político en el sentido de:

10 respuestas



Gráfica 7. Pregunta realizada en la encuesta al grupo focal. Realización propia.

Descripción: En esta pregunta la base es determinar cuál es el sentido que tiene el imperativo político en el papel docente en las ciencias sociales. Con un 50% los docentes se relacionaron en gran medida con la formación de sujetos éticos y políticos para el ejercicio de la

democracia. Un 30% incluye todas las opciones. En tanto, un 10% los docentes dicen que el papel político del docente sirve para organizar colectivos de reflexión para la solución de problemas sociales, y el otro 10% considera que sirven para vincular en su enseñanza los problemas de la comunidad. No hubo porcentaje para la opción de “ninguno de los anteriores”.

Se pudo observar que los docentes en su totalidad ven un imperativo político de alta responsabilidad donde todos tienen distintas visiones que trabajan casi sobre el mismo objetivo. En ese escenario, es importante señalar el 30% que reúne todas las opciones.

Interpretación: Con las respuestas es claro que sí hay un aporte total a lo político, donde lo democrático sería lo más repetitivo y marcado dentro de la enseñanza de las ciencias sociales. Se puede evidenciar un concepto totalizador frente al sujeto político en la democracia, que para muchos de los docentes encasillaría todo, en cambio al 30% le pareció necesario incluir el conjunto de otras opciones porque ven necesarios la organización y los problemas cercanos dados dentro del aspecto democrático en los sujetos éticos y políticos, como dirían Tamayo, López y Ortega (2013) una educación donde se piensen los actores educativos se piensen como sujetos democráticos, éticos y políticos.

Valoración: Es necesario que los docentes se apersonen del contexto y las necesidades cercanas, y que su trabajo no quede solamente en el aula teniéndolos a ellos como repetidores; es necesaria la pedagogía del compromiso, como fue citada dentro del trabajo de formación política. Resulta fundamental “conocer, crear y recrear propuestas desde la acción: convertir los problemas en situaciones pedagógicas. Recuperar las propuestas que nos han gustado, que sentimos son significativas” (López, 2019, p.16). Es necesario participar y es parte del ejercicio democrático, no tan solo con la obligación de un voto, es importante *el compromiso* docente para transformar el trabajo de trascender las barreras institucionales, como la pedagogía crítica invita.

Es importante destacar lo siguiente de la anterior herramienta de recolección de información:

1. Los docentes reconocen que hay unos lineamientos curriculares que se complementan con las competencias y estándares, provocando una discusión sobre si utilizarlos o no, porque se observa una esencia de imposición. En ese escenario, algunos los toman como tal, y otros se inspiran a tenerles resistencia, porque sí es evidente esa relación que hay entre las propuestas curriculares y las políticas públicas.
2. Es notorio que hay un vacío epistemológico y pedagógico frente a la formación política, ya que no hay una invitación directa a esta. La atención se dirige más bien hacia otros aspectos de tipo más sistemático, como lo son las competencias ciudadanas, que están sujetas al reconocimiento de normas y no de discusiones frente a las dinámicas que surgen en la cotidianidad.
3. Hay una resistencia frente al plan curricular. No se nota confianza y en algunos momentos esta se descarta, causando que los docentes propongan sus procesos de manera apartada.

Terminado el análisis de la encuesta, se cierra esta herramienta de investigación, lo cual se retomará más adelante para enfatizar en las preguntas y discusiones del grupo focal, brindando información que se tiene en cuenta dentro de las temáticas de la metodología escogida desde Eisner (1998).

4.10 Aplicación Grupo focal

Después de aplicar el instrumento de la encuesta para poder ampliar la caracterización propuesta, el grupo focal constituye una estrategia que permite profundizar en aspectos

determinados, según la información recogida en la encuesta anteriormente presentada. En el ejercicio del grupo focal se invitó a algunos maestros y maestras a que respondieran la encuesta anterior.

Los criterios de selección de los docentes apuntaron a su experiencia como docentes de ciencias sociales y el interés por colaborar con el trabajo de investigación

La idea es que en el grupo focal se pueda discutir de manera libre y abierta. Con esto se busca comprender y obtener una caracterización de lo que piensan los y las docentes; es decir, también de alguna manera se busca no solamente ir a sus pensamientos y experiencias, sino también a la parte de sus sentimientos. Los participantes también colaboraron con la herramienta de recolección anterior, y continúan con esta para ahondar en los temas referentes al proyecto de investigación, y para enfatizar en toda la información.

El grupo focal se dinamiza a través de preguntas que son respondidas y debatidas en el grupo, para ser llevadas a desarrollar con las dimensiones que propone Eisner desde el ojo ilustrado.

Integrantes docentes

- Juan Diego Cabrejo Muñoz (moderador)
- David Hermida
- Mauricio Gómez
- Ginna Alcantar
- Fabián Moreno
- Daniel Forero

Juan: Compañeros y compañeras buenas noches, este es un grupo focal para mi trabajo de tesis de maestría en educación. Entonces, ¿el grupo focal de qué trata? Yo voy a hacer unas preguntas y la idea no es hacer una entrevista, sino que haya una discusión. Por ejemplo, me refiero a que si

Mauricio tiene un punto a favor lo dice, y si David quiere validarlo pues también habla, o si esta al contrario entonces pues que sea ahí como todo lo del argumento. Se tuvo en cuenta lo que ustedes contestaron. Es similar, fue similar, entonces por eso están acá. Entonces empezemos.

Juan: En su experiencia como docente **¿Cómo entiende el currículo y que implicaciones tiene en la enseñanza de las ciencias sociales?**

David: Yo lo entiendo como la parte metodológica que se debe seguir a partir de ciertos estándares y lineamientos que presenta el Ministerio de Educación. Aparte de eso, se entiende como los temas que se deben dar a conocer dentro del conocimiento de las ciencias sociales en determinados cursos. Sin embargo, no es algo que verdaderamente ofrezca un conocimiento al estudiante, sino que se trata de una fórmula repetitiva en donde tanto el educador como los educandos tienen que presentarse, para poder solventar ciertas situaciones que se traen a colación dentro del aula y prácticamente dentro de lo que es el sistema educativo.

Juan: ¿Qué dice Fabián?

Fabián: Ahí quisiera validar el punto de vista de Hermida, teniendo en cuenta que el prototipo de educación parte de un modelo que, para nadie es un secreto, se basa en una situación eurocéntrica, siguiendo un contexto bastante macro. Digámoslo que la educación primaria deja marcar un territorio que se abandona o que se deja olvidado del contexto micro, del barrio, de las lógicas de la ciudad, etcétera, etcétera. De las lógicas del país. Y salta a una educación en bachillerato de un conocimiento universal y por allá, cierto, a medias, cuando se va acabando. El cuento vuelve y retoma la situación micro, cierto, la situación del país, la situación del Estado nación, y pues no está aterrizado. Digámoslo así que la gran mayoría de movimientos estudiantiles están parados sobre ese vacío existencial en el cual pues importan más las lógicas macro. Ahí es que se está perdiendo verdaderamente el sentido de las ciencias sociales y se vuelve simplemente una clase de discusión o de opinión.

Juan: O sea que en el momento que usted habla de las implicaciones, de los lineamientos, en las ciencias sociales está diciendo que **¿las implicaciones es que lo está desviando del objetivo que tendría la enseñanza?**

Fabián: Obviamente, el objetivo de la enseñanza de las ciencias sociales debería ser cimentar un posicionamiento crítico y pues, técnicamente muchas escuelas en América han montado ya los lineamientos, en movimiento, pues de una u otra manera, hay varios movimientos que están buscando ya la reivindicación de las ciencias sociales como lo que son; como una ciencia social, como tomar al educando, cierto, y a los educados como científicos sociales en un contexto de criticidad y un ser consciente; formular seres conscientes y no la fábrica de reproducción repetitiva, acumulativa y sin sentido que se está siendo hoy en día.

Juan: Gracias, ¿alguien tiene algo más que decir?

Mauricio: Yo opino que el currículo tiene que ver con todas unas condiciones políticas y estatales, ¿cierto? Y tiene que ver con toda una estructuración del Estado y de lo que el Estado está buscando para la construcción de los sujetos desde la escuela. Finalmente, los currículos de las ciencias sociales responden actualmente a todas aquellas competencias que tienen que alinearse con lo que piden los estándares internacionales y pues lo que dice Fabián es cierto ¿no? Estamos pensando la ciencia social engranda a todo lo que nos está pidiendo el modelo neoliberal, pero estamos abandonando prácticamente lo que significa pensar la ciencia social desde Colombia y pensar la ciencia social desde la América Latina, ¿no?

Juan: Ok, ¿alguien más?, ah, Gina.

Gina: Bueno, estoy de acuerdo con lo que dicen Mauricio y Fabián en la cuestión de que realmente nosotros estamos alimentando estándares internacionales y ni siquiera el Ministerio de Educación se pone de acuerdo en qué es lo que quiere, porque nosotros, digamos, tenemos tres lineamientos que debemos seguir y realmente al final no seguimos ninguno, ¿por qué? Porque es

muy difícil seguir los tres como tal y lo que busca el Estado es eso, seguir lineamientos internacionales. Y siempre la problemática en Colombia es que no vemos las necesidades que tenemos, sino que nos vamos es a alimentar *eso*, lo que nos quieren vender a nosotros como estándares internacionales, no apropiamos lo que es de nosotros.

Juan: ¿A qué te refieres con los tres lineamientos?

Gina: Son las competencias, otras son los componentes y otras son los derechos básicos de aprendizaje, son tres principios según los que se supone que siempre debemos crear los currículos. Cada colegio debe crear los currículos bajo esos 3 estándares, pero obviamente eso no se hace, eso no se hace, ni siquiera los del Distrito lo hacen.

Juan: Ok, entonces ustedes están queriendo decir que (o bueno, tú), que en el momento no se hace. Es decir, que el currículo ¿no tiene incidencia en la enseñanza de las ciencias sociales?

Gina: ¿Cómo así que no tiene incidencia? Sí tiene incidencia, obviamente, solamente que está mal planteado, ¿no? Está mal planteado, es eso.

Juan: El currículo desde el Ministerio de Educación, ¿está mal planteado?

Gina: Sí, obvio.

Juan: Ok, bueno.

Daniel: A mí me gustaría decir algo y es también revisar cómo el currículo a uno lo va encasillando en su práctica docente, y cómo cuando uno se queda, cuando uno quiera romper ese tipo de prácticas también uno se queda encasillado pese a lo que nos pide el ministerio de educación. Entonces también hay que hacerse como una reflexión de decir, bueno ¿y nosotros que estamos haciendo para...? Sí, yo sé que el currículo es una vaina muy global y que, como dije aquí, encasillada, pero en el momento en que viene la educación popular nos dice, oiga empecemos a romper este tipo de cosas, nosotros nos seguimos encasillando a lo mismo, entonces hay unos procesos, pues en mi práctica docente, hay unos procesos de “innovación” y digo entre comillas,

donde uno puede decir, vamos a romper este tipo de cosas, pero... Es tan grande el currículo, o sea es como algo tan hegemónico, no sé, tan...

Gina: marcado.

Daniel: Tan marcado, tan estructurado, que cuando uno quiere hacer una práctica diferente, se remite al currículo, ¿sí? Y en eso sí tal vez tenemos que aprender mucho de lo que decía Fabián, y es que tenemos que empezar a sentir lo latinoamericano y empezar a sentirnos y entender los movimientos sociales, ya que estaba leyendo aquí la revista, ¿por qué no empezamos a revisar los movimientos indígenas donde no tienen tal vez un currículo establecido, sino que comienzan es a establecer unos vínculos con otras cosas y a partir del ver diario, del quehacer diario, empiezan a producir pues conocimiento, y ahí es donde entran las ciencias sociales? También, como lo decía Fabián y como lo decían los compañeros, como una forma de ser como la contraparte a lo establecido por un Estado o por una nación, entonces tendríamos que pensar también la práctica docente dentro del currículo y empezar a ver también cómo nosotros como docentes de ciencias sociales empezamos a romper pues con eso tan establecido.

Juan: Bueno, teniendo en cuenta lo que ustedes dicen, la siguiente pregunta diría, entonces, yo creo que ya sería contestada, pero si quieren, dado ya lo que hacemos aquí, es si es válido seguir hablando, ¿o no? La siguiente dice: **¿el currículo desde la ley 115 se ha influenciado por las políticas públicas?**, ¿sí o no?, ¿por qué? Entonces en algunos momentos dijeron que sí, que todo era político ¿alguien quiere revalidar eso? O no, o sea... es decir, de nuevo, **¿el currículo desde la ley 115 del Ministerio de Educación se ve influenciado por las políticas públicas? Si, no, ¿por qué?**

Daniel: Hasta por las políticas globales se podría decir, el neoliberalismo es el que marca los requerimientos del MEN entonces pues creo que todo es...

David: Pero dentro de esos términos, políticas públicas que se ejerzan como una forma de concientización del sujeto dentro de una sociedad que no se ven reflejadas, ¿sí? Porque puede decir que efectivamente tiene la competencia para que el sujeto desarrolle una práctica crítica, pero no se ve reflejada dentro de lo que son las ciencias sociales, porque simplemente se ve es un modo histórico, un proceso que sucedió, mas no que se aborde dentro del mismo contexto sino que, si fuese con políticas públicas, digamos de participación política de los sujetos, pues obviamente no tendríamos el sesgo de influenciar al educando o al estudiante como tal dentro de una ideología política. O sea, ahí no hay un libre albedrío que uno pueda decidir, que el estudiante pueda tener una ideología digamos en el sur y en los colegios, digamos clase media hacia abajo, ¿sí? Donde el sujeto pueda tener una clara identificación con la ideología política para poder establecer un criterio propio y poder salir adelante y decir ser, como lo viven repitiendo los profesores, el futuro de Colombia. Porque nos damos cuenta de que efectivamente hay políticas que encasillan y dicen “no, que pena, usted no puede tomar la ideología política porque entonces usted ya está incurriendo en un delito grave”, donde es, creo que lo toman así, como la forma de modificar la conciencia política del sujeto y mantenerlo en un *stand by*, para que no tenga una reproducción crítica frente a la sociedad. Entonces no habría tampoco unas políticas públicas que verdaderamente ejercieran ese desarrollo de la libre ideología política, sino que por el contrario retraen y simplemente quieren dar a conocer algo superficial, y si el estudiante lo pudo captar bien y si no pues también. Entonces, para mí no habría como tal ese ejercicio de las políticas públicas, sociales y obviamente democráticas.

Juan: Pero en realidad, era la pregunta, ¿entonces tiene un sesgo o se malinterpretó? Lo que quiere decir la pregunta es que, si el currículo está diseñado teniendo en cuenta poderes del *status quo* que se vuelven políticas, por ejemplo, **¿para hacer un currículo, en Colombia, los lineamientos curriculares están obedeciendo a la OCDE?, ¿están obedeciendo al Banco**

Interamericano? Esa es la pregunta, más no, la pregunta no está diciendo que, si tiene que ir directamente a hablar de eso, sino que sí, sí está diseñado por eso, entonces por eso le decía que, cuando había hablado Gina, Daniel, Mauricio, habían comentado que sí. Entonces, si tienen que decir algo más, **¿por qué razón ustedes llegaron a decir en ese momento que sí se ve influenciado por políticas externas como enseñamos?**

Mauricio: No pues, obviamente si nosotros vamos al contexto de la ley general de la educación de 1992 estábamos en plena apertura económica, ¿no? Habíamos pasado ya a ser parte de ese mundo neoliberal, que empieza, digamos, a exigir unos requerimientos en los cuales el mismo sistema educativo tiene que anclarse, a todas estas, digamos que, a todas estas políticas internacionales, ya lo habíamos dicho. Evidentemente, pues pienso que el currículo de nuestro país se ve influenciado fuertemente por todo esto y a lo largo de estos años que lleva la ley general de educación pues siempre ha estado marcado por todos los... por todos esos estándares internacionales. Finalmente, todo esto del día de... todas estas cuestiones de pensar en una educación mejor se dieron a partir que vamos mal en las pruebas Pisa, entonces estamos mal a nivel internacional y entonces uy hue... ja, ja, ja... tenemos que anclarnos y repensarnos cómo vamos a entrar ahí, ¿cierto?, ¿cómo vamos a entrar en la pelea?, ¿cómo vamos a dejar de hacer el oso a nivel internacional y cómo vamos a responder finalmente a lo que el sistema nos está pidiendo?, ¿cierto?

Juan: Ok, muy bien, teniendo en cuenta lo que dice Mauricio creo que quedó un poco más clara para David la pregunta. Sigue afirmando que no o sí, o ¿qué opina?

David: Bueno, entonces pues ya asistiendo el pequeño desconocimiento, pues uno tendría que decir que sí, efectivamente sí, estamos inmersos dentro de un criterio, como se diría, un criterio que responde a ciertas formas del poder, para mí, lo veo así.

Descripción: Los docentes en su intervención en primera medida intentaron definir el currículo como una metodología que es impuesta desde el MEN, y procedieron a caracterizarlo,

afirmando que son condiciones políticas y estatales. Los docentes se centraron en describir cómo es el trabajo del docente y las dinámicas que este impone. A continuación, se puede evidenciar que algún docente ve que hay una confusión pedagógica en el MEN frente a lo que se quiere, llevando a decir que esto está mal planteado.

Esto envía a describir al currículo como algo hegemónico, que controla, que invita al docente a utilizar alguna estrategia para proponer sobre este y no dejándose encasillar por este.

Interpretación: Es claro en el diálogo que los docentes ven al currículo como una imposición que tiene detrás unos intereses políticos y económicos, a los cuales se les debe hacer resistencia, que evidencian una confusión entre lo pedagógico, lo teórico y lo que pretende el MEN.

Para comprender lo anteriormente afirmado es importante hablar de las políticas educativas, como anteriormente se habló en el marco teórico que habla del tema. Se ha tomado el texto de las recomendaciones de la OCDE (2015): para comprender cuáles son las modificaciones que se deben hacer en el campo educativo en nuestro país. A partir del análisis de las políticas educativas en Colombia que se quieren ejecutar, se puede decir que apuntan a una versión de intereses neoliberales, es decir un cuerpo estructural capitalista que trasciende al objetivo de la privatización de la educación, a partir del discurso de la descentralización de la educación. Es decir, se aprueba que esta labor pase a manos de instituciones, empresas y/o grupos fuera del Estado. Esto se ve reflejado en primera instancia en donde se hace referencia a que desde 1991 se ha aumentado la cobertura del país gracias a la inversión y el trabajo de privados, dando como respuesta a estas debilidades educativas el capital externo al gobierno. En segunda instancia, se puede observar cómo se afirma que a partir de la variedad de educación en donde los padres y madres puedan escoger a su gusto el tipo de enfoque o forma educativa generaría que estos espacios sean brindados por terceros, es decir, una descentralización. Y, por último, hay una intención de que el capital sea manejado y la educación pase a otro sector extra oficial, llevándonos a concluir que la educación

debe pasar a manos de capital privado para que estos se generen desde un ámbito empresarial, laboral, mercantil y de una índole capitalista, entre otros puntos.

Esto dejaría en evidencia que los docentes han visto los intereses y perciben las intenciones de los grupos de elites que deciden las políticas, sobre todo en el tema educativo. Es decir, más allá de una definición del currículo, lo sienten y les preocupa, invitando a proponer y utilizarlo analíticamente, no ciegamente como una receta, ya que puede ser en gran parte una herramienta de dominio económico y político.

Valoración: Es importante resaltar, que el docente tiene claridad frente a la educación que se quiere imponer y se plantea que está siendo utilizado. Esto evidencia que hay una conciencia de clase en ellos, como invita McLaren (2006). Es decir, los docentes son conscientes de que se debe tomar partido frente lo que se hace en la educación, no obrando como maquinas repetitivas, sino que, por el contrario, se debe actuar y proponer dentro del aula y frente a un análisis de lo que se deja “como una receta”.

Juan: Listo, muy bien. Creo que sería bueno pasar al tercer punto, el tercer punto dice: bueno, se nota que ustedes reconocen los lineamientos curriculares, porque al dar los argumentos anteriores se constata que los han leído o, de otra manera, los han tenido que tener inmersos en su clase, entonces dice: ¿usted aplica los lineamientos curriculares? Si, no, porque y de qué manera.

Gina: Espere, pero, ¿cuáles lineamientos?

Juan: Los de ciencias sociales.

Gina: Por eso, ¿cuáles lineamientos?

Juan: Los lineamientos, los generales, ya te muestro cuáles son, los que salen en la ley 115. El currículo, y el currículo es el papá de los estándares, entonces estamos hablando de dos lineamientos y que de ahí salen los estándares, o sea el texto completo, el que dice la epistemología de las ciencias sociales

Gina: Los lineamientos de ciencias sociales que da el Ministerio de Educación.

Juan: Sí, los de la ley 115, entonces la pregunta es, ¿usted los aplica dentro de clase?, ¿sí, no y cómo los aplica?

Gina: Yo creo que no es tanto aplicarlos, sino que es más bien seguir, sobre todo, las temáticas que se deben manejar. No es tanto aplicar digamos lo que nos están diciendo, sino más bien los lineamientos, porque obviamente nosotros no [hacemos ese tipo de lectura de la normativa]. Tenemos también seguimientos dentro de nuestro quehacer, sí, pero digamos que nosotros sigamos al pie de la letra no creo, porque nosotros, digamos, dentro de mi experiencia, nosotros, o yo, tengo una autonomía de crear mis clases como yo quiera, no como nos lo diga el Ministerio de Educación, pero sí debo seguir digamos las temáticas. Aunque, digamos, en el colegio donde yo estoy sí dan mucha autonomía de que usted, el jefe de área, pueda crear el currículo como usted quiera, y usted lo puede aplicar como usted quiera. Pero digamos que ellos no se fijan si realmente uno sigue los lineamientos o no, eso va más en la disposición del profesor.

Juan: O sea que tú estás diciendo que los lineamientos se hagan como si fuera un requisito, pero realmente uno toma solos los temas y ya.

Gina: Pues desde mi punto de vista.

Juan: Ok, alguien más quiere comentar de si los aplica o no los aplica, ¿cómo los aplica?

Mauricio: Digamos que la experiencia desde allá en el colegio, pues estamos en una lógica en la cual el colegio está implementando la educación para la comprensión y todo este rollo. Evidentemente sí nos están pidiendo que estemos alineados completamente con las políticas y esos lineamientos de la ciencia social, por eso digamos tenemos que construir mallas en las cuales tenemos que estar ligados a los estándares y de los estándares devienen todo lo que son los DBA y tienen que empezarse a generar como una linealidad, en la cual sí podamos establecer cuáles van a ser digamos los conocimientos que un niño de un grado cuarto debe manejar y qué competencias

debe manejar el niño en grado cuarto, ¿cierto? Pero respondiendo evidentemente a esas particularidades que nos está pidiendo el mundo de él, sí, digamos que hay el problema de la ciencia social, en cuanto al contexto. Es que los docentes de ciencias sociales nos anclamos a lo que nos pide el sistema pero el sistema no se ha dado cuenta de cuáles son las desigualdades y las diferencias de poblaciones en las cuales estamos nosotros envueltos dentro de esas poblaciones y cómo van a funcionar esos lineamientos con la población, si en verdad funcionan, si hay que buscar otras estrategias, si podemos apoyarnos en movimientos sociales, como lo decían, si podemos buscar parte de lo que es, alguna/os procesos de la educación popular ayudan a complementar todo eso. Finalmente, todo en el papel es muy bonito, pero se nos desborda en el momento de ir a dar una clase.

Descripción: Los docentes bajo su experiencia muestran la incidencia de los lineamientos en ciencias sociales, contando que parcialmente sí basan sus clases en parte de lo que dice el MEN, y cómo dinamizan las prácticas que están teniendo en cuenta.

Interpretación: Los docentes ven con incomodidad el currículo desde el MEN. En algunos casos no es tomado en cuenta, o si se toma se ve como innecesario o incompleto, obviando características pedagógicas y sociales claves que no permiten ir más allá. Es decir, toman de este solo por los contenidos, por obligación o por confort de trabajar unos tópicos determinados.

Es decir, se asiste a una clase de currículo programado, lo cual es tomado del marco teórico. Otro acercamiento importante es el de Shane (1981 citado en: Castiblanco y Arrieta, 2017):

El curriculum como experiencia, presentada por Rule, donde el currículo puede ser entendido como guía que el estudiante obtiene en la escuela, como conjunto de responsabilidades de la escuela para promover una serie de experiencias, sean estas las que proporcionen consciente e intencionalmente, experiencias de aprendizajes planificados, dirigidas o bajo supervisión de la escuela, ideadas y ejecutadas u ofrecidas por la escuela

para lograr determinados cambios en los alumnos o bien experiencias que la escuela utiliza con la finalidad de alcanzar determinados objetivos. (Shane, 1981, citado en: Castiblanco y Arrieta, 2017)

Con esto, el currículo se puede percibir como una camisa de fuerza, sin tener idea de los contextos.

Valoración: Los lineamientos curriculares en ciencias sociales en educación básica en nuestro país son vistos como algo que pasa sin cuidado. No es necesario para los docentes y su conformación, como sus propuestas no construyen, ni colaboran en proyectos pedagógicos en el aula que tengan en cuenta el contexto, los docentes los ven como algo que existe, pero no determinan nada en clase. Los docentes los toman como requisitos impuestos en algunos colegios por órdenes de quienes coordinan los procesos.

Esto lleva a decir que estamos frente a una concepción de currículo muy básica y antigua, de las primeras que se fueron dando.

Acá el currículo se postula como una sugerencia, pero al mismo tiempo es obligatorio, donde se determinan “responsabilidades” y se omite totalmente el aspecto cultural y político, haciendo que este delimite lo que se trabaja en clase o se entorpezca frente a lo actual. Se puede decir que el currículo es una imposición con la cual el docente no se siente identificado ya que no tiene en cuenta muchos factores, como lo son el tiempo, el espacio geográfico del grupo a enseñar, visiones políticas causadas por hechos del momento y las dinámicas culturales que ponen una mirada determinada frente a la necesidad de adecuamiento relativo a un grupo determinado.

Juan: Ok, muchas gracias. Bueno, en este momento de pronto en el principio no fui claro sobre el tema como tal, pero pues yo asumía que pues este era claro por las encuestas. Entonces, es la cuestión del estudio, la caracterización del currículo en ciencias sociales frente a la formación política. Así que pasamos a hablar de la formación política, de modo que la siguiente pregunta para

seguir esta discusión tan amena, es **¿en la enseñanza en las ciencias sociales la formación política es importante? Pero desde dos miradas, desde la suya como formación política y desde el currículo, ¿es importante la formación política? Para que lo entendiéramos, sería también bueno decir ¿qué es formación política para usted?**, porque como ustedes vieron en la encuesta, casi todo el mundo se fue por esa encuesta que hicimos, había una pregunta que decía: si las competencias ciudadanas y la formación política eran lo mismo, la mayoría dijo que no y explicaba por qué. Entonces vuelvo y la digo, **¿en la enseñanza de las ciencias sociales la formación política es importante desde usted como docente y desde como usted interpreta los lineamientos de las ciencias sociales?** La formación política.

Daniel: Pues es que yo creo que la formación política uno la da desde que uno entra a un salón y ya con la forma como uno se relaciona con el estudiante. Ya uno rompe ciertas relaciones de poder, entonces yo creo que más nosotros de ciencias sociales en el momento en que nos relacionamos desde un posicionamiento horizontal con el estudiante estamos también dando, ya estamos diciendo, cómo nosotros estamos, qué formación política le estamos dando al estudiante. Sí, porque no estamos siendo autoritarios, desde que uno ya vea a un estudiante horizontalmente, que empecemos a romper esas relaciones, tan verticales de poder, pues ya uno dice bueno, entonces la formación política en las ciencias sociales es indispensable desde los lineamientos, desde la relación, desde lo que usted le habla al estudiante, desde que usted rompe con esos lineamientos también, o usa esos lineamientos para, como dice la compañera, para usarlos en su praxis docente y decirle al *pelao* pero mire usted como me está hablando, mire usted lo que está diciendo, mire como usted... sí, sin intentar pues también como imponer el pensamiento de uno, pero ya en el momento en que se relacionan, en las formas de relaciones uno ya está haciendo política y ya.

Juan: Pero ahí tengo una cuestión, bueno usted lo dijo desde su qué hacer docente, pero ¿usted nota que en los lineamientos sí se trabaja la formación política, o sea que sí indica ese camino para trabajar la formación política?

Daniel: No sé, no está... inmerso, implícito, pero pues los lineamientos tampoco a usted le van a decir venga usted cómo va a dar la clase, usted puede dar la clase de, no sé... de dibujo.

Juan: Pero los lineamientos no, pero los lineamientos a usted no le, no le o sea usted nota... Yo creo que todo está implícito, o sea no sé, yo lo veo como que usted puede hablar de cualquier tema y que cualquier tema le va a pagar...

Juan: Entonces está abierto el currículo.

Daniel: ¡Claro! A usted le dan un tema, pero usted mira cómo usted usa ese tema, usted mira cómo hace que el chico monte el reloj ya sea rojo ya sea azul pero su tema es hacer el reloj, a usted le dan un tema y a partir de ese tema usted mira las implicaciones políticas que usted le pueda dar o no le pueda dar.

Juan: Daniel una pregunta, **¿la formación política usted cómo la entiende?**, ¿cómo la definiría?

Daniel: ¿La formación política?

Juan: Sí.

Daniel: Pues es lo que he dicho, o sea, lo primero que yo le digo a un *pelao* que estoy empezando a formar es usted es igual a mí. Y ante las relaciones, y ¿qué tenemos que buscar? Pues unas relaciones de equidad entre los dos. Eso sería como mi relación...

Juan: Formación política, ¿alguien más quiere hablar ya de este punto de la formación política y el currículo?

Gina: Yo, no es tanto hablar, sino hablar más bien desde una experiencia, que tengo que, sí, es muy difícil. Yo tengo un niño, un estudiante, que es muy, muy, muy, muy, pero re uribista. Y

obviamente es una cuestión que a uno lo molesta, y todos los niños, o sea siempre, digamos siempre hay una discusión entre adultos y yo siempre le decía yo no puedo decirle “no, usted tiene que pensar como yo”, no. Y yo le decía, un día yo le decía a él, no, mire Rubén yo no le puedo decir a usted como tiene que pensar, pero puedo mostrarle los medios de cómo tiene que pensar diferente y usted me tiene que dar los argumentos de por qué piensa así, y eso se da. Digamos a la clase, que realmente él me da los argumentos de por qué él piensa así, y es una historia que él tiene y a lo que voy es que no se trata de imponer, como decía él, ahí si yo voy a imponer lo que yo pienso, sí no. Se trata más bien de crear una conciencia política, de que ellos puedan tener un criterio político y sostener eso.

Juan: O sea que, teniendo en cuenta lo que tú dijiste, **¿tenemos en cuenta la formación política como identidad?, o sea, ¿el factor de identidad entraría ahí?**

Gina: Pues sí, pero... sí, sí, sí obvio sí tiene que entrar en la cuestión de la identidad

Juan: Listo entonces, hagamos una pausa, hagamos una pausa un momento, listo.

Fabián: Bueno, en el momento en que yo generé la primera apertura en cuanto a la primera opinión, dejé señalado qué era el sentido de la criticidad. Sí, la gran mayoría de gente de una u otra manera estimula, cierto, el ejemplo más común es el ser criticón. La acción como tal de denunciar, de juzgar y de más cuestiones sin acción. Digámoslo que en sentido político en cuanto a lo que se viene a formular, ¿cierto?, es un pensamiento y una enseñanza a la estructura política, va encasillada o tendría que ir influenciada, altamente influenciada, ¿cierto?, desde lo más objetivo que se pueda. Sin embargo, tenemos que saber que van muchísimos sesgos subjetivos que hace no solamente el profesor porque el profesor pues no es digámoslo el único bastión, o el único soporte en la vida del estudiante, sino que nace de las diferentes estructuras sociales que emergen como tal, para que cada uno de los estudiantes vaya generando su formación independiente, autónoma y de una u otra manera todo eso hace los lineamientos. La gran mayoría de gente debe interpretar el

ejercicio de la formación política desde el elemento de la criticidad, ¿cómo yo genero criticidad? A partir de un análisis; mostrar los diferentes puntos de vista, la visión del que gana, el que pierde, si hay empate, que se triunfa, si hay derrota, etcétera, etcétera, es algo importantísimo para que la gente de una u otra manera no pierda como tal el eje de la objetividad, y simplemente no llegue a los sesgos. Porque nosotros estamos viendo que la tendencia como tal hoy en día, en pleno siglo XXI es que los muchachos sean altamente influenciados por tendencias, por modas, y *entidades perchero*, como dicen por ahí, y simplemente comienza a tomar eso desde un movimiento irracional repetitivo dado desde los diferentes movimientos de comunicación, redes sociales, etcétera, etcétera. El estudiante se vuelve una persona o un tipo de individuo que responde a dinámicas totalmente influenciadas, y totalmente alteradas que comienzan a ser radicalismos, ¿sí? Nosotros podemos ver la última tendencia, que va enfocada hacia la libertad de sexo y lo que son los movimientos feministas. Entonces es un claro ejemplo de cómo existe un bloque de personas que están en formación, y pues lastimosamente se ve cómo a partir de la desinformación, y de lo que yo quiero opinar y lo que yo quiero ser y lo que yo quiero actuar, pues comienzan a perder como el sentido porque no tienen una base, un soporte, y aquí es cuando entraría esa visión de la formación política. Comienza el constructo, el llenar de información ese sentido crítico y analítico, de abordar el contenido que hoy en día está bombardeando a todo el mundo, ¿cierto?, y entregarle el constructo para que esa criticidad se vea, que pase de la denuncia del juicio a una acción reflexiva de cada una de las informaciones que le está llegando a la persona.

Descripción: Los participantes del grupo focal intentaron describir la formación política de acuerdo con cómo la entienden en la praxis, y las diferentes posibilidades a las que se enfrentan en el mundo educativo, dejando claras las circunstancias que lo político deja en un mar de posibilidades de cómo trabajar.

Interpretación: La formación política se aleja en la praxis del docente como componente curricular. Es decir, esta se va construyendo sin ninguna planificación con unas características, de criticidad, argumentación y el aspecto actitudinal, alejándose de una relación con los lineamientos.

No se habla casi en ningún momento del currículo en el centro de la formación política, sino algo aparte que se vive, se da y se transforma dependiendo de cada vivencia escolar dada en cada praxis educativa de los docentes.

Esto se podría relacionar con un fragmento del marco teórico, el cual comenta que es la acción o la actitud del intelectual que, al tomar conciencia de su pertenencia a la sociedad y al mundo de su tiempo, renuncia a una posición de simple espectador y coloca su pensamiento o su arte al servicio de una causa. En tiempo de crisis social esta es, por definición, la transformación significativa del pueblo que permita sortear las crisis decisivamente, creando una sociedad superior a la existente.

La distinción entre comprometerse desde la convicción y la lucha, y el compromiso como atadura, negociación y rendición (Borda, 2009, p.243).

Valoración: La formación política para los docentes es una actitud que se vive día a día en el convivir con los estudiantes, el trato, la forma de hablar, la visión frente a las relaciones de poder con los educandos, la cual se perfecciona con herramientas de argumentación de su postura, sin perder una identidad, que por el contrario fortalece o transforma, sin imposiciones. Esta tiene en cuenta miles de visiones donde se abre un espacio de diálogo en el que caben todos los sujetos, desde un campo de una problemática determinada para una acción emancipadora y solidaria.

Con lo anterior afirmó, que la formación política se vive en dos aspectos. El primero es lo actitudinal, marcado en la relación maestro-estudiante y la actitud maestro-educación, donde dependiendo de cómo el docente (sujeto) vea su trabajo (objeto), de su forma de relacionarse y cómo se comporta frente a todo aspecto, de esta manera, se trabajaría la formación política. En

segunda medida, trata de las diferentes formas de visiones que se pueden comprender frente a un fenómeno, contextualizando con quién se trabaja.

Es decir, la formación política es una cualidad humana desarrollada en la escuela con actitud crítica desde el pensamiento social.

En conclusión, el comportamiento, la argumentación y el análisis de contexto llevarían a un accionar como resultado de la formación política.

Juan: Pausa por favor. Faltan dos preguntas, no más, ustedes son muy concisos entonces eso ha ayudado bastante. Bueno, es notorio... es notorio, entre los lineamientos un camino que marca un contexto donde se ve el mundo bajo unas características desiguales. Es decir, el currículo le dice a usted [algo de eso]. ¿Es notorio que, entre los lineamientos curriculares, en las leyes del MEN, hay un camino que marque un contexto donde se vea el mundo bajo unas características en la sociedad que sean desiguales? Listo, ¿es notorio que en los lineamientos de ciencias sociales haya un camino que marque un contexto donde se vea el mundo bajo unas características desiguales?

Daniel: No, bueno no, no, no es nada notorio, creo que lo que nos plantean los lineamientos es que todos somos iguales, o sea no está haciendo una división, de que hay venga es que el pobre tiene hambre. No, ahí lo que nos botan es una cantidad de información que nos dicen, ustedes tienen que seguir eso y ya así el chico vaya con hambre, así el chico vaya sin bañarse, así el chico tenga los mil de problemas en la casa. Lo que busca el Ministerio de Educación es montarse unos lineamientos, podríamos llamarlos también, un poco hegemónicos, un poco coercitivos también hasta ciertos puntos donde lo último que le importa es si los *pelaos* están aguantando hambre o no. Entonces ahí lo que uno tiene que hacer es o bueno uno como docente, o como escuela, si quieres verlos también como una cosa tan macro, tampoco a la escuela le interesa si el chinito aguanta o no hambre, ¿sí? Lo que importa es si el chico llega y llega a... o si se llega a desayunar también en

el colegio con el refrigerio eso tampoco le interesa tal vez al Ministerio. Al Ministerio lo que le gusta es que el chico llegue, llenarlo de conocimiento, entre menos el profesor lo ponga a pensar y más suceda desde las ciencias sociales, entre menos haga el trabajo critico desde las ciencias sociales, pues más feliz va a estar el Ministerio porque como decía la pregunta anterior, estamos reproduciendo solos ideales de un modelo neoliberal en el que vivimos en este momento.

Fabián: La cuestión ahí y ahí sí metería la cucharada es que se monta un marco idealista. El marco idealista vendría fijado desde la postura que asume Colombia como un Estado, ¿cierto? En vías al desarrollo y genera un marco ideal en el sentido de que le muestra al estudiante cómo podría llegar a ser, pero cumpliendo una serie de ciclos, una serie de normas, una serie de producciones, identificando la estructura estatal; identificando la estructura estatal de digámoslo de otra manera el estado hegemónico que vendría a ser en este punto el ejemplo para el mundo, los Estados Unidos. Y la gran mayoría de gente no toma el contexto inmediato, sino que genera el marco ideal de estamos aquí y podríamos llegar a estar allí, pero es como una gran ruta inalcanzable, inagotable porque técnicamente guiado con los recursos, con los conocimientos y con las estructuras y las herramientas que tiene hoy en día pues la educación, en casi todo el contexto colombiano, es técnicamente imposible, ¿sí? Es una educación todavía muy rudimentaria que apunta a muy poca elaboración de tecnologías y pues técnicamente esa vía de desarrollo el idealismo y demás cuestiones carecen de un sentido propio, y lo único que hacen es reproducir una cuantía, en lo cual, pues simplemente buscamos gente meramente cualificada para ejercer un trabajo, y ya.

Juan: ¿Va a comenzar, Mauricio?

Mauricio: Bueno, digamos que la cuestión de la desigualdad dentro de los lineamientos y currículo de las ciencias sociales pues obviamente los planes de estudio que se reflejan ahí en... dentro de los colegios, es algo que como lo dijo el compañero, son unas cuestiones tan hegemónicas y tan naturalizadas que hasta el mismo Ministerio de Educación no se da cuenta en qué momento

hay que empezar a analizarla. Los estudiantes en el colegio por ejemplo en el que yo trabajo que es allá bien al fondo de Patio Bonito viven en unas condiciones de desigualdad fuertes, ¿sí? Y hay unas condiciones de desigualdad muy fuertes pero que evidentemente ellos han naturalizado tanto en sus vivencias, sus experiencias, han naturalizado todo, sí y no se han dado cuenta, no son capaces de reflexionar sobre eso. Lógicamente la desigualdad está latente, lo dice por ahí una banda y lo que nosotros tenemos que llegar a hacer es empezar a desempolvar esto que por ahí lo decía también Pierre Bourdieu: la hegemonía ejerce tanto control sobre los sujetos que ni siquiera se dan cuenta y muchas veces los investigadores tampoco alcanzan como a lograr captarla, ¿cierto? Ahí viene el problema de esta condición. ¿Cómo hacerles ver a estos estudiantes que están en condición de desigualdad? Y viene la otra cuestión, que es empezar la formación política, pero ahora viene la cuestión de empezar como a maquinar a los chinos y ya vienen todos los problemas que hemos visto con el gobierno de ahora, ¿no?

Juan: Muy bien, dentro de lo que decían, yo quiero hacerle una pregunta a Gina. Considera que lo que decía Fabián, que él piensa que no, ¿estás de acuerdo o no estás de acuerdo con eso?

Gina: Me perdí.

Juan: Vuelvo y replanteo, se preguntó: que si desde el currículo de las ciencias sociales, sí hay unas luces para que trabajemos en que la sociedad sea desigual, entonces él contestó que no, que eso no importaba, que importaban otras cosas. Que nunca se mira si el niño es pobre, si el niño es rico, si la sociedad está bien o está mal, ¿estás de acuerdo con eso?

Gina: Sí, sí estoy de acuerdo.

Juan: Entonces la pregunta, al decir que estás de acuerdo. Quiero que me expliques ¿cómo se puede entender el currículo?, tú decías que el currículo era flexible, ¿cierto?

Gina: Pero...

Juan: En este momento estas diciendo que no, o se podría entender así o...

Gina: No.

Juan: Estoy malentendiendo.

Gina: No, es que el currículo es flexible dependiendo del colegio, no, eso depende del colegio, y es flexible en la cuestión de lo que decíamos, tú sigues los lineamientos, pero en tu clase, tú haces la clase como tú quieres, ¿cierto?, y si estoy de acuerdo en el sentido de que realmente no se evidencia, no se evidencia como tal esa desigualdad, no se evidencia. Los chicos no son conscientes de la realidad en la que están. Y lo que siempre hemos o lo que hemos planteado hoy acá, los lineamientos no ven la necesidad que tiene el estudiante, y él pone un ejemplo clarísimo y es la realidad a que nos enfrentamos, que no sabemos realmente qué necesidad tiene el estudiante cuando nosotros entramos a clase.

Descripción: Los invitados al grupo focal comentan qué no perciben dentro del currículo o en las intenciones del Ministerio de Educación Nacional, llegando a estar de acuerdo en que en los colegios se habla de otro tipo de cosas, donde la desigualdad se naturaliza y no hay una inclinación para trabajar desde esta perspectiva. Los docentes ven otras intenciones, mostrando un descontento sobre ese tema.

Interpretación: El docente no ve de manera explícita el trabajo de un marco de desigualdad en el aula. Es decir, al interpretar los lineamientos no se hace una contextualización de las dinámicas sociales y de la manera estructural con las que se trabajan las ciencias sociales en el ámbito pedagógico en la enseñanza en educación básica.

Los docentes ven contenidos que pasan por alto lo que Peter McLaren (2006) expone sobre la pedagogía como formación política desde el marco de visualizar polos sociales y económicos que marcan una brecha en las maneras de vivir.

Para comprender lo anterior, es importante caracterizar al mundo bajo unas características desiguales: “la academia, los educadores rutinariamente recurren a disertaciones sobre la objetividad y la neutralidad como tácticas para evitar enfrentarse a la naturaleza política e ideológica de su trabajo” (Hooks, 2004 citado por: McLaren, 2006). “En algunos casos, las disertaciones sobre la objetividad y la neutralidad permiten distanciarse de una serie de contradicciones y antagonismos sociales y políticos generados por las relaciones sociales de producción capitalistas” (McLaren, 2006).

Valoración: Se puede afirmar que para los docentes se quiere naturalizar las condiciones desiguales en las que viven las personas, mostrando una intencionalidad al omitir estas. Sin embargo, se propone que hay una libertad en el aula, donde se puede trabajar siempre desde esta visión, llevando a decir que el currículo permite este tipo de elementos, solo que los omite y no se enfoca en ellos.

Es decir que se proponen unas posturas que no tocan el aspecto de la desigualdad. Sin embargo, se da la libertad para trabajar. Con todo, es notorio que no poner este aspecto del que habla McLaren no tendría un interés en la formación política de los estudiantes en la educación media en las ciencias sociales de Colombia.

En conclusión, lo que se propone dentro del currículo, es que no hay prioridad para que se vean desde esta perspectiva las condiciones políticas y sociales.

Juan: Muchas gracias, pasamos a la última pregunta. Esperemos, pausa por favor, aunque Mauricio no es un miembro activo del grupo focal porque solo ha hablado una vez, esperémoslo.

¿Hay una relación entre los lineamientos sociales en ciencias sociales y la pedagogía crítica?

¿Hay una relación entre los lineamientos en ciencias sociales y en la pedagogía crítica?

David: Pues se supone que hay una relación porque hay una forma de hacer lectura crítica frente a los acontecimientos que plantea. Entonces le dicen a usted los lineamientos que

efectivamente se debe hacer una lectura crítica frente a las condiciones que se plantea, pero, en sí, no se da como tal esa lectura crítica sobre lo que está pasando en la sociedad. Simplemente es un paso. Es que hablar del currículo como tal de lo que son las ciencias sociales, por ejemplo, en ciencias políticas, que es la forma más abierta de poder establecer ciertos criterios dentro de los sujetos y hacer reflexión no sea porque simplemente hay unas condiciones que anteriormente Gina nombraba. Depende del colegio, sí. Muy bonito que le digan a usted, sí, efectivamente usted tiene libertad de cátedra y pues en los lineamientos nos regimos por los del Ministerio de Educación, pero, cuando usted llega al colegio ultracatólico, conservador sí, esos lineamientos desaparecen y le dicen profesor, usted aquí no puede establecer esas cosas y si las va a hablar, hablelas como de paso. Entonces, la primera clase, Revolución rusa, vamos a hablar de cómo Lenin llegó al poder, ah listo, hablamos de que llegó y cogió un tren y se bajó con no sé cuántas armas y lo estaba esperando un grupo de rojos allá y ya pare de contar, pero en sí usted no profundizó sobre la tendencia política que se está marcando en ese tiempo ni la tendencia política que se viene a marcar ahora. Ahora, volver a los términos del currículo simplemente, establecen, bueno si usted puede hacer lectura crítica. La lectura crítica es establecer para ellos una forma de interpretación, porque ni siquiera es un sentido de comprensión, sino una interpretación en la cual usted maneja un lineamiento establecido pero superficial, más ahondar sobre la problemática como tal que se está presentando en el... en determinado espacio geográfico, no va más. Sí, porque ya estaría saliendo de las temáticas lineales que le plantea el colegio, o sea para mí es una cosa muy contradictoria donde usted dice sí tiene que enseñarle una lectura crítica al sujeto y la teoría crítica, pero la teoría crítica se ve estancada porque el colegio tiene supuestamente potestad para elegir libremente qué es lo que quiere dar a conocer al sujeto, entonces de que le sirve a uno es decir no vamos a hablar de... no sé... del anarquismo y vamos a hacer la interpretación de la España 1936 a 1939. El

profesor se queda estancado porque el anarquismo no se considera para el colegio una ideología política que vaya en favor del desarrollo de los educandos.

Daniel: Yo creo que esa relación entre los lineamientos y la pedagogía crítica la da el maestro, y ahí es donde nosotros tenemos que entrar a ser como muy cuidadosos tal vez con las temáticas, con los conceptos que nos arrojan los lineamientos, y también ser muy cuidadosos y muy rigurosos con los estudiantes porque como lo decía el compañero nosotros podemos analizar cualquier tema, podemos revisar...

Juan: ¿Cuál compañero? ¿David?

Daniel: ¡David! Como lo decía el compañero David, podemos revisar la Revolución rusa, pero, a partir de la Revolución rusa, podemos decir ya que está otro compañero literato, podemos comenzar a decir bueno y ¿qué se dio en ese momento a partir de la literatura y qué se dio en ese momento desde una revolución desde la medicina? Hay que pensar que el chico que a partir de esos lineamientos que están como por allá bien arriba bien desarticulados de todo también como nosotros desde la pedagogía crítica empezamos a articular los conocimientos que se han generado tal vez en una época histórica, ¿sí? Y también nosotros como empezamos a que el *pelao* o la chica empiece también a reflexionar sobre una temática de eso y cómo una simple temática o una cosa tan grande como también afectó desde Rusia, cómo nos afectó a nosotros como colombianos, o como habitantes de San Cristóbal, habitantes del centro de Bogotá, del norte de Bogotá, cómo a nosotros nos afecta también ese tipo de cosas y ahí es donde el chico a partir de un contexto va a empezar a entender esos lineamientos que están por allá desligados de su realidad, y cómo nosotros como maestros empezamos a traerlos y a llevarlos a que empiecen a ligar y a articularlos desde su contexto, y que a partir de ese análisis empiece también a generar una transformación social, porque de nada sirve que el chico entienda todas esas temáticas desde los lineamientos sino que también

se pugna por buscar una transformación social que es lo que nosotros perseguimos con la pedagogía crítica.

Juan: Daniel es decir que... **¿la relación con los lineamientos y la pedagogía crítica no está clara, pero se puede manejar en el momento del aula?**

Daniel: ¡Claro!

Gina: Sí, claro.

Daniel: Claro, es que ahí es donde nosotros entramos desde nuestra praxis cómo docentes.

Juan: Porque es flexible.

Daniel: Claro.

Juan: Listo, entonces, Fabián... Mauricio.

Mauricio: Digamos con lo que habla el compañero... sí tiene mucho que ver porque evidentemente la pedagogía crítica al final va a ser toda una labor en el aula de clase que va a llegar a desmontar y desnaturalizar la realidad en la cual se encuentran los estudiantes. Finalmente, el pensamiento crítico va a luchar fuertemente contra lo que son los sentidos comunes y toda la naturalización de la realidad, si no tenemos un actor dentro del aula de clase que va a ser el docente, que sea capaz de formular preguntas que empiecen a generarle una cuestión al chico y que el chico sea capaz de empezar a cuestionar su realidad, no estamos digamos generando todo el proceso crítico dentro del aula de clase. Pues obviamente el Ministerio de Educación... digamos que no va en la misma sintonía de lo que los docentes de las ciencias sociales están pensando, ¿cierto? Una cosa es lo que piense el Ministerio de Educación y otra cosa es la que pensamos los docentes acá dentro de nuestra aula de clase y lo que vemos nosotros los docentes con nuestros chicos. Por ejemplo, poner las condiciones de desigualdad cuando digamos en muchos colegios no tenemos los recursos suficientes para poder digamos anclarlos a ese sistema que piensa... utópicamente, el Ministerio de Educación con todas sus políticas, su currículo y toda esa cosa. Porque finalmente el

Estado no se ha puesto a pensar en, bueno, ¿qué es lo que yo tengo allá? ¿Qué es lo que yo tengo afuera y quiénes finalmente no han tenido un dialogo directo con los docentes para que le cuenten cómo es enseñar en Colombia y cómo es digamos poder dar un paso adelante para que tengan que transformar la realidad como ellos nos lo están pidiendo?, es imposible ¿no? La pedagogía crítica finalmente depende más del maestro que de lo que está pidiendo el Estado, o sea no son dos cuestiones que están así, no están engranadas, no están trabajando juntas, estamos separados acá en Colombia, los docentes por un lado y el Estado por el otro.

Juan: ¿Alguien más? Fabiancho.

Fabian: Bueno, para variar y confirmar algunas situaciones y algunos puntos de vista de mis compañeros anteriores, la situación es bastante práctica y pues sí existe una relación netamente de dependencia del docente en cuanto al engranaje de lo que podría ser la pedagogía crítica con los lineamientos, depende del que hacer docente, depende netamente. Porque pues la estructura está dada, nosotros sabemos que existen varias camadas de nuevos docentes que están buscando como de una u otra manera generar el entendimiento de la escuela y la enseñanza a partir de la investigación, y la investigación pide que de una u otra manera se estén modulando el pensamiento investigativo y el pensamiento crítico argumentativo en un contexto inmediato, lo cual pide y requiere al estudiante y al profesor, sea del área que sea, un conocimiento que va más allá de lo que se pide por lineamiento. En cuanto a la malla de lo que corresponde a las ciencias sociales, netamente está dependiendo del docente, y pues de la acción que de una u otra manera pueda ejecutar, en el conocimiento crítico, en la acción transformadora, en miradas políticas, económicas, religiosas, culturales, etcétera, etcétera, y de cómo el estudiante aborda todo este contenido. Digámoslo que hoy en día el problema más que todo es cómo llenar de herramientas a este tipo de personas que están en un ciclo formativo de asumir un mundo globalizado, un mundo dinámico, un mundo transformador, lleno de tendencias, lleno de consumismo, etcétera, etcétera, y de una u

otra manera no hacerlo tan codependiente de situaciones... que de una u otra forma sirven como sofismas de distracción. Sí, la gran mayoría de gente hoy en día y es el pan de cada día, de la gran mayoría de pueblos latinoamericanos viven a partir del rumor, el sensacionalismo, y pues esa es la situación que de una u otra manera desde las ciencias sociales se podría trabajar. Pero que exista un lineamiento o una conjunción entre el pensamiento crítico y los lineamientos es netamente dependiente del docente.

Juan: ¿Alguien más? ¿Listo?

David: Yo, yo quería... como agregar algo y es que, dentro de esa relación, pues lo que plantea el Ministerio es que...

Juan: ¿Pero hay relación?

David: Eh, pues hay una relación muy superficial, sí, y es la relación de poder interpretar, pero no se hace notar a fondo que no es lo que establece la hermenéutica, si hacer una interpretación sino una comprensión de lo que se está viviendo, del texto que se está leyendo y demás, sino que efectivamente se dejan muchos vacíos dentro de las ciencias sociales, sí, ya sean epistemológicos, ya sean del ámbito del conocimiento particular de cada sujeto, y es que en realidad se dejan de fondo muchísimas cosas. Hay una parte, observaba yo en uno de los libros creo que era de noveno, que se habla de revoluciones, sí, entonces de la Revolución industrial, que no sé qué, y entonces pasa por allá a la Revolución mexicana y la Revolución mexicana es algo muy superficial y... pero venga uno se pone a pensar oiga hay otro tipo de revoluciones en Latinoamérica. ¿Qué afectan?, como decía el compañero Fabián, a Colombia y que no se estudian, no se dan a fondo, entonces uno se pone a pensar, digamos la Revolución cubana, no se ve por ningún lado o sea si el docente efectivamente no lo toca, el lineamiento curricular que establece el Ministerio de Educación pues le da igual, sí, da igual que la Guerra Civil española, que tiene que ver con Latinoamérica si, cuando llega Franco al poder, no se toca, y esas son connotaciones dentro de las ciencias políticas que se

deben tocar para poder entender cómo es que se va a originar el nuevo orden mundial. Pero en sí, la teoría crítica, la teoría crítica como tal la que plantean los grandes teóricos de esa escuela no se ve reflejada por ningún lado, simplemente es algo muy vano, donde se dice ¡sí, vamos a hablar sobre la teoría crítica! Y ¿qué es la teoría crítica? Interprete un texto. Entonces si el chino interpretó que los comunistas fueron malos pues bien y que Franco es lo mejor del mundo, pues bien, y si Hitler es lo mejor del mundo, qué bien, sí y ese es el problema tremendo que tenemos nosotros actualmente con el fenómeno político. Por eso usted encuentra en Colombia neonazis, y usted se pone a pensar ¿cómo diablos se encuentra uno un colombiano, siendo seguidor de Adolfo Hitler cuando es una ideología que está prohibida en el mundo sí, y que se sigue reproduciendo? Efectivamente eso sucede porque los estándares del currículo no están aplicados a ser una teoría crítica, no están aplicados a ser una forma crítica para que el sujeto asuma unas consecuencias políticas, sociales, culturales, que se dan en determinado tiempo y que no se pueden repetir dentro de ese sistema, ¿ven?, entonces, hay un sesgo tremendo de lo que es el currículo de ciencias sociales y la teoría crítica que no se ve por ningún lado. Muchísimas gracias.

Juan: ¿Es decir, David que usted dice que los lineamientos están proponiendo... eh, de una manera, sí puede ser crítica, pero no la están induciendo?, ¿o sea como una manera como para lavarse las manos?, ¿es lo que usted quiere decir o sea tampoco están diciendo que no puede ser crítica, dejan abierto para que sea crítica, pero no es su objetivo? Por qué las negrillas????

David: Tal vez ni siquiera es dejar abierto para que sea crítica, sí, porque si fuese crítica efectivamente sería una crítica, no cómo lo que plantea el nuevo sistema educativo, una crítica constructiva, que eso no existe. Hay que partir de que la teoría crítica es una crítica y no hay teorías constructivistas que nos vengan a decir vamos a hacer una crítica constructivista para mejorar el sistema de salud, no. O sea, hay que criticar rápidamente al sistema de salud para que se pueda dar

una mejora dentro de las sociedades y los educandos tengan un sentido crítico sobre lo que está pasando, sí. Si uno se pone a analizar dentro de esos planteamientos uno dice: ¡hombre! Efectivamente, no tenemos una relación de lo que es la teoría crítica con el currículo, y eso no. Habría una disfunción que se venga a definir si hay una teoría crítica porque entonces se le da al muchacho una lectura crítica pero no hay una profundidad, valga la redundancia, de la crítica establecida por la teoría crítica. Simplemente hay algo fugaz, algo banal, que se da dentro de la interpretación, yo puedo hacer interpretación, vuelvo y les digo, no pues para mí Osama Bin Laden era un revolucionario, y el Estado Islámico es lo mejor del mundo, porque estoy interpretando desde la teoría crítica, pero si nos vamos efectivamente a lo que es ese... esa crítica... esa forma, unida con la respuesta que se debe dar, efectivamente se debe decir ¡oiga!, hay unas connotaciones de un sistema político que se están estableciendo, que no está dando paso para que se vea más a fondo. Es eso.

Juan: Listo, eh, ¿terminamos? ¿Alguien tiene algo más que decir?

Daniel: Claro que en ese sentido sí hay que reivindicar las, tal vez hasta las luchas, los movimientos sociales que apuestan por otro tipo de educación y que son capaces y, ahí sí, tener los huevos y los ovarios de decir: no, nos vamos a salir de estos lineamientos curriculares y a optar por un tipo de educación diferente, tanto a nivel Colombia como a nivel Latinoamérica. Entonces sería muy rico también reivindicar a esos movimientos sociales que apuestan por otros tipos de educación.

Descripción: En esta pregunta los docentes se alejan del contexto que proponen los lineamientos curriculares y comentan más respecto a todo lo que se vive en el mundo educativo, respecto a los requerimientos que hacen sus colegios. Es decir que en esa libertad de la que se habla en el currículo se toma todo aspecto.

En esta pregunta los invitados dejan ver pasiones y sentimientos que afirmo son frustraciones respecto a lo que se vive frente a la pedagogía crítica. Con eso, expresan dificultades frente a ese pensamiento pedagógico.

Se expresan sobre la vida escolar (utilizo este concepto porque ellos hablan de todo en general, no solo de los lineamientos) como una oportunidad de aplicar los principios de la pedagogía crítica, pero con muchos obstáculos, sin llegar a decir qué se está negando.

Interpretación: Se sigue observando que los docentes comentan que, respecto a lo crítico, no hay impedimentos, ni tampoco hay un lenguaje específico o directo que invite a esto.

Los docentes ven al currículo como un impedimento que se propone, pero se trabaja o se quiere trabajar otras problemáticas, enfatizando la pedagogía crítica, un espacio donde se pueda discutir y tener una mirada más amplia de lo político, social y cultural, desde el aula.

Valoración: Hay una preocupación por cómo se omiten aspectos que proponen una formación política y el aspecto crítico dentro del aula, para reconocer y proponer para transformar, viendo que esta omisión es propia de otros intereses de tipo político y económico. Es importante como docentes contextualizar e invitar a los estudiantes a hacer una mirada más profunda a partir de problemáticas que en el aula puedan entusiasmarlos.

En este apartado se quiere anotar lo que aportó el grupo focal a la investigación. De acuerdo con la participación de los docentes, se analiza y se confronta, donde encontramos los siguientes elementos para la comprensión de lo estudiado:

1. El currículo se denota como un camino que delimita procesos desde temas previstos para un proceso reproductivo, para un conocimiento repetitivo y acumulativo, desde un pensamiento eurocéntrico, puesto que contesta a condiciones políticas y estatales que aplica el Estado para la construcción de un sujeto determinado, que aplique a las exigencias internacionales.

2. El trabajo de docente frente al currículo se encuentra en saber cómo ajustar su propuesta dependiendo también de varias características que se enfrentan, como el colegio, los compañeros, los acudientes y sus estudiantes, para ir encasillando el trabajo con su sello propio. Es decir, como lo comentaba un profesor, innovar adentro de lo “hegemónico”, de alguna manera, romper lo establecido. Es importante ver el contexto para aplicar la propuesta, porque el currículo es determinado subjetivamente y sobre todo institucionalmente. No en todos los colegios hay la misma manera y cantidad de exigencias. Con esto hay una lucha entre de la autonomía docente frente a la imposición y ahí es que el profesor entra desde su esencia.
3. Se evidencia una carga neoliberal bastante amplia, por los conceptos y por la época en que ellos se construyen, donde un profe asegura que los lineamientos curriculares son hijos de la apertura económica en Colombia y de este fenómeno mundial. Aquí, el docente intenta no dejarse llevar por todas las características político-económicas mencionadas anteriormente.
4. En la formación política, como muchos docentes vienen trabajando es de manera implícita. Esto, se entiende, por como se llevan a cabo las relaciones con los estudiantes, rompiendo ese tradicionalismo de siempre, con la manera de expresarse y de lo que se habla o analiza. De esa forma, el docente busca una manera para que su trabajo trascienda.
5. Frente a la desigualdad como punto de partida en la educación en ciencias sociales, este es nulo, porque los educadores expresan que siempre, desde la educación de pequeños, están dejando de hablar de igualdad, mostrándonos que todos tienen las mismas posibilidades en la vida, dejando de lado que nuestro sistema económico permite esa

parte coercitiva, puesto que se vende la idea de que nos encontramos en las vías del desarrollo.

6. Es claro que la escuela tiene un *status quo* y aquí la pedagogía crítica intenta “desnaturalizar” esas ideas, esquemas y cuestiones hegemónicas.

4.11 Temáticas: a manera de hallazgos

La tematización es la parte de la investigación donde se enmarcan de manera hermenéutica los rasgos comunes de los anteriores pasos trabajados, de modo que se conviertan en una pequeña generalización de esas cualidades dominantes. “En esta fase se formulan temas identificando los mensajes recurrentes que dominan la situación sobre la que el investigador escribe” (Niño, Tamayo, Díaz & Gamma, 2016 p.81).

A continuación, se elaboran las líneas centrales recogidas en las dimensiones de la investigación crítica, entendiendo la formación política como un acontecimiento complejo cuya comprensión es posible gracias a las relaciones dadas entre estas líneas centrales que conforman un horizonte de sentido idóneo para responder los propósitos de investigación.

4.11.1 Desigualdad: un aspecto naturalizado y omitido

Los docentes invitados dan su perspectiva y notan en su mayoría que, dentro del trabajo que sugieren los lineamientos curriculares en ciencias sociales, indican, es un camino generalizado frente a las condiciones sociales que se viven en el mundo. Tratan aspectos económicos, políticos, ambientales, éticos, culturales y sociales, sin tomar partido. Es decir, se estudian los fenómenos de las dimensiones nombradas anteriormente como unas circunstancias normales y comunes, evitando

ir a una realidad donde las personas dentro de su vida cotidiana viven de formas muy distintas desde las condiciones del modelo capitalista, tomado este como una realidad y algo que no es importante dentro del camino en la enseñanza.

Esto impulsa a que en los procesos de aprendizaje se pierda la contextualización y esa neutralidad se convierte en la “naturalización de la desigualdad” como un aspecto directo que no se debe refutar, haciendo de las ciencias sociales unas dimensiones ajenas a dichas comprensiones. No hay lentes de la desigualdad para interpretar las problemáticas, evitando argumentos fuertes y concisos por parte de los estudiantes frente a esas condiciones diferentes que el sistema capitalista impone. Por ende, el espíritu propositivo del educando no podría tener en cuenta las características desiguales del mundo, y estas serían solamente opiniones descontextualizadas.

Es importante que el currículo invite al docente a tomar partido y todo tipo de proyecto, clase o propósito se haga desde la desigualdad, desde una mirada crítica y no “objetiva” como se ha querido mostrar; un pensamiento en el que la formación política sea parte de cada aprendizaje. Sin esta, cualquier propuesta carecería del espíritu transformador que el mundo necesita. Con lo anterior, es necesario no caer en el *juego* de las elites y de las políticas públicas nacionales e internacionales que tienen como objetivo un pensamiento interesado y económico de la educación impuesto desde el currículo.

Por último, para la formación política es importante que el estudiante indague, analice, compare y proponga a partir de esas lentes de la desigualdad, que sea claro el antagonismo social y político.

4.11.2 Interpretación cerrada y trabajo no colaborativo como consecuencia burocrática

De los rasgos más comunes dentro de la recolección de información se observa, como el currículo se interpreta de una manera cerrada. Es decir, no hay unos canales comunicativos entre el MEN (lo formulado) y docentes (lo aplicado), conllevando a trabajar distinto dependiendo del colegio. Es decir, el currículo se convierte en una camisa de fuerza que se impone desde las directivas de los planteles según como ellas lo interpreten, solo como un requerimiento que va más allá de un contexto o un camino pedagógico, posicionándose como una tarea más y un requisito que hay que cumplirle al Ministerio y a la Secretaría.

Es una obligación de escritorio que se impone de manera “jerárquica” desde el MEN pasando por el rector, coordinación, jefes de área y docentes, donde todos y todas deben dar cumplimiento al papeleo, donde pueden surgir dos caminos: el primero conlleva a que los docentes se restrinjan totalmente en su clases produciendo documentos como planeaciones que convierten sus clases en algo muy plano, muy somero, y el siguiente, en cuyo caso los docentes no ven en los lineamientos ningún aporte y no les es necesario para su proyecto pedagógico. Es decir, no son pertinentes y omiten todo lo sugerido.

Todo esto surge porque se dan unos lineamientos sin conocer los propósitos, sin conocer lo que dicen los docentes, sin explicaciones, y sobre todo sin llegar a un consenso. El currículo se impone como una tarea de papel que no es explicada y que pierde su esencia, tanto para quienes lo formulan como para los docentes que nunca fueron comunicados sobre las condiciones y características de su construcción. Son requerimientos legales, burocráticos, de eso que llaman “formatitis” y no lo que es un camino curricular, aunque existe la instancia del gobierno escolar del consejo académico, esta contesta a las tareas requeridas, no como espacio de discusión.

4.11.3 Las competencias como imposición pedagógica

En la información dada por los docentes, se configuró un evidente alejamiento de lo curricular con respecto a las necesidades en las clases de ciencias sociales y en sí, de varias perspectivas. Esto se refiere a que hay muchas vertientes que no se trabajan, no se dirige a un contexto, por ejemplo; varios compañeros comentan que se ve nulo un enfoque latinoamericano, y que el currículo se enfoca en trabajar “competencias” que en muchos casos no son tenidas en cuenta desde su definición, y que en las ciencias sociales estas no encajan con principios de su propia ciencia.

Los contenidos, estrategias y caminos en los colegios se ven marcados para una preparación de las pruebas Saber ICFES que son consecuencia de intereses políticos y económicos del Estado y a su vez de entidades internacionales que tienen su propia concepción al momento de plantear la educación desde el ámbito económico. Se resulta imponiendo el trabajo de las ciencias sociales en el foco de las competencias, como el cuerpo central de estas pruebas, dejando de lado contextos de inequidad, perspectivas propositivas y problemáticas muy de cada colegio, curso y estudiante.

Sin embargo, es dicente que el currículo sugiere unos caminos abiertos, pero como en el punto anterior se decía, esto se vuelve burocrático y la educación se convierte en instrucción para estas pruebas. Quien no tenga esto como eje central en clase, sufrirá consecuencias de tipo laboral e institucional.

Las pruebas como manera de medición estandarizada son el resultado del sistema capitalista, que llama a competir. Es decir, la educación en las ciencias sociales está atada a unos intereses hegemónicos muy evidentes en el mundo, inclusive en los mismos lineamientos se comenta que hay una dificultad de relación entre las competencias y la enseñanza de ciencias sociales.

La formación política pasa a segundo plano, porque no es mencionada; por el contrario, es anulada. De tal manera, se hacen procesos para pensar lo político desde las competencias ciudadanas, donde la subjetividad queda aplacada adentro de lo legal.

4.11.4 Resistencia desde el aula

Es reiterativo observar cómo los docentes de una u otra forma planean proyectos, clases y dinámicas que pueden expresar un trabajo en formación política que va más allá de lo estipulado, puesto que en lo que se ve, la mayoría de docentes es consciente de su rol de transformación.

Los contextos, las dinámicas, la omisión de burocracias inoficiosas, propuestas, discursos, lecturas, y pasión, son herramientas que hacen que el trabajo empoderado de los profesores haga una resistencia a hilos hegemónicos impuestos desde las políticas públicas aprobadas por intereses que van más allá de lo académico, epistemológico y pedagógico, aspectos que se convierten en campo de una lucha que se debate entre la misión educativa y el sustento que se gana como profesional, creando maneras de resistencia dentro de la labor asignada.

No se puede generalizar que esta resistencia sea emprendida por parte de todos los docentes, porque para muchos lo que se propone desde ese *status quo* es válido, correcto e irrefutable; porque no se ha comprendido el pensamiento crítico y la formación política como una construcción, sino como una receta de saberes sobre valores y deberes.

En esta resistencia es muy importante rescatar tres aspectos. En primer lugar, se dirige a la contextualización del territorio, como una diferenciación en las problemáticas a trabajar y de los estudiantes con quienes se trabaja, resaltando el aspecto de “lo Latinoamericano”. En segunda instancia, se ve la posibilidad de romper ese currículo y de ampliar con el trabajo desde los movimientos sociales, no dejar la vocación docente solamente en el aula, como una delimitante

contractual y de carga laboral, sino fomentarla como un trabajo cooperativo dado entre el aula y la comunidad. Por último, se alude a las discusiones y debates como manera de promover en el individuo una construcción dada adentro del colectivo de sus propias inquietudes y propuestas, acabando un poco con la estandarización educativa.

Es importante resaltar, que dentro de este proyecto de investigación con los docentes encuestados y que participaron en el grupo focal, expresaron una concientización de su papel como maestro y repensaron su horizonte profesional desde el compromiso social, participación en manifestaciones, en movimiento sociales/culturales o ser parte de círculos intelectuales donde pudiesen aportar un granito de arena a la transformación y a la resistencia de aula, otros desde sus narraciones sintieron una invitación a ver el currículo de otra forma, de manera más amplia y menos imperativa para una construcción de educación más crítica y participativa, tejiendo fuerzas en contra del status quo.

4.11.5 Desorden curricular: desconocimiento académico

Dentro de lo observado es notorio lo que comentan los docentes. Es muy fácil decir que todo lo que se llaman currículo no tiene una objetividad conceptual. Es decir, no se han trabajado el concepto, las definiciones, sus partes, los objetivos y sus características.

Lo curricular es tomado desde las autoridades gubernamentales, rectorías, coordinaciones, docentes y la comunidad educativa, como un sumario de temas, o como imposiciones enredadas, que indisponen al docente o por el contrario lo embellecen. Lineamientos, estándares, derechos básicos de aprendizajes, mallas, planeaciones y distintos documentos de planificación han complejizado el tema curricular, sin tener una charla de manera escolar y de pares sobre la

interpretación de toda esta temática. Es necesario un trabajo participativo por parte de la mayoría de los maestros y maestras, en diálogo de construcción curricular.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En esta parte se evidencia la relación entablada entre el currículo y la formación política en la enseñanza de las ciencias sociales, desde la pedagogía crítica, así como se repiensa la manera como se aborda, propone, analiza y desarrolla el currículo frente a la formación política que se reproduce en las aulas de clase. Este apartado es construido con relación a la propuesta presentada por Eisner (1998) trabajada por la metodología anteriormente descrita.

Como quedó establecido, para la interpretación del currículo de las ciencias sociales en relación con la formación política, la pesquisa se basó en la pedagogía crítica con relación al proceso de trabajo investigativo surgido desde el enfoque de investigación cualitativa, de la relación curricular dada directamente con los docentes en ciencias sociales.

Se llevó a cabo el análisis, interpretación y valoración de los tres aspectos propuestos en la investigación: las políticas educativas con relación al currículo; la formación política y pedagogía crítica como eje emancipatorio desde la educación en ciencias sociales, y, por último, el currículo en ciencias sociales. Con ello, se obtuvo la triangulación de estas con la información recolectada teórica en las instituciones, para llegar a la tematización que nos invita a evidenciar características y propuestas a partir de la investigación.

Con esto, la investigación plantea conclusiones generales que resultan del trabajo de categorías y el aspecto metodológico de las políticas educativas, el currículo y la formación política desde el campo de las ciencias sociales en educación media.

En principio, estas se pueden referir a la presentación del currículo en ciencias sociales por parte del MEN, que al parecer muestra una flexibilidad, así como trata de problemáticas actuales, tiene ejes de estudio definidos y cuenta con un empuje hacia el pensamiento crítico, donde se muestra un aspecto epistemológico de las ciencias sociales. Sin embargo, se empieza a notar unos

intereses políticos cuando se hace referencia a los estándares y este, a su vez, alude a las competencias.

Con este, se afirma también que las competencias evidencian fuerzas del mercado o intereses económicos en donde estos mismos expresan el desconocimiento o desorientación dentro de lo pedagógico y su relación con las ciencias sociales. “En Colombia, el concepto de competencias empieza a usarse referido a la calidad educativa, y se concreta con su inclusión en los exámenes de Estado” (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 76).

Sin embargo, aún no es clara su justificación, ni la explicación de cómo influyen las Ciencias Sociales escolares en las competencias sociales que requiere la formación de ciudadanos proactivos; y tampoco es clara la justificación teórica y coherente del término (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p.77).

Las competencias deben procurar un actuar ético, eficaz y personalmente significativo, sobre aspectos de la realidad social, natural, cultural e individual. Es decir, se trata de una imposición que se debe trabajar en aula, no de mutuo acuerdo y que tiene que dar cuenta como un producto implícito dentro de los estudiantes, que respondan a ciertas funciones como lo son el reconocimiento del Estado, el estudio de ciencias masificadas, la formación de ciudadanos para la vida, el compromiso con las instituciones democráticas y el estudio prediseñado de memorización de las estructuras del gobierno ya existentes.

Lo anterior se da, dejando expuesta la relación existente entre políticas públicas y currículo desde los estándares y competencias, donde se nota de manera visible un trabajo ciudadano desde lo prescrito, es decir, una invitación a conocer lo *democrático* como una receta que limita el trabajo en formación política y que no invita a un trabajo dialéctico con el estudiante.

En segunda instancia, frente a la formación política dada desde un aspecto crítico, se utiliza un *lenguaje neutro* como “herramienta de naturalización o control” que implica una normalización

de lo predeterminado y de una despolitización en las acciones pedagógicas, sin tener en cuenta el contexto cercano del estudiante. Las acciones dadas no se centran en hablar de formación política, dejando por fuera elementos muy importantes, como la identidad, la narración, la memoria, el posicionamiento, la proyección y la caracterización de los antagonismos sociales; por el contrario, se habla de aspectos ético-políticos, pero desde la institucionalidad. Es importante entender que desde los lineamientos la propuesta puede ser atractiva, pero no es clara en muchos de los conceptos, como por ejemplo la formación de ciudadanía, que más adelante se definiría como el deber ser y aparentar lo democrático, donde los estándares ya son más claros con el conocimiento de la Constitución, mas no su análisis.

Este lenguaje neutro, como herramienta de naturalización, por debajo del telón está imponiendo un trabajo ideologizado, donde el currículo se convierte en principio en un producto flexible pero al final vuelve a ser algo tradicional, de manera que su inicio quiere vender la idea de alternativo, crítico, dialéctico y participativo, pero finalmente hay que terminar respondiendo a unas competencias que son añadidas sin siquiera comprender su papel dentro de las ciencias sociales, cohibiendo un proceso de la formación política crítica. Es decir, se ve un trabajo epistemológico, pedagógico y en parte didáctico que se limita totalmente en los estándares.

Con lo anterior, es importante tener en cuenta que en el aula y con lo que evidencia el marco metodológico en sus resultados, las características del currículo frente a la formación política vislumbran hilos burocráticos que dificultan la labor docente, cohibiendo la proyección de procesos de formación política real, contextualizada, participativa y transformadora, entablado labores más del campo de oficina por mostrar evidencias de lo que se hace, siguiendo lineamientos, estándares y derechos básicos de aprendizaje, y complejizando el real asunto pedagógico, mientras perdía sentido la educación.

Por último, todo esto muestra un desorden institucional-pedagógico generado por la “tareitis” cuyo fin último es evidenciar el trabajo como es pedido desde las políticas públicas, teniendo en cuenta que así estas competencias de corte intencional se pueden ver evidenciadas. Entonces, el docente debe hacer mallas, planeaciones, formatos de evidencias, productos finales, ferias, exposiciones, proyectos transversales y cuanto formatos y formularios se puedan inventar para controlar, debilitando el pensamiento crítico, con una pedagogía emancipatoria destruida por controles que se disfrazan desde el lenguaje académico, como se venía comentando, como medida de naturalización o neutralidad. Con esto, el currículo en principio puede verse crítico, pero en realidad se convierte en un currículo tradicional.

La consecuencia desde las intervenciones de los docentes es una jerarquización de las funciones de cada estamento donde el docente solo termina reproduciendo lo que la “formatitis” dice, y mostrando resultados, donde se reproduciría el mismo *status quo* que en principio contrapondría la formación política que se querría proponer, pudiéndose afirmar que el accionar pedagógico pasa a otro plano. Lo anterior conlleva al desconocimiento de los enfoques pedagógicos y del saber profesional del docente formado en ciencias sociales.

La cantidad de tareas, el desorden de las *exigencias por parte de las directivas*, la cantidad de insumos curriculares y estándares educativos, disminuyen el actuar docente propositivo dentro del aula, generando confusión en la propuesta del MEN, conduciendo a realizar clases basadas en contenidos, como por lo general a través de la historia se ha hecho.

En definitiva, la mano del campo empresarial, administrativo y económico se fue adentrando en el currículo de las ciencias sociales, desplazando lo educativo-académico y limitando su espacio hasta desaparecer la formación política desde las pedagogías críticas.

En concordancia, se originan unas propuestas, en forma de recomendaciones:

Primero, por la característica misma de las ciencias sociales se debe definir el currículo como crítico, caracterizado por trabajar los contextos de los distintos estudiantes, desde una mirada latinoamericana, que enmarque esas condiciones de desigualdad presentes en el mundo, con espíritu analítico y presente esencia emancipatoria. De esa manera, se desarraiga del currículo tradicional, brindando oportunidades de un camino participativo, donde confluyen las distintas perspectivas, partiendo la propuesta de los antagonismos sociales.

Segundo, es preciso replantear los estándares, empezando por su lenguaje empresarial, es evidente que se necesitan unos mínimos y una invitación que no delimite, sino que oriente este pensamiento crítico, fundamentado en la formación política, como en filosofía y artes que son llamadas *orientaciones*, proponiendo de manera constructiva y no imperativa. De esta manera, nos alejamos de un currículo prescrito y entramos a un trabajo dialógico y participativo, porque al hablar de estándares se está validando la educación como una ruta empresarial, como algo cualitativo o de resultados de objetos inertes como producto.

Tercero, en cuanto a las competencias, es importante anular o pensar bien cuál es su raíz epistemológica y pedagógica, porque incluso a los autores se les dificulta encontrar bien su funcionalidad. Es decir, hubo un aspecto *colado* en su propuesta que viene añadido como una obligatoriedad por exigencias externas.

Cuarto, para una propuesta curricular nueva que trabaje la formación política en ciencias sociales, es importante manejar conceptos claros en cuanto a la pedagogía y dejar la neutralidad en las palabras utilizadas, es decir desplazar otros campos que no reconocen el objeto de estudio. Por esa razón es obligatorio que el currículo se plantee desde el campo educativo, por educadores, sin otras exigencias externas. Esta propuesta curricular debe girar en torno a un dialogo nacional de maestros, con aportes de padres, madres y estudiantes.

Con lo propuesto anteriormente dentro de los lineamientos, es posible tomarlos para una formación política fuerte y transformadora, que trabaje transversalmente cada problemática o tópico teniendo en cuenta la identidad, la narración, la memoria, el posicionamiento y la proyección, y que invite a una clase dialéctica; es decir, que no sea un monólogo, sino que el estudiante pueda siempre participar y comentar desde su perspectiva.

Es importante mencionar la necesidad de que la academia deje de ser tan burocrática, acabar con tanto formato y desplazar el tiempo de los docentes y coordinadores dedicado a asuntos netamente administrativos a lo realmente importante, que es lo educativo, desde un aspecto crítico y transformador. Se debe comprender al docente como sujeto educativo, pedagógico y transformador, no como esclavo oficinista, de esa manera el aula se convertirá en un espacio de posibilidades nuevas y emancipatorias.

Se hace un llamado a los colegas docentes a dejar el trabajo exclusivo en el aula. Es necesario para el educador que acuda a la pedagogía del compromiso, que llegue a trascender las paredes y la institucionalidad, como líder de la comunidad e investigador comunitario que proponga y relacione el trabajo laboral con trabajo personal a partir de colectivos y corporaciones construidas en beneficio de la sociedad. Parte de la *formación política* está en preguntarse ¿en qué estoy fallando?, ¿qué papel como docente realizo?, ¿sigo reproduciendo temas? y ¿voy a mi trabajo solamente para sobrevivir como un empleado cualquiera? o ¿puedo trabajar pedagógicamente afuera del aula o extendiéndola? Es decir, el docente con un compromiso social que no se delimita en ningún espacio, es una cuestión de actitud que bastante beneficio haría a los jóvenes y al país. Todo esto llevaría a replantearnos también la evaluación, desde un ámbito crítico. Mientras el currículo sea *perverso*, la evaluación será tajante e *inescrupulosa*. Aquel es el orden de la propuesta frente al asunto de “relación currículo y formación política en la enseñanza de las ciencias sociales, desde la pedagogía crítica”.

Finalmente, se considera que los objetivos del proyecto de investigación se cumplieron a cabalidad en esta indagación, porque encontramos el papel de la formación política en cuanto al currículo en ciencias sociales y las distintas características con las que se conforma.

Se logró construir el marco teórico, porque se realizó una búsqueda rigurosa y analítica de referencias bibliográficas que le aportaron al proyecto de manera significativa, para obtener un punto de referencia fuerte, conciso y de manera seria, donde el abordaje conceptual fue clave en la estructura de investigación y sendero para posicionar lo propuesto como un trabajo serio y de importancia en el aspecto educativo. Más allá de tendencias personales y políticas, hay un trabajo con una investigación a destacar.

Dentro del proceso se pudo analizar y dar a entender esa relación que hay entre lo político y lo educativo, enmarcando el papel curricular y del docente como actor y camino de una visión de educación determinada por las características estatales frente a las personales. Se determinó que esa relación de la formación política y el currículo en ciencias sociales reivindica la importancia de la investigación en educación.

Por último, es importante destacar el trabajo realizado por las propuestas elaboradas para la enseñanza de las ciencias sociales con base en postulados pedagógicos contextualizados en conjunto en torno a la utilización de un marco metodológico pertinente que concuerda con el tema presentado, frente a las lecturas analíticas y el espíritu crítico que son significativos para la educación en nuestro país, donde el papel docente va más allá del imperativo de reproducir contenidos y trasciende en el mundo académico a través de la investigación. Por esta razón se pueden notar las condiciones de enseñanza y los análisis presentados, dando respuesta a varias situaciones en el día a día escolar. Dentro de todo lo mencionado, no sobra comentar que uno de los aportes de este trabajo es el análisis riguroso de la intencionalidad curricular como principio ideológico y educativo en la escolaridad de nuestro país.

De acuerdo con la propuesta de Eisner, se ha logrado una mirada documentada y comprensiva sobre un acontecimiento tan complejo como lo es la enseñanza de las ciencias sociales. Los aspectos relacionados, la formación política y su enseñanza en el currículo, configuran un horizonte de sentido que puede servir en los resultados de esta investigación como referente válido para futuras investigaciones tanto en lo conceptual, como en lo metodológico, porque es un aporte urgente y necesario ante la crisis que vive el país.

Para mí esta ha sido una aventura de pensamiento que me permitió avanzar en la construcción de sujeto ético, político y pedagógico, lo que seguramente será aprovechado por mis estudiantes y la institución donde laboro, a su vez, es pertinente comentar que esta investigación no es solo en vía negativa frente a los lineamientos, en los cuales se rescatan varios aspectos de su propuesta, por el contrario, se invita a utilizar estos aportes como insumo pedagógico

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Dobles, M. C. (1996). *Investigación en Educación*. EUNED. Costa Rica.

Carr, W y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Ed Martínez Roca. Barcelona.

Castiblanco, M. y Arrieta P. (2017). *Análisis de la relación entre currículo y gestión escolar en la institución educativa Llano oriental*. (Trabajo final especialización). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Castillo, N., Chaparro, R. y Jaimes, G. (2001). *Una apropiación a la investigación cualitativa* [Tabla]. Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia. Tunja.

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación Nacional*.

Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-político de la educación*. México: Paidós.

Díez Gutiérrez, E. (2006) Educar para el mercado. En Revista Opciones Pedagógicas No 34. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la practica educativa*. Barcelona: Paidós.

Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores: Buenos Aires.

García, J. J & Duarte, F. E. (2012). *Pedagogía crítica y enseñanza problémica: una propuesta de formación política*. Universidad de Antioquia. Medellín.

Goig, J. (2016). *La OCDE en la era de la globalización: desarrollo e influencia*. En Revista de Derecho UNED, Num 19, p. 111-149, UNED. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/RDUNED/article/viewFile/18492/15531>

Guerrero, J. (1997). *Colombia y América Latina después del fin de la historia*. Ed. de la Univ. Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja.

Hoyos, G y Vargas, G. (1997). *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: las ciencias de la discusión*. ASCUN-ICFES. Bogotá.

López, D. M. (2019). *Pedagogía del compromiso*. Bogotá: Red La Roja.

Mardones, J.M. (2006). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Antropos. Bogotá. Colombia.

McLaren, P (1984). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Asturias: Editorial siglo XXI

McLaren, P. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo*. Madrid: Editorial Popular.

Mejía, M. R. (2006). *Educación en la globalización I. Entre el pensamiento crítico y la nueva crítica*. Ediciones Desde Abajo. Bogotá.

Mella, O. (2000). Grupos focales. Técnica de investigación cualitativa. CIDE, Santiago.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-89869_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares en ciencias sociales*. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/MENEstandaresCienciasSociales2004.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá, Colombia: MEN.

Niño Zafra, L. S., Tamayo Valencia, A., Díaz Ballén, J. E. & Gama Bermúdez, A. (2016). *Competencias y currículo: problemáticas y tensiones en la escuela*. Grupo Evaluando_nos. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Niño Zafra, L. S., Tamayo Valencia, A., Díaz Ballén, J. E. & Gama Bermúdez, A. (2014). *Estándares y evaluación: ¿medición o formación?* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Organización de Estados iberoamericanos - OEI. (2010-2017). *Metas educativas 2021*.

Ortega, P. & Herrera, M. C. (2012). *Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia*. Revista colombiana de educación, (26). Bogotá. Importancia de la formación política desde la memoria.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE. (2015). *Recomendaciones en educación para Colombia de la OCDE*. Fundación Santillana.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE. (2016). *Revisión de políticas nacionales en educación. La educación en Colombia*. París. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

Ruíz, A. & Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Ruiz, A, y Prada M (2014). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Bogotá. Paidos.

Páramo, P (2010). *La investigación en ciencias sociales. Estrategias de investigación*. Bogotá: universidad Piloto de Colombia.

Sacristán, G. (1991). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Schuster, F. (2002). *Filosofía y métodos de las ciencias sociales*. Manantial. Buenos Aires. Argentina.

Tadeu de Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Recuperado de <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/Ut.%201/SILVA%20docs%20ident.pdf>

Tamayo, A., López, D. y Ortega, P. (2013). *Pedagogía y didáctica: aproximaciones desde una perspectiva crítica*. Bogotá: Editorial Boaventuriana.

Vanegas, M. (2014). *Políticas educativas: currículo y evaluación*. En: Revista Educación y Cultura, No. 106, noviembre-diciembre, p. 15-21. Bogotá: Fecode

Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. Revista colombiana de educación, (26).
Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7759>

Wittgenstein, L. (1988) *Investigaciones filosóficas*. Crítica-Unam. México.

ANEXOS

Anexo 1

Encuesta

Apreciado profesor: con el objeto de conocer el lugar de la formación política en el currículo en ciencias sociales y de acuerdo con su experiencia como docente en esta área, muy amablemente solicito su colaboración, respondiendo las siguientes preguntas, que tienen un carácter fundamentalmente informativo, y que tendrán repercusiones por fuera del proyecto de investigación que vengo adelantando en la maestría en educación en la Universidad Pedagógica Nacional. No hay respuestas verdaderas ni falsas. Es un ejercicio para identificar tendencias.

Marcar la respuesta que usted considere.

1. Teniendo en cuenta el tema de currículo en ciencias sociales, según su experiencia en la institución, considera que:
 - No se tienen en cuenta los lineamientos curriculares en la enseñanza de las ciencias sociales.
 - Se tienen en cuenta totalmente los lineamientos curriculares en la enseñanza de las ciencias sociales.
 - Los aplico parcialmente, algunas veces, para no perder mi autonomía.
 - No los aplico porque amenazan mi libertad de cátedra.
 - Otra.
2. ¿Qué papel juegan las competencias en la enseñanza de las ciencias sociales?
 - Las competencias en la enseñanza de las ciencias sociales son fundamentales para garantizar los procesos de aprendizaje.

- Las competencias en la enseñanza de las ciencias sociales no son fundamentales porque estandarizan los procesos sin contextos, ni sujetos.
 - Opción que se tienen que cumplir como una prescripción externa, aunque no estemos de acuerdo con ellos.
 - Las competencias reducen los procesos y obedecen a las políticas internacionales.
 - Otra.
3. ¿En qué grado las políticas públicas de competencias y estándares tienen incidencia en sus prácticas de enseñanza y evaluación en el aula?
- Las políticas públicas de competencias y estándares no tienen incidencia en sus prácticas de enseñanza y evaluación en el aula.
 - Las políticas públicas de competencias y estándares tienen incidencia en sus prácticas de enseñanza y evaluación en el aula de manera parcial.
 - Las políticas públicas de competencias y estándares tienen incidencia en sus prácticas de enseñanza y evaluación en el aula de manera total.
 - Otra.
4. ¿Qué relación hay entre los lineamientos curriculares y la formación política?
- No se percibe ninguna relación entre el currículo y la formación política.
 - Se percibe una relación total entre el currículo y la formación política.
 - Se percibe algún tipo de relación entre el currículo y la formación política, pero no de manera rigurosa y fundamentada.
 - El maestro es consciente de su necesidad, pero no puede hacer nada por lograrlo.
 - Otra.
5. Para usted, ¿es lo mismo educar en formación política que en las competencias ciudadanas?

- Educar en formación política y las competencias ciudadanas corresponde a lo mismo.
 - Educar en formación política y las competencias ciudadanas no corresponde a lo mismo, puesto que en tanto que la primera habla de participación, identidad, memoria y construcción de sujeto y la otra de sus deberes como ciudadano.
 - Si las competencias fueran elaboradas colectivamente por maestros críticos serían lo mismo.
 - Esto sería posible cuando haya una transformación curricular de acuerdo con los fines de la enseñanza de las ciencias sociales.
 - Otra.
6. ¿En la educación que se imparte deja en evidencia características sociales desiguales?
- No deja en evidencia características sociales desiguales.
 - Deja en evidencia características sociales desiguales de manera general.
 - Deja en evidencia características sociales desiguales sin hacer énfasis en nada por concientizar.
 - A partir de una lectura de contexto evidencia las desigualdades sociales y propone colectivamente alternativas para superar la inequidad.
 - Otra.
7. Considera usted que el papel del docente de ciencias sociales tiene un imperativo político en el sentido de:
- Vincular en su enseñanza los problemas de la comunidad.
 - Formar sujetos éticos y políticos para el ejercicio de la democracia.
 - Organizar colectivos de reflexión para la solución de problemas sociales.
 - Todos los anteriores.

- Ninguno de los anteriores.

Anexo 2

Grupo focal preguntas

Compañeros y compañeras buenas noches. Este es un grupo focal para mi trabajo de tesis de maestría en educación, entonces el grupo focal ¿de qué trata? Yo voy a hacer unas preguntas y la idea no es hacer una entrevista, sino que haya una discusión. Por ejemplo, me refiero, si Mauricio tiene un punto a favor lo dice y David quiere validarlo pues también habla, o si esta al contrario entonces pues que sea ahí como todo lo del argumento. Se tuvo en cuenta lo que ustedes contestaron, similar, fue similar, entonces por eso están acá.

- En su experiencia como docente, ¿cómo define *currículo* y qué implicaciones tiene en la enseñanza de las ciencias sociales?
- ¿El currículo desde el MEN se ve influenciado por las políticas públicas? ¿Sí?, ¿no? ¿Por qué?
- ¿Reconoce los lineamientos curriculares importantes en su clase y los aplica? ¿De qué manera? Y ¿por qué?
- En la enseñanza de las ciencias sociales, ¿la formación política es importante?
- ¿Qué es la formación política para usted y qué características debe tener en su enseñanza?
- ¿Nota usted una relación entre currículo y formación política? ¿Cuál es?
- ¿Usted considera que la formación política se diferencia de la aplicación de lineamientos hacia el desarrollo de las competencias ciudadanas? ¿Sí?, ¿no?, ¿por qué?
- ¿Es notorio entre los lineamientos un camino que marque un contexto en clase que muestre al mundo bajo características desiguales?
- ¿Hay una relación entre los lineamientos y la pedagogía crítica?