



Grupo de Investigación  
**EVALUÁNDO NOS**  
Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación

***Intereses Cognoscitivos de Habermas (1968) y los Sujetos Sociales de Zemelman (2011)***  
**en la enseñanza de las Ciencias Sociales Escolares**

Lina Marcela Lozano Urrego

Código: 2022287531

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Bogotá 2024



***Intereses Cognoscitivos de Habermas (1968) y los Sujetos Sociales de Zemelman (2011)***  
**en la enseñanza de las Ciencias Sociales Escolares**

Lina Marcela Lozano Urrego

Código: 2022287531

Trabajo de Grado para optar por el Título de Magister en Educación

Director de Tesis

José Emilio Díaz Ballén

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Bogotá 2024

## Tabla de contenido

<b>Epílogo .....</b>	<b>4</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>17</b>
<b>Construcción y Formalización del Objeto de Estudio en el marco de los aportes de Habermas (1986/1990) y Zemelman (2011) .....</b>	<b>27</b>
<b>1.1. Perspectivas teóricas desde donde se orienta la Investigación.....</b>	<b>27</b>
<b>1.2. Hacia dónde se orienta la Investigación.....</b>	<b>55</b>
<b>1.3. Objeto de Estudio de y para la Investigación .....</b>	<b>56</b>
<b>1.4. Relevancia del Objeto de Estudio en la esfera de la Praxis Educativa.....</b>	<b>57</b>
<b>II Perspectiva Educativa que posiciona la Investigación.....</b>	<b>59</b>
<b>2.1. Una Educación Filosófica: la propuesta de Estanislao Zuleta .....</b>	<b>59</b>
<b>2.2. Aportes desde la Praxis y la Reflexión .....</b>	<b>64</b>
<b>III Ruta Metodológica .....</b>	<b>66</b>
<b>3.1. Sustentos Epistemológicos y Metodológicos de la Investigación.....</b>	<b>66</b>
<b>3.2. Artefactos de Recolección de la Información .....</b>	<b>70</b>
<b>3.3. Propuesta de Análisis de la Información recolectada en la perspectiva de Gil (1994) .....</b>	<b>71</b>
<b>3.4. Arquitectura Metodológica. ....</b>	<b>75</b>
<b>3.5. Contexto de Intervención. ....</b>	<b>76</b>
<b>3.6. Fases de Intervención de la Recolección de la Información.....</b>	<b>76</b>
<b>IV Presentación y Discusión de los Hallazgos de la Investigación.....</b>	<b>87</b>
<b>4.1. Revisión Documental de los DBA para ciencias sociales (2016) .....</b>	<b>87</b>
<b>4.2. Revisión de los documentos curriculares de la Institución Educativa, de los documentos, artefactos y acciones de los maestros en la enseñanza de las CSE.....</b>	<b>100</b>
<b>4.3. Conversaciones con los maestros de CSE en la esfera de la praxis educativa y la cotidianidad del aula .....</b>	<b>121</b>
<b>4.4. Nivel de Triangulación de los Hallazgos .....</b>	<b>139</b>
<b>V Conclusiones .....</b>	<b>157</b>
<b>VI Referencias .....</b>	<b>163</b>
<b>VII Anexos .....</b>	<b>165</b>

### Lista de tablas

<b>Tabla 1 Matriz de categorías .....</b>	<b>80</b>
<b>Tabla 2 Instrumento para la recolección y sistematización de información fase 1.....</b>	<b>82</b>
<b>Tabla 3 Instrumento para la recolección y sistematización de información fase 2.....</b>	<b>85</b>
<b>Tabla 4 Instrumento para registrar las notas de observación reflexiva .....</b>	<b>85</b>
<b>Tabla 5 Matriz Intereses Epistemológicos que sustentan el trabajo pedagógico de los maestros como sujetos sociales en la enseñanza de las CSE.....</b>	<b>150</b>

### Lista de figuras

<b>Figura 1 Arquitectura metodológica.....</b>	<b>75</b>
--	-----------

## Epílogo<sup>1</sup>

Para comenzar es importante mencionar que la presente investigación se desarrolla en el Énfasis de Evaluación y Gestión Educativa, y en el Grupo Evaluando\_nos, Pedagogía crítica, Docencia y Evaluación. Además, el proyecto precisa el acercamiento a una Institución Educativa Distrital ubicada en la Localidad de Bosa, y se lleva a cabo con el grupo de ocho maestros del área de ciencias sociales, quienes se desempeñan en los niveles de educación básica y secundaria.

La investigación se interesa fundamentalmente por los intereses epistemológicos que sustentan el trabajo pedagógico de los maestros como sujetos sociales en la enseñanza de las Ciencias Sociales Escolares en la práctica pedagógica en la escuela. Para este propósito, se contempló una aproximación al campo del saber que permitiese abordar la esfera de la praxis de la educación desde categorías propias de las disciplinas del conocimiento. En tal sentido, el proceso investigativo se orienta desde los planteamientos teóricos del campo de la sociología crítica, específicamente a partir de las perspectivas teóricas de Habermas (1968/1990) y de Zemelman (2011).

La investigación se fundamenta en el estudio que hace Habermas en la obra *conocimiento e interés* (1968/1990) sobre la naturaleza y los límites del saber. Su apuesta consiste en formular una teoría desde la autorreflexión de la ciencia, en la que busca sustentar la relación entre el conocimiento y el interés desde el campo de la teoría del conocimiento, pues para él, la teoría de la ciencia separó estos elementos cuando despojó al sujeto cognoscente de su estatuto epistemológico, reduciendo el conocimiento a la ciencia como conjunto de procedimientos metodológicos.

---

<sup>1</sup> El texto corresponde a la disertación que se preparó para la sustentación pública de la Tesis de grado.

Habermas (1968/1990), a través de un recorrido por la epistemología de las ciencias, desde Kant hasta Marx explica que los conocimientos provienen de las necesidades prácticas de los seres humanos en contextos determinados. Así, desde este punto de vista, el conocimiento es histórico en cuanto que el sujeto que conoce es el sujeto de su autorealización en la historia. Por tanto, en el plano de la epistemología busca rescatar al sujeto para sustentar la relación entre teoría y práctica del conocimiento a través de su propuesta de los intereses cognoscitivos.

Así pues, los intereses cognoscitivos son los intereses de la razón que dirigen las ciencias. Estos surgen en contextos vitales, cumplen funciones determinadas y manifiestan la conexión entre el conocimiento y la acción, pues son las acciones las que fijan las condiciones del conocimiento posible, al tiempo que dependen del mismo.

En este sentido, Habermas (1968/1990) propone los intereses técnico y práctico, que guían a las ciencias empírico – analíticas y a las ciencias histórico – hermenéuticas respectivamente. El autor define el interés cognoscitivo técnico en relación a la acción instrumental. Así, para las ciencias empírico analíticas, el conocimiento se concibe como un proceso acumulativo y un saber técnicamente utilizable. Mientras que, el interés práctico se sitúa en el marco de la acción simbólicamente mediada, la hermenéutica es un proceso de comprensión y autocomprensión entre individuos que constituye un saber prácticamente eficaz.

Según Habermas (1968/1990), el saber de interés práctico no es suficiente, ya que está condicionado por la ideología o se encuentra distorsionado por las condiciones económicas, sociales, culturales o políticas. Para identificar y eliminar estas condiciones propone el interés emancipatorio, que pertenece a las ciencias críticamente orientadas. Este interés es resultado de la autoreflexión y conduce metodológicamente a un punto de vista que posibilita la identidad de la razón y la voluntad de la razón.

De tal manera que la autorreflexión se convierte en un conocimiento que se sabe emancipatorio, es decir, la razón está bajo el interés por la razón. Solo a través de la reflexión racional del interés emancipatorio pueden comprenderse los intereses técnico y práctico como intereses que guían el conocimiento. De este modo, las ciencias críticamente orientadas no solo describen la realidad, sino que constituyen un saber que guía la acción. La propuesta de Habermas (1968/1990) radica en una teoría crítica para la que no existe una realidad ajena a los intereses y valores de los sujetos.

De esta manera, la conceptualización de los *intereses cognoscitivos* realizada por Habermas (1986/1990) es el punto de referencia que asume la investigación para identificar qué intereses epistemológicos orientan el ejercicio pedagógico de los maestros en la enseñanza de las CSE. Por tanto, el estudio adopta las categorías de interés cognoscitivo técnico, práctico y emancipatorio para develar tendencias epistemológicas en el profesorado.

Con respecto a la decisión de seleccionar como categorías separadas cada uno de los intereses cognoscitivos, es preciso señalar que en un comienzo la investigación se preguntaba por los posicionamientos que asumían los maestros de CSE con respecto a las políticas curriculares emanadas por el MEN, y que en respuesta a dicho interés en las primeras fases de intervención se encontraron hallazgos relevantes que se correspondían con la vocación técnica del conocimiento asociada a la articulación de dichas directrices con los documentos de la institución educativa y los documentos y artefactos con los que los maestros preparan sus clases. Por lo que se requirió desagregar las categorías conforme a esta hipótesis preliminar.

Aun cuando, para la investigación resulta claro que la categoría de intereses cognoscitivos en Habermas (1968/1990) constituye una sola categoría que pretende dar cuenta de los distintos

intereses que orientan al conocimiento. Es decir, a través de dicha categoría el autor evidencia los efectos prácticos del conocimiento.

Asimismo, la investigación se apoya en la propuesta teórica que plantea Zemelman (2011) en la obra *Configuraciones críticas: pensar epistémico sobre la realidad*, en donde cuestiona los supuestos en la producción del conocimiento y reconoce la realidad social como construcción de los sujetos. Zemelman (2011), se arriesga a pensar históricamente y separarse de las reducciones metafísicas de las determinaciones que tienen pretensiones de universalidad para reafirmar el contexto histórico desde el cual, para él, ha de organizarse el conocimiento.

Además, el autor apuesta por “romper con las limitaciones del sujeto atrapado en la lógica de las determinaciones y de las condiciones de validez” (p. 139). Lo que significa para él, que es imperativo distanciarse de la razón instrumental para ubicarse ante la historia como una forma de conciencia del hombre. Esto es, comprender la realidad sobre la base de lo indeterminado que implica considerar opciones de construcción del futuro.

Esta exigencia de construcción reclama el paso de lo determinado a lo indeterminado; por lo tanto, el reconocimiento epistemológico del sujeto se asume como una voluntad de acción: una conciencia crítica abierta a las transformaciones de la realidad en la que el yo cumple la función de construir opciones de contenido.

En este sentido, la propuesta teórica de Zemelman (2011) vincula las dimensiones epistemológica, ética y política del conocimiento.

Conforme a lo anterior, la investigación retoma la categoría de *sujetos sociales* entendida como aquellos sujetos que son conscientes de su carácter histórico y que, desde su actividad con el mundo, construyen realidades siendo portadores de futuro. Asimismo, la categoría de *conciencia*

*histórica*, que para el autor es “un ángulo desde el cual puedo organizar una mirada (..) que permita incorporar esos espacios de sentido en los cuales el hombre pueda asumir su capacidad de construcción” (Zemelman, 2011, p. 33). También, la categoría de *historicidad*, que cumple las funciones de apropiación de lo real y de práctica de la voluntad para actuar sobre las circunstancias que la condicionan. Y la pertinencia histórica del conocimiento como capacidad para dar cuenta de las particularidades de los procesos, entendidos en contextos y momentos complejos.

El estudio en curso adopta dichas categorías para considerar a los maestros desde el plano epistemológico en un “estar siendo” que posibilita situarlos como sujetos que se posicionan frente a la realidad y actúan sobre ella desde la voluntad de la acción.

Sobre las categorías adoptadas de la fundamentación teórica se hace necesario indicar que, si bien se hallan relaciones entre las categorías de uno y otro autor, se evitó caer en arbitrariedades que pudiesen entorpecer el proceso de indagación. Toda vez que, por ejemplo, se encontró que ambos autores se refieren al concepto de praxis, no obstante, para Habermas (1968/1990) esta hace referencia a un interés incluido en el conocimiento, mientras que para Zemelman (2011) dicho concepto se encuentra orientado más hacia la toma de posición frente a la realidad. Razón por la que las coincidencias entre las categorías de los autores responden más a la coherencia del corpus teórico desde el que se propone el presente estudio.

Luego de la apropiación de las categorías del campo del saber, el estudio precisa el acercamiento a *la esfera de praxis* de la educación, y asume los postulados educativos de Zuleta (1995), guardando coherencia con las perspectivas teóricas. El autor concibe la educación como un proceso de formación liberador y emancipador que apuesta por crear las condiciones para la autorrealización de la persona.

Con respecto a su pensamiento educativo se plantearon para el estudio en curso las categorías de:

Educación tradicional, que para Zuleta (1995) es aquella educación que reduce el proceso educativo a la mera transmisión y repetición de lo que otros han pensado y se caracteriza por autoritarismo de quien ostenta la posición del saber en una relación intimidatoria e inhibitoria del pensamiento y del conocimiento.

Influencia de la ideología neoliberal en la escuela, que para el autor hace referencia a las lógicas de modernización neoliberal que han sometido a la educación a las demandas del mercado equiparando el proceso educativo a un proceso productivo en el que los seres humanos y el saber se convierten en mercancías.

Educación racional, que es una propuesta de educación filosófica fundamentada en las ideas de Kant basada en los siguientes principios: pensar por sí mismo, ponerse en el punto de vista del otro y llevar las verdades conquistadas hasta sus últimas consecuencias.

Y maestro, que para Zuleta es quien ha de estimular el apetito por aprender y fomentar el deseo del estudiante por lo que se enseña.

Así, la investigación concibe el concepto de educación como un proceso de formación que apunta a la autorrealización de la persona, permitiéndole adoptar un criterio propio y otorgándole las condiciones para el desarrollo pleno de sus potencialidades. Además, se asume que el ejercicio pedagógico de los maestros en la escuela ha de provocar en los estudiantes el deseo de saber, entendiendo este deseo como un camino hacia la emancipación del pensamiento.

En este orden de ideas, el ejercicio de aproximación al *campo del saber* permitió delimitar el objeto de estudio de la investigación y asumir la perspectiva educativa mencionada.

Con respecto a la metodología, se contempló un *pluralismo metodológico* que se adecua al objeto de estudio y retoma aportes de diversas perspectivas metodológicas, aunque la investigación se encuentra orientada fundamentalmente por el paradigma histórico hermenéutico, teniendo en cuenta la taxonomía propuesta por Torres (2020).

De esta última perspectiva se comparten los siguientes presupuestos: la realidad se concibe como una construcción social compartida, compleja y cambiante; los actores sociales se involucran como sujetos activos; por ello, se busca comprender sus experiencias e interpretaciones como textos a interpretar. Con respecto a la relación investigador e investigado, se propone una relación horizontal expresada en la participación permanente y activa de los co-investigadores en el desarrollo del estudio.

En lo que respecta a los enfoques teóricos y metodológicos basados en la intersubjetividad, se apropia la comprensión de que los actores sociales construyen e interiorizan sus realidades desde el ejercicio intersubjetivo.

De la perspectiva crítica resultan interesantes para la indagación la idea de una naturaleza cambiante de los fenómenos sociales como resultado de múltiples y dinámicas determinaciones, el papel otorgado a los sujetos quienes actúan sobre tales condiciones; y la preocupación por articular teoría y práctica.

Así, a través del *pluralismo metodológico* la investigación valora los aportes de las perspectivas mencionadas, y adopta diversos artefactos para la aproximación al objeto de estudio, con el propósito de que dicha confluencia enriquezca la indagación.

Con respecto a la arquitectura metodológica, se contemplaron tres fases de intervención en las que se desarrollaron revisiones documentales, observaciones reflexivas y conversaciones en la

cotidianidad de la escuela. Asimismo, se propuso el análisis de contenido en la perspectiva de Gil (1994), como técnica para analizar la información recopilada.

En las dos primeras fases de intervención se adelantó la revisión documental de los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016) para ciencias sociales, así como de los documentos curriculares de la institución educativa. El objetivo de dicha revisión era identificar los intereses epistemológicos que subyacen a estas directrices curriculares y que podrían incidir en la enseñanza de las CSE.

En la segunda fase de intervención, se propuso también la revisión de algunos documentos que los maestros emplean para la enseñanza y se realizó el acercamiento a su contexto socio-cultural mediante la observación reflexiva de las clases.

Y en la tercera fase de intervención, se llevaron a cabo conversaciones con los ocho maestros participantes en la cotidianidad de la escuela, con el propósito de contrastar la información obtenida y establecer los intereses epistemológicos que orientan su trabajo pedagógico como sujetos sociales en la enseñanza de las CSE.

En consecuencia, dentro de los hallazgos del proceso investigativo relacionados con el objeto de estudio se evidencia un pluralismo alrededor de los intereses epistemológicos que sustentan el trabajo pedagógico de los maestros. Dicho pluralismo demuestra tendencias y coincidencias en función de los intereses cognoscitivos técnico, práctico y emancipatorio hallados en diferente medida según la fase de intervención.

En cuanto al *interés cognoscitivo técnico*, se encontró que los maestros reconocen su importancia, ya que les permite a los estudiantes entender el mundo y acercarse a las dimensiones históricas y socioculturales. Asimismo, se observa que los maestros emplean este tipo de interés

para organizar el conocimiento en una secuencia de temáticas y actividades, lo que evidencia una gestión del conocimiento destinada a facilitar la enseñanza. No obstante, la mayoría de los maestros declararon no limitar su práctica pedagógica al *interés cognoscitivo técnico*; por el contrario, expresaron su deseo de ir más allá.

Respecto al *interés cognoscitivo práctico*, las conversaciones realizadas con los maestros revelaron que estos otorgan relevancia a este interés en su trabajo pedagógico. Y por ello, propician espacios donde los estudiantes pueden expresar sus puntos de vista e intereses, debatir sus ideas, asumir una posición propia y respetar posturas diferentes.

Sobre el *interés cognoscitivo emancipatorio*, los maestros destacaron en las conversaciones la necesidad de fomentar, en la enseñanza de las CSE, la reflexión sobre situaciones y coyunturas relacionadas con la realidad del país. Esto Según ellos les permite a los estudiantes asumir un papel activo mediante su preocupación por la transformación de la sociedad.

Además, la mitad de los maestros participantes declararon expresamente que orientan su trabajo pedagógico hacia el *interés emancipatorio* del conocimiento, buscando promover la autonomía y la crítica para develar las situaciones de desigualdad social y denunciar las estructuras que reproducen dichas dinámicas.

Asimismo, en el análisis de contenido de las clases y de las conversaciones, se encontró que tres de los maestros que orientan su enseñanza de las CSE principalmente por el *interés cognoscitivo práctico* evidencian una tendencia a incluir elementos emancipatorios. Solo un maestro mencionó no orientar su enseñanza por dicho interés, ya que considera que no es adecuado para sus estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, el estudio concluye que en el trabajo pedagógico de los maestros confluyen todos los intereses cognoscitivos, y que difícilmente es posible encontrar prácticas de enseñanza de las CSE orientadas por un único tipo de interés. Como se pudo constatar, cada uno de los intereses epistemológicos corresponde a distintas demandas de orden pedagógico y orientan la acción de los maestros en sus diferentes prácticas educativas.

Con respecto al rescate del sujeto que proponía Zemelman (2011), el estudio evidenció que las prácticas educativas de los maestros reflejan el reconocimiento de los estudiantes como sujetos históricos, portadores de conocimiento y constructores de realidad. De esta manera, en las prácticas pedagógicas de los maestros se encuentra un interés por situarse y situar a los estudiantes ante la historia para actuar sobre ella, lo que demuestra su carácter como sujetos sociales.

En este orden de ideas, la investigación también encontró hallazgos referentes la pertinencia histórica del conocimiento planteada por Zemelman (2011), puesto que los maestros demuestran la preocupación por situar los conocimientos al contexto histórico inmediato y establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, y plantear relaciones causales.

En suma, la investigación encontró que en el trabajo pedagógico de los maestros se hallaron elementos afines al concepto de autorreflexión establecido por Habermas (1968/1990) en su propuesta de la razón crítica. En este sentido, las prácticas de enseñanza dan cuenta de escenarios pedagógicos que fomentan la autonomía, la reflexión, la crítica, la autorrealización y la voluntad de acción. Características comunes a la vocación de la razón crítica como voluntad de razón que orienta la acción.

Por otro lado, las ambivalencias encontradas en las prácticas pedagógicas de los maestros con respecto a los planteamientos de Zuleta (1995) sobre la educación tradicional y la educación

racional llevan a cuestionarse hasta qué punto la educación realmente brinda posibilidades para la autorrealización personal o, por el contrario, impide su desarrollo. Así, se identificaron prácticas naturalizadas e institucionalizadas en el trabajo pedagógico reproducen patrones culturales autoritarios con respecto a la relación saber-poder, que limitan la autonomía y el pensamiento propio de los estudiantes, a pesar de que varios maestros son conscientes de estas prácticas y las cuestionan.

Asimismo, el estudio puso de manifiesto además las limitaciones con las que se enfrentan los maestros con respecto a despertar en sus estudiantes el deseo de saber, tal como lo propone Zuleta (1995). Ya que en el acompañamiento realizado a las clases y en las conversaciones adelantadas con los maestros, se evidencia su preocupación por la falta de interés de los estudiantes hacia el conocimiento, lo que constituye un obstáculo para la emancipación del pensamiento.

También, el proceso investigativo permitió reflexionar sobre el hecho de que los maestros pueden asumirse como sujetos sociales independientemente de los intereses epistemológicos que orientan su trabajo pedagógico. Su carácter como sujetos sociales viene dado por su conciencia histórica y no por los intereses epistemológicos que adoptan en su enseñanza de las CSE; estos últimos no determinan que el maestro se asuma sujeto social. No obstante, el estudio puso de manifiesto que el trabajo pedagógico de los maestros sí constituye un medio para afirmarse como sujeto social y actuar en la historia a través de sus prácticas de enseñanza.

Además, las conversaciones mantenidas con los maestros permitieron a la investigadora considerar la falta de interés de estos por el ámbito de la epistemología, ya que los maestros no se reconocen en su dimensión epistemológica debido a la cotidianidad de la práctica educativa que cae en el instrumentalismo de la reproducción técnica. En las primeras aproximaciones, se evidenció que, en general el concepto de intereses epistemológicos les resultaba ajeno, a excepción

del profesor de filosofía. Por lo que, los maestros vincularon e interpretaron su trabajo pedagógico en la enseñanza de las CSE con los intereses epistemológicos a través de la investigación desarrollada.

Otros hallazgos de la investigación revelan cómo la articulación de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), las pruebas estandarizadas y el currículo de la institución educativa influyen en la enseñanza de las CSE. Ya que a pesar de que los DBA se definen como un documento orientador es posible concluir que los documentos curriculares de la institución y aquellos elaborados por los maestros se encuentran demarcados por los parámetros establecidos en dicha política curricular atendiendo a supuestos de calidad educativa.

El estudio también descubrió que la implementación de los DBA en la institución educativa muestra una tendencia hacia la estandarización del currículo asociada a un enfoque en la formación por competencias y una homogeneización del conocimiento presente en las CSE.

La investigación también evidenció que la política curricular asigna un papel instrumental al maestro de CSE al establecer rutas específicas para alcanzar los resultados de aprendizaje esperados por grado. Lo que pone de manifiesto un interés por limitar su autonomía en la formulación del currículo, a pesar de que los ocho maestros refieren tener la autonomía suficiente para tomar decisiones curriculares, estos vinculan los DBA en las planeaciones de sus clases al ajustarlos y flexibilizarlos conforme a las exigencias de la institución educativa.

En lo que respecta a limitaciones de la investigación, el estudio podría haber profundizado más en el análisis a fin de establecer y definir las posturas epistemológicas que asumen los maestros. Ya que el alcance del ejercicio académico se limitó a identificar únicamente los intereses epistemológicos que sustentan su trabajo pedagógico en la enseñanza de las CSE.

De igual manera, se encuentra que indagar sobre el trabajo pedagógico de los maestros no puede reducirse a la revisión documental, ya que en ese momento del análisis no se hallaron elementos relevantes sobre los intereses práctico y emancipatorio del conocimiento. Por ello, fue fundamental acercarse al contexto socio cultural de los maestros, emplear varios artefactos de recolección de información y contrastar la información obtenida.

## Introducción

La presente investigación se interesa fundamentalmente por los intereses epistemológicos que sustentan el trabajo pedagógico de los maestros como sujetos sociales en la enseñanza de las Ciencias Sociales Escolares<sup>2</sup> en la práctica pedagógica en la escuela. Para este propósito, se contempló una aproximación al campo del saber que permitiese abordar la esfera de la praxis de la educación desde categorías propias de la gramática de las disciplinas del conocimiento.

Así pues, la investigación entiende el *campo del saber* cómo aquel “sistema conformado por la oposición y agregado de sus agentes, los cuales están determinados por su lugar – no por sus circunstancias intrínsecas-, que establece su participación en asuntos culturales” (Bourdieu, 1966, p. 135). En tal sentido, el proceso investigativo se orienta desde los planteamientos teóricos del campo de la sociología crítica, específicamente a partir de las perspectivas teóricas de Habermas (1968/1990) y de Zemelman (2011).

De esta manera, la investigación adelantada se fundamenta en el estudio que Habermas (1968/1990) hace de la relación entre el conocimiento y el interés. El autor busca sustentar esta relación desde el campo de la teoría del conocimiento, pues para él, la teoría de la ciencia separó estos elementos cuando despojó al sujeto cognoscente de su estatuto epistemológico, reduciendo el conocimiento a la ciencia como conjunto de procedimientos metodológicos.

Habermas (1968/1990), a través de un recorrido por la epistemología de las ciencias, desde Kant hasta Marx, explica que los conocimientos provienen de las necesidades prácticas de los seres humanos, pues los conocimientos se relacionan con la autoconstitución de los sujetos. Así, desde

---

<sup>2</sup> En adelante, se empleará la sigla CSE para referirse a las ciencias sociales que se enseñan en las instituciones educativas de los niveles de educación básica primaria, secundaria y media.

este punto de vista, el conocimiento es histórico en cuanto que el sujeto que conoce es el sujeto de su autorealización en la historia.

El autor plantea el rescate de la autocomprensión como razón crítica que combina la voluntad de la razón y la voluntad de la acción para unir el conocimiento y el interés. Por tanto, en el plano de la epistemología busca rescatar al sujeto para sustentar la relación entre teoría y práctica del conocimiento a través de su propuesta de los intereses cognoscitivos. Intereses que Habermas (1968/1990) presenta como las “orientaciones básicas que son inherentes a determinadas condiciones fundamentales de la reproducción y la autoconstitución posibles de la especie humana, es decir, al trabajo y a la interacción” (Habermas, 1968/1990, p. 199).

Los intereses cognoscitivos son los intereses de la razón que dirigen las ciencias. Estos surgen en contextos vitales, cumplen funciones determinadas y manifiestan la conexión entre el conocimiento y la acción. Pues son las acciones las que fijan las condiciones del conocimiento posible, al tiempo que dependen del mismo. *Los intereses cognoscitivos* explican la forma en que la realidad es objetivada y se hace accesible a la experiencia mediante un tipo específico de conocimiento que se corresponde con marcos científicos y epistemológicos de distinta índole.

En este sentido, Habermas (1968/1990) propone los intereses cognoscitivos técnico y práctico, que guían a las ciencias empírico – analíticas y a las ciencias del espíritu respectivamente. En efecto, el autor define el interés cognoscitivo técnico en relación a la acción instrumental, mientras que el interés práctico se sitúa en el marco de la acción simbólicamente mediada. Por su parte, el interés emancipatorio pertenece a las ciencias críticamente orientadas y es resultado de la autoreflexión que se articula con la formación. Este interés conduce metodológicamente a un punto de vista que posibilita la identidad de la razón y la voluntad de la razón, coincidiendo con la emancipación de las condiciones materiales o intelectuales que impiden la realización humana.

En este orden de ideas, la propuesta de Habermas (1968/1990) radica en una teoría crítica que retoma la teoría del conocimiento. Desde su perspectiva, no existe una realidad que sea ajena a los intereses y valores de los sujetos. Así, la teoría crítica articula la descripción y la valoración en una teoría que abandona el interés instrumental y orienta la acción.

De esta manera, la conceptualización de los *intereses cognoscitivos* realizada por Habermas (1986/1990) en la obra *conocimiento e interés*, es el punto de referencia que asume la investigación para identificar qué intereses epistemológicos orientan el ejercicio pedagógico de los maestros en la enseñanza de las CSE. Por tanto, el estudio adopta las categorías de interés cognoscitivo técnico, práctico y emancipatorio para develar tendencias epistemológicas en el profesorado.

Además, el estudio se apoya en la propuesta teórica que Zemelman (2011) plantea en la obra *Configuraciones críticas: pensar epistémico sobre la realidad*, en donde se cuestionan los supuestos en la producción del conocimiento y se reconoce la realidad social como construcción de los sujetos. La obra también constituye una crítica a la apropiación dogmática del pensamiento europeo que, según el autor, conllevó a la falta de conciencia para pensar la realidad de América Latina.

Zemelman (2011), se arriesga a pensar históricamente y separarse de las reducciones metafísicas de las determinaciones que tienen pretensiones de universalidad para reafirmar el contexto histórico desde el cual, para él, ha de organizarse el conocimiento. Sus planteamientos constituyen una invitación a pensar las realidades de nuestros países desde las complejidades propias de sus regiones y culturas.

En lo esencial, la posibilidad de pensar desde nuestra historia implica, para el autor, convertirse en “pensantes de lo propio, pensar desde lo que somos concretamente, y no pensarnos a nosotros desde el mundo que se piensa a sí mismo” (Zemelman, 2011, p. 19). Así, el desafío está en pensar desde lo concreto de los contextos históricos, pensar la teoría desde la historia, y no al revés. La apuesta consiste en ubicarse ante la historia como una forma de conciencia del hombre.

Así pues, reconocer la realidad de esta manera supone que “no se llega al mundo desde el conocimiento, sino a la inversa, desde el mundo se llega al conocimiento” (Zemelman, 2011, p. 157), esto es ponerse frente a la realidad y asumir su indeterminación, lo que conlleva para los sujetos colocarse ante la historia desde la dimensión de su potencialidad. Incorporar al sujeto acarrea vincular el conocimiento y la praxis como dimensión del conocimiento que define su pertinencia.

En este sentido, la propuesta teórica de Zemelman (2011) vincula las dimensiones epistemológica, ética y política del conocimiento, promueve la autonomía y la relación teoría – praxis. Tal consideración, implica que los sujetos desde su conciencia histórica se coloquen ante la realidad y construyan conocimiento en un presente en continuo cambio.

Conforme a lo anterior, es relevante para la investigación tomar como referentes los aportes de la epistemología crítica de Zemelman (2011), quien concibe la realidad como espacios de despliegue del sujeto. Se retoma la categoría de *sujetos sociales* entendida como aquellos sujetos que son conscientes de su carácter histórico y que, desde su actividad con el mundo, construyen realidades siendo portadores de futuro.

Además, es relevante tener en cuenta la categoría de *conciencia histórica*, que para el autor es “un ángulo desde el cual puedo organizar una mirada que no quede aprisionada en lo dado (..)

que permita incorporar esos espacios de sentido en los cuales el hombre pueda asumir su capacidad de construcción” (Zemelman, 2011, p. 33). También, resulta fundamental considerar la categoría de *historicidad*, que cumple las funciones de apropiación de lo real y de práctica de la voluntad para actuar sobre las circunstancias que la condicionan. Asimismo, es importante para la investigación la pertinencia histórica del conocimiento como capacidad para dar cuenta de las particularidades de los procesos, entendidos en contextos y momentos complejos.

Por tanto, el estudio en curso adopta dichas categorías para considerar a los maestros desde el plano epistemológico en un “estar siendo” que posibilita situarlos como sujetos que se posicionan frente a la realidad y actúan sobre ella desde la voluntad de la acción. Así, la investigación se propone entender que la práctica pedagógica de los maestros se relaciona con intereses epistemológicos que les permiten asumirse como *sujetos sociales* constructores de la historia a través de su enseñanza de las CSE.

Luego de la apropiación de las categorías del campo del saber, el estudio precisa el acercamiento a *la esfera de praxis* de la educación, que se comprende como “aquellos lugares históricamente determinados, atravesados por diferencias sociales y múltiples intereses de quienes participan de un intercambio social” (Bajtín, 1953, p. 245).

En este caso, la investigación propone la aproximación a *la esfera de la praxis* de la educación y se posiciona desde la postura de Zuleta (1995), que guarda coherencia con las perspectivas teóricas adoptadas. Zuleta (1995) puso en práctica una educación crítica que alejada de todo dogmatismo enseñara a pensar de manera problemática. Desde esta óptica, la educación se concibe como un proceso de formación liberador y emancipador que apuesta por crear las condiciones para la autorrealización personal.

Así, la investigación concibe el concepto de la educación como un proceso de formación que apunta a la autorrealización de la persona, permitiéndole adoptar un criterio propio y otorgándole las condiciones para el desarrollo pleno de sus potencialidades. Además, se asume que el ejercicio pedagógico de los maestros en la escuela ha de provocar en los estudiantes el deseo de saber, entendiendo este deseo como un camino hacia la emancipación del pensamiento. Con respecto al referente educativo, se plantearon las categorías de educación tradicional, incidencia de la ideología neoliberal en la escuela, educación racional y maestro.

En este orden de ideas, el ejercicio de aproximación al *campo del saber* permitió delimitar el objeto de estudio de la investigación, centrado en la preocupación por los intereses epistemológicos que sustentan el trabajo pedagógico de los maestros como sujetos sociales en la enseñanza de las CSE. En este sentido, el estudio se pregunta por ¿Cuáles son los intereses epistemológicos que sustentan la práctica pedagógica de los maestros de ciencias sociales en la escuela?

De acuerdo a lo anterior, la propuesta metodológica de la investigación se adecua al objeto de indagación y, por ello, contempla un *pluralismo metodológico* que incorpora los aportes de múltiples enfoques metodológicos. Asimismo, emplea diversos artefactos para la recolección de información con el propósito de que dicha confluencia enriquezca la comprensión del objeto de estudio. No obstante, el trabajo investigativo se encuentra orientado fundamentalmente por la perspectiva del paradigma histórico hermenéutico.

En cuanto a la arquitectura metodológica, se contemplaron tres fases de intervención en las que se desarrollaron revisiones documentales, observaciones reflexivas y conversaciones en la cotidianidad de la escuela. Asimismo, se propuso el análisis de contenido como técnica para analizar la información recopilada.

Cabe señalar que, en las dos primeras fases de intervención, se consideró la revisión documental de los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016) para ciencias sociales, así como de los documentos curriculares de la institución educativa. El objetivo de dicha revisión era identificar los intereses epistemológicos que subyacen a estas directrices curriculares y que podrían incidir en la enseñanza de las CSE.

En la segunda fase de intervención, se propuso la revisión de algunos documentos que los maestros emplean para la enseñanza y se realizó el acercamiento a su contexto socio - cultural mediante la observación reflexiva de las clases. Esto permitió develar qué orientaciones epistemológicas sustentan sus prácticas pedagógicas.

Por su parte, en la tercera fase de intervención, se llevaron a cabo conversaciones con los ocho maestros participantes en la cotidianidad de la escuela, con el propósito de contrastar la información obtenida y establecer los intereses epistemológicos que orientan el trabajo pedagógico de los maestros como sujetos sociales en la enseñanza de las CSE.

En consecuencia, dentro de los hallazgos del proceso investigativo, se encuentra que la aproximación al *campo del saber* facilitó la transferencia efectiva de las categorías a la *esfera de la praxis* de la educación, gracias a la aplicación de la lógica metodológica en las fases de intervención. Por lo que, en la etapa de análisis de contenido, se localizaron múltiples menciones a las categorías de los teóricos que se tomaron como referentes, lo que permitió consolidar el objeto de estudio. Por ejemplo, se encontraron hallazgos asociados principalmente a las categorías: interés técnico, interés práctico, interés emancipatorio, historicidad, educación tradicional, incidencia de la ideología neoliberal en la escuela y educación racional.

Con respecto a los hallazgos que apuntan al objeto de estudio, relacionados con los intereses epistemológicos que sustentan el trabajo pedagógico de los maestros como sujetos sociales en la enseñanza de las CSE, se evidencia un pluralismo epistemológico que demuestra tendencias y coincidencias en función de los intereses cognoscitivos técnico, práctico y emancipatorio, hallados en diferente medida según la fase de intervención.

En cuanto al *interés cognoscitivo técnico*, se encontró que los maestros reconocen su importancia, ya que les permite a los estudiantes entender el mundo y acercarse a las dimensiones históricas y socioculturales. Asimismo, se observa que los maestros emplean este tipo de interés para organizar el conocimiento en una secuencia de temáticas y actividades, lo que evidencia una gestión del conocimiento destinada a facilitar la enseñanza. No obstante, la mayoría de los maestros declararon no limitar su práctica pedagógica al *interés cognoscitivo técnico*; por el contrario, expresaron su deseo de ir más allá.

Respecto al *interés cognoscitivo práctico*, las conversaciones realizadas con los maestros revelaron que otorgan relevancia a este interés en su trabajo pedagógico. Por ello, propician espacios donde los estudiantes pueden expresar sus puntos de vista e intereses, debatir sus ideas, asumir una posición propia y respetar posturas diferentes. Sin embargo, en todas las fases de intervención se localizaron elementos correspondientes a este tipo de racionalidad, tales como: la relación establecida entre teoría y práctica del conocimiento a través de la formulación de ejemplos; la articulación con el contexto de los estudiantes; y el planteamiento de posibles soluciones a problemáticas cotidianas.

Sobre el *interés cognoscitivo emancipatorio*, los maestros destacaron en las conversaciones la necesidad de fomentar, en la enseñanza de las CSE, la reflexión sobre situaciones y coyunturas relacionadas con la realidad del país. Esto les permite a los estudiantes asumir un papel activo

mediante su preocupación por la transformación de la sociedad. Además, la mitad de los maestros participantes declararon expresamente que orientan su trabajo pedagógico hacia el *interés emancipatorio* del conocimiento, buscando promover la autonomía y la crítica para develar las situaciones de desigualdad social y denunciar las estructuras que reproducen dichas dinámicas. También se esfuerzan por posicionarse y posicionar a sus estudiantes frente a la realidad, con el fin de llevar a cabo acciones que contribuyan a asumir un papel activo en la transformación social.

Asimismo, en el análisis de contenido de las clases y de las conversaciones, se encontró que tres de los maestros que orientan su enseñanza de las CSE principalmente por el *interés cognoscitivo práctico* evidencian una tendencia a incluir elementos emancipatorios. Solo un maestro mencionó no orientar su enseñanza por dicho interés, ya que considera que no es adecuado para sus estudiantes.

Otros hallazgos se asocian con elementos de carácter epistemológico tomados de las perspectivas teóricas y encontrados en el trabajo pedagógico de los maestros como sujetos sociales en la enseñanza de las CSE. Estos son, en orden de relevancia: la concepción del estudiante como sujeto en su dimensión epistemológica como portador de conocimiento; la identificación de los estudiantes como sujetos históricos que hacen historia y se hacen con la historia; y la pertinencia histórica del conocimiento.

En lo que respecta a limitaciones de la investigación, el estudio podría haber profundizado más en el análisis a fin de establecer y definir las posturas epistemológicas que asumen los maestros y, si estas guardan relación con que ellos se asuman o no sujetos sociales. El alcance del ejercicio académico se limitó a identificar únicamente los intereses epistemológicos que sustentan su trabajo pedagógico en la enseñanza de las CSE.

De igual manera, se encuentra que indagar sobre el trabajo pedagógico de los maestros en la enseñanza de CSE no puede reducirse a la revisión documental, ya que en ese momento del análisis no se hallaron elementos relevantes sobre los intereses práctico y emancipatorio del conocimiento. Por ello, es fundamental acercarse al contexto socio cultural de los maestros, emplear varios artefactos de recolección de información y contrastar la información obtenida.

Finalmente, algunas preguntas quedan abiertas para futuras investigaciones: ¿De qué manera pueden asociarse los intereses epistemológicos que sustentan el trabajo pedagógico de los maestros de CSE con sus posturas epistemológicas propiamente dichas? ¿Qué implicaciones tiene para el aprendizaje del estudiantado una enseñanza de las CSE planteada desde los *intereses cognoscitivos*, en donde el interés técnico se oriente hacia el interés emancipatorio sin descuidar el interés práctico? Estos y otros cuestionamientos quedan por responder.

## **Construcción y Formalización del Objeto de Estudio en el marco de los aportes de Habermas (1986/1990) y Zemelman (2011)**

### **1.1. Perspectivas teóricas desde donde se orienta la Investigación**

#### ***1.1.1 Conocimiento e Interés: una relación epistemológica***

La presente investigación apropia la perspectiva teórica de Habermas, filósofo y sociólogo alemán ampliamente reconocido por sus aportes al campo de la filosofía práctica. Habermas es el principal representante de la segunda generación de la Escuela de Frankfurt y uno de los mayores exponentes de la Teoría Crítica.

Los postulados de Habermas en la obra *conocimiento e interés* (1968/1990) reflejan la preocupación por la naturaleza y los límites del saber. Así, la apuesta del autor consiste en formular una teoría desde la autorreflexión de la ciencia. La obra problematiza fundamentalmente la manera en que los conocimientos provienen de necesidades prácticas; es decir, el conocimiento se halla relacionado con el proceso de autoconstitución de la especie humana, ya que obedece a las necesidades de los seres humanos en contextos determinados.

En *Conocimiento e interés*, Habermas (1968/1990) realiza un rodeo epistemológico desde Kant hasta Marx para establecer que el conocimiento es histórico, en tanto que el sujeto es un sujeto de su auto realización en la historia. Por tanto, el autor busca analizar el sujeto desde una perspectiva epistemológica para sustentar la relación entre teoría y práctica del conocimiento a través de su propuesta de los intereses cognoscitivos. Estos intereses cognoscitivos explican cómo la realidad es objetivada y se hace accesible a la experiencia mediante un tipo específico de conocimiento que se corresponde con marcos científicos y epistemológicos de distinta índole.

En este orden de ideas, la propuesta del autor responde a una crítica al positivismo que instauró el *cientifismo* y reemplazó la teoría del conocimiento por la teoría de la ciencia. Según Habermas (1968/1990), el *cientifismo* “significa la fe de la ciencia en sí misma, o, dicho de otra manera, el convencimiento de que ya no se puede entender la ciencia como *una* forma de conocimiento posible, sino que debemos identificar el conocimiento con la ciencia” (p. 11). Esto supuso que la ciencia moderna despojó a la filosofía del conocimiento como su objeto de estudio; así, la teoría del conocimiento acabó por convertirse en una teoría de la ciencia, perdiendo su vocación filosófica.

Habermas (1968/1990), se propone precisamente volver a pensar la ciencia en términos filosóficos, ya que el *cientifismo*, como causa de la reducción de la teoría del conocimiento a la teoría de la ciencia, limitó esta última a una mera la explicación del método científico como conjunto de reglas metodológicas. De este modo, se renuncia al análisis crítico de las condiciones de posibilidad del conocimiento en general. En estos términos, dichos procedimientos metodológicos, en su afán de objetividad, separaron el conocimiento del interés al ignorar al sujeto que conoce.

La propuesta de Habermas (1968/1990) radica en una teoría crítica que retoma la teoría del conocimiento y combina teoría y praxis. Desde su punto de vista, no existe una realidad que sea ajena a los intereses y valores de los sujetos. De esta forma, se articula la descripción y la valoración en una teoría que no es neutral y se convierte en un saber que orienta la acción de los sujetos. Así, tiene relevancia el conocimiento que abandona el interés puramente instrumental para orientar la acción fundamentada en ideas.

Para Habermas (1968/1990), hubo varios intentos en el desarrollo del pensamiento para otorgar al sujeto su estatuto epistemológico; no obstante, algunos errores impidieron su

consolidación, ya que se cayeron en acepciones positivistas. El autor plantea el rescate de la autocomprensión como razón crítica, que combina la voluntad de la razón y la voluntad de la acción para unir el conocimiento y el interés. En líneas subsiguientes, se describe el recorrido filosófico que condujo a Habermas (1968/1990) a proponer el interés cognoscitivo que orienta a las ciencias críticas. Para ello, fue necesario establecer primero los intereses técnico y práctico que guían a las ciencias empírico – analíticas y a las ciencias del espíritu, respectivamente.

Para Habermas (1968/1990), Kant fue el último en pensar la ciencia de manera filosófica al plantear la unidad absoluta entre sujeto y objeto como principio del entendimiento. En otras palabras, según Kant, de dicha relación emergen las condiciones de posibilidad de conocer a priori. Así, la voluntad de conocer depende de la razón pura como un universal necesario. Por tanto, “el conocimiento propio del entendimiento solo es posible si una síntesis originaria hace que las representaciones dadas de forma múltiple converjan en la unidad, una apercepción” (Habermas, 1968/1990, p 46).

Esto significa que la síntesis de las representaciones se realiza porque la identidad de la conciencia se manifiesta sobre estas mismas representaciones. De esta forma, Kant admite la facultad de la autoconciencia como aquella que une todas las representaciones que representan la identidad del sujeto. No obstante, para Habermas (1968/1990), Kant no logra explicar el tránsito entre esa razón pura y la razón práctica como determinante de la voluntad de conocer; por lo tanto, sostiene que es Fichte es quien hace viable dicha relación.

Fichte, por su parte, busca probar la identidad del yo, pero también del no yo, y propone una reflexión que trasciende la autoconciencia. Establece que esta no puede limitarse únicamente al pensar y al representar, sino que debe generarse a través de su propia existencia; es una acción que vuelve sobre sí misma. En efecto, para él, la razón es práctica en sí misma, ya que la autonomía

de la razón implica autorreflexión. De hecho, esta es la condición para la verdadera autonomía de la razón en el sentido de consistir en el interés por sí mismo. “La autoconciencia se constituye cuando yo me aferro a mí mismo como yo idéntico en todas mis representaciones y cuando al mismo tiempo hago abstracción de lo pensado en su conjunto” (Habermas, 1968/1990, p 47). Es un yo que surge fuera del yo y que es un no - yo.

Por su parte, según Habermas (1968/1990), Hegel cuestiona el conocimiento en términos absolutos como lo planteo Kant y propone una autocrítica del conocimiento a través de la autorreflexión, que exige del sujeto la verificación de sus propias condiciones para conocer. Es decir, el sujeto, así como confía en los conocimientos que ha obtenido, también puede analizar críticamente las condiciones que hacen posible el conocimiento. Esto implica emplear la duda de manera radical para criticar las condiciones de posibilidad del conocimiento, lo que constituye una autocrítica radical del conocimiento a través de la reflexión y autoreflexión del espíritu.

A pesar de que Hegel reconoce la subjetividad cognoscitiva, insiste que las condiciones que posibilitan el conocimiento son absolutas. Aunque el conocimiento se encuentra en la separación de estas condiciones, esto se debe a la demostración de dichas condiciones, lo que evidencia la presuposición de un conocimiento absoluto. Esta es, para Habermas (1968/1990), la fractura en Hegel, ya que es precisamente el conocimiento absoluto lo que ha de estudiarse primero.

Así pues, Hegel problematiza la forma en la que hay que haber conocido para conocer explícitamente; solo lo que se ha conocido puede someterse a una examinación, a una reflexión filosófica del autoconocimiento. El criticismo radica en que el objetivo de la reflexión es el conocimiento. No obstante, Habermas (1968/1990) cuestiona a Hegel en el sentido de que

considera elementos positivistas al determinar el conocimiento a través de los medios que lo hacen posible.

También, el autor sostiene que un equívoco en Hegel es pensar que la filosofía tiene un carácter universal similar al de la ciencia, pues la exigencia de reflexión racional sobre el abstracto del entendimiento ubica a la filosofía, en este caso, a la fenomenología, como una ciencia. Esto ya constituye un error porque “la simple evidencia al progreso científico independiente de la filosofía debía haber desenmascarado como pura afición una pretensión de esa naturaleza inevitablemente equivocada” (Habermas, 1968/1990, p 32).

Para Habermas (1968/1990), Marx, a diferencia de Hegel, sostiene que “la naturaleza frente al espíritu es lo absoluto primero” (Habermas, 1968/1990, p 33). Así pues, la naturaleza no puede entenderse como lo otro del espíritu; más bien, está contenida en sí misma. Es la naturaleza la que sostiene al espíritu y es la que le ha dado vida, pero es mediante el trabajo que el ser humano garantiza su supervivencia. Esto representa una especie de intercambio en el que el hombre se constituye a través del trabajo como proceso.

En este orden de ideas, para Marx la realidad está sometida a las condiciones de objetividad y se reduce a la reproducción bajo condiciones naturales. Las fuerzas productivas modifican, a su vez, el mundo sobre el que los hombres se relacionan con los objetos. Así, Marx cuestiona a Hegel al demostrar cómo la autorreflexión se ve influenciada por las estructuras del trabajo; es en el trabajo donde se encuentra la síntesis entre el ser natural objetivo del hombre y la naturaleza que lo rodea.

De este modo, son los procesos sociales de la vida, las producciones materiales y las apropiaciones de los productos sobre los que se puede avanzar en la reflexión no solo como

actividad del pensamiento, sino también como materialismo histórico. Esto quiere decir que el sistema del trabajo social es “el resultado del trabajo de las generaciones pasadas y establece una proporción, siempre nueva, entre trabajo y materia natural. Con todo el sujeto actual no puede considerarse como sujeto extraño a la totalidad de los sujetos precedentes” (Habermas, 1986/1990, p 48). Es decir, el sujeto se hace así mismo bajo unas condiciones históricas determinadas y, en un acto de autoconciencia, entiende el trabajo como autoproducción de toda la especie humana, donde es tanto producto como productor de la historia. Así, Marx reduce el yo absoluto de Fichte a la especie humana contingente.

Así pues, la idea de autoconstitución humana sirve, según Habermas (1986/1990), para vincular la fenomenología de Hegel con el materialismo histórico y romper con la identidad del yo absoluto. Sin embargo, para el autor, esta “reducción del acto de autoproducción de la especie humana al trabajo” (Habermas, 1986/1990, p 51) es errónea en Marx porque limita su teoría al simplificar las categorías del materialismo. La autoreflexión y autoformación se definen unívocamente en relación con las fuerzas de producción. Esta perspectiva impide una reflexión general porque se queda en el marco de la acción instrumental, según Habermas (1986/1990).

A pesar de que Marx estableció la ciencia del hombre desde una forma crítica al desarrollar el proceso de autoconstitución humana, sitúa la teoría de la sociedad en las ciencias naturales al equiparar el proceso histórico como proceso natural regido por leyes que operan independientemente de la voluntad de los hombres que determinan su conciencia. Así pues, es necesaria una reflexión sobre cómo, a partir de la autoproducción del sujeto social, también emerge un sujeto que es consciente de su proceso de constitución y no solo se le puede situar como un yo absoluto fruto de la producción de la especie humana. Habermas (1986/1990) expresa que:

Con esta idea se hubiera puesto en evidencia que una crítica del conocimiento radicalizada solo puede llevarse a término en forma de una reconstrucción de la historia de la especie humana; y que, inversamente, una teoría de la sociedad, desde el punto de vista de la auto constitución de la especie humana en el medio del trabajo social y la lucha de clases, es lo posible como reflexión de la conciencia cognoscente. (Habermas, 1968/1990, p. 73)

Por tanto, según el autor, se pudo aclarar la posición de la filosofía en relación con la ciencia. La filosofía se conserva en la ciencia como crítica, ya que la teoría del materialismo histórico, que pretende ser una autorreflexión de la historia de la especie humana, no puede negar la filosofía, aunque si se le reduce a la crítica.

Habermas (1968/1990), como crítico del positivismo, interroga al conocimiento científico, pues para él es ingenuo pensar que el conocimiento describe la realidad sin más. Por ello, renuncia a entenderle como sistema hipotético-deductivo de enunciados del que se derivan consecuencias a confirmar a través de la experiencia. Esta crítica pone de manifiesto una separación del imaginario positivista de objetividad que guía a la ciencia y que supone que la subjetividad del investigador implica renunciar al “verdadero” conocimiento científico, ya que este sería un reflejo de deseos y no de hechos.

La crítica de Habermas (1968/1990), también se dirige a las ciencias histórico-hermenéuticas porque, a pesar de apartarse del objetivo de descubrir leyes generales, se guiaron igualmente por una comprensión *cientifista* que busca la descripción teórica de la realidad. De este modo, acogieron la metodología de las ciencias naturales, en la cual el investigador asume una actitud neutral que separa el conocimiento del interés.

Lo anterior, explica cómo “la sustitución de la teoría del conocimiento por una teoría de la ciencia se pone de manifiesto cuando el sujeto cognoscente deja de funcionar como sistema

referencial” (Habermas, 1968/1990, p. 76). A aun cuando los enunciados teóricos son siempre relativos al sistema de referencia en el que cobran sentido, es evidente la relación que existe entre conocimiento e interés. Así pues, para el autor, desde Kant hasta Marx se ha reconocido al sujeto del conocimiento bajo diversas denominaciones. La validez de los juicios siempre está dada por el retorno a las condiciones del conocimiento, es decir, la vuelta al sujeto.

A pesar de ello, la teoría de la ciencia “se desembaraza de la cuestión del sujeto cognoscente y se rige directamente a las ciencias como sistema de proposiciones y procedimientos” (Habermas, 1968/1990, p. 76). De este modo, la teoría de la ciencia se convierte en un conjunto de reglas metodológicas con las que se producen y comprueban las teorías; la consideración sobre los sujetos se estima solo en tanto estos actúan de acuerdo con dichos procedimientos metodológicos.

Según Habermas (1968/1990), el positivismo admite que el conocimiento ha de apoyarse en la experiencia como certeza de la realidad. Por lo tanto, la observación sistemática es el fundamento del conocimiento. En efecto, una ciencia que formula enunciados sobre la realidad es una ciencia experimental. Así, desde el punto de vista positivista, el conocimiento no solo se garantiza a través de la certeza del conocimiento empírico; para este enfoque, tiene mayor peso la certeza que proporciona el método. Por consiguiente, el rigor del conocimiento está dado por la precisión de las teorías que permiten la deducción hipotética, ya que la conexión de los enunciados con las teorías otorga exactitud al conocimiento.

Asimismo, el positivismo encarna otra exigencia relacionada con la utilidad del conocimiento, que para el autor es resultado de la combinación del racionalismo y el empirismo. Este último sostiene que los conocimientos científicos deben usarse prácticamente. En efecto, la ciencia y la técnica garantizan el dominio sobre la naturaleza y la sociedad.

Este positivismo, según Habermas (1968/1990), separa la metafísica de los fenómenos contingentes, ya que no se interesa por la esencia de las cosas; es el campo de los fenómenos el que constituye el objeto de la ciencia moderna. De esta manera, se anula el concepto de sustancia y se dedica a explicación la causal. No obstante, Habermas (1968/1990) sostiene que el positivismo requiere moverse dentro de los opuestos metafísicos, a pesar de su pretensión de evadir las cuestiones metafísicas para concentrarse en la explicación de los hechos.

En este orden de ideas, la ciencia asume una autocompresión que la impone como teoría de la ciencia en sustitución de la concepción filosófica del conocimiento. Así, adopta un enfoque desde el punto de vista científico que se define por reglas metodológicas preconcebidas, dejando fuera la metafísica.

A pesar de esto, por ejemplo, Match, según Habermas (1968/1990), regresa a la teoría del conocimiento cuando da relevancia al sujeto que conoce frente a los objetos. Según él, debe hacerse una construcción situada de los hechos; por lo tanto, sostiene al sujeto como un hecho entre hechos para no recurrir al yo del que se derivan. Esta degradación de la subjetividad se ajusta a su postura positivista, para la cual “la determinación del dominio de los objetos basta como demarcación de la ciencia frente a la metafísica: han de considerarse científicos todos los enunciados que por su intención describen hechos” (Habermas, 1968/1990, p. 93).

Para el positivismo, el conocimiento es pues una copia de la realidad o un reflejo de los pensamientos; las ciencias captan descriptivamente la realidad y, por tanto, no tiene sentido entender los objetos como contruidos. La preocupación metodológica por el conocimiento en las ciencias de la naturaleza llevó a Kant a indagar por las condiciones del conocimiento en general. Por su parte, el positivismo identificó el conocimiento con la ciencia.

Habermas (1968/1990), también alude a Peirce, quien impulsó la autorreflexión en las ciencias naturales, haciendo evidente la relación entre conocimiento e interés. Según Habermas (1968/1990), Peirce se distancia del primer positivismo en cuanto al objeto de la metodología, que es la lógica procedimental con la que se llega a formular teorías científicas, y no la construcción lógica de las teorías. En este sentido, el método científico es el que otorga certeza al proceso de investigación, ya que garantiza la revisión de los enunciados para responder a los problemas científicos.

El mérito de Peirce radica, para Habermas (1968/1990), en su visión del progreso del conocimiento como un proceso colectivo que asume una forma metódica y da cuenta de la lógica del progreso científico. En otras palabras: “va más allá del ámbito de las condiciones formales de la validez de los enunciados, pero se queda más acá de las determinaciones constitutivas del conocimiento, de una conciencia trascendental” (Habermas, 1968/1990, p. 100). Como proceso de investigación, se remite a las condiciones constitutivas del conocimiento, pero se realiza en condiciones empíricas; es decir, para Peirce, la ciencia es un proceso vital en el que el sujeto es portador del proceso investigativo colectivo.

En efecto, el concepto de realidad de Peirce está fundado en el lenguaje, pues la realidad es la totalidad de enunciados verdaderos. Si estas son representaciones simbólicas, la realidad puede explicarse en relación con la estructura del lenguaje, donde se distingue entre función denotativa y connotativa. Por tanto, son verdaderas las interpretaciones sometidas a múltiples verificaciones y que son reconocidas intersubjetivamente.

De este modo, “Peirce llega a la convicción de que lo que la realidad es coincide con lo verdadero que enunciamos sobre ella” (Habermas, 1968/1990, p. 115). Así, los conocimientos no están determinados de forma absoluta por lo universal. El sujeto del proceso de investigación se

configura en la intersubjetividad, que va más allá de lo instrumental, ya que exige un conocimiento ligado a interacciones mediadas por el lenguaje, el cual se presupone para adquirir un saber técnico.

De igual modo, Habermas (1968/1990) se refiere a Dilthey como quien impulsó la autoreflexión en las ciencias del espíritu. A diferencia de Peirce, Dilthey considera que el campo de los procesos investigativos es solo una parte del objeto de estudio de las ciencias del espíritu, las cuales se interesan en un contexto vital más amplio. En estas ciencias, el contexto vital cultural se forma en la intersubjetividad que las ciencias de la naturaleza presuponen; por ello, estas últimas se guían por otro marco metodológico y por un interés cognoscitivo distinto.

Dilthey establece que la diferencia entre unas y otras ciencias se debe a los modos de comportamiento del sujeto que conoce con respecto a los objetos. En las ciencias de la naturaleza, la objetivación de la realidad se logra a costa de la neutralización de lo subjetivo; aquí, el sujeto actúa instrumentalmente sobre la realidad. En oposición, en las ciencias del espíritu, la posición del sujeto no es restringida por las condiciones experimentales, ya que accede a la realidad con todas sus experiencias vitales; la realidad deviene desde dentro, por lo que el sujeto se expone a una menor objetivación.

Además, Habermas (1968/1990) afirma que, para Dilthey, las ciencias empírico - analíticas y las ciencias de espíritu difieren también en sus realizaciones cognitivas. En las primeras, se lleva a cabo una explicación de unos acontecimientos dados con la ayuda de hipótesis; en tanto que las segundas solo pueden comprender los conjuntos simbólicos mediante la vivencia. Así, “una explicación requiere de la aplicación de proposiciones teóricas a hechos establecidos mediante una observación sistemática independientemente de la teoría. La comprensión, por el contrario, es un acto en el que se funden experiencia y aprehensión teórica” (Habermas, 1968/1990, p. 152).

El objeto de estudio de las ciencias del espíritu son las situaciones humanas vividas como experiencia y las manifestaciones de la vida histórico – social de los hombres. En este sentido, la comprensión hermenéutica es la reconstrucción de una objetivación mental mediada por la comprensión de sentido que responde a la conexión entre vivencia, expresión y comprensión. La realidad, al entrar en las relaciones vitales del sujeto, adquiere significabilidad porque está unida a aspectos descriptivos, valorativos y prescriptivos.

El significado que atribuye el sujeto a las cosas en las relaciones individuales se deriva de la historia de la toma conciencia, aunque sea de manera implícita. Por tanto, todo significado se integra a una conexión de sentido que se mantiene en la identidad del yo. Estos significados no son en modo alguno privados; son comunes a otras experiencias que se vinculan intersubjetivamente. El lenguaje es el medio de dicha intersubjetividad; solo a través de él la persona puede objetivarse y establecer acuerdos sobre lo que les identifica como similares, pero también distanciarse de los otros para afirmar su identidad.

Así, para Dilthey “la comunidad que se basa en la validez intersubjetiva de los símbolos lingüísticos permite tanto la identificación recíproca como el mantenimiento de la no identidad del uno con el otro” (Habermas, 1968/1990, p. 164). Por tanto, la comprensión hermenéutica no puede analizar la estructura del objeto eliminando todo lo contingente; al contrario, es una comprensión de sentido. Por ello, la hermenéutica es a la vez una experiencia y un análisis semántico.

La interpretación también se dirige a las acciones como actividades sobre las que se orientan los sujetos y a las expresiones no lingüísticas. De este modo, las ciencias hermenéuticas están mediadas por interacciones intersubjetivas. La hermenéutica exige interpretar las partes desde la precomprensión del todo y su corrección mediante las partes que forman parte del todo; es una comprensión que hace necesaria la relación entre lo general y lo individual.

En este orden de ideas, Habermas (1968/1990) demuestra como Peirce, para las ciencias naturales, y Dilthey, para las ciencias del espíritu, hallaron los intereses subyacentes al conocimiento científico, pero no reflexionaron sobre ellos, puesto que no consideraron sus metodologías como una reflexión autocrítica de las ciencias. Desde esta perspectiva, la autorreflexión disuelve la crítica del objetivismo y reconoce la actividad subjetiva.

De este modo, Habermas (1968/1990) da cuenta de cómo las ciencias empírico analíticas están mediadas por la esfera funcional de la actividad instrumental; en cambio, las ciencias hermenéuticas están mediadas por interacciones lingüísticas. Así, ambas ciencias se encuentran orientadas por intereses cognoscitivos distintos que corresponden a contextos vitales de la actividad instrumental y comunicativa.

En este sentido, Habermas (1968/1990) propone los intereses cognoscitivos como aquellos intereses de la razón que dirigen a las ciencias, recuperando así la relación entre el conocimiento y el interés que se redescubrió metodológicamente. Tales intereses surgen en contextos vitales, cumplen funciones determinadas, y manifiestan la conexión entre conocimiento y acción, ya que las acciones fijan las condiciones del conocimiento posible al tiempo que dependen de este.

Los intereses rectores del conocimiento, son entendidos como aquellas “orientaciones básicas que son inherentes a determinadas condiciones fundamentales de la reproducción y la autoconstitución posibles de la especie humana, es decir, al trabajo y a la interacción” (Habermas, 1968/1990, p. 199). Así pues, los intereses tienen como meta la satisfacción de una necesidad, lo que implica que las orientaciones básicas de los conocimientos se dirigen principalmente a la solución de problemas sistemáticos en general.

Por lo tanto, las ciencias empírico analíticas están determinadas por el trabajo como condición de supervivencia de la especie, mientras que, las ciencias histórico hermenéuticas están determinadas por la interacción intersubjetiva propia de los seres humanos. En cuanto a los intereses que orientan unas u otras ciencias, estos corresponden a:

Un *interés cognoscitivo técnico* o *cognoscitivo práctico* en la medida en que los contextos de la acción instrumental y de la acción simbólicamente mediada preforman, a través de la lógica de la investigación el sentido de los enunciados posibles, de suerte que en cuanto a que representan conocimientos sólo pueden poseer una función en esos contextos- son explotados técnicamente o resultan prácticamente efectivos. (Habermas, 1968/1990, p. 198)

Según Habermas (1968/1990), estos conocimientos deben entenderse en relación con la función que tienen en contextos determinados. Por tanto, se habla de un *interés cognoscitivo técnico* si este concierne a un contexto de acción instrumental. En contraste, el interés práctico se distingue del *interés cognoscitivo técnico* porque no tiene como función aprehender una realidad *objetivizada*, sino proteger la intersubjetividad de una comprensión. Así pues, según el autor:

Las ciencias empírico analíticas exploran la realidad en la medida en que ésta aparece en la esfera funcional de la actividad instrumental, por esto los enunciados nomológicos sobre este ámbito objetual apuntan por su propio sentido inmanente a un determinado contexto de aplicación; aprehenden la realidad con vistas a una manipulación técnica, posible siempre y en cualquier parte bajo condiciones específicas (Habermas, 1968/1990, p. 198).

En cambio, las ciencias histórico hermenéuticas

“no alumbran en la realidad desde un punto de vista trascendental distinto, sino que se dirigen más bien a la estructura trascendental de las diversas formas fácticas de vida, en cuyo interior la realidad viene interpretada de forma diversa, según las gramáticas de la concepción del mundo y de la acción: de ahí que los enunciados hermenéuticos sobre tales estructuras apunten por su propio sentido inmanente a su correspondiente contexto de

aplicación - aprehenden interpretaciones de la realidad con vistas a la intersubjetividad posible de un acuerdo orientador de la acción” (Habermas, 1968/1990, p. 198).

Así, para las ciencias empírico analíticas, el conocimiento se concibe como un proceso acumulativo realizado en el ámbito de la actividad instrumental, es decir, un saber técnicamente utilizable. Por su parte, la hermenéutica es un proceso de comprensión y autocomprensión entre individuos que constituye la acción simbólicamente mediada, un saber prácticamente eficaz.

En consecuencia, las ciencias de la naturaleza orientadas por el interés técnico generan un saber útil que contribuye al desarrollo de procesos de producción centrados en la predicción y el control de los fenómenos naturales. Por otro lado, las ciencias histórico hermenéuticas, que obedecen a un interés práctico, producen un saber comunicativo que permite comprender a otros a través del entendimiento intersubjetivo.

De este modo, en el contexto de la actividad instrumental se configuran los enunciados empírico analíticos de forma restringida, ya que sus proposiciones pertenecen a un lenguaje formal que obedece a reglas destinadas a la contrastación con los acontecimientos y la medición de los resultados. En cuanto al contexto de la actividad comunicativa, esta no se encuentra sujeta a las mismas condiciones; el lenguaje regula al mismo tiempo los elementos no verbales, y es la praxis vital la que determina la intersubjetividad entre individuos.

Así, la actividad comunicativa funciona de manera distinta para las ciencias hermenéuticas que para las ciencias empírico analíticas. En la investigación de las ciencias de la naturaleza prima la acción instrumental y se suprimen las condiciones de la acción comunicativa intersubjetiva, ya que esta constituye un error metodológico. En cambio, en las ciencias del espíritu la explicación del sentido se da necesariamente desde la intersubjetividad comprensiva presente en la acción comunicativa.

Según Habermas (1968/1990), el saber de interés práctico no es suficiente, ya que está condicionado por la ideología o se encuentra distorsionado por las condiciones económicas, sociales, culturales o políticas. Para identificar y eliminar estas condiciones se propone el interés emancipatorio, que pertenece a las ciencias críticamente orientadas. Interés que para el autor es:

La fuerza emancipatoria de la reflexión que el sujeto verifica en sí en la medida en que se hace transparente a sí mismo en su propia historia genética. La experiencia de la reflexión se articula, en lo referente al contenido, en el concepto de proceso de formación y, metodológicamente conduce, a un punto de vista desde el que se nos da espontáneamente la identidad de la razón y de la voluntad de razón. (Habermas, 1968/1990, p. 201).

De tal manera que la autorreflexión se convierte en un conocimiento que se sabe emancipatorio, es decir, la razón está bajo el interés por la razón. Este interés es a la vez cognoscitivo y emancipatorio, pues tiene como fin la realización de la reflexión. Esto implica que el saber generado por la autoreflexión se articula con la formación y permite la coexistencia de la identidad de la razón y la voluntad de la razón, conduciendo a la emancipación de las condiciones materiales o intelectuales que impiden dicha reflexión. Así pues, la teoría facilita a los sujetos el conocimiento de su propia realidad y presenta posibilidades para la acción.

Solo a través de la reflexión racional del interés emancipatorio pueden comprenderse los intereses técnico y práctico como intereses que guían el conocimiento; por lo tanto, las acciones emancipatorias son actividades de la reflexión. Las ciencias críticamente orientadas no solo describen la realidad, sino que constituyen un saber que guía la acción; por ello, no pueden considerarse neutrales. El interés emancipatorio del conocimiento permite establecer un marco de acción que sirve como mecanismo para transformar las condiciones sociales.

En este punto, Habermas (1968/1990) reconoce los aportes de la teoría marxista, cuestionando su aspecto *cientifista* y poniendolo en dialogo con la propuesta freudiana, que para

él es un buen ejemplo de una ciencia crítica orientada por la autorreflexión. Para el autor, Freud logra superar el determinismo marxista al afirmar que el hombre es el hombre en la historia, es decir su evolución en el plano cultural. Esto permite reconocer que el hombre se hace en la acción comunicativa, dejando atrás su condición natural.

Como se observa, Freud no limita la naturaleza humana a su reproducción por medio del trabajo; mas bien, la sitúa en la cultura, donde se da la división social del trabajo, que actúa como demarcación entre sectores distintos. Esta relación impulsa el deseo de quienes no tienen participación en el poder establecido para poner fin a las condiciones de desigualdad que someten al hombre por el hombre. Estos deseos, que para Habermas (1968/1990) pueden ser irrealizables desde el margen individual, sí podrían ser realizables en el plano colectivo.

Así pues, para Habermas (1968/1990), existe la posibilidad de plantear una ciencia crítica que centrada en una razón emancipada promueva la autoformación humana a través de la valoración del materialismo histórico. Según el autor, la razón práctica puesta en marcha en la acción comunicativa conduce a la acción; por lo tanto, conocimiento y acción son lo mismo en el sentido de que la razón posee un interés por la emancipación. La autorreflexión, como base del conocimiento, lleva a la autoformación.

De esta manera Habermas (1968/1990) establece una continuidad entre Kant, Marx y Freud a través de Fichte y Hegel al reconocer el uso de la razón práctica como voluntad de razón y la autorreflexión como un interés por la autonomía del sujeto que lleva a su autoformación. Así, la reflexión une al conocimiento con el interés, pues se entiende desde el sujeto como una visión concreta en un momento determinado de la historia.

A pesar de ello, será para Habermas (1968/1990) Nietzsche quien considere la autoreflexión en un sentido más amplio, ya que, según él, las ciencias empíricas que en principio manejan el conocimiento dejan de lado la moralidad en procura del progreso. Esto separó la relación teoría – práctica, pues el conocimiento teórico – técnico despreció la práctica, lo que llevó a la desaparición del interés del hombre por sí mismo. Así este conocimiento separa al hombre de los intereses que guiaban la práctica.

Por tanto, Nietzsche apostó por desarrollar un interés por lo humano a través de la crítica al objetivismo de la ciencia. Según él, la realidad se puede conocer de manera general, puesto que el conocimiento es interpretación del mundo y cada persona adopta una interpretación desde su propia perspectiva.

En última instancia, el recorrido epistemológico que presenta Habermas (1986/1990) aboga por considerar la razón comprensiva como ángulo desde el cual se sostiene un interés por la emancipación humana. En este sentido, la razón crítica, desde la voluntad de la razón, precisa la autoreflexión como movimiento de autoformación y de emancipación de la conciencia. Así, conocimiento y acción son uno solo. En efecto, el sujeto cognoscente recupera su estatus epistemológico en forma de razón crítica, devolviendo la reflexión filosófica de la teoría del conocimiento al marco de referencia del sujeto.

### ***1.1.2 La Realidad Social como Espacios de despliegue del Sujeto***

La investigación propuesta se guía, además, por los postulados de Zemelman, sociólogo y epistemólogo chileno, reconocido en América Latina por sus aportes a la epistemología y la metodología desde un enfoque crítico. Zemelman fundó el Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL). Su pensamiento se caracteriza por una reflexión crítica de las ciencias

sociales, al cuestionar los supuestos en la producción del conocimiento y al comprender la realidad social como construcción dinámica a través de las interacciones entre los sujetos.

Los aportes epistemológicos de Zemelman (2011) en la obra *Configuraciones críticas: pensar epistémico sobre la realidad* están relacionados con la crítica hecha a las lógicas de interpretación de la realidad social que han apropiado de manera descontextualizada teorías europeas para analizar las problemáticas latinoamericanas. Sus planteamientos constituyen una invitación a pensar las realidades de nuestros países desde las complejidades propias de sus regiones y culturas; es un llamado a recuperar el contexto histórico local, regional y/o continental sin dejar de lado la perspectiva global.

Zemelman (2011) se aventura a pensar históricamente, resistiendo las reducciones metafísicas de las determinaciones y posicionándose críticamente frente a la hipotetización positivista del mundo. Así, se opone a las pretensiones de universalidad del conocimiento para reafirmar el contexto histórico desde el cual, según él, debe organizarse el conocimiento.

Según Zemelman (2011), la apropiación dogmática del pensamiento europeo ha llevado a la falta de conciencia para entender la realidad desde los países latinoamericanos pues se consideró que la realidad devenía. De este modo, no se ha pensado con la historia, por ello, se ha adoptado un pensamiento desprovisto de historia que se ha convertido en un conjunto de propuestas válidas. Se ha hecho una apropiación tal del pensamiento europeo que las preocupaciones por nuestro propio continente han quedado excluidas de esa interpretación. Es decir, se ha creado una dependencia intelectual en la que no se confrontaron dichas interpretaciones y no se pensó desde nuestra historia.

En este orden de ideas, la posibilidad de pensar desde nuestra historia implica convertirnos en “pensantes de lo propio, pensar desde lo que somos concretamente, y no pensarnos a nosotros desde el mundo que se piensa a sí mismo” (Zemelman, 2011, p. 19). Así, el desafío está en pensar desde la concreción de los contextos históricos, abordando la teoría desde la historia y no al revés. En este sentido, quien piensa la historia es el sujeto; por tanto, es necesaria la recuperación del sujeto: un sujeto capaz de reconocerse a sí mismo y enfrentarse a la realidad histórica como construcción humana.

Lo anterior se traduce en una disputa en el plano epistémico y metodológico, ya que busca pensar la teoría desde la historia y no al revés. Esta visión de la historia se opone a la linealidad, unidireccionalidad e irreversibilidad, y cuestiona la relación pensamiento - orden que se impone “como lógica de lectura de la realidad” (Zemelman, 2011, p. 24) impidiendo ver las cosas de otro modo. Se trata de una lógica instrumental que homogeneiza y naturaliza la realidad, negando su pluralidad y empobreciendo el pensamiento. De esta forma, el autor prescinde del método científico, lo que marca su distanciamiento de la racionalidad formal.

La propuesta de Zemelman (2011) radica en posicionarse críticamente ante la realidad desde una conciencia abierta a las transformaciones, rescatando la importancia de la subjetividad como producto y productora de la realidad, y apartándose del objetivismo y el nominalismo academicista. Para el autor, existen realidades que no se agotan en la lógica del objeto y, por tanto, no son susceptibles de ser medidas, ya que no se someten al principio de determinación e identidad. Esto implica dejar de naturalizar la realidad y pensarla como un proceso de construcción de los sujetos, a pesar de que, así entendida, pueda parecer más difusa.

Zemelman (2011) apuesta por “romper con las limitaciones del sujeto atrapado en la lógica de las determinaciones y de las condiciones de validez” (p. 139). Esto significa que es imperativo

distanciarse de la razón instrumental para ubicarse ante la historia como una forma de conciencia del hombre. Comprender la realidad sobre la base de lo indeterminado implica considerar opciones viables que contribuyan a la idea de construcción del futuro.

Lo anterior significa, “re conceptualizar la realidad a partir de la presencia de los sujetos” (Zemelman, 2011, p. 29), lo que implica entender la realidad como espacios de sentido: espacios donde se despliega el sujeto; sujetos que, desde lo individual y colectivo, construyen realidades siendo portadores de futuro. Se trata de rescatar al sujeto desde su actividad con el mundo, un sujeto potencial que piensa y actúa sobre él.

Por tanto, el rescate del sujeto implica que los lenguajes científicos se enriquecen con los lenguajes simbólicos, estableciendo una articulación entre el lenguaje nomológico y el lenguaje simbólico. Según Zemelman (2011), el problema del conocimiento no se ubica en la certeza, sino en el estudio del lenguaje, ya que gracias a él los sujetos sociales se posicionan frente al mundo. Por lo tanto, conocer “no se limita a la simple formulación de certezas, sino a saber colocarse ante lo inédito” (Zemelman, 2011, p. 171) en y por el lenguaje.

Así pues, reconocer la realidad de esta manera supone que “no se llega al mundo desde el conocimiento, sino a la inversa, desde el mundo se llega al conocimiento” (Zemelman, 2011, p. 157). Esto implica ponerse frente a la realidad y asumir su indeterminación. Para los sujetos, esto conlleva colocarse ante la historia, escribirla y reescribirla. Se trata entonces de comprender la realidad desde una dimensión compleja y cambiante, creando posibilidades de transformación desde lo que Zemelman (2011) llama una *conciencia histórica* entendida como:

“un ángulo desde el cual puedo organizar una mirada que no quede aprisionada en lo dado, que no quede aprisionada en objetos clasificables, y que permita incorporar esos espacios

de sentido en los cuales el hombre pueda asumir su capacidad de construcción”.  
(Zemelman, 2011, p. 33)

Esta exigencia de construcción exige el paso de lo determinado a lo indeterminado; por lo tanto, el reconocimiento epistemológico del sujeto se asume como una voluntad de acción: una conciencia crítica abierta a las transformaciones de la realidad en la que el yo cumple la función de construir opciones de contenido.

De esta manera, se hace clara la distinción entre ver la realidad como un conjunto de objetos y ver la realidad desde una dinámica constitutiva que recupera la historia como algo sin forma definida, pues esta contiene todas las formas posibles: una realidad que constituye. Según Zemelman (2011), el pensamiento no puede limitarse a la descripción de objetos; es necesario trasladar la discusión “del ámbito de los constructos teóricos (lógica de las determinaciones) al ámbito de las aperturas del pensamiento (con el predominio de lo indeterminado)” (Zemelman, 2011, p. 144). De esta manera, para el autor se conjuga la necesidad de la razón y de la utopía.

Así, la construcción de la teoría se subordina a la reconstrucción del problema que le ha dado origen, con el fin de aproximarse a la especificidad histórica, y, posteriormente, definir opciones de teorización que permitan transformar el problema en objeto de estudio, antes que inscribirlo, en una estructura teórica. Lo anterior facilita la comprensión y explicación de la realidad con estructuras conceptuales que permitan cursos de acción. Para Zemelman (2011), se trata de situarse históricamente en un presente en constante cambio como espacio – tiempo de la praxis.

El autor se aparta de la noción marxista de totalidad y retoma el concepto de coyuntura para describir el desarrollo histórico como una secuencia de coyunturas que dinamizan la estructura. Así, analiza los procesos históricos globales desde lo concreto; se trata entonces más

del concepto de articulación que del de totalidad. La “articulación entre lo que ha devenido a nivel estructural y lo que está viniendo a nivel potencial” (Zemelman, 2011, p. 107) implica que en la coyuntura hay posibilidades de contenido que, a partir de la praxis, impulsan transformaciones desde el presente dado.

En otros términos, la coyuntura como delimitación del tiempo y el espacio, permite que determinados sujetos realicen ciertas acciones. Por tanto, valorar al sujeto significa fortalecer su capacidad de construcción y entender la educación como un proceso de activación de la subjetividad en sus distintas circunstancias. Esta visión obliga a comprender al sujeto en su dinámica propia; al estar determinado y construirse de manera simultánea, puede transformar la realidad, puesto que la realidad no está completa, pero se puede completar.

De esta manera, los procesos de cambio en las sociedades tienen que redefinirse desde las coyunturas, desde los escenarios microsociales y los pequeños cambios que surgen en la cotidianidad: “cambios en el ámbito de los grupos primarios, en espacios relativamente delimitados, pero siempre y cuando no se pierdan en la contingencia de su localidad o de su región, sino que tengan una perspectiva global”. (Zemelman, 2011, p. 46).

Así el autor, asume la realidad como una exigencia de contenido: una realidad potencial en la que los contenidos son contenidos son posibilidades y no están determinados. Por tanto, la realidad corresponde a las exigencias de incertidumbre. “La tarea consiste en situarse fuera de los límites de las estructuras racionales dominantes” (Zemelman, 201, p. 155) y pensar la realidad como una posibilidad de sentido siempre abierta y ajena a las estructuras de significados. De esta forma, la actividad del sujeto con el mundo es una expansión de su subjetividad que conduce a abrirse a nuevas posibilidades de significado.

En efecto, situarse entre lo determinado y lo indeterminado requiere diferenciar entre las funciones teóricas y epistemológicas: las primeras están dirigidas al campo de lo determinado y las segundas se enfocan en lo indeterminado. Esto obliga a reconocer otras realidades en el plano del pensamiento, ya que estas no están definidas en los constructos teóricos por su indeterminación, por lo que no puede restringirse a al marco explicativo. Así, la función epistemológica se basa en el esfuerzo de enfrentar la realidad para comprenderla y actuar sobre ella.

En este sentido, Zemelman (2011), describe dos momentos en el proceso de construcción del conocimiento: el momento de lo inacabado, en el que se definen las categorías de lo indeterminado como potencial de necesidad; y un momento en el que se conjugan el presente y el futuro como viabilización de la realidad. En consecuencia, el problema del conocimiento “no se limita a la simple formulación de certezas, sino a saber colocarse ante lo inédito, de manera que, al reconocer predicados posibles de mayor complejidad, basándose en la existencia epistemológica de la determinabilidad de lo indeterminado” (Zemelman, 2011, p. 171). Por ello, el pensar categorial funciona simultáneamente como delimitación e indeterminación de contenidos.

De este modo, cualquier determinación del pensamiento es una necesidad de objetividad que conduce a considerar la construcción de proposiciones, ya que estas poseen distintas posibilidades de uso. Esto implica que el significado de una expresión no solo se limita a indicar a qué se refiere; está condicionado por las circunstancias del sujeto. Es decir, existe una distinción entre el lenguaje denotativo y connotativo. Así, el lenguaje cumple la función de objetivar lo pensado porque explicita los parámetros de significado.

En este sentido, para Zemelman (2011) “las categorías son proposiciones que definen el contexto sin reducciones a denotaciones de ninguna naturaleza y mantienen posibilidades de

significaciones ya que se refieren a la multiplicidad de denotaciones posibles” (p. 174). Por lo tanto, las categorías permiten recuperar los supuestos generales del pensamiento y, a través de una mediación constitutiva de la subjetividad, comunican lo real con lo inédito. De esta manera, el lenguaje se comprende como capacidad de significación y posibilidad de resignificación. Por tanto, el lenguaje es constituido por la subjetividad, pero es subjetividad en si misma.

En estos términos, se plantea una realidad pensada en movimiento; así, las delimitaciones teóricas expresan solo un momento y la posibilidad de nuevos momentos, lo que les confiere la condición de ser tanto producto y productoras. “Así, el conocimiento es para nosotros solo una forma particular de apropiación que reconoce su carácter más general en la posibilidad de dotar al sujeto de una capacidad para ubicarse en un momento histórico y poder reaccionar sobre las circunstancias” (Zemelman, 2011, p. 182)

Por ello, la historicidad cumple con dos funciones en la apropiación de lo real: primero es contenido; y segundo, es práctica de una voluntad para actuar sobre las circunstancias que la condicionan. Por tanto, se enfrenta a lo determinable de la realidad y a la exigencia de lo construible, vinculando el conocimiento con la práctica, no desde el plano de lo epistemológico, sino desde un carácter político. Esto implica, diferenciar el margen explicativo de la voluntad de acción.

La realidad así pensada se entiende desde las consecuencias que tiene sobre el hombre, pero también desde su capacidad de actuar sobre ella. Por tanto, la construcción de conocimiento parte del sujeto que, en su condición histórica, comprende el conocimiento construido para romper la tendencia a entender la realidad como algo externo que envuelve a los sujetos y asumirla en sus sentidos posibles. Esto se refiere a considerar al yo como expresión de la necesidad de la razón, lo que lo convierte en un sujeto pensante y actuante.

Así pues, el sujeto es constructor de sentido desde su propio tiempo y espacio, actuando desde su propia voluntad. A través de una autonomía que le permite decidir qué pensar y para qué en cada momento, se presenta ante sí mismo desde su potencia creadora. La conciencia histórica sirve de esta manera para que el sujeto reconozca las potencialidades en lo dado, trascendiendo de la identidad del objeto hacia un movimiento transformador. En estos términos, comprender el presente se relaciona con la comprensión del pasado; pues comprender cómo el pasado se ha convertido en presente sirve para pensar el futuro, en un despliegue de la memoria hacia la utopía.

Zemelman (2011), considera que pensar al sujeto como proceso implica entenderlo en su despliegue y en su producción, en tanto productor, y no simplemente como un producto histórico. Esto se debe a la dimensión de su potencialidad, lo que hace apremiante ampliar el concepto de objetividad. Incorporar al sujeto conlleva vincular el conocimiento y la praxis como dimensiones del conocimiento.

La perspectiva de Zemelman (2011) evidencia la conexión entre las dimensiones epistemológica, ética y política del conocimiento, promoviendo la autonomía y la relación teoría – praxis. Requiere que los sujetos, desde la conciencia histórica, se coloquen ante la realidad y construyan conocimiento desde un presente en continuo cambio, un presente lleno de potencialidades.

En este contexto, la praxis se entiende como parte del conocimiento que define su pertinencia, pues las necesidades humanas determinan el propio conocimiento. La praxis así entendida “se corresponde con la exigencia de proyecto, de opciones viables, la necesidad de imprimir una dirección a los procesos” (Zemelman, 2011, p. 308)

De acuerdo a lo anterior, desde esta perspectiva la realidad está en movimiento; cualquier delimitación conceptual, y por ende teórica, solo se refiere a un momento determinado. El conocimiento es una forma particular de apropiación que permite dotar a los sujetos que se ubican ante un momento histórico y actúan sobre las circunstancias. Por ello, estudiar la realidad social implica reconocerla como resultado de la acción de los sujetos y comprenderla en sus contextos históricos, dinámicas y complejidades propias.

### ***1.1.3 Reflexiones Epistemológicas entre los autores***

Con relación a las perspectivas teóricas mencionadas, se considera necesario señalar las consonancias que se encuentran entre los planteamientos de Habermas (1968/1990) y Zemelman (2011), ya que constituyen el marco epistemológico que sustenta el trabajo investigativo mediante el cual se llevara a cabo la aproximación a la praxis de la educación.

En este sentido, ambos autores han propuesto una epistemología crítica que ubica al sujeto cognoscente como elemento articulador entre el conocimiento y la acción. Para Habermas (1968/1990) el vínculo se establece a través de la autorreflexión de la que es capaz el sujeto en la acción comunicativa, mediante la cual este se autoconstituye simultáneamente. Por su parte, Zemelman (2011) establece la relación en la medida en que el sujeto no solo se asume como un producto histórico, sino que también se posiciona ante la realidad para producirla, lo que exige un tránsito entre lo determinado y lo indeterminado. Así, el conocimiento no puede limitarse a la lógica de las determinaciones; debe trasladarse hacia las posibilidades de contenido.

Desde este punto de vista, los autores señalados se apartan de la comprensión del conocimiento científico, en la cual la realidad es *objetivizada* a través de procedimientos metodológicos que otorgan un papel instrumental al sujeto en su afán de neutralidad científica. De

este modo, Habermas (1968/1990) y Zemelman (2011) se oponen a la naturalización de la realidad social, proponiéndola como un proceso de construcción por parte de los sujetos en sus interacciones. Sujetos que se asumen sujetos por medio de la razón y la voluntad de acción.

Otro elemento importante es que, para estas comprensiones el conocimiento parte de las necesidades de los seres humanos; es decir son las actividades humanas las que determinan el conocimiento. Por lo tanto, debe considerarse el plano de la subjetividad como punto de partida del conocimiento. Así, el conocimiento entendido como autorreflexión, vuelve sobre las condiciones de posibilidad del mismo y abre múltiples opciones de significado que, alejadas de las estructuras de pensamiento dominantes, consolidan propuestas de acción sobre el mundo.

En este orden de ideas, Habermas (1968/1990) y Zemelman (2011) conciben el potencial emancipatorio del conocimiento, a través del cual se reconoce la autonomía y la voluntad propia de los sujetos como sujetos que actúan sobre el mundo en el marco de la intersubjetividad propiciada por el lenguaje. Desde esta perspectiva, los sujetos se constituyen y construyen la realidad.

Es evidente que en las posturas de ambos autores se manifiesta la influencia marxista en la idea que supone que la realidad social no está totalmente determinada, sino fuertemente indeterminada. Este espacio de indeterminación permite al hombre actuar sobre la realidad, creándola y recreándola.

Por tanto, Habermas (1968/1990) posiciona al sujeto desde el plano del conocimiento, donde se le concibe en la realización de la autorreflexión como forma de autoconstitución; mientras que, Zemelman (2011) ubica al sujeto como portador y potencializador de la realidad. Así, ambas perspectivas aportan elementos a la investigación que favorecen la comprensión de la relación

entre conocimiento e interés, así como el lugar dado a los sujetos en dicha relación y la realidad como posibilidad de contenido que los sujetos imprimen al actuar sobre ella.

## **1.2. Hacia dónde se orienta la Investigación**

El interés por indagar a cerca de los intereses epistemológicos que sustentan el trabajo pedagógico de los maestros como sujetos sociales en la enseñanza de CSE estuvo precedido por el cuestionamiento a la instrumentalización que las diferentes políticas curriculares hacen de ellos al prescribir, de una u otra forma el qué, el cómo y el cuándo enseñar. Asimismo, se crítica el desconocimiento de un conjunto de obligaciones que las Instituciones Educativas exigen a los maestros de esta área escolar, los cuales van más allá del cumplimiento del plan de estudios.

Entre dichas obligaciones se encuentran, a grandes rasgos: la asignación de las cátedras transversales (como la Cátedra para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, la Cátedra de la paz, la Cátedra de Educación Sexual y, más recientemente, la Cátedra para la Enseñanza de la Historia de Colombia), las disposiciones del gobierno escolar, la preparación para las Pruebas Saber, y la responsabilidad con otras asignaturas como ética y religión.

Esta situación suscita problematizaciones porque ha llevado a que se culpabilice al maestro de CSE por los bajos resultados en las pruebas, la falta de integración de las disciplinas, la poca profundidad con que se orientan los contenidos, entre otros factores. Estos elementos ponen de manifiesto, desde una racionalidad instrumental, el “bajo rendimiento” del “funcionario” en relación con lo que estipulan las políticas curriculares.

No obstante, el maestro, desde su autonomía, toma decisiones curriculares y pedagógicas que ponen en evidencia una tensión entre lo que desea y le es posible en la enseñanza de las CSE.

Lo anterior manifiesta que, para la investigación, el maestro de CSE asume posicionamientos epistemológicos desde los cuales orienta su enseñanza y no se limita a reproducir las orientaciones curriculares de las políticas educativas.

Cabe entonces preguntarse ¿Qué lugar conceden al maestro las políticas curriculares emanadas por el MEN para la enseñanza de las CSE? ¿Qué tipo de conocimiento promueven dichas políticas? ¿Qué relaciones y resistencias entablan los maestros de CSE con estas disposiciones? y ¿Qué intereses epistemológicos orientan el trabajo pedagógico de los maestros como sujetos sociales en sus prácticas de enseñanza?, estos y otros cuestionamientos son relevantes para el presente estudio.

De acuerdo a lo anterior, la presente investigación que se fundamenta en *el campo del saber* de la sociología crítica precisa un acercamiento a la praxis de la educación para develar los intereses epistemológicos que orientan el trabajo pedagógico de los maestros como sujetos sociales en la enseñanza de las CSE.

### **1.3. Objeto de Estudio de y para la Investigación**

La fundamentación teórica de la investigación permitió delimitar el objeto de estudio, de manera que la preocupación por los posicionamientos epistemológicos de los maestros se fue afinando a la luz de las categorías del *campo del saber*.

Tras este proceso, el estudio en curso asumió como objeto de investigación los intereses epistemológicos que sustentan el trabajo pedagógico de los maestros como sujetos sociales en la enseñanza de las CSE. Valiéndose de los *intereses cognoscitivos* propuestos por Habermas (1968/1990), la investigación pretende develar los intereses que orientan las tendencias epistemológicas de los maestros en el ejercicio pedagógico en la escuela.

Asimismo, el estudio se guía por la categoría de *sujetos sociales* formulada por Zemelman (2011), que permite atribuir a los maestros un “estar siendo” que posibilita situarlos como sujetos que se posicionan frente a la realidad y actúan sobre ella. Así, la investigación se propone entender que la práctica pedagógica de los maestros se relaciona con intereses epistemológicos que les permiten asumirse como sujetos históricos constructores de la historia a través de su enseñanza de las CSE.

#### **1.4. Relevancia del Objeto de Estudio en la esfera de la Praxis Educativa**

El presente estudio se propone, como se ha mencionado, la comprensión de los intereses epistemológicos que orientan la práctica educativa de los maestros como *sujetos sociales* en la enseñanza de CSE. Lo anterior implica que, para la investigación el maestro es entendido como un sujeto epistemológico y social que aporta desde su trabajo pedagógico, con acciones concretas, a la construcción de una realidad siempre susceptible ser transformada.

En este sentido, la investigación en la esfera de la praxis educativa propone la reflexión sobre la responsabilidad que exige al maestro pensar el futuro como alternativa y prepararlo desde ahora. Esto implica, su compromiso de mejorar el presente como realidad social sobre la que es posible actuar y en la que desempeña un papel esencial. Para el maestro, esto significa, desde enseñanza de las CSE, fortalecer la capacidad de construcción de los sujetos, es decir, activar la subjetividad de sus estudiantes para posicionarlos como constructores de la historia.

De igual modo, el estudio es significativo en el sentido en que denuncia la desprofesionalización a la que han sido sometidos los maestros de CSE a raíz de la aplicación de reformas educativas formuladas por expertos que les otorgan una función instrumental, alejándolos de la reflexión curricular. Dichas políticas propiciaron la estandarización de la enseñanza y el

aprendizaje, limitando la autonomía de las instituciones educativas y, especialmente, de los maestros con respecto al currículo y la evaluación.

## **II Perspectiva Educativa que posiciona la Investigación**

### **2.1. Una Educación Filosófica: la propuesta de Estanislao Zuleta**

La presente investigación asume los postulados educativos de Zuleta (1995), filósofo, escritor y pedagogo colombiano, conocido por sus reflexiones sobre la educación y la cultura. Zuleta (1995) siempre fue un crítico de aquella educación que no enseña ni crea las posibilidades para pensar, y que reduce el proceso educativo a la mera transmisión de datos y la repetición de lo que otros han pensado. Esta situación se encuentra estrechamente ligada al autoritarismo de quien ostenta la posición del saber, que se atribuye a quien enseña, en una relación intimidatoria e inhibitoria del pensamiento y del conocimiento. Esto conduce al autoritarismo del que sabe y al respeto obligatorio del que no sabe con respecto a ese saber. Así, se educa en los espacios escolares a un tipo de estudiante heterónomo, a quien se le enseñan cuestiones que no despiertan su autonomía ni su interés.

Los señalamientos de Zuleta (1995) al sistema educativo colombiano se inscriben en un marco reflexivo más amplio, ya que, para el autor las condiciones de la escuela responden a las lógicas de la modernización neoliberal, donde la educación se ha supeditado a las demandas del mercado. Es precisamente por esto que los discursos de calidad de la educación responden a los requerimientos de mano de obra calificada para el mercado laboral. De este modo, se equipara el proceso educativo a un proceso productivo en el que los seres humanos y el saber se convierten en mercancías. Así, el “estudiante – producto” es resultado de una educación desarrollada bajo conceptos de cualificación, rendimiento, medición y competitividad. Al respecto el autor expresaba que:

"La producción de fuerza de trabajo calificada en la lógica de la producción de mercancías, mínimo de tiempo, mínimo de costos, máximo de utilidades (...) opera de otra manera. En este caso hay que acelerar, no la formación, porque para eso no hay tiempo, sino la información, el entrenamiento, los conocimientos requeridos por un mercado de trabajo en el cual la división del trabajo es cada vez más especializada y más restringido el campo en que efectivamente la fuerza de trabajo se va a desenvolver" (Zuleta, 1995, p. 61)

Así pues, según Zuleta (1995) al sistema económico no le sirve el pleno desarrollo de las posibilidades individuales, ya que este se interesa por adaptar seres humanos carentes de autonomía para alquilarlos. En efecto, las promesas de la calidad educativa en este contexto dejan a un lado el sentido crítico, reflexivo y transformador desde los cuales ha de pensarse la escuela para responder a las necesidades sociales actuales.

Desde la perspectiva marxista, Zuleta (1995) denuncia cómo las relaciones de producción están separando el trabajo intelectual del trabajo productivo en clases y personas diferentes. Por un lado, se encuentra el trabajo que piensa; por el otro, está el trabajo que ejecuta. Como puede observarse, la educación se ve influenciada por la división capitalista del trabajo, ya que esta impulsa los tipos de conocimientos que circulan y prepara la fuerza laboral conforme a los requerimientos del capital.

En ración con la manera en que la escuela aborda el conocimiento, Zuleta (1995) expresa que "el bachillerato es una educación al mismo tiempo muy elemental y muy especializada" (p. 9). Esta especialización del saber al interior de las múltiples asignaturas conduce a la circulación cada vez mayor de información voluminosa y desconectada que responde preguntas que los estudiantes ni siquiera se han planteado. De esta forma, el estudiante memoriza casi dogmáticamente una enorme cantidad de datos específicos, pero es incapaz de relacionarlos con conceptos y procesos

más amplios. Así, la educación que reciben los estudiantes se convierte en algo confuso y vacío, donde aprender se transforma en todo lo contrario a disfrutar.

Para el autor, la causa de dicha dificultad radica en que se enseña sin filosofía. Una escuela planteada de ese modo evita “la angustia de pensar” (Zuleta, 1995, p. 13) y se aleja de las preocupaciones e intereses del estudiante, al que se le considera incapaz de preguntar, dudar, cuestionar, contradecir o saber. En este sentido, la educación es “desastrosa en cuanto a la formación de individuos que piensen, que tengan autonomía y creatividad, no es, por otra parte, nada desastrosa en cuanto a la producción de personas que se ajusten a tareas o empresas que no les interesan” (Zuleta, 1995, p. 19).

La propuesta de educación filosófica de Zuleta (1995) está fundamentada en las ideas de Kant y plantea una educación racionalista que considera por los menos los siguientes aspectos: pensar por sí mismo, ponerse en el punto de vista del otro y llevar las verdades conquistadas hasta sus últimas consecuencias. La primera idea consiste en “renunciar a una mentalidad pasiva que recibe sus verdades o simplemente las acepta de alguna autoridad; de alguna tradición, de algún prejuicio, sin someterlas a su propia elaboración” (Zuleta, 1995, p. 16). Esta máxima kantiana constituye el ejercicio de la libertad que implica atreverse a pensar por sí mismo y no permitir bajo ninguna circunstancia la dominación del pensamiento.

La segunda condición, se refiere a la capacidad de “ponerse en el punto de vista del otro; es decir, mantener por una parte el propio punto de vista, pero ser capaz, por otra parte, de entrar en diálogo con otros puntos de vista” (Zuleta, 1995, p. 16). Esta capacidad se fundamenta en el valor de la diferencia y del debate, así como en la riqueza que representa el pensamiento del otro y en el pluralismo que permite desarrollar el pensamiento.

El tercer principio se caracteriza por “llevar las verdades, ya conquistadas hasta sus últimas consecuencias; es decir que, si los resultados de nuestra investigación nos conducen a la conclusión de que estamos equivocados, lo aceptemos” (Zuleta, 1995, p. 16). Como puede verse, parte de la consideración del ser humano como constructor de sentido y también implica la crítica y la renuncia a lo que se creía saber en favor de la razón.

De este modo, la educación es "un proceso de formación y acceso al pensamiento y al saber en el sentido clásico en que la filosofía lo ha considerado desde la antigüedad" (Zuleta, 1995, p. 58) lo que permite al estudiante hacer uso de la razón, emancipar su pensamiento y ser respetado como el pensador que es. Una educación que tiene en cuenta la experiencia del estudiante, ya que lo que él ha vivido, sabe y piensa también es importante.

Una educación filosófica implica que “lo que nosotros llamamos materias debe tender a darse en forma filosófica, es decir, como pensamiento, y no como conjunto de información. Cualquier materia se puede presentar, en principio, en forma filosófica, no importa de cuál se trate” (Zuleta, 1995, p. 63). Así, cualquiera de las asignaturas escolares puede enseñarse desde una perspectiva filosófica, ya que la filosofía se tiene en cuenta en todos los campos del saber. Lo anterior permite dejar de lado el dogmatismo que caracteriza la enseñanza y facilita al estudiante comprender los procesos que condujeron a uno u otro saber.

La propuesta educativa de Zuleta (1995) precisa un tipo de formación en la que los estudiantes "sean capaces de preguntar, (...) sean capaces de desatar lo que llevan en sí de aspiración y de búsqueda” (p. 21). Es una educación que engendra el desarrollo de la persona y en la que el maestro es el “promotor del deseo” (Zuleta, 1995, p. 41), deseo de saber, deseo de aprender. Zuleta (1995) citando a Platón explica que:

“El problema fundamental de la educación es combatir la ignorancia. La educación, en su formulación, no es un problema comparable a dar de comer a un hambriento, pues en ese caso el asunto sería muy sencillo de solucionar. El verdadero problema es hacer salir a alguien de una "indigestión"” (p. 59).

En este sentido, lo que dificulta el acceso al saber, para Platón es precisamente el exceso de la opinión y no la ignorancia entendida como carencia. Por tanto, educarse es liberarse de la opinión, librarse de los propios prejuicios. En este contexto, el maestro ha de estimular el apetito por aprender y fomentar el deseo del estudiante por lo que enseña.

Del mismo modo, el maestro debe amar lo que hace y lo que trata de enseñar, “ese amor no lo puede dar sino quién lo tiene, y en últimas eso es lo que se transmite. Nadie puede enseñar lo que no ama” (Zuleta, 1995, p. 38). Quien ama comunica esa pasión. No hay educación si la pasión del maestro por lo que enseña no inquieta, motiva, conmueve y moviliza a quien aprende.

Para Zuleta (1995), la educación filosófica conlleva a la ampliación de la democracia. Una educación democrática consiste en garantizar el derecho a que “los otros existan y se desarrollen por sí mismos” (Zuleta, 1995, p 46). Por ende, defiende el derecho que tienen los otros a pensar y ser escuchados, aunque difieran de la mayoría. La educación así concebida implica tomar en serio el pensamiento del otro para discutirlo y ponerlo en relación con el propio punto de vista a través de la argumentación. Esta relación de igualdad se logra gracias a la libertad de pensamiento, donde el otro es considerado igual, aunque piense diferente.

Por tanto, la educación filosófica se enriquece por medio del reconocimiento de la diversidad de ideas y opiniones, en un ejercicio de confrontación que reconoce al otro como igual. Este tipo de educación se aleja considerablemente de una visión única del mundo y plantea dudar de las propias ideas, ya que estas no son definitivas. Para Zuleta (1995) desde los espacios escolares es posible luchar por la democracia si se forma a los estudiantes como verdaderos apasionados por

el saber. Promover la libertad de pensamiento en las aulas pasa por hacer estudiantes menos manipulables que se encuentren en igualdad de condiciones para defender sus ideas y oponerse a cualquier situación que vulnere o violente su dignidad.

A continuación, se sintetiza la perspectiva educativa desde la que se posiciona la investigación, que es acorde con las teorías adoptadas. Se presenta el concepto de educación desde el que parte el estudio y su relación con el trabajo pedagógico de los maestros.

## **2.2. Aportes desde la Praxis y la Reflexión**

Teniendo en cuenta las consideraciones de Zuleta (1995), la investigación asume la educación como un proceso de formación que apunta a la autorrealización de la persona, permitiéndole adoptar un criterio propio y otorgándole las condiciones para el desarrollo pleno de sus potencialidades.

Bajo esta concepción de lo educativo, se sostiene que el ejercicio pedagógico de los maestros en la escuela ha de provocar en los estudiantes su deseo de aprender, a partir de su reconocimiento como pensadores. Así pues, las prácticas pedagógicas han de promover espacios para la escucha, la participación, el dialogo, la duda, la pregunta y la crítica en la escuela, con el fin de consolidar una educación que, alejada de autoritarismos y de dogmatismos, permita el desarrollo del pensamiento.

Una educación emancipadora que va más allá de la preparación del estudiantado para el mundo del trabajo y propenda por el desarrollo de la autonomía. Una autonomía del pensamiento que favorece la liberad de la razón, ya que convierte a los estudiantes en dueños de sí mismos. En este sentido, una educación concebida de esta manera se enriquece en el reconocimiento de la diversidad de pensamientos, puesto que pone en discusión el pensamiento propio con el

pensamiento de los otros como un asunto serio. Se trata de una perspectiva educativa que prepara al estudiante para pensar y dudar, incluso sobre sí mismo. Por ende, es una educación que enseña a ser crítico y a cuestionar la sociedad en que se vive. Es una educación que invita a posicionarse ante la realidad y actuar sobre ella.

Una educación en la que los maestros, desde su trabajo pedagógico, contribuyen a la construcción de una mejor sociedad a través de la formación de subjetividades reflexivas que promuevan la búsqueda de garantías para todos. De este modo, los maestros cuentan con un margen de acción que radica precisamente en sus prácticas y en la manera en que despiertan la curiosidad y entusiasmo de sus estudiantes por la emancipación del pensamiento.

### III Ruta Metodológica

#### 3.1. Sustentos Epistemológicos y Metodológicos de la Investigación

Si bien en el proceso investigativo es importante considerar los instrumentos metodológicos, no se puede olvidar que estos no han de establecerse de manera separada del objeto de investigación. Al respecto, Bourdieu, en *El oficio de sociólogo* (2008) señaló la necesidad de llevar a cabo una vigilancia epistemológica que permitiese “examinar a las teorías y los métodos en su aplicación para determinar qué hacen con los objetos y qué objetos hacen” (p. 25). Esta premisa conduce a ajustar la metodología al objeto de estudio y a los presupuestos epistemológicos de la investigación, y no al contrario.

En el caso específico de la investigación en curso, que tiene por objeto identificar los intereses epistemológicos que sustentan el trabajo pedagógico de los maestros como sujetos sociales en la enseñanza de las CSE, se requiere una metodología acorde a la vocación del objeto, evitando preestablecer procedimientos metodológicos que encasillen y limiten las condiciones de posibilidad de la propia investigación. Así, es necesaria una adecuación metodológica al objeto y a las contingencias de la investigación.

En este orden de ideas, es fundamental considerar que la epistemología contribuye a definir la pertenencia de la investigación en curso al campo de la sociología y no a una teoría social específica, ya que gracias a ella es posible la distinción entre la teoría del conocimiento sociológico y las teorías del sistema social. Por ello, en función de este caso en particular, se retoman las teorías de Habermas (1968/1990) y Zemelman (2011), que reafirman los principios epistemológicos de la sociología crítica.

En relación con los postulados epistemológicos que orientan la investigación, es importante especificar que, de acuerdo a la taxonomía propuesta por Torres (2020) se comparten los siguientes presupuestos:

En lo que respecta a los enfoques teóricos y metodológicos basados en la intersubjetividad, estos son significativos para el proyecto en curso, ya que otorgan relevancia a la comprensión de cómo los actores sociales construyen e interiorizan sus propias realidades desde el ejercicio intersubjetivo. Para esta investigación, que tiene como objetivo identificar los intereses epistemológicos que sustentan el trabajo pedagógico de los maestros como sujetos sociales en la enseñanza de las CSE, es vital considerar que las experiencias, interpretaciones y tipificaciones de los sujetos pueden constituir una base de conocimiento.

De acuerdo con lo anterior, y tomando como referencia el interaccionismo simbólico, resulta interesante entender cómo los maestros atribuyen permanentemente significados a situaciones cotidianas y actúan de una determinada forma a través de sus interpretaciones. Por ello, la investigación contempla aproximarse a sus formas de ver la realidad y el conocimiento, ya que este acercamiento permite estudiar sus concepciones epistemológicas para comprender cómo estas interpretaciones revelan sus perspectivas e intervienen en sus prácticas educativas.

A cerca de, los planteamientos de la sociología crítica es oportuno indicar que estos son de gran valor para la indagación, puesto que sobre ellos se ha construido el objeto de estudio. Sociólogos críticos como Habermas (1968/1990) y Zemelman (2011) han dado sustento teórico al mismo. De la caracterización hecha por Torres (2020) resultan interesantes los siguientes enunciados con respecto al enfoque crítico:

De las concepciones marxistas a cerca de la naturaleza cambiante de los fenómenos sociales y de la sociedad como resultado de múltiples y dinámicas determinaciones, se retoma la importancia otorgada a los sujetos en el análisis y las transformaciones de la sociedad, ya que estos actúan sobre unas condiciones que han sido generadas, pero también son modificadores a través de la acción.

Sobre la preocupación tanto de la teoría crítica tradicional como de la teoría crítica latinoamericana por articular teoría y práctica, interesa el reconocimiento de la intersujektividad en la construcción del conocimiento y la importancia dada a la formación de una conciencia crítica que permita a los sujetos sociales enfrentarse a la realidad y transformarla, tal y como lo señaló Zemelman (2011).

Es relevante mencionar que el trabajo investigativo está orientado fundamentalmente por la perspectiva del paradigma histórico hermenéutico, aunque también se encuentran algunas relaciones con la perspectiva crítica. A continuación, se detallan los postulados epistemológicos y metodológicos que retoma la investigación en curso, enmarcados en la perspectiva mencionada, con el propósito de dar cuenta de los intereses epistemológicos que sustentan el trabajo pedagógico de los maestros como sujetos sociales en la enseñanza de las CSE.

Así, la realidad se concibe como construcción social compartida, compleja y cambiante. La investigación tiene la preocupación por involucrar a los actores sociales como sujetos activos; por ello, busca comprender sus experiencias y las interpretaciones que estos hacen de las mismas. Para lograr esto, se contemplan diversas estrategias metodológicas para la comprensión de los sujetos sociales, sus relaciones y contextos cotidianos como textos a interpretar.

Con respecto a la relación investigador e investigado, se propone una relación horizontal expresada en la participación permanente y activa de los co-investigadores (maestros de CSE) en el desarrollo del presente estudio. Teniendo en cuenta lo anterior, la investigación pretende abordar el objeto de estudio a partir de la manera en que los actores relatan e interpretan su trabajo pedagógico, con el fin de describir y comprender, de manera inductiva y en diálogo con los referentes conceptuales establecidos, los intereses epistemológicos que guían la práctica pedagógica de los maestros en la enseñanza de las CSE. Para este propósito, se presenta una metodología centrada en la observación reflexiva que permita el acercamiento al contexto socio-cultural de los maestros que enseñan CSE y a sus intereses epistemológicos.

En cuanto a los fundamentos metodológicos, la presente investigación desestima el *monismo metodológico*, que en términos de Torres (2020), se corresponde con las ciencias naturales que se guían por el método científico como único método. Por el contrario, la indagación en cuestión toma de referencia a la sociología, que, como disciplina social, se ha caracterizado históricamente por la aplicación de una multiplicidad de métodos para el estudio de los fenómenos sociales.

Es por esto que la investigación contempla un *pluralismo metodológico*, a partir del que se reconocen y valoran los aportes de los distintos enfoques metodológicos mencionados, y se adoptan diversos artefactos para la aproximación al objeto de estudio, con el propósito de que dicha confluencia enriquezca y brinde rigurosidad a la indagación. Teniendo en cuenta lo anterior, la metodología ha de orientarse por la necesidad de estar en el contexto en donde se presentan las relaciones; por lo tanto, se requiere acercarse a las prácticas educativas y sus interpretaciones.

En este caso particular, se propone la aproximación a la esfera de la praxis educativa para indagar sobre los intereses epistemológicos que sustentan el trabajo pedagógico de los maestros

como sujetos sociales en la enseñanza de las CSE. De acuerdo con lo descrito, es evidente que la información a recolectar corresponde a las palabras, relatos, actitudes, acciones y documentos de los maestros, los cuales han de recogerse mediante artefactos que proporcionen descripciones e interpretaciones de los sujetos y las situaciones.

### **3.2. Artefactos de Recolección de la Información**

**Revisión documental:** Esta es una técnica de investigación que se emplea para recopilar y seleccionar información a través de la lectura de documentos, artículos, libros, textos, normativas, entre otros. Esta estrategia se utiliza para interpretar el contenido temático e interno del documento. El proceso a seguir consiste destacar y reagrupar los temas principales, así como desarrollar y analizar los diferentes contenidos para recuperar la información.

**Observación reflexiva:** Se trata de una observación sencilla y libre que consiste en reconocer y registrar las observaciones sin criterios predefinidos. Permite al investigador captar cualidades habladas y actuadas a partir de la observación de comportamientos o interacciones inesperadas de los maestros de CSE en su práctica educativa. Esta técnica posibilita al investigador conocer directamente el contexto cotidiano en el que actúan los sujetos, accediendo así a sus formas de vida y tipos de acción social.

**Conversaciones en la cotidianidad escolar:** Esta técnica de recolección de información se caracteriza por el intercambio comunicativo entre el investigador y el maestro de CSE en torno al interés investigativo. Durante la conversación, el investigador evalúa la información recibida y realiza los ajustes necesarios conforme al propósito de la investigación. Esta práctica permite al investigador comprender las relaciones y situaciones narradas a través de los marcos interpretativos empleados.

Además, es importante señalar que la investigadora se involucra como sujeto activo que da lugar a los co investigadores en la investigación. Es cuidadosa con su presencia en el contexto de estudio, intentando reducir los efectos de su intervención. La confiabilidad de la investigación se basa en la unidad de análisis, que en este caso es la selección de maestros; su validez está determinada por la revisión documental, la observación reflexiva y las conversaciones cotidianas, las cuales posibilitan recoger matices y triangular la información, así como, por la validación de instrumentos por parte de un par evaluador.

### **3.3. Propuesta de Análisis de la Información recolectada en la perspectiva de Gil (1994)**

La propuesta de análisis de datos elegida para el proceso investigativo es el análisis de contenido en la perspectiva de Gil (1994), que se caracteriza por identificar y categorizar el contenido de diferentes fuentes, como documentos, audios e imágenes para identificar tematizaciones y tendencias.

Según Gil (1994), analizar es reducir los datos a unidades manejables y significativas para estructurarlas y extraer conclusiones. Para ello, es necesario descomponer el todo en categorías y subcategorías que se analizan de forma independiente y luego en conjunto. El análisis de contenido se concibe como un proceso de reflexión realizado de manera continua a partir de los datos, y su finalidad es comprender la realidad para interpretarla.

Para Gil (1994), el análisis de contenido implica un proceso en el que se desarrollan al menos las siguientes tareas; “reducción, disposición y transformación, y obtención de resultados y verificación de conclusiones” (p. 188). A continuación, se describen brevemente estas tareas:

**Reducción de datos:** Esta tarea se caracteriza por procesos de “separación, clasificación y síntesis, que incluyen operaciones tales como la categorización y codificación” (Gil, 1994, p. 188).

Para llevar a cabo este procedimiento, es necesario comenzar con “la separación de las unidades que conforman el cuerpo de datos” (Gil, 1994, p. 189), lo que implica dividir los datos en unidades más pequeñas y relevantes.

Por su parte, la clasificación consiste en “examinar las unidades de datos para encontrar en ellas determinados componentes (...) que nos permitan clasificarlas en una u otra categoría” (Gil, 1994, p. 189). En este contexto, las actividades de categorización y codificación son importantes, ya que permiten agrupar conceptualmente las unidades alrededor de categorías definidas y redefinidas en la investigación mediante la asignación de códigos que las representan. Así, las categorías son básicamente los tópicos capaces de agrupar los datos.

Con respecto a la síntesis, es preciso señalar que, según Gil (1994), esta se encuentra estrechamente relacionada con las actividades de categorización y codificación, puesto que, al categorizar los datos, estos son sintetizados en unidades de análisis. Este proceso también se desarrolla cuando se sintetiza información a partir de la agrupación en categorías y subcategorías.

**Disposición y transformación de la información:** Esta tarea consiste en presentar los datos “de manera abarcable y operativa de cara a resolver las cuestiones de investigación” (Gil, 1994, p. 193). En otras palabras, la disposición de los datos se refiere a su organización de tal forma que la información se simplifica y favorece su tratamiento posterior; ejemplo de ello son las matrices que presentan análisis y relaciones entre los datos. De acuerdo a lo anterior, la disposición y transformación facilitan la comprensión de los datos para extraer conclusiones y tomar decisiones en el proceso investigativo.

**Obtención de resultados y conclusiones:** La obtención de resultados implica “ensamblar de nuevo los elementos ya diferenciados en el proceso analítico para reconstruir un todo

estructurado y significativo” (Gil, 1994, p. 193). Esto significa que los resultados son las construcciones conceptuales extraídas del análisis de la información; generalmente, estas son descripciones explicativas de carácter global.

La obtención de resultados implica desarrollar las actividades de comparación y contextualización que, según Gil (1994), permiten determinar semejanzas y diferencias, así como hacer referencias sobre determinados marcos culturales. Es importante señalar que los resultados pueden ser obtenidos por la investigadora a lo largo de todo proceso investigativo y no se limitan únicamente a una etapa específica del análisis. En cuanto a las conclusiones, se afirma que estas son interpretaciones comprensivas de los resultados que conducen a la formulación de generalizaciones y el planteamiento de nuevos interrogantes.

Así entonces, el proceso de análisis de contenido requiere categorizar, decodificar, describir e interpretar los datos de manera que sea posible extraer conclusiones significativas identificar los intereses epistemológicos que sustentan el trabajo pedagógico de los maestros como sujetos sociales en la enseñanza de las CSE.

En este punto, es significativo contemplar el almacenamiento y manejo de la información recopilada asegurando la confiabilidad y confidencialidad. Para ello se requiere la grabación (en audio) de las conversaciones cotidianas, así como, la compilación de notas de la observación reflexiva. Para el análisis y triangulación de la información obtenida en diversas fuentes, se empleará el software de análisis de datos cualitativos ATLAS. Ti<sup>3</sup> como mediación tecnológica que favorece el análisis de contenido con el propósito de identificar patrones y relaciones.

---

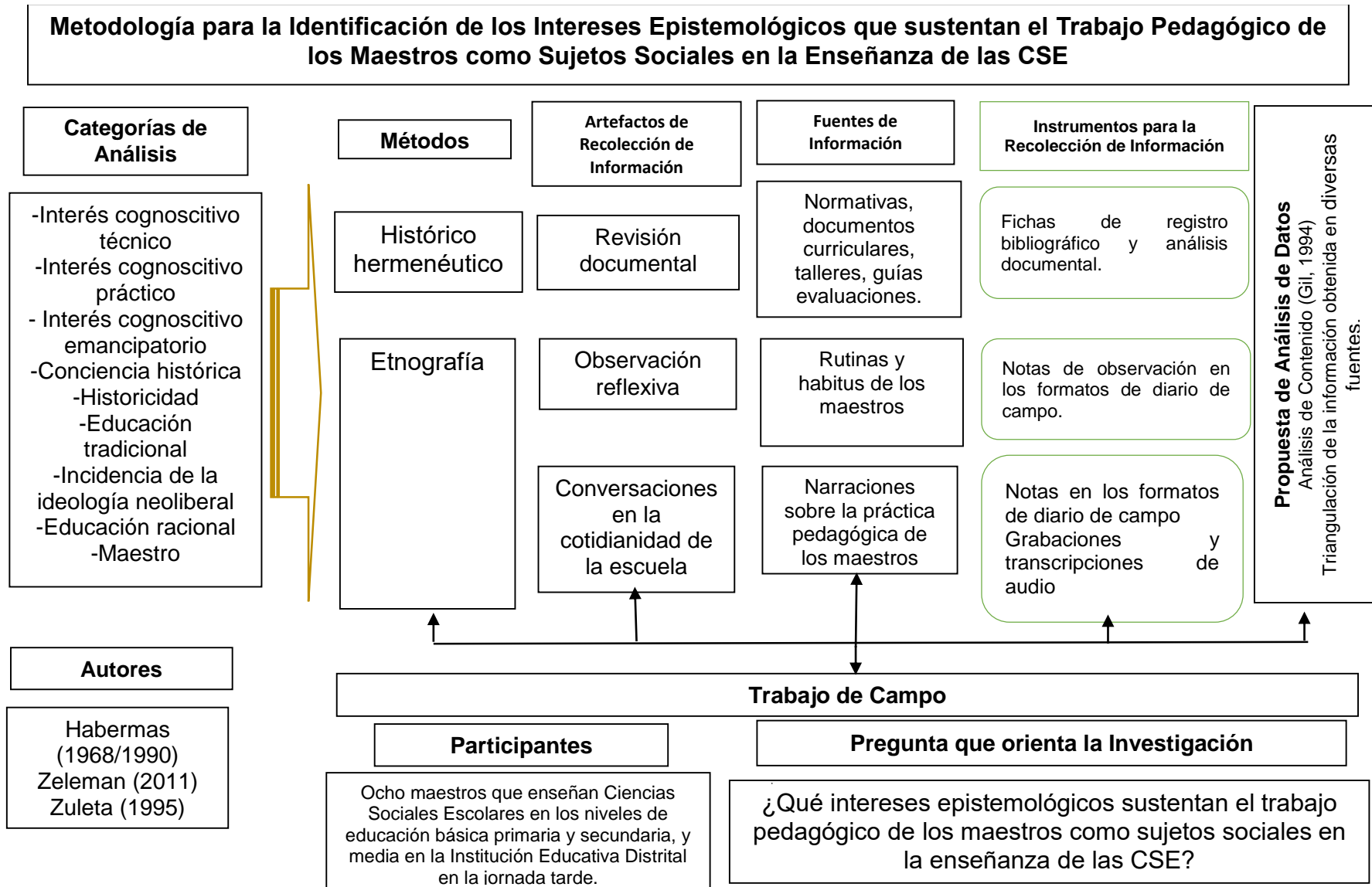
<sup>3</sup> ATLAS. ti es un software que facilita el análisis de datos cualitativos a través de herramientas que permiten gestionar y codificar diversos tipos de archivos en una sola plataforma de investigación.

Se contempló emplear el software de análisis de datos cualitativos ATLAS. ti, puesto que su diseño facilita la sistematización y el análisis de información, ya que cuenta con herramientas que contribuyen a almacenar, organizar y analizar documentos, escritos y archivos de carácter audiovisual. Esta aplicación permite la codificación automática de información, se adapta a las necesidades de la ruta metodológica y es fácil de usar.

A continuación, se encuentra la arquitectura metodológica que guía el proceso investigativo. El gráfico permite identificar las categorías de análisis, los métodos, artefactos, fuentes e instrumentos de recolección y/o análisis de la información empleados para el desarrollo del proyecto. La Figura 1 uno se lee de izquierda a derecha para facilitar la comprensión de configuración de la arquitectura metodológica propuesta.

3.4. Arquitectura Metodológica.

Figura 1  
Arquitectura metodológica



### **3.5. Contexto de Intervención.**

La presente investigación se desarrolla en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, en el Énfasis de Evaluación y Gestión Educativa, y en el Grupo Evaluando\_nos, Pedagogía crítica, Docencia y Evaluación. Este grupo tiene como objeto de indagación la evaluación formativa, el currículo y las pruebas estandarizadas.

El proyecto precisa el acercamiento a una Institución Educativa Distrital ubicada en Bogotá, en la Localidad séptima de Bosa, que se encuentra articulada con la Universidad Pedagógica Nacional. La investigación se lleva a cabo con el grupo de ocho maestros del área de ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, quienes se desempeñan en los niveles de educación básica y secundaria en la jornada tarde.

### **3.6. Fases de Intervención de la Recolección de la Información.**

La definición de la arquitectura metodológica se plantea a través de tres fases de intervención que se encuentran en concordancia y coherencia con las perspectivas epistemológicas y teóricas propuestas en la primera parte de la investigación. A continuación, se describe el proceso que llevó a la conformación de la arquitectura metodológica. Posteriormente, se explican las fases de intervención que estructuran el proceso de recolección de la información; cada una de las cuales responde a una sección del trabajo de campo y cumple con propósitos particulares que se detallan más adelante.

Inicialmente, fue primordial la definición del objeto de estudio a partir de la aproximación al *campo del saber*, para luego realizar el acercamiento a la *esfera de la praxis educativa*. De esta manera, se evitó tomar fetiches propios de lo empírico como objetos de investigación.

La fase previa de la investigación hace referencia a la definición y delimitación del objeto de estudio. En esta etapa, fue necesario comprender el ejercicio investigativo como un proceso atravesado por la toma de posición del investigador. Lo anterior, contribuyó a desestimar la visión de la investigación como un acumulado de temas y procedimientos burocráticos determinados y restringidos por cuestiones metodológicas.

Así pues, en esta fase de aproximación al *campo del saber* y construcción del objeto de investigación, se superó la tradicional discusión entre lo cualitativo y cuantitativo. Se llegó a la comprensión de que la metodología de ninguna manera define la investigación, sino que depende del estatuto epistemológico del objeto de estudio. La relación sujeto–objeto–método es una relación dinámica de elementos que se determinan entre sí.

Asimismo, esta fase preliminar posibilitó la diferenciación del *campo del saber* y las *esferas de la praxis*, que en este caso particular se relacionan con la sociología crítica y *la praxis de la educación*, respectivamente. De este modo, se determina que la investigación propiamente dicha se lleva a cabo desde las disciplinas del conocimiento y no en la *praxis educativa*; es desde estas disciplinas que se hace posible realizar la aproximación a la cuestión educativa.

En el desarrollo de esta fase, fue fundamental para la investigadora detenerse a preguntar por las categorías y conceptos con los que se aproxima a investigar. Esto resultó, esencial para entender que no es posible investigar sin conceptos que permitan el acercamiento a la realidad estudiada. Así pues, los conceptos y enunciados del *campo del saber* se encuentran en el marco de la gramática de una disciplina, en este caso de la sociología, y resultan útiles para realizar las diferenciaciones necesarias y tomar decisiones al abordar los objetos de investigación como objetos abstracto formales.

Todo lo anterior fue determinante para definir el propósito del proyecto de investigación en curso, que se propone indagar por los interés epistemológicas que asumen o declaran los maestros de CSE como sujetos sociales cuando enseñan a través de su práctica educativa. Como ya se mencionó, fue necesario el acercamiento al *campo del saber*, para conocer las comprensiones epistemológicas que han sustentado las ciencias sociales. El concepto de campo es entendido por Bourdieu (1966) como aquel “sistema conformado por la oposición y agregado de sus agentes, los cuales están determinados por su lugar – no por sus circunstancias intrínsecas-, que establece su participación en asuntos culturales” (p. 135).

De acuerdo a lo anterior, el proceso investigativo toma como punto de referencia los planteamientos teóricos de Habermas (1968/1990) desarrollados en la obra *Conocimiento e interés*, y las ideas de Zemelman (2011) expuestas en el texto *Configuraciones críticas: pensar epistémico sobre la realidad*. A partir de estos fundamentos, se aproxima a la *esfera de la praxis* de la educación, teniendo en cuenta la perspectiva educativa de Zuleta (1995) en la obra *Educación y democracia: un campo de combate*.

Las *esferas de la praxis* son vislumbradas como “aquellos lugares históricamente determinados, atravesados por diferencias sociales y múltiples intereses de quienes participan de un intercambio social” (Bajtín, 1953, p. 245). Como se indicó anteriormente, se contempló la aproximación a la *esfera de la praxis* de la educación.

Esta fase inicial, permitió definir las categorías y conceptos que orientan la investigación. Tal es el caso de los “intereses rectores del conocimiento” propuestos por Habermas (1968/1990), teorización que establece la relación entre teoría y práctica, donde el interés está incluido en el conocimiento y determina efectos prácticos.

Dicha conceptualización permite analizar los intereses epistemológicos que sustentan la práctica pedagógica de los maestros como sujetos sociales en la enseñanza de las CSE, teniendo en cuenta la taxonomía propuesta por el autor a cerca de los intereses técnico, práctico y emancipatorio del conocimiento.

También es de gran importancia para el proyecto investigativo, la categoría de “sujetos sociales” formulada por Zemelman (2011), ya que esta contribuye al estudio de los maestros de CSE tomados como un proceso (estar siendo). Esto significa que no son vistos como simples productos históricos, sino también como productores, lo que les otorga una dimensión de potencialidad.

Además, la propuesta de “*Educación filosófica*” de Zuleta (1995) es relevante, pues representa la perspectiva educativa adoptada en el presente estudio. Desde esta postura, es fundamental comprender al maestro como un promotor del deseo de saber de los estudiantes y considerar la educación como constitución de la subjetividad; es decir, como proceso que produce necesidades personales y no se limita con la recontextualización del conocimiento.

De esta fase preliminar, resultado del estudio del *campo del saber* y su transferencia a la *esfera de la praxis* educativa, se obtuvo como insumo para la investigación la siguiente matriz que sintetiza las categorías extraídas de la fundamentación teórica. Por ello, se presentan las categorías, conceptos derivados y nociones que se corresponden con los planteamientos de Habermas (1986/1990) y Zemelman (2011) en el plano de la epistemología, así como, los aportes de Zuleta (1995) en el marco de la praxis educativa. esto tiene como fin establecer los intereses epistemológicos que orientan el trabajo pedagógico de los maestros como sujetos sociales en la enseñanza de las CSE. De esta manera, la matriz que se presenta a continuación sirve como punto

de referencia para la implementación de las fases de intervención establecidas, las cuales se explican posteriormente.

Para facilitar la lectura de la Tabla 1, se sugiere realizar una lectura horizontal y descendente, lo que ayudará a comprender mejor la definición de las categorías, conceptos y nociones asociadas a cada uno de los autores tomados como referencia. Así, primero se localizan los elementos que corresponden a Habermas (1986/1990), luego los que se vinculan con Zemelman (2011) y, por último, los que se relacionan con Zuleta (1995). En la tercera columna se muestra la transferencia de las categorías y conceptos a la praxis de la educación a través de descripciones que se asocian a nociones planteadas desde el acercamiento al *campo del saber*.

**Tabla 1**  
*Matriz de categorías*

Autor, Obras y Categorías	Conceptos Derivados y Definiciones	Trasferencia de los Conceptos para la Revisión Documental y la Trasposición a la Praxis de la Educación
Jurgen Habermas  <i>Conocimiento e interés</i> (1986/1990)  <b>Intereses cognoscitivos (A):</b> Relación teoría y práctica del conocimiento.	<b>Interés cognoscitivo técnico (A1):</b> conocimiento que tiene una función instrumental (posee utilidad).	<b>Explicación:</b> descripción y acumulación de un conocimiento objetivo que es técnicamente útil. <b>Lineamientos técnicos:</b> parámetros metodológicos. <b>Pautas de gestión:</b> organización de contenidos, metas de aprendizaje, actividades, recursos, elementos y tiempos. <b>Aspectos teóricos que instrumentalizan el conocimiento:</b> uso arbitrario de términos disciplinares. <b>Medición del rendimiento:</b> estrategias de evaluación de resultados por medio de pruebas y exámenes.
	<b>Interés cognoscitivo práctico (A2):</b> conocimiento que tiene una función comprensiva (otorga sentido).	<b>Compresión:</b> explicación del sentido desde la intersubjetividad de la acción comunicativa. <b>Diversidad:</b> reconocimiento de la diversidad de actores e interpretaciones. <b>Aplicación:</b> la interpretación intersubjetiva permite establecer acuerdos para actuar conforme a las necesidades del contexto.
	<b>Interés cognoscitivo emancipatorio (A3):</b> conocimiento que devela y elimina la ideología y las condiciones económicas, sociales, culturales o políticas que impiden la plena realización humana. Es un conocimiento que posibilita la acción transformadora (implica la autorreflexión).	<b>Autonomía:</b> desarrollo de la autorreflexión. <b>Crítica:</b> denuncia de las estructuras de poder que generan las injusticias sociales. <b>Acción:</b> el conocimiento permite la toma de decisiones para la solución de problemáticas desde una perspectiva transformadora.

<p>Hugo Zemelman</p> <p><i>Configuraciones críticas: pensar epistémico sobre la realidad, (2011)</i></p> <p><b>Sujetos sociales (B):</b> Sujetos en proceso de construcción (estar siendo) y productores de realidad.</p>	<p><b>Conciencia histórica (B1):</b> ángulo desde el cual es posible incorporar espacios de sentido en los que los sujetos sociales asumen su capacidad de construcción de la historia.</p>	<p><b>Rescate de la subjetividad:</b> los sujetos en su diversidad se ubican ante la realidad y construyen la historia individual y colectivamente.</p> <p><b>Indeterminación de la realidad:</b> la realidad es compleja, incompleta, cambiante y es resultado de la acción de los sujetos.</p>
<p>Estanislao Zuleta</p> <p><i>Educación y democracia: un campo de combate (1995)</i></p> <p><b>Educación racional (C):</b> Educación crítica alejada de dogmatismos que enseña a pensar de manera problemática.</p>	<p><b>Educación tradicional (C1):</b> educación que no enseña, ni crea las posibilidades para pensar. Por el contrario, reduce el proceso educativo a la mera trasmisión de datos y la repetición de lo que otros han pensado.</p>	<p><b>Memorización:</b> acumulación dogmática de información que tiene como propósito aprobar.</p> <p><b>Autoritarismo:</b> el maestro ocupa una posición intimidatoria siendo quien transmite conocimientos y normas.</p> <p><b>Uniformización:</b> homogeneización de las diferencias individuales.</p>
<p><b>Educación y democracia: un campo de combate (1995)</b></p>	<p><b>Incidencia de la ideología neoliberal en la escuela (C2):</b> la educación se ve supeditada a las demandas del mercado que equiparan la educación con un proceso productivo.</p>	<p><b>Competitividad:</b> énfasis en el rendimiento para alcanzar mejores resultados.</p> <p><b>Estandarización:</b> prescripción condicionada por estándares de calidad.</p> <p><b>Desarrollo de habilidades técnicas:</b> entrenamiento para las demandas del mercado laboral.</p> <p><b>Dominación expresada en fuerzas productivas:</b> diferencia de posición entre el trabajo que piensa y el trabajo que ejecuta.</p>
<p><b>Educación crítica alejada de dogmatismos que enseña a pensar de manera problemática.</b></p>	<p><b>Educación racional (C3):</b> educación inspirada en las ideas de Kant (1781) que propone la formación como un proceso personal y de acceso al pensamiento. El estudiante se encuentra en la capacidad de pensar por sí mismo, ponerse en el punto de vista del otro y llevar las verdades conquistadas hasta sus últimas consecuencias por medio de la aplicación de la razón.</p>	<p><b>Pensamiento crítico:</b> capacidad de dudar, cuestionar y analizar reflexivamente desde el propio criterio.</p> <p><b>Ejercicio de la democracia:</b> reconocimiento de la diferencia de pensamiento para ponerlo en dialogo con el punto de vista propio.</p> <p><b>Aplicación de la razón:</b> utilizar el pensamiento de manera lógica basándose en la argumentación.</p> <p><b>Desarrollo humano:</b> autoconocimiento y desarrollo de las potencialidades personales.</p>
	<p><b>Maestro (C4):</b> promotor del deseo de saber.</p>	<p><b>Pasión:</b> amor por el conocimiento y su enseñanza que es comunicado.</p> <p><b>Motivación:</b> incentivar el interés por el aprendizaje.</p> <p><b>Empatía:</b> relación horizontal que parte del reconocimiento de las diferencias individuales y del contexto que le rodea.</p> <p><b>Reconocimiento del otro como pensador:</b> libertad y espacios necesarios para que los estudiantes puedan explorar, equivocarse y aprender por sí mismos.</p>

### 3.6.1 Primera Fase: Revisión Documental de los DBA para Ciencias Sociales (2016)

En la primera fase formal de intervención se plantea realizar una revisión documental de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), política curricular expedida por el MEN para orientar la enseñanza de las CSE. El objetivo es establecer las orientaciones epistemológicas que subyacen a este documento y que podrían, o no, incidir en el trabajo pedagógico de los maestros. Para esta primera fase, se propone un instrumento para la recolección y sistematización de la información que facilita el análisis de contenido.

**Tabla 2**

*Instrumento para la recolección y sistematización de información fase I*

Política Educativa	Año	Autor	Objetivos del documento	Categorías de análisis									Citas textuales	Referencias
				Habermas (1968/1990)			Zemelman (2011)		Zuleta (1995)					
				Racionalidad técnica	Racionalidad Práctica	Racionalidad Emancipatoria	Conciencia histórica	Historicidad	Educación tradicional	Incidencia de la ideología neoliberal en la escuela	Educación racional	Maestro		
			Análisis											

Fuente propia

### 3.6.2 Segunda Fase: Documentos, Voces y Acciones de los maestros de CSE en una Institución Educativa Distrital

La segunda fase de intervención contempla la revisión de los documentos curriculares que la Institución Educativa estipula para orientar la enseñanza de las CSE. Además, incluye la revisión de los documentos que los maestros emplean como estrategias didácticas de planeación, enseñanza y evaluación. También, se propone la necesidad de observar, escuchar y conversar con los maestros en la cotidianidad de su práctica pedagógica para recolectar información que permita identificar los intereses epistemológicos que sustentan su trabajo pedagógico como sujetos sociales en la

enseñanza de las CSE. Esto implica que la revisión documental y la observación reflexiva son procesos adelantados de manera simultánea y permanente.

Para el desarrollo del trabajo de campo, fue imprescindible contar con un grupo de ocho maestros que enseñan CSE en la Institución Educativa en la jornada tarde. A través del acercamiento a la cotidianidad de la praxis educativa, y mediante la observación reflexiva, el dialogo y la interacción con los maestros del área de ciencias sociales, se elaboró una caracterización de la población teniendo en cuenta la formación profesional y la experiencia como maestros. A continuación, se encuentra la caracterización de los maestros co-investigadores del proyecto en curso a partir de sus propias voces.<sup>4</sup>

El grupo de maestros está conformado por cuatro maestros del nivel de educación básica primaria, quienes poseen una formación académica diferente a las ciencias sociales. Ellos son licenciados en Teología y filosofía, Educación Básica con énfasis en lengua castellana, Educación física y Ciencias de Educación. Sin embargo, dentro de sus prácticas pedagógicas, orientan la asignatura de CSE. Además, se encuentran cuatro maestros del nivel de educación básica secundaria y media; tres de los cuales son licenciados en Ciencias Sociales y uno es licenciado en Filosofía y Letras. Es importante señalar que dos de estos maestros iniciaron su proceso formativo en las Escuelas Normales Superiores.

En cuanto a la formación académica de pregrado, cinco de estos maestros cursaron sus estudios de manera presencial en universidades privadas, mientras que los otros lo hicieron en universidades públicas. Respecto a los estudios de posgrado, cinco maestros tienen formación posgradual: tres poseen una maestría y dos una especialización; los restantes no cuentan con

---

<sup>4</sup> En el [Anexo 1](#) reposa un ejemplo de las biografías completas de los participantes en la investigación.

estudios de posgrado. Todos los estudios de posgrado fueron cursados en su totalidad en instituciones de educación superior privadas bajo modalidades a distancia y/o virtuales, y se realizaron en áreas afines a la educación.

En relación con la experiencia profesional, estos maestros han trabajado como docentes en un rango de tiempo que oscila entre los diez y treinta años. Todos los maestros que integran el grupo están nombrados como docentes de planta de la Secretaría de Educación del Distrito; tres recibieron su nombramiento en enero de 2024, mientras que los otros cinco han sido nombrados durante un periodo de tiempo que varía entre los seis y treinta años. De los ocho maestros, tres pertenecen a estatuto 2277 y los restantes son del estatuto 1278.

Del grupo de maestros, siete han laborado en instituciones educativas del sector privado y sector público, mientras que un maestro se ha desempeñado únicamente en el sector público. La mayoría de los maestros han ejercido su profesión en zonas urbanas de Bogotá y ciudades aledañas como Soacha, solo dos de los ellos cuentan con experiencia profesional en el sector rural.

De estos maestros, tres se han desempeñado en niveles de educación básica primaria y secundaria, tres solo en los niveles de educación básica secundaria y media, uno únicamente en el nivel de educación básica primaria, y uno en el nivel de educación preescolar y básica primaria. Los maestros mencionados han orientado asignaturas diferentes a las CSE, tales como ética, cívica, religión, filosofía, ciencias políticas y económicas, lenguaje, educación física, tecnología, entre otras. La antigüedad de estos maestros en la institución educativa oscila entre los dos meses y los veinticinco años.

Para la revisión de los documentos institucionales y de los maestros, tales como como planes de clase, escritos, guías, talleres, evaluaciones, anotaciones, preguntas, se propuso la siguiente ficha de revisión documental con el fin de favorecer el análisis de contenido posterior.

**Tabla 3**

*Instrumento para la recolección y sistematización de información fase 2*

#	Fecha	Docente	Tipo de documento	Descripción del documento	Categorías de análisis											Citas textuales	Referencias
					Habermas (1968/1990)			Zemelman (2011)			Zaleta (1995)			Maestro			
					Racionalidad Técnica	Racionalidad Práctica	Racionalidad Emancipatoria	Conciencia histórica	Historicidad	Educación tradicional	Incidencia de la ideología neoliberal en la escuela	Educación racional					
				Analisis													

Fuente propia

Así mismo, como instrumento de recolección de la información producto de la observación reflexiva, se propuso el siguiente formato de diario de campo.

**Tabla 4**

*Instrumento para registrar las notas de observación reflexiva*

FORMATO DE DIARIO DE CAMPO	
Nombre del maestro de CSE observado:	
Fecha:	Lugar:
Descripción de la observación reflexiva:	Relación con las categorías de análisis:

Fuente propia

### ***3.6.3 Tercera Fase: conversaciones con los maestros de CSE en la cotidianidad del aula y en la esfera de la praxis educativa.***

Para la fase final de intervención, se contempla el desarrollo de conversaciones en la cotidianidad de la escuela, que, a la luz de las categorías extraídas del *campo del saber* y los hallazgos de las fases preliminares, permitan identificar los intereses epistemológicos que sustentan el trabajo pedagógico de los maestros como sujetos sociales en la enseñanza de las CSE.

Así pues, tras la segunda y tercera fase de intervención, se definieron algunas preguntas que pudiesen orientar la interacción con los maestros y guiar las conversaciones en la cotidianidad escolar.<sup>5</sup> Estas preguntas, pasaron por un proceso de formulación que contó con varias etapas de revisión, con el fin garantizar que estuvieran relacionadas con el objeto de estudio, los referentes teóricos del *campo del saber* y los hallazgos de la revisión documental y del acompañamiento a las clases de los maestros de CSE.

De este modo, se plantearon seis preguntas para orientar las conversaciones con los maestros en la cotidianidad de la escuela y en la *esfera de la praxis* educativa. Estas preguntas se formularon como mecanismos dinamizadores. Sin embargo, no implican restricciones al desarrollo de las conversaciones, ya que su aplicación puede flexibilizarse para ajustarse a las particularidades del maestro y del dialogo establecido.

---

<sup>5</sup> Las preguntas que orientaron las conversaciones con los maestros se encuentran en el [Anexo 2](#)

## IV Presentación y Discusión de los Hallazgos de la Investigación

En esta sección, se muestran los hallazgos derivados del procesamiento, sistematización y análisis de contenido de la información recolectada en las tres fases de intervención (ver Anexos [3](#), [4](#), [5](#), [6](#) y [7](#)).

### 4.1. Revisión Documental de los DBA para ciencias sociales (2016)

El análisis documental realizado a nivel macro arrojó hallazgos relacionados fundamentalmente con la racionalidad técnica circunscrita a los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016) para el área de CES y el papel que estos otorgan al maestro. A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos.

#### 4.1.1 *Intereses técnico, práctico y emancipatorio.*

En relación con la categoría de “Interés técnico”, el análisis documental reveló elementos que evidencian cómo la enseñanza de las CSE ha sido instrumentalizada por la implementación de políticas curriculares impregnadas de una racionalidad técnica que responde a supuestos de calidad educativa. Tal es el caso de los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016), que en su presentación señalan claramente que “la educación de calidad es un derecho fundamental y social que debe ser garantizado para todos” (MEN, 2016, p. 5). Por lo tanto, estos se asumen como un instrumento metodológico para organizar la enseñanza y así asegurar dicho propósito.

La expedición de los DBA obedece a una lógica de acción instrumental impulsada por el interés técnico de controlar la enseñanza y el aprendizaje en la educación básica y media. De este modo, el documento producido técnicamente se lleva a un contexto de aplicación por parte de las instituciones educativas y los maestros a fin de alcanzar los resultados esperados para cada grado. Si bien, los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016) fueron publicados por el MEN como una

guía orientadora, estos instrumentalizan el currículo y la enseñanza porque se asocian al cumplimiento dichos resultados. Tal como manifiesta el propio documento “plantean elementos para construir rutas de enseñanza que promueven la consecución de aprendizajes año a año para que, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los EBC propuestos por cada grupo de grados” (MEN, 2016, p. 6).

Más aún, si se tiene en cuenta que estos resultados de aprendizaje son evaluados a través de las pruebas estandarizadas que hacen parte de Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa, bajo la responsabilidad del ICFES. Estas pruebas se articulan de manera directa con los Estándares Básicos de Competencias, que, como señala el documento mencionado, son los aprendizajes que deben alcanzar los estudiantes por grado. Además, estas evaluaciones estandarizadas permiten medir la calidad de la educación a través de la medición de estudiantes, maestros e instituciones educativas.

Así, las prácticas educativas de las instituciones y los maestros se ajustan a las orientaciones estatales, y las políticas curriculares, en este caso, los DBA terminan asumiéndose necesarias. De este modo, las prácticas de enseñanza y aprendizaje se instrumentalizan mediante procedimientos de medición de la calidad de la educación. Por lo tanto, “es común encontrar planes de estudio, tiempos, recursos metodológicos y procesos evaluativos escolares que se ajustan con arreglo a las orientaciones emitidas por el Ministerio” (Aponte et al., 2022, p. 85).

Lo anterior revela también que la implementación de la política curricular homogeneiza el conocimiento que circula en las CSE. Esto se debe a que la medición de la enseñanza - aprendizaje instrumentaliza el currículo escolar y prescribe, de cierto modo, los contenidos que se llevan al aula; en este caso, los enunciados de los DBA que corresponden con los Estándares Básicos de Competencias y son evaluados en las pruebas.

En cuanto a la gestión del conocimiento, es preciso indicar que los DBA son presentados en una estructura organizada para cada grado, a través de enunciados, evidencias de aprendizaje y ejemplos. Así, “el enunciado referencia el aprendizaje estructurante para el área. Las evidencias expresan indicios claves que muestran a los maestros si se está alcanzando el aprendizaje expresado en el enunciado. El ejemplo concreta y complementa las evidencias de aprendizaje (MEN, 2016, p. 7). De esta manera, la estructura organizativa demuestra una disposición técnica de elementos que se relacionan entre sí para organizar de modo lógico los conocimientos, habilidades y valores que deben desarrollar los estudiantes, garantizando “la eficacia” del proceso educativo.

De esta forma, los aprendizajes estructurantes se presentan junto con las evidencias de aprendizaje, que son las actividades que deben aplicar los estudiantes para adquirir los conocimientos, habilidades y valores propuestos. El documento señala que estas evidencias “sirven de referencia al maestro para hacer el aprendizaje observable” (MEN, 2016, p. 7). En otras palabras, las evidencias son el instrumento que tiene el maestro, junto con las pruebas estandarizadas, para comprobar si los estudiantes están aprendiendo.

Lo anterior, pone de manifiesto cómo dicha política curricular otorga un papel instrumental al maestro de CSE, ya que los DBA desde una racionalidad técnica, le despojan de su autonomía “en la formulación, el diseño y la reflexión curricular” (Aponte et al, 2022, p. 84). Esta gestión del conocimiento tiene como fin promover el desarrollo de competencias básicas en los estudiantes y plantea específicamente rutas de enseñanza para alcanzar los resultados esperados a fin de año. Dicha manipulación técnica, otorga al maestro la función de aplicar los procedimientos metodológicos que conducen al aprendizaje del estudiantado.

Además, el conocimiento disciplinar de las ciencias sociales también está mediado por la acción instrumental, ya que se concibe como un agregado de diversos aprendizajes estructurantes según el grado. Así, los aprendizajes estructurantes que presenta el documento son afines a muy distintas disciplinas del conocimiento social y otras temáticas de carácter diverso. Por ejemplo, se mencionan conceptos de la historia, la geografía y la economía, que se disponen con información relacionada con la democracia, los derechos humanos, la convivencia y la paz.

En el caso del grado sexto, los DBA presentan los enunciados en el siguiente orden:

“1. Comprende que existen diversas explicaciones y teorías sobre el origen del universo en nuestra búsqueda por entender que hacemos parte de un mundo más amplio.  
 2. Comprende que la Tierra es un planeta en constante transformación cuyos cambios influyen en las formas del relieve terrestre y en la vida de las comunidades que la habitan.  
 3. Analiza los aspectos centrales del proceso de hominización y del desarrollo tecnológico dados durante la prehistoria, para explicar las transformaciones del entorno.  
 4. Analiza cómo en las sociedades antiguas surgieron las primeras ciudades y el papel de la agricultura y el comercio para la expansión de estas.  
 5. Analiza los legados que las sociedades americanas prehispánicas dejaron en diversos campos. 6. Analiza las distintas formas de gobierno ejercidas en la antigüedad y las compara con el ejercicio del poder político en el mundo contemporáneo. 7. Analiza cómo en el escenario político democrático entran en juego intereses desde diferentes sectores sociales, políticos y económicos, los cuales deben ser dirimidos por los ciudadanos. 8. Comprende que en una sociedad democrática no es aceptable ninguna forma de discriminación por origen étnico, creencias religiosas, género, discapacidad y/o apariencia física.” (MEN, 2016, pp. 31-32)

Al revisar detenidamente, se observa que primero se señalan los DBA asociados a temáticas propias de la geografía, como el universo y la tierra. Posteriormente, se incluyen contenidos de la prehistoria, las sociedades antiguas y las sociedades americanas prehispánicas. Luego, se encuentran los enunciados relacionados con la democracia. No obstante, no todos estos enunciados demuestran una articulación entre sí; se evidencia una ruptura clara entre los DBA correspondientes a geografía y aquellos vinculados con la historia.

Así, el uso de términos propios de las disciplinas de las ciencias sociales se convierte a menudo en una lista de nominalismos que concierne mayoritariamente a actividades de

identificación, repetición, descripción, caracterización y explicación propias del *interés cognoscitivo técnico*. Lo anterior señala una manipulación instrumental de los conceptos con fines específicos de aplicación en actividades. Esto implica que los conocimientos que circulan son aquellos que tienen utilidad y se acumulan progresivamente grado a grado.

Con respecto a, la categoría de “Interés práctico”, se pudo establecer que la estandarización del currículo y la evaluación, derivados de la implementación de políticas curriculares, limita la circulación de esta racionalidad en los términos planteados el *interés cognoscitivo práctico* propuesto por Habermas (1968/1990). El discurso sobre la calidad y la racionalidad técnica implícitos en los DBA deja en un segundo plano el interés por la comprensión y el entendimiento intersubjetivo, centrándose en la adquisición de competencias y la acumulación de aprendizajes estructurantes.

En este sentido, a lo largo del documento no se evidencian hallazgos significativos que puedan asociarse con la comprensión, ya que no se encuentran referencias sobre el diálogo, el debate o estrategias de trabajo colaborativo. Solo hay tres menciones que involucran actividades que permiten establecer acuerdos. Así, la propuesta curricular de los DBA no promueve el desarrollo del interés práctico del conocimiento, puesto que, no propicia la comunicación intersubjetiva como factor determinante de este tipo de racionalidad.

No obstante, se encuentran algunos hallazgos sobre la noción de “Diversidad” que se relaciona con el interés práctico del conocimiento. En este aspecto, se evidencian múltiples menciones directas a la diversidad de: actores, grupos, instituciones, costumbres, culturas, regiones, entre otros. Para ilustrar esto, el siguiente fragmento de los DBA involucra dentro de las evidencias de aprendizaje de grado segundo el reconocimiento de la diversidad étnica del país: “describe y diferencia características de las viviendas de los grupos étnicos, a partir de la lectura

de imágenes” (MEN, 2016, p. 14). Asimismo, en los ejemplos que apoyan las evidencias se propone que el estudiante describa las viviendas de las comunidades afrocolombianas e indígenas y de las zonas urbanas habitadas por poblaciones vulnerables.

El mismo proceso técnico de construcción de los DBA incluyó los aportes de diversos docentes, directivos docentes y profesionales. El interés práctico del conocimiento se evidencia en la importancia dada a la diversidad de interpretaciones y aportes para la consolidación del documento final.

Con respecto a la relación teoría y práctica que propone el interés práctico del conocimiento según Habermas (1986/1900), los DBA presentan numerosas referencias sobre la aplicación de los aprendizajes estructurantes que implican propuestas de acción. La siguiente evidencia de aprendizaje para grado cuarto es un ejemplo del interés por la práctica que se aprecia en el documento: “Expresa la responsabilidad que conlleva ser parte de una comunidad y sugiere posibles actuaciones en la búsqueda de la satisfacción de las necesidades básicas” (MEN, 2016, p. 24). Este fragmento permite evidenciar cómo los DBA impulsan a los estudiantes a establecer posibles cursos de acción a partir del reconocimiento de las necesidades básicas insatisfechas en su comunidad.

En cuanto a la categoría de *interés cognoscitivo emancipatorio*, esta se encuentra casi ausente en el documento de los DBA, ya que no se identifican aspectos asociados con el desarrollo de la autorreflexión, la crítica y la acción transformadora. Solo hay una relación mínima con la noción de acción, en la medida en que en algunas evidencias de aprendizaje se plantean referencias sobre posibles soluciones a las problemáticas enunciadas. Sin embargo, es evidente el peso otorgado a la convivencia y la paz, pues las acciones se proponen únicamente en relación con estos temas. El siguiente fragmento de los DBA para grado quinto ejemplifica este hallazgo: “Participa

en debates y propone acciones para vivir en una sociedad pacífica y constructora de una cultura de paz”. (MEN, 2016, p. 27)

Con respecto a la noción de “Crítica”, el documento de los DBA menciona algunas referencias asociadas a situaciones de desigualdad o injusticias sociales. A pesar de ello, no se denuncia de forma específica las estructuras que reproducen dichas dinámicas. El siguiente ejemplo de los DBA para grado noveno ilustra esta situación: “Explica algunas situaciones que develan prejuicios y estereotipos relacionados con la exclusión, la discriminación y la intolerancia a la diferencia, que han sufrido históricamente grupos como: mujeres, grupos étnicos minoritarios, homosexuales, personas con alguna condición de discapacidad” (MEN, 2016, p. 41).

#### ***4.1.2 Conciencia histórica e historicidad***

En la revisión de los DBA, no se encontraron elementos asociados a la categoría de “Conciencia histórica”. Si bien, el documento reconoce la diversidad de actores sociales, las referencias sobre la acción de los sujetos son limitadas y no los sitúan propiamente ante la realidad como constructores de la historia a nivel individual y colectivo. Del mismo modo, no se encuentran concordancias entre el documento y la indeterminación de la realidad, tal como lo planteaba Zemelman (2011). A pesar de que se presenta la realidad como resultado de la acción de los sujetos, esta no se presenta en su complejidad e incompletitud inherentes.

En el análisis de la categoría “Historicidad”, se hallaron varios elementos vinculados principalmente con la relación pasado–presente; sin embargo, el documento no refleja ningún interés por considerar el plano futuro. Así pues, se evidencian en repetidas ocasiones menciones sobre el concepto de cambio; estas aparecen en los enunciados de los distintos grados y están

relacionados con diversos aprendizajes estructurantes. Los siguientes fragmentos demuestran lo anterior:

**Grado primero – enunciado:** “Reconoce la noción de cambio a partir de las transformaciones que ha vivido en los últimos años a nivel personal, de su familia y del entorno barrial, veredal o del lugar donde vive” (MEN, 2016, p. 9).

**Grado quinto – enunciado:** “Analiza el origen y consolidación de Colombia como república y sus cambios políticos, económicos y sociales” (MEN, 2016, p. 27).

Así pues, se habla de cambios en términos personales, familiares, territoriales, físicos, históricos, sociales, políticos, económicos y culturales, entre otros. Estos le permiten al estudiante establecer vínculos entre lo que ha acontecido y lo que sucede en el presente a través de relaciones de causales.

Con respecto a la noción de “Contextualización”, los DBA proponen en su presentación la adaptación del contenido del documento a las necesidades de las Instituciones Educativas. A continuación, se encuentra un fragmento que evidencia dicho interés:

“Los DBA por sí solos no constituyen una propuesta curricular y estos deben ser articulados con los enfoques, metodologías, estrategias y contextos definidos en cada establecimiento educativo, en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) materializados en los planes de área y de aula” (MEN, 2016, p. 6)

A pesar de que los DBA proponen la articulación con los contextos educativos, también se enuncia la relación que han de guardar con los PEI, los planes de área y de aula. Esto demuestra cómo se operacionalizan las políticas curriculares en las Instituciones Educativas. El documento sugiere que el ajuste de los DBA al contexto educativo implica su articulación con los PEI y los documentos curriculares de las instituciones.

Además, se encuentran elementos afines cuando el documento propone que “los ejemplos pueden ser contextualizados de acuerdo con lo que el docente considere pertinente para sus

estudiantes según su región, características étnicas y demás elementos determinantes” (MEN, 2016. p. 7). De hecho, en las evidencias de aprendizaje se encuentran varias actividades proyectadas al contexto de los estudiantes. Como se muestra en los siguientes apartes:

**Grado séptimo – evidencia:** “Localiza en zonas de la ciudad o del municipio la concentración de fenómenos sociales como la pobreza, la violencia, los asentamientos informales y explica las posibles causas y consecuencias de estos” (MEN, 2016, p. 34).  
**Grado noveno– enunciado:** “Analiza las crisis económicas dadas en la Colombia contemporánea y sus repercusiones en la vida cotidiana de las personas” (MEN, 2016, p. 43).

Así mismo, los DBA incorporan la noción de “Multidimensionalidad”, ya que través de los enunciados, evidencias de aprendizaje y ejemplos se señalan las dimensiones local, regional, continental y global. Sin embargo, estas dimensiones se presentan relacionadas entre sí. Se materializan en diversas escalas que van desde el cuerpo, la escuela, el barrio hasta la vereda, el departamento, la región, el país, el continente y el mundo. A continuación, se encuentra un ejemplo que ilustra lo expuesto:

**Grado segundo:**  
**Enunciado:** “Reconoce la organización territorial en su municipio, desde: comunas, corregimientos, veredas, localidades y territorios indígenas” (MEN, 2016, p. 15).  
**Evidencia de aprendizaje:** “Diferencia la organización de grupos pequeños como la familia, el salón de clases, colegio con la de los grupos más grandes como resguardo, territorios afrocolombianos y municipio” (MEN, 2016, p. 16).

A pesar de que la política curricular señalada plantea contenidos históricos y menciona referencias temporales, el conocimiento que circula en los DBA es un conocimiento vacío de historia propia, local y regional. Como ya se ha descrito, las orientaciones curriculares emitidas por el MEN tienden a estandarizar y uniformizar una concepción de la historia centrada en una visión eurocéntrica. Esto genera en los estudiantes la ausencia de una conciencia histórica que les movilice a reconocer y enfrentar las problemáticas de sus contextos y pensar el futuro como posibilidad. Además, los DBA muestran un acento en temáticas contemporáneas, lo que demuestra

un interés por enmarcar las CSE en un “presentismo” que conduce al desconocimiento de la historicidad de los problemas sociales. Este enfoque da énfasis a la construcción de ciudadanía y una cultura de paz, pero deja de lado un análisis más complejo de la realidad.

No es que se haya dejado de enseñar historia; la cuestión radica en que los hechos históricos se abordan de manera estática y fragmentada. Por ejemplo, los DBA que se relacionan con la historia se localizan, sobre todo, desde el grado quinto al grado noveno, encontrándose diseminados. Los únicos grados en donde se propone la enseñanza de la historia de Colombia es en los grados quinto y noveno, donde se hay pocas referencias al conflicto colombiano, y no se mencionan las víctimas. A partir del grado sexto, las temáticas sobre la historia del mundo antiguo, la historia medieval y moderna, se contemplan por separado y de manera inconexa. Esto evidencia que los contenidos están dispuestos de tal forma que el estudiante acumula los aprendizajes estructurantes propuestos al cursar cada grado, aunque no establezca relaciones entre ellos.

#### ***4.1.3 Educación tradicional e incidencia de la ideología neoliberal en la escuela***

En relación con la categoría de “Educación tradicional”, se pudo establecer que los aprendizajes estructurantes planteados grado a grado en los DBA conducen a uniformizar el conocimiento en las CSE y homogeneizar las diferencias individuales del estudiantado en términos de aprendizaje. A pesar de que el documento señala la posibilidad de adecuar las orientaciones curriculares a las particularidades de las Instituciones educativas y las regiones.

Sobre la noción de “Memorización”, Zuleta (1995) señalaba que en la secundaria se imparten contenidos a la vez muy generales y muy específicos, desarrollados por medio de actividades centradas en la memorización de información. La siguiente evidencia de aprendizaje propuesta para grado octavo permite observar dicha situación: “Describe la expansión y

distribución territorial de los imperios europeos en Asia y África durante el siglo XIX e interpreta mapas temáticos” (MEN, 2016, p. 39). Nótese, cómo la consecución del aprendizaje estructurante propuesto conlleva la apropiación de información literal que no establece ningún tipo de relación con las dimensiones nacional, regional o local; se limita simplemente al manejo de la información.

En el caso de los DBA, se encuentran dentro de los enunciados de aprendizaje y los ejemplos múltiples actividades de identificación, repetición, descripción y caracterización de nominalismos que concuerdan con *interés cognoscitivo técnico* y se relacionan con la crítica que hace Zuleta (1995) a la educación tradicional. Asimismo, la disposición de contenidos y actividades se centra en la acumulación de aprendizajes estructurantes grado tras grado.

En cuanto a la incidencia del neoliberalismo en la educación, es preciso señalar, como indicaba Zuleta (1995), que esta ha ocurrido mediante la aplicación de procesos de estandarización del currículo y la evaluación, derivados de la implementación de políticas educativas asociadas a la influencia de los Organismos Internacionales sobre los gobiernos desde finales del siglo XX. Al respecto, los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016) se enfocan claramente en el desarrollo de competencias, lo que implica un énfasis en el “saber hacer” que obedece a una racionalidad técnica y se asocia con la adquisición y aplicación de conocimientos, habilidades y valores vinculados a una supuesta educación de calidad. Así, el documento señala explícitamente que:

“La educación de calidad es un derecho fundamental y social que debe ser garantizado para todos. Presupone el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que forman a la persona de manera integral. Este derecho deber ser extensivo a todos los ciudadanos en tanto es condición esencial para la democracia y la igualdad de oportunidades” (MEN, 2016, p. 5).
---

De este modo, la incidencia de la ideología neoliberal se evidencia en la estandarización del currículo, asociada objetivos de eficiencia y calidad del “proceso productivo” (educativo). Así pues, el fomento de competencias y habilidades técnicas en los estudiantes garantiza su

preparación y competitividad como mano de obra calificada para las demandas del mercado laboral.

Así mismo, la estandarización de los contenidos en los DBA favorece la evaluación del rendimiento a través de la validación de las evidencias de aprendizaje para cada grado mediante pruebas estandarizadas. Las Pruebas Saber establecidas para el área de CSE se centran en las competencias ciudadanas, restando importancia al conocimiento de las disciplinas de las ciencias sociales.

De esta forma, el uso de expresiones bien vistas socialmente como “excelencia, eficacia, competencias, elección, estándares de rendimiento, evaluaciones externas cuantitativas”, (Torres, 2019, p. 3) pretende demostrar las bondades de las políticas neoliberales que, desde su implementación, poco han contribuido a disminuir las brechas educativas o las desigualdades económicas en el país.

Lo anterior pone de manifiesto otro elemento que Zuleta (1995) denunciaba al referirse a la incidencia de la ideología neoliberal en la educación: “la dominación expresada en fuerzas productivas”, es decir, la jerarquización entre el trabajo que piensa y el trabajo que obedece. Así las prescripciones curriculares elaboradas por expertos, en este caso los DBA, se corresponden con el trabajo intelectual; mientras que, la aplicación de la política curricular por parte de los maestros evidencia el trabajo que ejecuta. De este modo, se otorga “un lugar subsidiario al maestro en la producción de saber y en su vínculo con el currículo” (Aponte et al., 2022, p. 84).

#### ***4.1.4 Educación racional y Maestro***

El análisis de la categoría “Educación racional” arrojó muy pocos elementos asociados, ya que los aprendizajes estructurantes estipulados en los DBA no permiten al estudiante el desarrollo de su autonomía ni su pensamiento crítico.

Sin embargo, en el análisis del documento se localizan elementos que hacen énfasis en la democracia, presentando el acceso a la educación como un proceso de democratización y fomentando la valoración de la diversidad. A continuación, se muestra un ejemplo en el que los DBA de grado noveno reconocen la diversidad de género: “Propone acciones para que las diversas formas de identidad de género sean respetadas en el contexto del desarrollo de todas las potencialidades humanas. (MEN, 2016, p. 44).

No obstante, el interés por estos temas ha contribuido a la estandarización, ya que el ICFES fusionó hace algunos años la prueba de ciencias sociales con la de competencias ciudadanas al considerar que las CSE debían fomentar la convivencia. Así, aunque se encuentran elementos relacionados con el ejercicio de la democracia, estos no corresponden con los planteamientos de Zuleta (1995) sobre el reconocimiento de la diferencia de pensamiento para ponerlo en diálogo con el propio criterio.

Además, es preciso indicar que el análisis de contenido de los DBA permitió localizar varias evidencias de aprendizaje en las que se proponen actividades que implican el uso de la argumentación. A continuación, se presenta una muestra de dichas evidencias de aprendizaje para dos grados diferentes:

Grado cuarto: “Explica las razones por las cuales la población indígena se vio reducida con la llegada de los europeos” (MEN, 2016, p. 22).

Grado sexto: “Plantea razones que permitan comprender la importancia de respetar las opiniones ajenas y aportar constructivamente a las discusiones en el grupo” (MEN, 2016, p. 32).

Aunque se presentan ejercicios argumentativos, estos no coinciden precisamente con la idea de que el estudiante asuma y defienda una postura personal frente a la situación enunciada. Un pleno ejercicio de la educación racional, según Zuleta (1995), implica convertir a los estudiantes en pensadores, de modo que sean artífices de la construcción de su propia subjetividad y dueños de sí mismos. Sin embargo, estos elementos se encuentran ausentes en la revisión y análisis de los DBA.

Tampoco se encontraron hallazgos que identifiquen al maestro como “promotor del deseo de saber” en los términos que planteaba Zuleta (2005). Por el contrario, la racionalidad técnica presente en los DBA, que prescribe el qué y el cómo se enseña “somete al maestro a una desvalorización intelectual” (Sánchez, 2021, p. 88), reduciendo su trabajo a la aplicación de las políticas curriculares elaboradas por expertos.

#### **4.2. Revisión de los documentos curriculares de la Institución Educativa, de los documentos, artefactos y acciones de los maestros en la enseñanza de las CSE**

Es importante precisar que los hallazgos que se presentan a continuación corresponden al análisis de contenido realizado en el nivel meso, el cual abarca los diferentes documentos curriculares del Colegio Luis López de Mesa IED para el área de CSE. Entre estos documentos se incluyen: la Malla curricular, el Plan de área, el Plan de asignatura y el Plan de aula.

Así mismo, a nivel micro se analizaron documentos y artefactos que los maestros del área aportaron de manera voluntaria, como planeaciones, talleres, guías de trabajo, actividades de clase, evaluaciones, preguntas elaboradas por ellos mismos, estrategias didácticas y presentaciones en diapositivas, entre otros; además, se presentan los hallazgos del análisis de las acciones de los maestros participantes, observadas durante en el desarrollo de las clases que acompañó la investigadora. Para el análisis de la información de las fases dos y tres de la investigación se

emplearon las mismas categorías y nociones asociadas. A continuación, se enuncian los elementos encontrados.

#### ***4.2.1 Intereses técnico, práctico y emancipatorio***

En relación con la categoría de “interés técnico”, se encontró que el documento institucional denominado “Malla curricular” guarda estrecha relación con los DBA, al plantear de forma específica el Derecho Básico de Aprendizaje sugerido para cada grado. Además, el documento presenta una estructura organizativa que señala unos mínimos y máximos de aprendizaje centrados en el desarrollo de habilidades socio afectivas y cognitivas en los estudiantes, restando importancia a los conocimientos propios de las disciplinas de las ciencias sociales. Aspecto que se percibe tanto en la Malla curricular como en el Plan de área de la institución educativa. si bien se presentan contenidos, estos figuran de manera secundaria y general, y sin vincularse con las habilidades planteadas por grado en los pisos y techos. Veamos los siguientes ejemplos:

##### **Grado tercero techos**

1. El vínculo de la familia como principal agente educador y socializador de niñas y niños.
2. Fortalecimiento de hábitos y autonomía.
3. Conceptualización de nociones de tiempo y espacio

##### **Grado quinto techos**

1. El afianzamiento de su identidad
2. El reconocimiento por el otro
3. El fortalecimiento de lazos de amistad.
4. La asimilación de contenidos y conocimientos
5. La facultad de inferencia para reconocer categorías
6. Modificar nociones previas.

Es indudable la relevancia otorgada al desarrollo de habilidades socio – afectivas, mientras que el interés por el desarrollo de las habilidades cognitivas queda en un segundo plano. En cuanto a los contenidos, el documento los presenta en forma de lista y no se encuentra integración de las CSE.

Por su parte, el Plan de área señala un propósito por ciclo, especifica las capacidades que han de desarrollar los estudiantes y se establecen los niveles de competencia por grados. Esta organización refleja el interés técnico con que se operacionaliza el currículo para cada uno de los niveles educativos, evidenciando una perspectiva acumulativa del conocimiento a través de la adquisición de las competencias, lo cual se manifiesta en los propósitos definidos para cada ciclo y las estrategias de diagnóstico y nivelación que garantizan su cumplimiento efectivo. El siguiente ejemplo describe el nivel de alcance de la competencia cognitiva para los ciclos III y IV, de acuerdo con el grado.

**Competencia:** Recurre permanentemente a la comprobación lógica para la resolución de problemas operacionalizando los problemas del conocimiento con creatividad.  
**Nivel para grado quinto:** “Interpreta lógicamente las situaciones problema con el fin de buscar acciones concretas que conlleven a su solución”.  
**Nivel para grado sexto:** “Identifica, selecciona y aplica fórmulas del conocimiento a la solución de problemas”.  
**Nivel para grado séptimo:** “Da explicaciones a los fenómenos de su entorno a través de operaciones lógicas”

Como puede observarse, la circulación del interés cognoscitivo técnico se manifiesta de forma clara tanto para la competencia como para los niveles asociados, ya que la descripción es explícita al mencionar los procedimientos mediante los que se espera que el estudiante produzca y compruebe el conocimiento a través de operaciones lógicas.

En cuanto al Plan de asignatura, este contempla lo que en el documento se denomina “Matriz de secuencia temática por grados e interciclos teniendo en cuenta los DBA”, una estructura que se corresponde de modo sintético con el contenido de la malla curricular de la institución educativa. Así mismo, el documento presenta los objetivos y los logros promocionales mínimos en las dimensiones cognitiva, axiológica, argumentativa, procedimental, interpretativa y propositiva para cada grado. Posteriormente, se señala el DBA, los logros con sus niveles de desempeño y las recomendaciones para el desempeño bajo por periodo académico.

El plan de clase es el documento en el que los maestros del área presentan la planeación curricular por periodo académico. Este especifica: el DBA; la articulación con los saberes y la apropiación de los estudiantes; la situación problemática: los cuatro momentos de la clase institucionales, donde se describen las estrategias metodológicas y actividades pedagógicas, También incluye los recursos, habilidades y capacidades a evaluar a partir de los logros. Además, el documento solicita al docente establecer los tiempos de aplicación de la planeación por semanas y numero de clases.

De esta manera, el interés técnico es percibido en los dos últimos documentos institucionales en la manera que se organiza, se gestiona y se objetiviza el conocimiento guiado por la acción instrumental. Como se evidencia, ambos documentos toman como referencia los DBA y, a partir de ellos, se estipulan los conocimientos por grados y periodos, los logros mínimos promocionales por competencia, las actividades y la evaluación que apuntan a la consecución del objetivo trazado para ciclo.

Lo anterior, demuestra la manera en que el currículo y la enseñanza de las CSE son instrumentalizados. Como se pudo constatar, los documentos curriculares de la institución educativa se establecen en relación con la política curricular de los DBA, en lo concerniente a los aprendizajes mínimos para cada grado y al enfoque dado a la formación de habilidades y competencias.

En cuanto al nivel micro, se llevó a cabo el análisis de los documentos aportados por los maestros y de las clases que acompañó la investigadora. En este nivel se hallaron elementos vinculados al interés técnico, expresados en la prioridad dada a la explicación de contenidos y en la predominancia de actividades que requieren responder preguntas, realizar descripciones o

esquematisaciones a partir de información literal o memorística; estas actividades son comunes a todos los maestros participantes. A continuación, se señalan algunos ejemplos encontrados:

**Documentos del maestro JR:**

“Escriba las siguientes palabras en la imagen a la que corresponden: entorno, plano, mapa.”

**Documentos de la maestra CM**

“¿Cuáles son las características principales de las 6 regiones naturales?”

**Documentos del maestro RA**

¿Cuáles son las causas de la primera guerra mundial?”

“Explique las consecuencias de la revolución rusa”.

También se localizan elementos explicativos que se corresponden con el *interés cognoscitivo técnico* en la organización y secuencia de las temáticas planteadas, evidenciando una gestión del conocimiento para facilitar su enseñanza. Además, se evidencia la relevancia otorgada al interés técnico en la aplicación de los parámetros curriculares institucionales y su correspondencia con los DBA por parte de cuatro de los ocho maestros que participan en la investigación.

Así mismo, el interés técnico se expresa en la importancia dada a la evaluación por competencias disciplinares y comunicativas, a través de preguntas de selección múltiple, lo cual se evidencia en los ocho maestros participantes. Se observa una perspectiva de la evaluación técnica como medición del aprendizaje que privilegia la memorización de información y la calificación cuantitativa, encontrada en seis de los ocho maestros participantes.

Finalmente, la racionalidad instrumental se manifiesta en la gestión del tiempo, evidenciada en las planeaciones por clase, semana y bimestre; en las pautas de organización de las actividades, los estudiantes y el aula, percibidas en seis de los ocho maestros participantes; y en el

uso de elementos y medios tecnológicos promovidos por cinco de los ocho maestros vinculados a la investigación.

En relación con la categoría de “Interés práctico”, la Malla curricular y el Plan de área de la Institución Educativa proponen desde los primeros grados el desarrollo de habilidades y competencias sustentadas en la formación integral. Lo anterior, explica que en el Plan de área se contemplen las competencias ambiental, axiológica y artística. A continuación, se enumeran estas competencias para ciclo IV:

**Competencia ambiental:** Recurre a prácticas ahorrativas en el uso de recursos tangibles e intangibles y es capaz de recurrir a la utilización de materiales de segundo aprovechamiento y propuestas de eco – arte con conciencia de sostenibilidad y prácticas innovadoras de reciclaje.

**Competencia axiológica:** Maneja herramientas sociales y emocionales que sustentan prácticas éticas de cuidado y bienestar social, familiar y personal.

**Competencia estética:** Reconoce las artes y los saberes creativos como manifestaciones complejas del pensamiento que requieren estudio tanto teórico como práctico.

Respecto a lo descrito en la competencia axiológica, se observa una relación con el interés de los DBA por fomentar el desarrollo de valores en los estudiantes, lo que permite localizar la articulación entre la política curricular y los documentos institucionales. Además, en la competencia artística se encuentra una preocupación por combinar la teoría y la práctica, lo cual se vincula directamente con el interés práctico del conocimiento según lo planteado por Habermas (1968/1990).

De las competencias propuestas, la que guarda mayor relación con el interés cognoscitivo práctico es la competencia comunicativa, que se define en el plan de área como el “desarrollo de prácticas comunicativas asertivas mediante el uso y promoción de las habilidades propias de la comunicación (hablar, escuchar, leer, escribir) propendiendo por el fortalecimiento de los procesos interpretativos, argumentativos y propositivos”. No obstante, esto se reduce al desarrollo de

habilidades comunicativas más que a la práctica de interacciones intersubjetivas que permiten la construcción de sentido y la comprensión de la diversidad de interpretaciones sobre la realidad que plantea la racionalidad práctica.

También se halla correspondencia entre los documentos institucionales y el interés práctico del conocimiento cuando estos enfatizan en el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural. El siguiente fragmento del Plan de asignatura para grado segundo demuestra dicha intención: “Me reconozco como ser social e histórico, miembro de un país con diversas etnias y culturas, con un legado que genera identidad nacional”. De esta manera, se incentiva en el estudiante el reconocimiento de una pluralidad de actores y concepciones.

Así mismo, los documentos institucionales propenden por la articulación entre los saberes y el contexto de los estudiantes. En este sentido, en el Plan de área se menciona para cada grado cómo debe aterrizar el DBA propuesto por periodo al contexto inmediato. El siguiente es un extracto para grado primero: “Identifica datos relacionados con la historia social y familiar en su contexto”. En este caso, la contextualización propuesta se corresponde con el DBA “Describe el tiempo personal y se sitúa en secuencias de eventos propios y sociales” (MEN, 2016, p. 8). En ambos fragmentos se encuentra el interés práctico del conocimiento en la preocupación por involucrar el contexto personal, familiar y social de los estudiantes.

Además, otro elemento vinculado con lo anterior, se halla en el establecimiento de alternativas de solución a las problemáticas del contexto familiar y escolar. En el siguiente ejemplo de los aprendizajes estipulados en la malla para grado noveno se evidencia dicho interés:

**En el ámbito socio-afectivo:**

El liderazgo y el trabajo en equipo, construyendo normas para su aplicación en la labor colectiva.

**A nivel cognitivo:**

El fortalecimiento de procesos hipotético deductivo, con etapas de investigación planteando alternativas de solución.

Como puede observarse, se percibe un énfasis en el desarrollo de las habilidades socio afectivas, como el liderazgo y trabajo en equipo, que buscan favorecer la convivencia en el contexto. Asimismo, se propicia el desarrollo de habilidades cognitivas que permitan al estudiante construcción de posibles soluciones a situaciones planteadas.

También resulta importante precisar que los aprendizajes establecidos en la malla curricular para ética, asignatura incluida en el área de CSE, se corresponden en todos los niveles con los DBA relacionados con la convivencia, la democracia y la paz. Lo anterior demuestra la relevancia otorgada a estos asuntos para la formación integral de los estudiantes y su transversalidad dentro de las asignaturas estipuladas en el área.

En relación con los documentos de los maestros, se encuentran elementos asociados al interés práctico en las actividades de aplicación de los conceptos propuestas, el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, y el vínculo con el contexto social y familiar del estudiante. Estos aspectos hallados en la mayoría de los documentos aportados por los maestros a la investigación. Asimismo, la mayoría de documentos demuestran la circulación del interés práctico en actividades que van más allá del nivel literal, promoviendo la lectura inferencial, la formulación de preguntas y relacionando la cotidianidad y la actualidad con los contenidos y temáticas planteados.

Con respecto al acompañamiento de las clases, se identificaron aspectos vinculados al interés práctico en la relevancia otorgada a la participación de los estudiantes y la retroalimentación en el proceso de aprendizaje; estos son elementos comunes a los ocho maestros involucrados en la investigación. También se evidencia la aplicación del interés práctico en la formulación de ejemplos, ya que estos combinan la teoría y la práctica para favorecer el aprendizaje de los estudiantes en todas las clases observadas. Además, se localizan de manera limitada actividades que fomentan el dialogo intersubjetivo en dos de las ocho clases observadas. Este allazgo que

corresponde con los elementos encontrados en el nivel macro y meso de la revisión documental propuesta.

A cerca de la categoría de “Interés emancipatorio”, los documentos institucionales “Malla curricular” y “Plan de área” se articulan con los DBA en la intención de promover la toma de decisiones por parte del estudiantado. Esto relacionado con el interés emancipatorio del conocimiento en el sentido de propiciar la acción a partir de la reflexión. Por ejemplo, el propósito del área menciona que el estudiante ha de “Comprender la realidad de su entorno, asumiendo una actitud reflexiva que le permita contribuir con acciones transformadoras para la cotidianidad”. Esto manifiesta el interés explícito del Plan de área por incentivar la toma de decisiones para contribuir a la solución de problemáticas inmediatas.

Estos elementos se encuentran con mayor frecuencia en los parámetros establecidos en los documentos para los grados superiores. Este hallazgo se observa en los conceptos comunes a los ciclos IV – V, así como y en el propósito del área para el ciclo IV, que se señalan a continuación:

**Conceptos comunes ciclos IV - V:** “El hombre un ser transformador y creador”.

**Propósito para ciclo IV:** “Fortalecer habilidades como ser humano a partir de la interpretación, la argumentación y la proposición, que le permitan identificarse desde su realidad, como sujeto de cambio”.

Como puede verse, los elementos señalados demuestran la circulación del interés emancipatorio al considerar al ser humano como sujeto de transformación, lo cual se propicia en el Plan de área y en la Malla curricular desde el grado octavo hasta el grado undécimo. Sin embargo, en los documentos de Plan de asignatura y Plan de clase, que estipulan específicamente los aprendizajes, habilidades y valores a desarrollar, así como las actividades para su alcance, por grado, periodo y clase, ya no se encuentran de forma clara los elementos transformativos que se

evidencian expresamente en los documentos de mayor jerarquía. Por el contrario, se observan menciones centradas en los contenidos o en las competencias y habilidades.

De esta manera, en los documentos institucionales la circulación de este tipo de interés cognoscitivo se percibe de forma limitada, ya que no se encuentran elementos de crítica y denuncia a las estructuras de poder que generan situaciones de injusticia y desigualdad social, propias del interés emancipatorio del conocimiento propuesto por Habermas (1986/1990).

Por su parte, en la revisión de los documentos de los maestros se hallaron aspectos que se corresponden con el interés emancipatorio del conocimiento en cuatro de los ocho participantes del proceso investigativo. En los documentos de dos de estos maestros se destaca el interés por denunciar las vulneraciones de derechos de las que son víctimas las minorías en el país, así como las causas de estas condiciones de vulneración y las estrategias para su prevención. Por ejemplo, el maestro de sociales de grado quinto propone reflexionar sobre los autores y perpetradores de las ejecuciones extrajudiciales en el país.

En el caso del maestro que orienta la asignatura de filosofía en el grado decimo, los documentos analizados fomentan reflexiones en todas las actividades propuestas. Llama la atención las reflexiones planteadas sobre la naturaleza humana, la construcción de la sociedad, y la transformación de la maldad en pro de la libertad y la dignidad humana.

Asimismo, dos de los ocho maestros proponen ejercicios de autoevaluación en el aula que permiten desarrollar la autonomía y la autocrítica por parte de los estudiantes. Uno de ellos incluye elementos en los documentos de planeación para sus clases que implican reflexión por parte del estudiantado, como el uso de caricaturas sobre las temáticas a desarrollar y el agradecimiento a

personas de la comunidad que han fallecido en distintas circunstancias, sin involucrar elementos religiosos.

En el acompañamiento a las clases de los maestros se hallaron también elementos que se asocian con la circulación del interés emancipatorio. Tales elementos incluyen el interés explícito por denunciar y reflexionar en torno a la situación de desigualdad de los indígenas que habitan en Bogotá, y sus causas; aspectos que se encontraron en una sesión de clase para grado quinto. Asimismo, se evidencia que tres de los ocho maestros brindan autonomía al estudiantado para ubicarse en el aula de clases y establecer estrategias de autorregulación de su comportamiento. Además, en una clase de sociales de grado noveno se realizó un ejercicio de cartografía social que fomentó el trabajo cooperativo y la autonomía de los estudiantes en la preparación y organización de la actividad.

En las clases de estos mismos maestros fue posible evidenciar la importancia dada a las intervenciones de los estudiantes; se destacó la elaboración de conclusiones propias y la escucha activa por parte del maestro. Por ejemplo, uno de los tres maestros brinda un espacio en la clase para la reflexión sobre las decisiones personales y el futuro profesional. En dicha sesión, además, se problematizan los efectos de las acciones humanas en el deterioro ambiental y se promueven prácticas de reciclaje.

#### ***4.2.2 Conciencia histórica e Historicidad***

En relación con la categoría de “Conciencia histórica”, el análisis de contenido de los documentos institucionales evidencia pocos elementos asociados. Si bien la realidad se presenta en los documentos como resultado de la acción de los sujetos y se plantean acciones para resolver problemáticas inmediatas del contexto de los estudiantes, no se incluyen los elementos de

indeterminación de la realidad, tal como proponía Zemelman (2011). Es decir, no se reconoce la realidad en su incompletitud, ni se proyecta la consecución de acciones que a largo plazo pongan fin a las condiciones estructurales configuradoras de la desigualdad social.

Con respecto a los documentos de los maestros y las clases acompañadas por la investigadora, no se encuentran elementos asociados a dicha categoría. En las clases donde se desarrollaron reflexiones sobre las acciones del ser humano, el énfasis recayó en las acciones individuales, sin contemplar las transformaciones sociales a través de la acción mancomunada.

A cerca de la categoría de “Historicidad”, la Malla curricular establece la articulación de los aprendizajes, habilidades, competencias y valores propuestos con el pensamiento histórico en todos los niveles. El siguiente ejemplo muestra la articulación propuesta para grado sexto:

1. “Comprensión del pasado dando una interpretación coherente y útil a los hechos que marcan el devenir humano.
2. Desarrollo del razonamiento histórico, para comprender hechos y espacios como fuente de análisis.
3. Apropiación de una lógica y secuencialidad manejando fuentes de información diversas y fiables
4. Promover el sentido de la existencia a partir de como “se piensa” y actúa en diferentes contextos, épocas y espacios.
5. Fomentar el constante cuestionamiento del devenir histórico para llegar al pensamiento crítico como herramienta y vehículo de controversia disciplinar”.

Como puede observarse, se enuncian varios elementos que se asocian a la historicidad tales como la comprensión de los acontecimientos del pasado como configuradores de ordenes actuales; la valoración de las fuentes de información para la comprensión de los hechos; y el reconocimiento de la existencia de diferentes contextos.

Así mismo, en el Plan de asignatura se encuentran continuas menciones a la relación pasado - presente. Estas relaciones se evidencian las nociones de cambio y causalidad, que se abordan desde el grado primero hasta el grado undécimo. Sin embargo, se encuentra una preocupación excesiva por dinámicas del tiempo presente y no se contempla la dimensión futura.

Además, los documentos institucionales guardan relación con la categoría de historicidad al plantear la multidimensionalidad propuesta por Zemelman (2011), ya que se contemplan diferentes escalas de análisis a lo largo de los grados, como el sujeto, la familia, el colegio, el barrio, la ciudad, el departamento, el país y el mundo.

No obstante, en el Plan de asignatura y en el Plan de aula que son los documentos que materializan los contenidos, habilidades, competencias y valores a abordar en las clases, no se evidencia un compromiso de transformación a partir del conocimiento de la historia propia. Además, las acciones propuestas se limitan establecer soluciones a problemáticas cotidianas relacionadas con el tiempo presente, donde prima la preocupación por la convivencia y la democracia.

A pesar de que la Malla curricular y el Plan de área establecen el pensamiento histórico como eje articulador, los documentos presentan menciones sobre la historia de Colombia únicamente en grado quinto y noveno. Por lo tanto, en los documentos curriculares de la institución educativa no se evidencia aún la aplicación de las Recomendaciones para la Enseñanza de la Historia de Colombia (2022), publicadas tras la expedición de la Ley 1874 (2017), que propuso la enseñanza de la Historia de Colombia como asignatura integrada en las CSE.

En cuanto a los hallazgos relacionados con los documentos de los maestros y el acompañamiento a las clases, se encontraron aspectos vinculados con la categoría de “Historicidad”, asociados principalmente a la contextualización de las temáticas y contenidos. Este aspecto es valorado por cinco de los ocho maestros participantes, ya sea en los documentos o en las clases. Además, se destaca el esfuerzo de tres de estos maestros por vincular las problematizaciones de sus clases con situaciones actuales del país. A continuación, se presenta un ejemplo encontrado en una actividad de filosofía para grado décimo:

**Documentos maestro ET**

1. ¿En qué situaciones concretas en Colombia se evidencia el Estado de Naturaleza, según Hobbes?
2. Como jóvenes, ¿argumente si en realidad hoy en día se vive en un Estado Natural de acuerdo a las ideas de Hobbes?

Otros elementos relacionados con esta categoría son la preocupación por situar históricamente las temáticas, contemplar varias dimensiones en las situaciones estudiadas y establecer las causas y consecuencias de los procesos. Estos hallazgos se encontraron en tres de los ocho maestros involucrados en la investigación.

#### ***4.2.3 Educación tradicional e Incidencia de la ideología neoliberal en la escuela***

El análisis realizado sobre la categoría de “Educación tradicional” arrojó concordancias con los planteamientos de Zuleta (1995), ya que los documentos institucionales utilizan los términos de “adquisición” y “retención del conocimiento”. El siguiente fragmento pertenece a las competencias cognitivas que estipula la Malla curricular para el ciclo IV: “Formaliza mediante métodos los procesos de adquisición y retención del conocimiento, pero se preocupa de vincularlos a la solución de necesidades presentes en el tiempo y espacio circundante”. Estas expresiones son compatibles con la caracterización que el autor realizó de la educación colombiana, como una educación tradicional en la que prima la memorización y acumulación de información.

Asimismo, se encuentran relaciones con la educación tradicional cuando los documentos curriculares, especialmente para los grados del nivel de básica primaria, enfatizan en la identidad nacional y el patriotismo, valores que se suponen como elementos de integración y uniformización.

Otro aspecto relacionado con la educación tradicional, se encuentra en la Malla curricular que contempla los contenidos, habilidades, competencias y valores para la asignatura de religión

en todos los grados. Ya que se establece un estrecho vínculo con la enseñanza de los principios católicos, un aspecto que ha primado históricamente en la educación en el país.

Asimismo, cuando los documentos presentan la competencia axiológica, se observa que esta promueve “las buenas conductas” como mecanismo para favorecer la convivencia armónica dentro de la comunidad educativa. Esta intención refleja el interés tradicional de uniformizar a los estudiantes bajo los buenos modales y la obediencia. En este caso, únicamente en grado octavo se encuentra la referencia a la existencia de otras religiones; en los demás grados, se inculca el conocimiento y práctica de la religión católica, a pesar de que en Colombia se respeta la libertad de culto.

En cuanto a los hallazgos en los documentos de los maestros sobre la categoría de “Educación tradicional”, se encontró que cuatro de los ocho maestros consultados proponen preguntas para sus estudiantes que requieren de información memorística con respecto a las temáticas o problemáticas abordadas. Este hallazgo se localizó tanto en la planeación curricular, como en las guías de trabajo, evaluaciones y talleres.

Además, en el análisis de los acompañamientos realizados a las clases, se identifican otros aspectos relacionados con esta categoría, tales como: la atención dada a las pautas de comportamiento; la relevancia dada a la ubicación espacial de los estudiantes; la importancia dada al porte del uniforme; prácticas tradicionales como los son el dictado y la transcripción de información; y la verificación de asistencia realizada en orden de lista. Todos estos elementos refuerzan la imagen de autoridad que tradicionalmente ostenta el maestro en el aula, lo cual Zuleta (1995) señalaba como una de las dificultades para el desarrollo de una educación racional que permita a los estudiantes pensar por sí mismos.

Con respecto a la categoría de “Incidencia de la ideología neoliberal en la escuela”, el análisis de los documentos de la institución educativa arroja un énfasis en la formación de competencias en el estudiantado y en la noción de rendimiento escolar, que guarda coherencia con los aprendizajes y logros mínimos estipulados para cada grado. En el caso de las competencias, estas se encuentran descritas por ciclos y se establecen sus niveles de obtención según el grado, lo que evidencia el interés por el desarrollo de “un saber hacer” que permita al estudiante desenvolverse adecuadamente en determinado contexto de aplicación.

En el Plan de área de la institución educativa se encuentran de forma específica las competencias laborales que han de desarrollar los estudiantes. En el documento, se define la competencia laboral como el “Desarrollo de la capacidad de “aprender a aprender” como principio permanente en el proyecto de vida luis lopista proyectando la formación para la vida y el trabajo como meta que acompaña la existencia del ser durante su trayectoria e historia de vida”. Obsérvese el acento dado a la formación para el trabajo, que se evidencia en la definición y que se operativiza en los documentos curriculares a través del establecimiento de la competencia laboral por ciclos y grados. En el siguiente ejemplo del Plan de área se ilustra dicho hallazgo:

**Ciclo V**

**Competencia laboral**

Trabaja y colabora con otros demostrando compromiso para el logro de objetivos de grupo. Entiende las necesidades y objetivos de los otros, adaptando sus propios puntos de vista y conducta cuando es necesario.

**Nivel de competencia:**

**Grado decimo:** Desarrollar actividades de servicios dirigidos a la comunidad escolar con eficiencia, eficacia y calidad humana.

**Grado once:** Evidenciar capacidades de planeación, gestión y realización de proyectos tendientes a la generación de ideas productivas y competitivas mediante la cualificación vocacional y técnica.

Los fragmentos evidencian claramente la preocupación de los documentos curriculares por incentivar la formación para el trabajo. También llama también la atención el uso de términos

como eficiencia, eficacia, calidad, gestión, productividad, competitividad y cualificación técnica, todos pertenecen al campo empresarial, que el documento ajusta al ámbito educativo. Del mismo modo, las competencias laborales enuncian elementos como el trabajo en equipo, la exploración de habilidades, el liderazgo, la adaptabilidad, la formulación de proyectos y la resolución de problemas. De esta manera, los hallazgos se vinculan con los planteamientos de Zuleta (1995) en relación a la educación como preparación para el mundo del trabajo.

La incidencia de la ideología neoliberal también se percibe en los documentos; por ejemplo, en el plan de área se proponen estrategias para el uso adecuado de herramientas tecnológicas. A continuación, se muestra cómo dentro de las competencias cognitivas propuestas en el Plan de área se propicia el uso de las TIC: “desarrollo de las capacidades para observar, hacer análisis, deducciones, hipótesis y llegar a conclusiones de manera verbal y escrita con el apoyo de las tics disponibles y venideras”.

En relación con los documentos de los maestros y la observación de clase, el análisis permitió identificar elementos asociados con la incidencia de la ideología neoliberal en la importancia dada a las competencias. Por ejemplo, tres de los ocho maestros plantean de forma explícitamente el DBA al que apuntan sus clases en los documentos que aportaron; Además, cuatro de los ocho maestros involucran en sus actividades el desarrollo de la competencia comunicativa a través de ejercicios de comprensión lectora. También, se encontró interés por desarrollar la competencia de pensamiento social, que forma parte de las competencias disciplinares para CSE, así como de las competencias axiológica y argumentativa para la asignatura de filosofía, en dos de los ocho maestros.

#### ***4.2.4. Educación racional y Maestro***

En relación con la categoría de “Educación racional” , se identifican elementos asociados en el análisis de los documentos institucionales. En los descriptores de la Malla curricular para ciclo III se encuentra lo siguiente: “Fortalece su capacidad para indagar y experimentar, elaborando al final del proceso académico y formativo, un juicio crítico autónomo”. Así mismo, en los “techos” propuestos para grado octavo se encuentran relaciones que se evidencian a continuación:

- |   |   |
|---|---|
| 1. La toma de decisiones  | 5. Fortalece la capacidad para indagar y experimentar |
| 2. La comprensión de la diferencia                              | 6. Elaborando juicios críticos                        |
| 3. Complejizar experiencias                                     | 7. La autonomía.                                      |
| 4. La socialización de experiencias a nivel familiar y escolar. |   |

Como puede observarse, los planteamientos de la educación racional se encuentran en las menciones a la comprensión de la diferencia, el fortalecimiento de la indagación, la elaboración de juicios críticos y la autonomía; todos estos son elementos que favorecen el pensamiento racional.

Asimismo, las competencias comunicativas establecidas para cada ciclo y nivel promueven el desarrollo de habilidades argumentativas. El siguiente aparte de las competencias comunicativas para ciclo IV ilustra lo anterior: “Desarrolla habilidades interpretativas en diversos discursos del saber distanciándose de la primera impresión para dar paso a procesos argumentativos y de respuesta lógica en las lecturas de lo real”. De manera similar, en el propósito de ciclo V se establece que el estudiante: “Plantea soluciones diversas para resolver situaciones cotidianas

dentro del contexto, favoreciendo la adquisición de competencias genéricas como su metacognición (aprende a aprender, su autonomía, su liderazgo.”

En ambos casos, se evidencia la intención de desarrollar procesos formativos que permitan el desarrollo de la autonomía y la argumentación en el contexto cotidiano. Estos dos elementos son fundamentales en la propuesta de educación filosófica de Zuleta (1995), quien afirma que el proceso educativo debe orientarse a la formación del pensamiento propio.

Además, la Malla curricular propone el desarrollo de la lectura crítica en todos los grados y establece actividades como la lectura de imágenes, la comparación y la organización del todo y las partes. A pesar de ello, no contempla específicamente el desarrollo de la capacidad de dudar y cuestionar.

Otro hallazgo relacionado es que en la Malla curricular se incluyen preguntas filosóficas por cada uno de los grados, una intención que se asocia con la propuesta de Zuleta (1995), quien abogaba por el abordaje filosófico de las asignaturas del currículo. Así, los contenidos, habilidades, competencias y valores estipulados en la Malla curricular se articulan con preguntas que vinculan la filosofía con las ciencias sociales:

“¿Cómo me relaciono con los demás?, ¿quién soy yo?, ¿De donde vengo?, ¿cuál es la razón de mi existencia?, ¿qué fundamentos sustentan las concepciones antropológico, teológico y ontológico en la edad media ?, ¿qué fundamentos sustentan las concepciones antropológico, teológico y ontológico en la modernidad?, ¿qué fundamentos sustentan las concepciones de libertad y de derechos ?, ¿cuáles son las bases filosóficas del pensamiento metafísico? y ¿Cuáles son los fundamentos de antítesis que validan los argumentos en contra y / o a favor de una teoría?.”

El fragmento demuestra que los documentos institucionales suponen la articulación entre filosofía y CSE a través de reflexiones de orden ontológico, antropológico, metafísico y epistemológico para todos los grados.

Además, en relación con el ejercicio de la democracia, se encuentra que los documentos enfatizan en el reconocimiento de la diferencia y el respeto por la dignidad humana. Así pues, en el Plan de área se estipulan las competencias ciudadanas entendidas como: la “Formación de ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI, conocedores de sus derechos sociales, políticos y económicos, garantes del derecho internacional humanitario, transformadores de sociedad y formadores de nuestro estado social de derecho”. En el siguiente ejemplo del Plan de área se evidencian las competencias ciudadanas propuestas para el ciclo II:

“Capacidad para manejar pacíficamente los conflictos, hacer valer los derechos propios y respetar los de los demás. Ser creativo para imaginar distintas alternativas de solución, desarrollar la actitud de escucha y el manejo de las emociones, para tener control sobre sí mismo. Fortaleciendo la convivencia ciudadana.”

**Nivel de competencia grado tercero:** Reconocer y vivenciar dentro del aula de clase la importancia de los valores básicos para una sana convivencia y una solución oportuna y pacífica del conflicto.

**Nivel de competencia grado cuarto:** Reflexionar y aportar a la construcción de una sana convivencia, mostrando una actitud tolerante frente a las diferencias.

Como puede verse, en los fragmentos es evidente el interés por la formación en ciudadanía. Sin embargo, esta se encuentra enfocada más en la convivencia y en la solución pacífica de conflictos que en la formación de una ciudadanía autónoma y participativa como refería Zuleta (1995).

Asimismo, el documento plantea las competencias laborales para los grados décimo y undécimo, elementos que apuntan al desarrollo del proyecto de vida y la proyección profesional. A pesar de ello, estas competencias se centran más en la formación para el trabajo que en el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes como medio para su plena realización.

En el nivel de análisis micro, se hallaron elementos vinculados a la categoría de educación racional en los documentos de los maestros y en el acompañamiento realizado a las clases. Cinco de los ocho maestros participantes demuestran la preocupación por el desarrollo de procesos de

argumentación en sus estudiantes, para lo que se proponen ejercicios de lectura inferencial y de lectura crítica.

También, se identificó en dos de los maestros un interés por propiciar prácticas de autonomía en los estudiantes, así como por el desarrollo humano y la formación profesional del estudiantado. Estos elementos se relacionan con los postulados de Zuleta (1995) a cerca de la educación racional como camino para la autorrealización. Asimismo, dos maestras del nivel de básica primaria evidenciaron en sus documentos un interés por realizar actividades para fomentar la democracia, enfatizando en la importancia de la participación; este aspecto es destacado como elemento central de la propuesta educativa de Zuleta (1995).

En cuanto a la categoría “Maestro”, no se encontraron menciones en los documentos institucionales. No obstante, es preciso señalar que los documentos del Plan de área, Plan de asignatura y Plan de aula brindan el espacio para que el maestro, desde su autonomía, proponga sus propios aportes y estrategias didácticas. De acuerdo con lo anterior, se puede identificar que los maestros de la institución educativa poseen cierta autonomía para la toma de decisiones de orden curricular. Sin embargo, los cuatro documentos institucionales demuestran coherencia con los DBA, lo que evidencia parcialmente la prescripción del currículo.

En el nivel micro, se identificó en la revisión de los documentos de los maestros una planeación de clases para grado undécimo que consideraba la motivación de los estudiantes por el aprendizaje como un factor que los maestros pueden propiciar. Así, los artefactos (diapositivas) propuestos por el maestro presentaban frases motivacionales para la clase.

En las sesiones observadas, se encontró de manera frecuente en las acciones de los ocho maestros participantes el manejo de un lenguaje afectuoso, comprensivo y respetuoso; expresiones

jocosas; ejemplos ilustrativos; y correcciones personales. Estos elementos se corresponden con las características de un maestro que fomenta el deseo de saber a través de un vínculo que se aleja de actitudes autoritarias, lo que evidencia una concordancia con los postulados de Zuleta (1995).

### **4.3. Conversaciones con los maestros de CSE en la esfera de la praxis educativa y la cotidianidad del aula**

A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos en el análisis de contenido de las conversaciones adelantadas con los maestros del área de ciencias sociales de la jornada tarde de la Institución Educativa, en relación con la esfera de la praxis educativa y la cotidianidad del aula. En este sentido, se identifican elementos que apuntan al objeto de estudio sobre los intereses epistemológicos que sustentan el trabajo pedagógico de los maestros como sujetos sociales en la enseñanza de las CSE. En las líneas que siguen, se presentan los hallazgos por categoría.

#### ***4.3.1 Interés técnico***

En relación con esta categoría, se encontró que en tres de las ocho conversaciones, los maestros mencionan la importancia del interés técnico del conocimiento, ya que este posibilita a los estudiantes el entender el mundo, acercarse a las dimensiones históricas y socioculturales, desarrollar las habilidades comprensivas y analíticas sobre el conocimiento existente, así como fomentar la indagación y la curiosidad.

Lo anterior guarda relación con el interés técnico en la prioridad otorgada a la explicación como resultado de la aprehensión de la realidad para conocerla. También se evidencia una concepción del conocimiento como acumulación propia de la razón instrumental. Estos hallazgos son coherentes con los elementos encontrados en las fases uno y dos de intervención.

Asimismo, en el análisis documental de las conversaciones se hallaron numerosas menciones sobre las orientaciones curriculares dadas por las políticas educativas. Los ocho maestros participantes en la investigación expresaron que, si bien la política curricular de los DBA establece ciertos parámetros para la enseñanza de las CSE, en el sector público cuentan con la suficiente autonomía para flexibilizar, adecuar los parámetros dados y tomar las decisiones curriculares que se ajusten a sus propios intereses.

Lo anterior demuestra que, a pesar de que los maestros no tienen una injerencia directa en la formulación de las políticas curriculares, sí poseen autonomía a la hora de llevar a la práctica dichas directrices. La mayoría de los maestros mencionaron que, desde sus apuestas pedagógicas personales, no se limitaban a ejecutar las orientaciones curriculares al pie de la letra, sino propendían por ir más allá de lo estipulado.

No obstante, dos de los ocho maestros manifestaron explícitamente sentirse condicionados por los resultados de las pruebas ICFES. Ambos enfatizaban que en sus clases seguían las orientaciones curriculares de los DBA, porque, en esencia es lo que les van a preguntar a los estudiantes en las pruebas estandarizadas.

En tal sentido, uno de estos dos maestros indicó que en sus clases se limitaba a desarrollar la razón técnica, ya que el condicionamiento de los resultados de las pruebas ICFES está estrechamente relacionado con el acceso de los estudiantes a la educación superior. Por otro lado, el segundo maestro expresó que su condición dependía de los resultados estas pruebas para que la institución educativa lo considerara un buen o mal maestro. A continuación, se muestran dos fragmentos de las conversaciones en donde se hallaron dichos elementos:

**Maestro ET:** “lo que se trata es de trabajar conforme a la razón técnica para que los estudiantes tengan los elementos básicos que se puedan desempeñar con relación al estado cuando se presente en la prueba ICFES y puedan tener una oportunidad de ascender académicamente y apostar por una universidad”

**Maestro JM:** “Entonces ahí como para subsanar, estoy explicando una vez a la semana una pregunta, tipo (...) porque desafortunadamente nos juzgan a final de año (...) Entonces para que haya una evidencia que yo sí estoy trabajando eso. Pero no es mi intención, por eso solamente son 10 minutos que me demoro en eso”

Lo anterior pone de manifiesto los hallazgos de las dos primeras fases de la investigación, en las que se explicaba la relación instrumental entre los DBA y las Pruebas Saber, en lo concerniente a la prescripción de la enseñanza de las CSE en la institución educativa. Como se observa, los maestros de los grados superiores expresan que, aunque a nivel pedagógico no es su prioridad centrarse en los resultados de las pruebas, si preparan a los estudiantes para estas con el fin de favorecer su acceso a la formación profesional y evitar ser juzgados como malos profesores.

Por último, es preciso señalar que uno de estos dos profesionales expresó que los intereses que orientan su enseñanza de las CSE distan de los intereses de los estudiantes, quienes, según él, “no tienen interés por el conocimiento ni por el progreso en sí mismo, sino que su mundo es el día a día, el interés inmediato, y no tienen ninguna perspectiva de futuro”, por lo tanto, en su labor como maestro se limita a desarrollar el interés técnico del conocimiento, ya que es lo que se puede y se logra a hacer en el aula, a pesar de que sus intereses se orienten hacia las racionalidades práctica y emancipatoria del conocimiento.

#### ***4.3.2 interés práctico***

En relación con la categoría de “interés práctico”, se encontraron múltiples referencias en las conversaciones con los maestros sobre apuestas para la enseñanza de las CSE que promueven la formación integral del estudiantado y que se corresponden con las características de este tipo de racionalidad.

En primer lugar, la mayoría de los maestros participantes señala que es de vital importancia brindar en las clases espacios para la participación de los estudiantes, que les permitan expresar sus puntos de vista e intereses sobre las temáticas propuestas. Asimismo, consideran fundamental fomentar actividades dialógicas que les posibiliten debatir sus ideas, asumir una posición propia y respetar posiciones diferentes. Los siguientes apartes de las conversaciones con los maestros se relacionan con lo mencionado:

**Maestro JR:** “Otro aspecto importante es que en ellos se desarrolle el fomento del diálogo (...), es decir, que aprendan a expresar ideas, a compartir sus perspectivas, a debatir diferentes puntos de vista, “

**Maestra PG:** “Nos permitimos expresar esos acuerdos y desacuerdos, ¿sí? Es plantearles a ellos que no siempre vamos a estar todos en una misma situación (...) ¿sí? Sino que van a haber diferentes opiniones frente a lo que aprendemos o a lo que tenemos, y a no quedarse en silencio, es hablar, expresar lo que sientes, y lo que no sientes, lo que te parece y lo que no te parece.”

Como puede verse, los maestros insisten en que es relevante en su enseñanza de las CSE, otorgar valor a las opiniones y experiencias de los estudiantes, ya que estos constituyen puntos de partida para la construcción de conocimiento. Dentro de las apuestas pedagógicas que fomentan el desarrollo del interés práctico, cuatro de los ocho maestros coinciden en mencionar el debate como actividad que propicia el desarrollo de habilidades comunicativas en el estudiantado. Dos de estos maestros manifiestan que permitir la participación de los estudiantes en los procesos de enseñanza – aprendizaje contribuye, además, al desarrollo de dinámicas de cooperación y colaboración en las aulas.

De esta manera, los elementos mencionados guardan una estrecha relación con el *interés cognoscitivo práctico*, porque estos promueven la comunicación intersubjetiva que facilita la construcción de sentido por parte de los estudiantes.

Otro aspecto de gran relevancia tiene que ver con la importancia que cuatro de los ocho maestros a la relación entre la teoría y la práctica del conocimiento. En las conversaciones realizadas, estos maestros enfatizaron en la necesidad de aplicar las temáticas a las realidades de los estudiantes. En este sentido, expresaban que en su enseñanza de las CSE procuraban aterrizar los contenidos al contexto de los estudiantes y a las dinámicas actuales, para que ellos pudieran otorgar una significación propia a lo aprendido y asuman un papel activo en situaciones de su vida diaria. A continuación, se presentan extractos que evidencian el interés de los maestros descrito anteriormente:

**Maestro JR:** “que todo ello, de alguna manera, tenga conexión con la realidad cotidiana de los estudiantes”

**Maestra DC:** “en aterrizar las cosas a la realidad del niño, que lo que estudie tenga aplicación en su vida diaria”

**Maestro ET:** “logro que ellos comprendan su realidad, esta realidad, no la realidad académica, ni la realidad teórica, ni la realidad metafísica, sino esta realidad. La suya”

**Maestro JR:** “es decir, que ellos intenten conocer sus derechos, sus deberes, su dinámica participativa en su comunidad, en su entorno, que ellos intenten comprender cómo pueden participar y ser agentes activos en sus contextos cercanos”

**Maestro ET:** “hago las reflexiones con relación a la realidad social, política y económica (...) en Colombia”

**Maestro HM:** “hemos venido leyendo la actualidad (...) y estamos mirando líderes comunales, el asesinato de líderes sociales (...)”

De esta manera, en los comentarios de los maestros se halla una preocupación por la aplicación del conocimiento al contexto inmediato, lo cual se corresponde con las características de la racionalidad comprensiva, entendida como la capacidad de llevar a la práctica el conocimiento para orientar la acción en los espacios cotidianos de los estudiantes. Este elemento también se encuentra en el análisis de contenido de las fases uno y dos de intervención. Por ejemplo, en dos de las conversaciones se hace mención la importancia de que la enseñanza de las CSE fomente el desarrollo de habilidades socio – afectivas que permitan a los estudiantes resolver conflictos en su vida cotidiana.

Además, en las conversaciones desarrolladas se identifica un tercer componente asociado a la racionalidad práctica: la preocupación de los maestros por propender por una enseñanza de las CSE que reconozca y valore la diversidad en las aulas. Cuatro de los ocho maestros se refieren directamente a la importancia de incluir en sus clases el reconocimiento y respeto por la diversidad individual, cultural y territorial como una apuesta práctica que permite a los menores hacer interpretaciones diversas de la realidad.

#### ***4.3.3 Interés emancipatorio***

El análisis de contenido de las conversaciones adelantadas en la investigación reveló varios elementos vinculados con el *interés cognoscitivo emancipatorio* del conocimiento propuesto por Habermas (1986/1990). A continuación, se detallan los hallazgos encontrados.

En relación con esta categoría, cuatro de los ocho maestros co-investigadores expresaron que su enseñanza de las CSE se orientaba hacia la racionalidad emancipatoria del conocimiento, mientras que dos de ellos mencionaron que incorporaban elementos emancipatorios en sus clases, aunque su enseñanza estaba centrada en el interés cognoscitivo práctico.

Los aspectos que los maestros mencionaron en relación con la racionalidad emancipatoria se corresponden con la formación del pensamiento crítico y reflexivo. En este sentido, cuatro de los maestros enfatizan en la necesidad de fomentar en la enseñanza de las CSE espacios que permitan al estudiantado reflexionar sobre situaciones y coyunturas relacionadas con la realidad del país.

De este modo, según los maestros, se posibilita que los estudiantes asuman un papel activo a través de su preocupación por la transformación de la sociedad, lo que les moviliza a proponer acciones que contribuyan a la búsqueda de unas mejores condiciones individuales y colectivas.

Los siguientes apartes demuestran la preocupación de los maestros por incorporar elementos emancipatorios en su enseñanza:

**Maestro RA:** “en realidad todos esos conocimientos, todos esos saberes que se están dando a conocer, que se están construyendo colectivamente dentro del aula de clases, sí efectivamente están trascendiendo en la sociedad, se están viendo reflejados, se está notando el cuestionamiento por parte de los estudiantes, la reflexión, la criticidad frente a situaciones o coyunturas que suceden dentro del país (...)”

**Maestro JM:** “Uno busca en las ciencias sociales preocuparse, de cambiar esta sociedad, de proponer más cosas que nos ayuden a progresar en un común (...) para tomar decisiones en la vida, habilidades para la vida, a que analicen la sociedad y pueda transformarla (...) que haya una responsabilidad en cuanto a la transformación, a la emancipación, a cambiar, a no depender de un modelo económico y social que no nos conduce a un progreso material ni social”

Conforme a estos apartes, se evidencia de forma clara el interés de los maestros por incentivar en su enseñanza de las CSE una reflexión encaminada a generar un impacto a través de la crítica a situaciones injustas y establecer propuestas de acción que contribuyan a la transformación de la sociedad.

Asimismo, uno de los seis maestros mencionados, evocó en la conversación una acción emancipatoria de la que participaron, en su momento los estudiantes, de la institución educativa. A continuación, se presenta un extracto de dicha conversación:

**Maestro HM:** “eso fue en el 2005, que los estudiantes tomaron los colegios, nos organizamos con ellos, con los estudiantes, nos íbamos a tomar el colegio, pero porque trabajamos esa parte, con los estudiantes. (...) La Secretaría de Educación estaba vulnerando los tres grados de preescolar, y no los querían hacer efectivos en ese momento”

El relato anterior evidencia que el maestro, desde sus prácticas pedagógicas, promovía, según él, una reflexión crítica de los estudiantes que les permitía comprender la presunta vulneración del derecho a la educación y participar de acciones que favorecían la eliminación de las condiciones injustas.

Además, es común en tres de los maestros consultados, cada uno de los cuales enseña en un nivel de educación diferente (grado primero, grado quinto y grado undécimo), la preocupación por develar en su enseñanza de las CSE las injusticias. De modo que, en sus clases se emplean estrategias que permiten a los estudiantes comparar y diferenciar lo justo de lo injusto en situaciones cotidianas y en dimensiones mucho más amplias. Asimismo, dos maestros coinciden en que promover la participación, la empatía y la solidaridad en las aulas contribuye también al desarrollo del interés emancipatorio del conocimiento.

Como puede verse, existe una relación con la racionalidad emancipatoria, ya que el análisis y reflexión de la realidad social favorece la comprensión de las condiciones materiales que impiden la plena realización humana. Por tanto, el conocimiento se convierte en un mecanismo que impulsa la participación activa de los estudiantes en la sociedad para llevar a cabo acciones transformadoras. De igual modo, tres de los maestros consultados enfatizaron en que el acceso a la educación superior es determinante para que los estudiantes superen las condiciones de desigualdad económica y social en las que se encuentran; por lo tanto, según ellos, el papel de la educación pública es definitivo para facilitar la plena realización del estudiantado.

También es importante señalar que tres de los maestros consultados mencionan que promover el interés emancipatorio en la enseñanza de las CSE se ve condicionado por el hecho de que muchos estudiantes no cuentan con la capacidad de pensar por sí mismos o le dan poca importancia al conocimiento. Así que, aunque, se esfuerzan por desarrollar elementos emancipatorios en sus clases, el alcance es limitado a unos cuantos estudiantes. No obstante, expresan que para ellos es posible una enseñanza emancipatoria de las CSE.

En relación la enseñanza de las CSE orientada por el interés emancipatorio del conocimiento es preciso mencionar que tres de los ocho docentes co-investigadores manifiestan

sentirse “censurados” o “perseguidos” en la institución educativa por su tendencia hacia una enseñanza para la liberación del ser humano y la transformación social.

Para último, se hace necesario indicar que en la conversación con uno de los ocho maestros participantes se evidencian prejuicios a cerca de involucrar el interés emancipatorio del conocimiento en la enseñanza de las CSE. Al respecto, la maestra expresaba que la transformación que se requería era en términos de un cambio de valores. A continuación, se muestra un fragmento de dicha conversación:

**Maestra DC:** “en televisión, en las noticias, sea el noticiero que sea, muestran que cuando los jóvenes van a marchar, casi siempre, de pronto no lo puedo generalizar, termina en disturbios, termina en que vamos a dañar la estación de Transmilenio, porque a mí no me gusta, termina en que vamos a romper los buses y yo a veces digo, hasta qué punto los gobiernos mismos, o nosotros, o todo el conglomerado de sociedad, le estamos enseñando al niño a protestar, pero entonces para protestar yo tengo que dañar”

Como es evidente, la maestra se opone a desarrollar en su enseñanza un interés emancipatorio del conocimiento porque desde su postura personal, esto conduciría al estudiante a protestar y causar daños. Además, se pone de manifiesto cómo los medios masivos de comunicación refuerzan la idea que posee la maestra sobre la racionalidad emancipatoria.

#### ***4.3.4 Conciencia histórica***

A diferencia de los hallazgos de las fases uno y dos de la investigación, en las conversaciones con los maestros se lograron identificar más elementos que se vinculan con la categoría de “Conciencia histórica”. Según Zemelman (2011), el desarrollo de dicha conciencia histórica se relacionaba con el reconocimiento por parte de los sujetos de su capacidad de construir la historia. En este sentido, cuatro de los maestros involucrados en el estudio expresaron su preocupación por promover en la enseñanza de las CSE la posibilidad efectiva de transformar la historia a partir de acciones individuales y colectivas.

En las conversaciones, se mencionó la importancia de que los estudiantes desarrollen una conciencia individual, reconociendo su papel activo en la sociedad y su capacidad para cambiar las condiciones económicas, políticas y sociales. A continuación, se presentan fragmentos de los relatos de los maestros que contienen elementos relacionados con el desarrollo de una conciencia histórica:

**Maestro ET:** “Entonces primero tendríamos que ser conscientes de nuestra realidad individual para luego generar intereses colectivos. Y ese interés colectivo no tiene sentido si no hay conciencia”.

**Maestro RA:** “pero sí de pensarse y repensarse su papel activo dentro de la sociedad, y en qué forma puede aportar su grano de arena o contribuir para que la sociedad paulatinamente vaya mejorando. Todos somos sujetos históricos, pero también somos sujetos políticos desde el día que nacimos”

**Maestro JM:** “trato de que entiendan un poquito lo que son los ámbitos, lo económico, lo político, lo social, lo cultural, y que ellos están en la posibilidad de cambiar, de evolucionar hacia cambiar la condición económica y social en la cual ellos se encuentran”

Lo anterior evidencia que los maestros comprenden la realidad como incompleta y modificable, lo cual promueven en su enseñanza de las CSE. Así mismo, los fragmentos ponen de manifiesto el interés de los maestros por rescatar la subjetividad, referida a la colocación de los sujetos ante la historia para asumir su construcción individual y colectiva.

En este contexto, es evidente el protagonismo otorgado a los estudiantes desde los espacios académicos para promover la construcción de una conciencia individual que conduzca a la reflexión sobre la posibilidad de cambiar las propias condiciones económicas y sociales, así como a reivindicar la necesidad de transformar la sociedad a través de acciones que respondan a intereses colectivos.

#### ***4.3.5 Historicidad***

En relación con la categoría de “Historicidad”, se encontraron varios elementos relacionados en el análisis documental de las conversaciones realizadas, los cuales se corresponden

con los hallazgos de las fases uno y dos de intervención. Estos hallazgos se refieren principalmente a las menciones sobre el pasado – presente, la contextualización y la multidimensionalidad. A continuación, se describen los elementos localizados.

En las ocho conversaciones llevadas a cabo, los maestros expresan la importancia que otorgan en su enseñanza de las CSE a la relación entre el pasado y el presente. En sus prácticas pedagógicas promueven en el estudiantado la comparación, la identificación de cambios y permanencias, así como el establecimiento de relaciones causales para que comprendan cómo se desarrollan los procesos históricos y cómo estos generan consecuencias que pueden visualizarse en la actualidad. Los siguientes apartes demuestran la relevancia señalada:

**Maestro JR:** “A los chicos se les da formación histórica e intento que ellos no memoricen los eventos históricos, sino que esto se convierta en hechos analizables, que ellos puedan analizarlos y comprenderlos, y tratar de que ellos visualicen cómo estos eventos históricos tuvieron consecuencias que hoy estamos viviendo”.

**Maestra PG:** “no dejo de atrás lo que ha pasado en el tiempo”

**Maestra CM:** “Ellos creen que lo que hay ahora siempre ha sido Colombia en el sentido geográfico, cultural, político, y que no ha habido cambios, y por eso, me la paso haciendo comparaciones entre como eran las cosas antes y como son ahora”

De este modo, los extractos permiten determinar el interés de los maestros por involucrar en su enseñanza de las CSE las dimensiones del pasado y del presente como componente importante para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes. Es necesario señalar que, a diferencia de los hallazgos de las otras fases de intervención, cuatro de los ocho maestros si contemplan la dimensión futura, entendiendo que la historia se construye y que el futuro es una posibilidad de construcción de los sujetos.

En cinco de las conversaciones se destaca el énfasis por parte de los maestros en la contextualización de las temáticas en los ámbitos social, político, económico y cultural, así como

en aterrizar las reflexiones a las realidades del país. A continuación, se presentan algunos apartes que muestran esta preocupación:

**Maestro RA:** “Bueno, efectivamente sí se ve esa característica de la enseñanza de la historia universal, obviamente pensada desde Occidente. Cuando hablamos de historia universal, estamos hablando de ejemplos temáticos: Primera, Segunda Guerra Mundial, Guerra Fría, todo desde esa perspectiva europea. Pero dentro de los contenidos siempre se ha visto que se integra la historia de Colombia como tal (...). Pues efectivamente ya vamos a poder estar hablando de una educación que se ajusta a las necesidades de nuestro contexto, no solamente colombiano sino latinoamericano”

**Maestro JM:** “el pensamiento crítico, me parece que yo me he basado mucho en eso, mirar los contextos, comparar, determinar cuáles son las causas, cuáles son las consecuencias, qué se puede cambiar, qué no, por qué no se ha podido cambiar, qué intereses hay, por qué no hay un cambio dentro de nuestra sociedad”

**Maestro ET:** “Cuando se toma postura frente a situaciones contextualizadas, digamos, coyunturales en que se vive sin dejar de lado los lineamientos curriculares”

Los fragmentos revelan cómo los maestros expresan su inquietud por la enseñanza de las CSE desde las dinámicas de contexto colombiano y latinoamericano, a pesar de que los DBA privilegien una historia eurocéntrica. En este sentido, uno de los maestros explica cómo ajusta las directrices curriculares en su práctica pedagógica ajusta para contextualizar las temáticas y abordar la historia de Colombia.

Esto se relaciona con la categoría de historicidad, ya que, Zemelman (2011) señala que la pertinencia histórica del conocimiento obedece al reconocimiento de la complejidad regional y cultural de nuestros contextos, así como a la recuperación de las dimensiones local y regional de la realidad, lo cual se evidencia en los comentarios de los maestros.

Además, es notable que uno de los maestros mencionados expresa su interés por la historia oral, intentando no promover en su enseñanza de las CSE la historia oficial, vertical e impuesta. En cambio, asume en sus prácticas pedagógicas una reconstrucción de la historia desde las vivencias de la gente. A continuación, se presenta la crítica que el maestro hace a la historia oficial:

“hubo una época en que me incliné por la historia oral, y la historia oficial desecha a mil por mil la historia oral y la relega como algo sin importancia, como si fuera una práctica artesanal”.

#### ***4.3.6 Educación tradicional***

En el análisis de contenido de las conversaciones con los maestros, se encontraron elementos que cuestionan las prácticas asociadas a educación tradicional y que abogan por otorgar un papel activo al estudiante en el proceso enseñanza aprendizaje. Por ejemplo, una de las conversaciones evidencia una crítica enfática a las prácticas institucionales instrumentales que funcionan como engranajes, incidiendo en exigencias disciplinares tanto para los maestros y los estudiantes. Dentro de estas exigencias, el maestro describe lo siguiente:

“¿cuál es el interés establecido en el colegio (...) Que el estudiante tenga el uniforme, que el estudiante no se salga de clase, que el estudiante se quede quieto. Ese es el interés, mientras esté el estudiante sentado, se dice que lo hemos logrado.”
---

Lo anterior se relaciona con la crítica hecha por Zuleta (2005) a la educación tradicional, caracterizada por prácticas autoritarias e intimidatorias que homogeneizan a los estudiantes para evitar que piensen o actúen de manera independiente.

Además, tres de los ocho maestros mencionan su apatía por desarrollar prácticas autoritarias en el aula y expresan su interés por fomentar un rol activo del estudiante en su proceso de aprendizaje. Esto refleja la preocupación de los maestros por rechazar las prácticas autoritarias en las que el profesor manda y el estudiante obedece, donde el profesor habla y el estudiante escucha. Esta situación se relaciona con la crítica realizada por Zuleta (1995) a la educación tradicional, que se establece sobre una relación desigual de saber – poder, donde el maestro sabe y el estudiante no sabe.

### ***4.3.7 Incidencia de la ideología neoliberal***

En relación con esta categoría, se localizaron elementos que evidencian la incidencia de la ideología neoliberal en la escuela, frente a los cuales tres de los maestros participantes expresan su inconformidad. Uno de estos maestros, expresa que percibe en la institución educativa un interés por el desarrollo de competencias enfocado en el “saber hacer”, de manera que los contenidos quedan en un segundo plano.

**Maestro RA:** “en la institución en la que nos encontramos laborando, pues sí se encuentran ciertas limitantes frente al hecho de que los componentes curriculares, el plan de estudios que está diseñado a nivel nacional, digamos que no se está ejecutando o no se está siguiendo de la manera como se debería seguir como tal, porque digamos que en la institución se prioriza o se enfatiza en otro tipo de componentes o de competencias. Entonces, entre ellas está la producción escrita, está la lectura crítica, pero la cuestión temática, los conceptos y los contenidos que consideramos todos los maestros y que considera también el Ministerio de Educación Nacional como mínimos dentro de cada uno de los grados, pues efectivamente, digamos que no se está implementando como debería ser”.

Obsérvese la crítica que hace el maestro la formación por competencias, propia de la incidencia de la ideología neoliberal en la escuela, denunciada por Zuleta (2011). Como puede verse en los siguientes comentarios, los maestros cuestionan aquella educación que se orienta al fomentar en los estudiantes un “saber hacer” para desempeñarse correctamente en el ejercicio de un oficio.

**Maestro ET:** “Si todos estos aspirantes fueran conscientes que son el resultado de la racionalidad técnica, que no los proyectan como personas en proyección, sino como personas sumisas que se conviertan en engranaje de un sistema, en mano de obra de otro, pues si ellos entendieran eso, cambiarían esa realidad”

**Maestro HM:** “me esfuerzo porque mis estudiantes comprendan que no son productos para la empresa, mano de obra barata”

**Maestro RA:** “En algunas instituciones educativas entendemos esto como el enseñar a hacer. Usted tiene que salir a hacer algo, tiene que adquirir un conocimiento para realizar un oficio, para desarrollar una profesión, pero también está la otra cara de la moneda, que el qué hacer de la educación es enseñar a hacer.”

De esta manera, los maestros se oponen a equiparar el proceso educativo a un proceso productivo, ya que consideran la educación como un modo de preparación del estudiantado para el mundo del trabajo, tal como planteaba Zuleta (1995).

#### ***4.3.8 Educación racional***

En relación la categoría de “Educación racional”, se hallaron múltiples elementos en el análisis de las conversaciones adelantadas con los maestros. Lo anterior, se diferencia en gran medida de los escasos hallazgos encontrados al respecto en la fase uno de la intervención y es más afín a los hallazgos de la fase dos. A continuación, se describe detalladamente elemento por elemento.

Dentro de las ocho conversaciones desarrolladas, se encuentran elementos relacionados con la educación racional que caracteriza la propuesta educativa de Zuleta (1995). De este modo, localizan aspectos relacionados con la idea de la educación como forma de acceso al pensamiento propio y constitución de la subjetividad, así como la educación democrática que reconoce al otro como pensador y al desarrollo de la argumentación como ejercicio de la razón.

En primer lugar, en los relatos de los ocho maestros se menciona el interés por contribuir a la formación del criterio propio de sus estudiantes. Algunos de estos maestros consideran que sus estudiantes poseen un pensamiento propio, por lo que desde sus puntos de vista y las preguntas que formulan aportan a los procesos formativos que se llevan a cabo en la institución. Los siguientes extractos ilustran lo anterior:

**Maestra PG:** De eso se trata de que esa práctica educativa que ejercemos sea donde el estudiante actúe y donde tenga su pensamiento propio, ¿no? Que se permita expresar y desarrollar en todas sus potencialidades, en todos sus contextos, permitiéndolo siempre pues que expresen, participen de manera activa, que se escuchen, que se permitan conversar entre ellos mismos, que adquieran sus criterios, sus conocimientos.

**Maestra CM:** “desarrollo del propio criterio, que cuestionen ordenes injustas, que puedan expresar su desacuerdo, no es solo enseñarles a hacer caso y que todo sean iguales, (...) el mundo no está oscuro para ellos”

**Maestro JR:** “importantísimo desarrollar, por ejemplo, las habilidades de pensamiento, que ellos puedan cuestionar, analizar, reflexionar sobre los diferentes fenómenos sociales.”

**Maestro ET** “la aplicación de la mayéutica, donde yo no doy respuestas dadas a los estudiantes, sino que trato de que ellos generen sus propias respuestas. Si los estudiantes logran formular su propia respuesta, logran comprender en cierta forma algo su mundo.”

**Maestro RA:** "promover esos ejercicios de desarrollo pedagógico (...) respetando cada una de las particularidades de los individuos. Entendiendo no como un pensamiento homogeneizador, la educación como homogeneizadora, sino mejor como la educación libre, que respeta, que atiende y que nutre, integra las necesidades y los aportes que pueda llegar a tener cada uno de los individuos".

Se observa cómo los comentarios se centran en la importancia de promover la construcción del criterio propio de los estudiantes a través del desarrollo de habilidades del pensamiento como lo son reflexionar, cuestionar, dudar y analizar, sin limitarse a que el estudiante simplemente aprenda a obedecer al maestro.

Esta posición se ajusta a los postulados de la educación racional ya que se aparta de una educación homogeneizadora y, por el contrario, respeta y se nutre de la expresión de las diferentes subjetividades de sus estudiantes. Además, se corresponde con la necesidad de preparar a los niños y jóvenes de manera que se resistan a adaptarse al sistema y desarrollen una formación consecuente con su autorrealización personal. En relación con lo anterior, tres de los ocho maestros se oponen abiertamente a aceptar que la educación tenga como objetivo la obediencia a la autoridad, puesto que este tipo de educación limita la formación personal del estudiantado.

Varios de los maestros participantes expresaron la relevancia de una formación orientada al desarrollo de las potencialidades de los estudiantes, que contribuyen a la consecución de sus proyectos de vida y su plena realización personal. Los siguientes fragmentos demuestran este hallazgo:

**Maestro JR:** “Creo que la educación es un proceso de vida, donde se adquiere el conocimiento, donde se produce el conocimiento en la medida de las posibilidades, donde se desarrolla habilidades, donde la persona trata de desarrollarse en todas sus dimensiones (...). Considero que eso es la educación, un proceso, un proceso en la construcción como tal del individuo”

**Maestra CM:** “Educar es que los estudiantes desarrollen su proyecto de vida”

**Maestra DC:** “educar es la formación del ser humano en todas sus dimensiones”

**Maestro ET:** “Que ellos piensen construyan elaboren, logren tener conciencia, no que repitan para tener la capacidad de construir el mundo “

Así pues, el concepto de educación implícito en los relatos de los maestros se corresponde con los planteamientos educativos de Zuleta (1995), en el sentido de entender la formación como una vía para la autorealización personal, como potenciación del ser humano en sus distintas dimensiones y como proceso de constitución de la subjetividad. En palabras del autor mencionado, se trata de desatar en el estudiante su aspiración y su búsqueda. Al respecto, uno de los maestros destaca el interés de la institución educativa y de la SED por abrir espacios que brinden oportunidades a los estudiantes para fortalecer sus habilidades en música, en artes, en ciencia y tecnología.

Es importante señalar que, tres de los maestros expresaron sentirse un poco limitados para identificar estilos y ritmos de aprendizaje, así como descubrir y potencializar las habilidades de sus estudiantes porque en un aula con más de 40 estudiantes se dificulta la individualización de los procesos.

También se encuentran aspectos relacionados con la educación racional en cinco de las conversaciones entabladas con los maestros sobre su enseñanza de las CSE, específicamente en lo que respecta al reconocimiento del valor de la diferencia y la afirmación del otro como pensador. En los apartes que se presentan en seguida se muestran dichos elementos:

**Maestro JR:** “Otro aspecto importante es que en ellos se desarrolle el fomento del diálogo y la colaboración, (13:44) es decir, que aprendan a expresar ideas, a compartir sus perspectivas, a debatir diferentes puntos de vista, y que todo ello, de alguna manera, tenga conexión con la realidad cotidiana de los estudiantes”.

**Maestra PG:** “expresarse y pueden ser libres sin ser juzgados el uno al otro y ver las diferentes singularidades que cada uno tiene”.

Estos apartes evidencian la importancia dada al desarrollo de prácticas dialógicas en la enseñanza de las CSE, pues estas facilitan la expresión de ideas propias y el respeto por otros puntos de vista. Lo anterior se relaciona con la categoría de educación racional propuesta por Zuleta (1995), quien enfatiza en la importancia de que los estudiantes elaboren su propio pensamiento y reconozcan al otro como pensador, lo que tiene está vinculado al valor dado a la diferencia en el ejercicio de una educación democrática.

Además, cuatro de los ocho maestros puntualizan que, en la enseñanza de las CSE, buscan promover la argumentación como defensa de las propias ideas y el reconocimiento de la existencia y validez de posturas distintas. En particular, uno de estos maestros refiere que aplica como estrategia pedagógica el uso de la “comparación, donde los estudiantes puedan dar razón, si no argumentada, al menos por comparación idéntica; es decir, de identidad frente a una situación u otra” para favorecer ejercicios argumentativos en las aulas.

Por último, en lo referente a esta categoría, uno de los maestros critica la educación pública actual porque, según él, para él no es liberadora, sino asistencialista en el sentido del cuidado, ya que está diseñada para que los estudiantes no aprendan nada.

#### ***4.3.9 Maestro***

En las conversaciones con los maestros se hallaron menciones en relación con la autonomía que poseen para llevar a cabo su enseñanza de las CSE, un aspecto común a todos los relatos. Además, uno de los maestros plantea la reflexión acerca del rol protagónico que deben asumir al ser coherentes con la realidad en que viven y luchar por transformarla defendiendo sus derechos. Asimismo, otro maestro destacó la importancia de la formación e investigación.

#### **4.4. Nivel de Triangulación de los Hallazgos**

Se llevó a cabo la triangulación de la información obtenida de diferentes fuentes como lo fueron, los documentos de política curricular (DBA), los documentos curriculares de la Institución Educativa, los documentos y acciones de los maestros de CSE y las conversaciones en la cotidianidad de la praxis educativa. El propósito de la triangulación fue contrastar las interpretaciones realizadas en cada una de las fases de intervención y, de este modo localizar las tematizaciones y tendencias que se describen a continuación.

##### ***4.4.1 Relación Instrumental entre los DBA, las Pruebas Saber, el Currículo y la Enseñanza de las CSE en la Institución Educativa***

En las tres fases de análisis se encontraron hallazgos con respecto a la manera en que la articulación de los DBA, las pruebas estandarizadas y el currículo de la institución educativa inciden en la enseñanza de las CSE. Si bien, los DBA se definen como un documento orientador, el análisis documental desarrollado permitió establecer la manera en que los documentos curriculares de la institución, los documentos elaborados por los maestros y las prácticas de enseñanza de las CSE se ven permeados por los parámetros dados en dicha política curricular.

En las fases uno y dos de intervención, el análisis reveló que los DBA son el documento que toma como referencia la Institución Educativa para definir sus criterios curriculares. Los documentos institucionales, como la Malla curricular, el Plan de área, el Plan de asignatura y el Plan de clase, señalan específicamente los resultados de aprendizaje esperados para cada grado, teniendo en cuenta lo que estipula la política educativa.

Así pues, el hecho de que los documentos de los maestros tales como planeaciones, guías de trabajo y evaluaciones mencionen explícitamente el DBA se debe a una adecuación a las directrices dadas por la Institución Educativa. También, se observó en la mayoría de las clases

acompañadas por la investigadora que las temáticas abordadas correspondían con los contenidos estipulados en los DBA por grado.

Así mismo, se constató que la Institución Educativa plantea de forma semestral las pruebas disciplinares y comunicativas que corresponden a la preparación para las Pruebas Saber. Además, en algunas clases de los grados superiores se dispone de tiempo para entrenar a los estudiantes en la solución de preguntas Tipo ICFES.

En la fase tres, este hallazgo se ratificó durante las conversaciones con los maestros de los grados superiores; dos de ellos explicaron que se veían obligados a aplicar en sus clases lo estipulado en los DBA porque se encontraban condicionados por los resultados de las pruebas estandarizadas.

Así, la investigación evidencia cómo, a través de los resultados de aprendizaje estipulados por los DBA y medidos por las pruebas estandarizadas, el currículo y la enseñanza de las CSE son instrumentalizados pues estos se ven asociados a su cumplimiento de manera directa e indirecta.

A pesar de que los ocho maestros participantes expresan gozar de autonomía en el sector educativo público para asumir decisiones curriculares conforme a sus intereses particulares, estos toman como punto de referencia los DBA, teniendo en cuenta las exigencias institucionales. Sin embargo, también mencionaron que en su enseñanza de las CSE implementan propuestas pedagógicas que van más allá de lo que exige la política curricular al adecuar y flexibilizar lo dispuesto.

De este modo, las prácticas de enseñanza y aprendizaje se instrumentalizan a través de procedimientos de medición de la calidad de la educación. Lo anterior evidencia la forma en que

los procesos de estandarización del currículo y la evaluación se derivan de la implementación de políticas educativas neoliberales.

La lógica de gestión del conocimiento implícita en los documentos curriculares de la Institución Educativa refleja la tendencia hacia la estandarización curricular asociada a la formación por competencias. Así la Malla curricular, el Plan de área y el Plan de asignatura presentan las competencias y niveles de desempeño a alcanzar para cada ciclo /grado y por periodo académico. Se observa un interés por el “saber hacer” que se asocia con la adquisición y aplicación de conocimientos, habilidades y valores que se vinculan con una supuesta educación de calidad predominante en los DBA.

Por tanto, los documentos curriculares de la institución educativa proponen para todos los grados la formación en las competencias ambiental, axiológica, ciudadana, cognitiva, comunicativa, estética y laboral, así como el desarrollo de habilidades socio – afectivas y cognitivas. Es preciso señalar que dentro de las competencias laborales establecidas desde el grado primero se propone el desarrollo del trabajo en equipo, la exploración de habilidades, el liderazgo, la adaptabilidad, la formulación de proyectos y la resolución de problemas. Además, se identificaron en la Malla de aprendizaje y el Plan de área el uso los términos: eficiencia, eficacia, calidad, gestión, productividad, competitividad y cualificación técnica; todos ellos pertenecen al campo empresarial y son ajustados al ámbito educativo por los documentos.

El análisis de los documentos de los maestros en la fase dos de intervención también permitió corroborar que, en seis casos, se señalaban las competencias comunicativas, disciplinares y/o axiológicas a desarrollar a través de la actividad propuesta. No obstante, en las conversaciones realizadas durante la fase tres, uno de los maestros cuestionó la formación por competencias, ya

que para él los contenidos de las CSE quedaron en un segundo plano por priorizar el desarrollo de la lectura crítica y la producción escrita que promueve la institución educativa de manera transversal.

Lo anterior pone de manifiesto cómo el currículo y la enseñanza de las CSE en la Institución Educativa han sido instrumentalizados por la implementación de políticas curriculares permeadas de una racionalidad técnica que obedece a supuestos de calidad. De esta manera, la gestión de la enseñanza – aprendizaje obedece a la obtención de resultados educativos medidos en pruebas estandarizadas, lo que acaba por instrumentalizar también el conocimiento de las disciplinas sociales y al maestro de CSE, convirtiéndolos en intermediarios entre procedimientos metodológicos y los estudiantes.

#### ***4.4.2 Disposición y Relevancia otorgados al Conocimiento Disciplinar de las Ciencias Sociales***

Las fases uno y dos de intervención permitieron, además, identificar la manera en que la implementación de la política curricular en la institución educativa homogeneiza el conocimiento que circula en las CSE. Esto se debe a la instrumentalización del currículo y la enseñanza, como se explica en el aparte anterior, que prescribe de alguna manera los contenidos dispuestos para cada uno de los grados.

Así, se hallaron coincidencias respecto a la disposición de los contenidos para CSE en los DBA y en los documentos institucionales. Con respecto a los contenidos presentados en los DBA, el análisis no revela una integración de las CSE, ya que las temáticas de varias disciplinas se presentan de manera alternada y desarticulada. Por ejemplo, se mencionan conceptos de la historia, la geografía y la economía junto con información relacionada con la democracia, los derechos humanos, la convivencia y la paz. En el caso de los documentos curriculares de la Institución

Educativa, los contenidos se encuentran en forma de lista y no se relacionan entre sí, ni se vinculan unos a otros, ni grado a grado.

Así, tanto en los DBA como en los documentos institucionales y de los maestros, el uso de términos propios de las disciplinas de las ciencias sociales se convierte a menudo en una lista de nominalismos que concierne mayoritariamente a actividades de identificación, repetición, descripción, caracterización y explicación propias del *interés cognoscitivo técnico*. Por ejemplo, con respecto a los contenidos relacionados con la historia, el análisis documental encontró que tanto los DBA como los documentos curriculares enfatizan una concepción de la historia centrada en la visión eurocéntrica que olvida las particularidades de la historia propia, local y regional.

En este sentido, tanto en los DBA como en los documentos de la institución, las temáticas de historia se contemplan de manera diseminada, sobre todo desde grado sexto hasta el grado noveno. En estos grados se encuentran contenidos sobre la historia del mundo antiguo, la Edad Media, el Renacimiento, las revoluciones burguesas europeas y las guerras mundiales, pero sin relaciones de continuidad. Solo algunos enunciados de los DBA estipulan contenidos históricos, y la institución educativa los aterriza en sus documentos a uno o dos bimestres del año escolar.

En el caso específico de la historia de Colombia, se halla correspondencia entre los DBA y los documentos institucionales que ubican estos contenidos únicamente para grado quinto y noveno. Asimismo, se encuentran pocas referencias al conflicto colombiano y ninguna mención a las víctimas. Además, otra coincidencia se localiza en el interés de la política curricular y de los documentos de la institución por enmarcar las CSE en un “presentismo”, que se manifiesta en la preocupación por problematizar dinámicas y procesos actuales, lo que conduce al desconocimiento de la historicidad de los problemas sociales; esto se observa para todos los grados.

Como puede verse, no es que se haya dejado de enseñar historia, la cuestión se encuentra en que los hechos históricos se abordan de manera estática y fragmentada. El conocimiento de las CSE es visto en los DBA y en los documentos curriculares de la institución como un acumulando de contenidos que ni siquiera establece relaciones entre sí.

Otro aspecto común es el énfasis dado a la democracia y la convivencia, que se encuentra tanto en los DBA como en los documentos curriculares de la institución educativa. En estos documentos se presentan numerosas menciones al liderazgo, la participación, el trabajo en equipo, las normas básicas de interacción social y la solución pacífica de conflictos como elementos que favorecen la convivencia. Por su parte, este interés se halla de manera parcial en los documentos de los maestros; sin embargo, en las clases y conversaciones se desestiman, evidenciando un mayor interés por los contenidos disciplinares.

No obstante, el análisis documental en las tres fases permitió hallar contenidos históricos y referencias temporales en los DBA, así como en los documentos institucionales, de los maestros y en sus clases. Se encontraron elementos asociados a las nociones de relación pasado - presente, contextualización y multidimensionalidad.

Así pues, se localizaron continuas menciones a la relación pasado - presente que se desarrolla a través de los conceptos de cambio y causalidad, evidenciadas desde el grado primero hasta el grado undécimo. Sin embargo, en los documentos se encuentra una preocupación excesiva por dinámicas del tiempo presente y no se contempla la dimensión futura. Es necesario señalar que, en las conversaciones adelantadas durante la fase tres, cuatro de los ocho maestros si plantean la dimensión futura en la enseñanza de las CSE bajo el entendido de que la historia se construye y que el futuro es una posibilidad de construcción de los sujetos.

Con respecto a la contextualización, tanto los documentos como los maestros insisten en que, en la enseñanza de las CSE, es relevante proyectar los contenidos al contexto de los estudiantes, favoreciendo el reconocimiento de la diversidad cultural y la conexión con dinámicas de la actualidad. Se destaca que tres de estos maestros participantes se esfuerzan por vincular las reflexiones de sus clases con la realidad actual del país.

Además, se localizan concordancias en las tres fases de intervención con respecto a la noción de multidimensionalidad, pues los DBA, los documentos institucionales y de los maestros, así como las clases plantean para todos los grados varias dimensiones para analizar las situaciones que van desde el sujeto, la familia y el colegio hasta el barrio, la ciudad, el departamento, el país, el continente y el mundo.

En resumen, el análisis de contenido sobre el conocimiento que circula en las CSE en la institución educativa allegó elementos concordantes en la revisión documental. Los contenidos que planteados en los DBA se corresponden con los documentos institucionales. Sin embargo, no evidencian integración de las CSE, ya que los contenidos se localizan de manera desarticulada. Asimismo, se hallaron múltiples referencias en todos los niveles de análisis a las nociones de: relación pasado – presente, contextualización y multidimensionalidad que se relacionan con la formación del pensamiento histórico.

#### ***4.4.3 Pluralismo Epistemológico que sustenta el Trabajo Pedagógico de los Maestros como sujetos sociales en la Enseñanza de las CSE en la Institución Educativa***

Con respecto a los intereses epistemológicos que se asumen y/o declaran los maestros en la enseñanza de las CSE, el análisis de los documentos (DBA, documentos curriculares de la

institución educativa y documentos de los maestros), así como las clases y entrevistas reveló asociados a los intereses técnico, práctico y emancipatorio del conocimiento.

Se observa un pluralismo epistemológico que sustenta el trabajo pedagógico de los maestros como sujetos sociales en la enseñanza de las CSE en la Institución Educativa. En los hallazgos se encontraron coincidencias con las características de cada una de los intereses cognoscitivos analizados, las cuales se presentaron diferente medida de acuerdo a la fase de intervención. Por ejemplo, en el análisis de los DBA, los documentos institucionales y los de los maestros se identificaron numerosas referencias al *interés cognoscitivo técnico*, que se encuentran en menor medida en las clases acompañadas y en las conversaciones llevadas a cabo.

Así pues, en los documentos institucionales se hallaron coincidencias con el interés técnico percibida en la manera que se organiza, se gestiona y se objetiviza el conocimiento. En los documentos de cuatro de los ocho maestros participantes se localiza este tipo de interés en la organización y secuencia de las temáticas planteadas, lo que evidencia una gestión del conocimiento orientada a facilitar su enseñanza, ajustada a los parámetros curriculares institucionales y en correspondencia con los DBA. Asimismo, se encuentra la circulación de la racionalidad técnica en la gestión del tiempo, evidenciada en las planeaciones por clase, semana y bimestre, así como en las pautas de organización de las actividades, los estudiantes y el aula percibidas en seis de los ocho maestros co-investigadores.

En lo referente a las clases que acompañó la investigadora, también se encontraron elementos vinculados el interés técnico, expresados en la prioridad dada a la explicación de contenidos y en la predominancia de actividades que requieren responder preguntas, realizar descripciones o esquematizaciones a partir de información literal o memorística, común a todos los maestros participantes.

Además, en las conversaciones, tres de los ocho maestros se refirieron a la importancia del interés técnico del conocimiento en el sentido de que este posibilita a los estudiantes entender el mundo, acercándose a las dimensiones históricas y socioculturales y desarrollar las capacidades comprensivas y analíticas sobre el conocimiento existente y la indagación.

Ahora bien, acerca del *interés cognoscitivo práctico*, se hallaron coincidencias entre las tres fases de intervención en lo que corresponde al reconocimiento de la diversidad. En este sentido, se evidencian múltiples menciones a diversos actores, grupos, instituciones, costumbres, culturas, regiones, entre otros. También se localiza la circulación del interés práctico en todas las fases de intervención en la relación establecida entre teoría y práctica del conocimiento, a través de la formulación de ejemplificaciones, la articulación con el contexto de los estudiantes y el planteamiento de posibles soluciones a problemáticas cotidianas.

Sin embargo, en el análisis de los DBA, los documentos institucionales, los documentos maestros y las clases acompañadas se encuentra de manera muy limitada la propuesta de actividades que permitan la comunicación intersubjetiva, la comprensión de la diversidad de interpretaciones sobre la realidad y la consecuente construcción de sentido que plantea la racionalidad práctica.

A pesar de ello, en las conversaciones mantenidas con los ocho maestros, estas hacen énfasis en la relevancia de la participación, el dialogo, el debate, el trabajo cooperativo para la enseñanza de las CSE. Según ellos, es de vital importancia brindar en las clases espacios donde los estudiantes puedan expresar sus puntos de vista e intereses, debatir sus ideas, asumir una posición propia y respetar opiniones diferentes.

Acerca del *interés cognoscitivo emancipatorio*, se evidenciaron hallazgos relacionados con la acción tanto en los DBA como en la malla curricular, el Plan de área de la institución educativa y en las conversaciones. Estos hallazgos reflejan la intención de promover la toma de decisiones por parte del estudiantado para contribuir a la solución de problemáticas inmediatas en función de la convivencia. Sin embargo, en los documentos de menor jerarquía como el Plan de asignatura, el Plan de clase y los documentos de los maestros, ya no se encuentran estos los elementos de forma clara.

En cuanto a la noción de crítica, las menciones asociadas a situaciones de desigualdad o injusticias sociales son casi nulas en los DBA y en los documentos institucionales. Además, no se denuncian explícitamente las estructuras que reproducen dichas dinámicas, lo que demuestra una aplicación restringida del ejercicio de la crítica.

Por otro lado, en los documentos de los maestros y en las conversaciones se encontró el interés de tres de los ocho profesores por denunciar dinámicas de desigualdad social en su enseñanza de las CSE. Respecto a la autonomía, dos de los ocho maestros proponen ejercicios de autoevaluación en el aula que permiten el desarrollo de la autonomía por parte de los estudiantes.

Asimismo, cuatro de los maestros enfatizan en la necesidad de fomentar en la enseñanza de las CSE espacios que permitan al estudiantado reflexionar sobre situaciones y coyunturas relacionadas con la realidad del país, posibilitándoles asumir un papel activo a través de la preocupación por la transformación de la sociedad. En este sentido, dicha preocupación les moviliza a proponer acciones que contribuyan a la búsqueda de unas mejores condiciones individuales y colectivas.

En relación con el interés emancipatorio, es preciso señalar que tres maestros expresaron en las conversaciones que el desarrollo de este tipo de interés cognoscitivo está condicionado a la limitada capacidad de los estudiantes para pensar por sí mismos o a la poca importancia que otorgan al conocimiento. Además, tres de los ocho maestros participantes refirieron sentirse censurados o perseguidos en la institución educativa por promover el desarrollo de la racionalidad emancipatoria en la enseñanza de las CSE.

De acuerdo a lo anterior, se pudo establecer que todos los maestros del área de ciencias sociales sustentan sus prácticas de enseñanza de las CSE en una epistemología guiada por los intereses técnico y práctico del conocimiento. El interés cognoscitivo emancipatorio se asume y se declara en cuatro de los ocho maestros co-investigadores, sin desconocer que se encuentran algunos elementos asociados a la crítica en los otros maestros. Llama la atención que, en las conversaciones mantenidas tres maestros expresaron no optar por un interés cognoscitivo en particular y evocaron la necesidad de manejar una pluralidad epistémica su trabajo pedagógico en su enseñanza de las CSE.

A partir de los hallazgos de la investigación, se elaboró una matriz que se presenta a continuación. Esta matriz muestra los intereses cognoscitivos que sustentan el trabajo pedagógico de los maestros como sujetos sociales en la enseñanza de las CSE en la Institución. Se incluye la caracterización de la relación teoría y praxis del conocimiento, así como la transposición a las actividades de la esfera de la praxis de la educación que se asocian con cada interés.

Con respecto a la lectura de la matriz propuesta, esta puede realizarse de manera horizontal para identificar las caracterizaciones que se asocian con la relación conocimiento e interés, así como su transposición en la esfera de la praxis educativa, de acuerdo a los intereses cognoscitivos

que orientan el trabajo pedagógico de los maestros como sujetos sociales en la enseñanza de las CSE.

**Tabla 5**

*Matriz Intereses Epistemológicos que sustentan el trabajo pedagógico de los maestros como sujetos sociales en la enseñanza de las CSE*

<b>Intereses Epistemológicos que sustentan el trabajo pedagógico de los maestros como sujetos sociales en la enseñanza de las CSE</b>		
	<b>Relación conocimiento e interés</b>	<b>Transposición a la Esfera de la Praxis de la educación</b>
<b>Interés cognoscitivo técnico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Control de la enseñanza y el aprendizaje</li> <li>- Énfasis en la obtención de resultados y su mejoramiento</li> <li>- Independencia entre teoría y práctica del conocimiento</li> <li>- El conocimiento se lleva a un contexto de aplicación instrumental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pautas de organización y gestión de la información, el tiempo y las actividades basadas en la eficiencia.</li> <li>- Planes de estudio que contemplan la obtención de resultados educativos específicos.</li> <li>- Medición del rendimiento escolar por medio de pruebas y exámenes.</li> <li>- Uso de recursos tecnológicos y digitales para mejorar la calidad educativa.</li> </ul>
<b>Interés cognoscitivo práctico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La enseñanza y el aprendizaje como procesos</li> <li>- Relación teoría y práctica del conocimiento</li> <li>- Preocupación por la construcción de sentido de los estudiantes</li> <li>- Orientación a la acción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades que fomentan la participación y el dialogo horizontal entre los actores educativos.</li> <li>- Búsqueda de una formación integral que va más allá de la formación académica.</li> <li>- Flexibilidad y adaptación de las prácticas educativas a las necesidades del contexto.</li> <li>- Actividades que hacen énfasis en la experiencia y fomentan la autonomía y capacidad de análisis de los estudiantes.</li> <li>- Valoración de la diversidad en las prácticas educativas.</li> </ul>
<b>Interés cognoscitivo emancipatorio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La formación como proceso de desarrollo personal</li> <li>- Desarrollo de la autonomía y de un juicio crítico</li> <li>- La crítica impulsa la acción transformadora</li> <li>- Reflexión sobre la acción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crítica a las estructuras de poder que generan las injusticias sociales.</li> <li>- Se propicia el análisis de la realidad social, política, económica y cultural que impulsa la comprensión y solución de problemáticas desde una perspectiva crítica y transformadora.</li> <li>- Se plantean actividades que favorecen la autonomía de los estudiantes brindándoles las herramientas y los espacios necesarios para la toma de decisiones informadas y responsables que les permitan desarrollar su propio criterio.</li> <li>- Desarrollo de actividades que promueven el debate y la discusión para enriquecer el aprendizaje a partir del reconocimiento de la diversidad de opiniones y perspectivas.</li> <li>- Promoción del compromiso social y político de los estudiantes, incentivando su participación activa en la sociedad para la solución de problemáticas y la búsqueda de la justicia social.</li> </ul>

#### ***4.4.4 Reivindicación del sujeto en la construcción del conocimiento y la realidad social desde el trabajo pedagógico de los maestros en la enseñanza de las CSE.***

Los hallazgos producto de las diferentes fases de intervención permitieron reafirmar elementos de carácter epistemológico hallados la aproximación al campo del saber, en consonancia con las perspectivas teóricas de Habermas (1986/1990) y Zemelman (2011), en el trabajo pedagógico de los maestros como sujetos sociales en la enseñanza de las CSE. A continuación, se problematizan dichos hallazgos.

En primer lugar, las prácticas educativas de los maestros en la enseñanza de las CSE evidencian la apropiación del sujeto en su dimensión epistemológica, es decir, el reconocimiento de los estudiantes como sujetos cognoscentes por parte de los maestros. En este contexto, se encontró que los estudiantes son considerados como portadores de realidad, y ende portadores de conocimiento, ya que sus experiencias y vivencias sobre el mundo son tenidas en cuenta para problematizar el conocimiento sobre la realidad social en la escuela. Este elemento ampliamente discutido en la investigación y que se corresponde con las perspectivas teóricas de ambos autores.

Así pues, los maestros contemplan a los estudiantes como sujetos de conocimiento, pero también se identifica y los identifica como sujetos históricos que hacen historia y se hacen con la historia. En otras palabras, en las prácticas pedagógicas de los maestros fue posible evidenciar que estos se reconocen a sí mismos y reconocen a sus estudiantes como constructores de la realidad. Por lo tanto, imprimen en sus ejercicios pedagógicos un interés por situarse y situar a sus estudiantes ante la historia para actuar sobre ella, dado que la realidad puede cambiarse. Este elemento atraviesa las teorías de los autores de referenciados en la investigación, y que se sustentan en los postulados de Marx.

En este orden de ideas, se encuentran coincidencias en relación a la pertinencia histórica del conocimiento que planteó Zemelman (2011), puesto que los maestros en su enseñanza de las CSE, demuestran preocupación por situar los conocimientos al contexto histórico inmediato y del país; estableciendo relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, así como planteando relaciones causales. Esto está en consonancia con la apuesta del autor de pensar las realidades de nuestros países desde las complejidades propias.

Asimismo, se identifican relaciones entre el interés práctico del conocimiento propuesto por Habermas (1986/1990), en términos de que este posee una función comprensiva en el marco de la acción simbólicamente mediada, y los intereses epistemológicos que los maestros sostienen en la enseñanza de las CSE. Desde su ejercicio pedagógico, los maestros promueven prácticas que involucran actividades que involucran la participación, el intercambio comunicativo, la escucha activa, el reconocimiento de la diversidad de posturas y opiniones, el establecimiento de conclusiones propias, el trabajo cooperativo y la propuesta de alternativas de solución. Todas estas prácticas favorecen la acción comunicativa para la construcción de sentido, constituyendo una acción práctica que orienta la voluntad de la razón.

Por último, en el trabajo pedagógico de los maestros se hallaron elementos afines a la categoría de autorreflexión establecida por Habermas (1986/1990) en su propuesta de la razón crítica. En este sentido, sus espacios pedagógicos propician el desarrollo de la autonomía, la reflexión, la argumentación, la crítica, la autorrealización y la voluntad de acción; características comunes a la vocación de la razón crítica como voluntad de razón que orienta la acción.

#### *4.4.5 Contribuciones de los maestros de CSE de la Institución Educativa a la Formación*

##### *Emancipatoria del Estudiantado*

Las fases dos y tres de intervención permitieron identificar los elementos emancipatorios que promueven los maestros en la enseñanza de las CSE en la Institución Educativa. Estos elementos contribuyen a fomentar una formación democrática y liberadora que, en los términos de Zuleta (1995), permite a los estudiantes pensar por sí mismos y encaminarse en la búsqueda de su autorrealización personal. Entre estos elementos se encuentra:

La crítica a las prácticas educativas tradicionales asociadas al autoritarismo y las exigencias de orden disciplinario. La mayoría de los maestros manifestaron tanto en su enseñanza de las CSE como en las conversaciones, su desacuerdo con prácticas represivas basadas en el autoritarismo y en exigencias disciplinarias demandadas por el orden institucional. Desde su perspectiva, estas prácticas no aportan a la formación de los estudiantes; dentro de ellas están las formaciones, los registros en el observador, las revisiones de los uniformes y las restricciones a la presentación personal.

El interés por otorgar un papel activo al estudiante. Todos los maestros participantes de la investigación destacaron la importancia del reconocimiento de las subjetividades de sus estudiantes como estrategia para fomentar la participación, la autonomía y la construcción del conocimiento.

El desarrollo de prácticas que propician la autonomía y la formación del criterio de los estudiantes. Varios de los maestros co-investigadores desde su trabajo pedagógico en el aula y las conversaciones con la investigadora, subrayaron la relevancia de emplear estrategias pedagógicas de trabajo autónomo, así como autoevaluación y autoreflexión, contribuyendo así a la formación del criterio de sus estudiantes.

La puesta en marcha de actividades que fomentan la argumentación. Varios de los maestros participantes del estudio mencionan que desarrollan en su enseñanza de las CSE ejercicios de clase destinados a fomentar y fortalecer la capacidad de argumentación de sus estudiantes, como el debate y la mesa redonda. Estas estrategias favorecen el intercambio de puntos de vista y la defensa de posiciones personales.

El reconocimiento del valor de la diferencia. En las conversaciones con los maestros, ellos señalaron que, en su trabajo pedagógico en el aula, promueven el reconocimiento de la diversidad de opiniones, actores, culturas, costumbres como espacios de expresión democrática, donde respeta la garantía del otro a ser y pensar diferente.

La preocupación por el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes. Varios de los maestros indican que, en su enseñanza de las CSE, logran identificar las habilidades de sus estudiantes y se esfuerzan por potencializarlas, a pesar de que la cantidad de estudiantes por aula dificulta este proceso.

El interés por la formación profesional del estudiantado. Los maestros de los grados superiores evidencian, tanto en sus prácticas de enseñanza como en el diálogo con la investigadora, su preocupación por brindar las herramientas necesarias que faciliten al estudiantado el acceso a la educación superior como mecanismo que garantiza su autorealización personal.

#### ***4.4.5 Ambivalencias de las prácticas educativas de los maestros en la enseñanza de las CSE***

El proceso de triangulación de la información recolectada y de las interpretaciones realizadas permitió identificar una contradicción en el trabajo pedagógico de los maestros en el momento de la contrastación de las fases dos y tres de la investigación. Esta discordancia se refiere

a la postura ambivalente que asumen los maestros en términos de las prácticas educativas tradicionales y emancipadoras mencionadas por Zuleta (2011).

Por un lado, en el acompañamiento realizado a las clases, se encontraron en las voces y acciones de los maestros aspectos asociados a la educación tradicional, como son la formulación de preguntas que solicitan información memorística, la atención dada a pautas de comportamiento en el aula, la ubicación de los estudiantes en el aula, la exigencia de los uniformes, los ejercicios de dictado y transcripción de información, el llamado a lista, entre otros.

A pesar de esto en las conversaciones mantenidas, los maestros mostraron resistencia a aceptar prácticas tradicionales basadas en la disciplinarización de los cuerpos y la homogeneización del estudiantado. Estas prácticas incluyen: las formaciones, los registros en el observador, las revisiones del uniforme, las restricciones a la presentación personal, el uso de pitos y micrófonos para captar la atención de los estudiantes.

Este hallazgo permite sostener que, en el trabajo pedagógico de los maestros existen prácticas tradicionales que se han institucionalizado en la escuela a través de la reproducción cultural. Algunas de estas prácticas son reconocidas por los maestros, quienes se resisten a ellas; en otros casos, sin embargo, se naturalizan en la labor pedagógica cotidiana. Asimismo, algunas prácticas tradicionales son impuestas por la institución, mientras que otras son adoptadas a nivel personal por los maestros. Se encontró el caso de maestros que afirmaban apartarse de prácticas tradicionales, pero que, en sus clases, terminaban desarrollando este tipo de prácticas.

De este modo, se evidencia que dichas prácticas tradicionales coexisten con prácticas emancipatorias en el trabajo pedagógico de los maestros. Como se observó, se identifican prácticas tradicionales fundadas en el autoritarismo del maestro, al tiempo que también se evidencian

ejercicios asociados a la educación emancipadora, como lo son promover la autonomía, la reflexión, la argumentación, la crítica, la autorrealización y la acción.

Además, se encontraron elementos relacionados con la idea del maestro como promotor del deseo de saber en su trabajo pedagógico de los maestros durante el acompañamiento realizados a las clases. Estos elementos incluyen el uso de estrategias de motivación, el manejo de un lenguaje afectuoso, comprensivo y respetuoso, el uso de expresiones jocosas, la inclusión de ejemplificaciones y las correcciones personales.

Todas las practicas mencionadas dan cuenta de una educación liberadora y promotora del deseo de saber, que es compatible con los principios de la educación racional de Zuleta (2011) y que se yuxtaponen con el ejercicio de prácticas tradicionales como las que se mencionaron.

## V Conclusiones

Para el presente estudio, es importante señalar los alcances e implicaciones del ejercicio académico de construcción de la fundamentación teórica de la investigación. En este sentido, la aproximación al campo del saber demandó que la investigadora apropiara la gramática de las disciplinas del conocimiento para favorecer la transferencia efectiva de las categorías de los referentes teóricos a la esfera de la praxis de la educación. Esta actividad académica se llevó a cabo con éxito y permitió consolidar los hallazgos respecto al objeto de estudio.

Entre las implicaciones del ejercicio académico, se destaca que, inicialmente, se dificultó la comprensión de las obras filosóficas por su lenguaje, así como la complejidad resultante para redactar textos derivados de las mismas. También costó esfuerzo articular las perspectivas teóricas que sustentan el estudio; tal confluencia pudo haberse adelantado de una manera más rigurosa.

En cuanto a la construcción de la arquitectura metodológica, este proceso se consolidó gracias a la adopción de los posicionamientos epistemológicos de la investigación, lo que posibilitó la coherencia metodológica con el objeto de estudio. El desarrollo de la lógica metodológica permitió recopilar información suficiente en las diferentes fases de intervención para ser interpretada y contrastada mediante el análisis de contenido, favoreciendo el alcance de los propósitos investigativos sobre los intereses epistemológicos que sustentan el trabajo pedagógico de los maestros como sujetos sociales en la enseñanza de las CSE.

En relación con la consolidación del objeto de estudio de la investigación, se identificó un pluralismo epistemológico como sustento de las prácticas de enseñanza de los maestros de CSE. El estudio reveló que, en su mayoría, los maestros orientan su trabajo pedagógico por los tres *intereses cognoscitivos* propuestos por Habermas (1968/1990), ya que se localizaron hallazgos

significativos con respecto a cada uno de ellos. Además, la investigación propuesta logró develar tendencias hacia una enseñanza de las CSE orientada por el *interés práctico y emancipatorio* del conocimiento, evidenciada principalmente en los acompañamientos de las clases y en las conversaciones adelantadas.

Respecto al *interés cognoscitivo técnico*, los maestros expresaron su importancia para impulsar desde sus prácticas de enseñanza de las CSE, el entendimiento del mundo y el acercamiento a las dimensiones históricas y socioculturales por parte de los estudiantes. Se observó que los maestros emplean también este tipo de interés en su trabajo pedagógico para organizar el conocimiento y facilitar su enseñanza. Por tanto, aunque los maestros declararon no limitar su trabajo pedagógico al interés técnico del conocimiento, si le otorgan relevancia en sus prácticas de enseñanza de las CSE.

Asimismo, todos los maestros coincidieron en señalar el predominio del *interés cognoscitivo práctico* como orientación epistemológica de su trabajo pedagógico. En las conversaciones realizadas, mencionan la importancia de promover en sus clases actividades que fomenten la interacción comunicativa para favorecer la construcción de sentido por parte de los estudiantes. Es pertinente señalar que en todas las fases de intervención se hallaron elementos vinculados a este tipo de interés epistemológico, principalmente en lo relacionado con el reconocimiento de la pluralidad de actores e interpretaciones y la articulación del conocimiento con el contexto de los estudiantes.

Con relación al *interés emancipatorio* del conocimiento, se encontró que siete de los maestros co-investigadores involucran este interés en su trabajo pedagógico con el fin de promover la autonomía y la crítica en sus procesos de enseñanza de las CSE. Lo anterior, contribuye a

posicionarse y posicionar a sus estudiantes frente a la realidad, permitiendo así poner en marcha acciones que ayuden a poner fin a las estructuras configuradoras de órdenes de desigualdad social.

De acuerdo con lo anterior, el estudio concluye que en el trabajo pedagógico de los maestros confluyen todos los intereses cognoscitivos, y que difícilmente es posible encontrar prácticas de enseñanza de las CSE orientadas por un único tipo de interés. Como se pudo constatar, cada uno de los intereses epistemológicos corresponde a distintas demandas de orden pedagógico y orienta la acción de los maestros en sus diferentes prácticas educativas.

Con respecto al rescate del sujeto que proponía Zemelman (2011), el estudio evidenció que las prácticas educativas de los maestros reflejan el reconocimiento de los estudiantes como sujetos históricos, portadores de conocimiento y constructores de realidad. De esta manera, en las prácticas pedagógicas de los maestros se encuentra un interés por situarse y situar a los estudiantes ante la historia para actuar sobre ella, lo que demuestra su carácter como sujetos sociales.

En este orden de ideas, la investigación también encontró hallazgos referentes la pertinencia histórica del conocimiento planteada por Zemelman (2011), puesto que los maestros, en su enseñanza de las CSE, demuestran la preocupación por situar los conocimientos al contexto histórico inmediato y del país, establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, y plantear relaciones causales. Esto se encuentra en consonancia con la apuesta del autor mencionado, quien aboga por pensar las realidades de nuestros países desde sus complejidades propias.

En suma, la investigación encontró que en el trabajo pedagógico de los maestros se hallaron elementos afines al concepto de autorreflexión establecido por Habermas (1968/1990) en su propuesta de la razón crítica. En este sentido, las prácticas de enseñanza de las CSE dan cuenta de

escenarios pedagógicos en los que los maestros fomentan la autonomía, la reflexión, la crítica, la autorrealización y la voluntad de acción. Estas características son comunes a la vocación de la razón crítica como voluntad de razón que orienta la acción.

Por otro lado, las ambivalencias encontradas en las prácticas pedagógicas de los maestros con respecto a los planteamientos de Zuleta (1995) sobre la educación tradicional y la educación racional llevan a cuestionarse hasta qué punto la educación realmente brinda posibilidades para la plena autorrealización personal o, por el contrario, se convierte en una barrera para su desarrollo.

Así, se identificaron prácticas naturalizadas e institucionalizadas en el trabajo pedagógico de los maestros que reproducen patrones culturales autoritarios con respecto a la relación saber-poder al interior de las instituciones educativas, limitando la autonomía y el pensamiento propio de los estudiantes, a pesar de que varios maestros son conscientes de estas prácticas y las cuestionan. Esto permite problematizar la idea de que la educación no constituye un único camino hacia la plena autorealización de la persona, ya que también puede lograrse al margen del proceso educativo.

El estudio puso de manifiesto además las limitaciones con las que se enfrentan los maestros con respecto a despertar en sus estudiantes el deseo de saber, tal como lo propone Zuleta (1995). En el acompañamiento realizado a las clases y en las conversaciones adelantadas con los maestros, se evidencia su preocupación por la falta de interés de los estudiantes hacia el conocimiento, lo que constituye un obstáculo para la emancipación del pensamiento.

Asimismo, el proceso investigativo permitió reflexionar sobre el hecho de que los maestros pueden asumirse como sujetos sociales independientemente de los intereses epistemológicos que orientan su trabajo pedagógico. Su carácter como sujetos sociales viene dado por su conciencia

histórica y no por los intereses epistemológicos que adoptan es su enseñanza de las CSE; estos últimos no determinan que el maestro se asuma sujeto social. No obstante, el estudio puso de manifiesto que el trabajo pedagógico de los maestros si constituye un medio para afirmarse como sujeto social y actuar en la historia a través de sus prácticas de enseñanza.

Además, las conversaciones mantenidas con los maestros permitieron a la investigadora considerar la falta de interés de estos por el ámbito de la epistemología. En las primeras aproximaciones, se evidenció que, en general el concepto de intereses epistemológicos les resultaba ajeno, a excepción del profesor de filosofía. Los maestros vincularon e interpretaron su trabajo pedagógico en la enseñanza de las CSE con los intereses epistemológicos a través de la investigación desarrollada.

Otros hallazgos de la investigación revelan cómo la articulación de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), las pruebas estandarizadas y el currículo de la institución educativa influyen en la enseñanza de las CSE. Aunque los DBA se definen como documentos orientadores, el análisis documental realizado, junto con observaciones reflexivas y conversaciones cotidianas en la escuela, permitieron concluir que los documentos curriculares de la institución, así como aquellos elaborados por los docentes, están demarcados por los parámetros establecidos en dicha política curricular, atendiendo a supuestos de calidad educativa.

El estudio también descubrió que la implementación de los DBA, tal como se refleja en los documentos curriculares de la institución educativa, muestra una tendencia hacia la estandarización del currículo, asociada a un enfoque en la formación por competencias y una homogeneización del conocimiento presente en las CSE. En cuanto a los contenidos, el análisis documental no evidencia una integración efectiva de las CSE; más bien, estos aparecen en los diferentes documentos de manera alternada y desarticulada. Se observa que el uso de términos

específicos de las disciplinas de ciencias sociales a menudo se convierte en una mera lista de nominalismos, combinándose con temas relacionados con la democracia, la convivencia y la paz.

La investigación también evidenció que la política curricular de los DBA asigna un papel instrumental al docente de CSE al establecer rutas específicas para alcanzar los resultados esperados por grado. Esto pone de manifiesto un interés por limitar la autonomía del maestro en la formulación del currículo. A pesar de que los ocho maestros refieren poseer autonomía para tomar decisiones curriculares, estos toman como referencia los DBA en las planeaciones de sus clases al ajustarlos y flexibilizarlos conforme a las exigencias de la institución educativa.

## VI Referencias

- Aponte Otálvaro, J. E., Rodríguez Ávila, S. P. y Acosta Jiménez, W. A. (2022). Docentes y saberes escolares de las ciencias sociales: la evaluación como mandato curricular. *Pedagogía y Saberes*, (57), 81-96. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13981>
- Bajtín, M. (1952). El problema de los géneros discursivos. *Semiología*, 85.
- Bourdieu, P. (1966). *Campo intelectual y proyecto creativo*. Trad. J. Muñoz Delgado.
- Bourdieu, P. (2008). *El oficio de sociólogo*. Siglo xxi.
- Congreso de la república. Ley 1874. Enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia.
- Díaz Sánchez, E. (2020). Enseñanza de los Derechos Básicos de Aprendizaje para las ciencias sociales. Voces y silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 11(1), 46-65.
- Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: promociones y publicaciones universitarias.
- Habermas, J. (1986). Conocimiento e interés. *Ciencia y técnica como "ideología"*.
- Jiménez, A. (2021). De las ciencias sociales integradas a la enseñanza de la historia, 1984-2020. *Paideia Surcolombiana*, (26), 201-223.
- Martínez, N. (2018). Tendencias investigativas para pensar la relación entre las ciencias sociales escolares y la epistemología de las ciencias sociales en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 49, 95-113
- Ministerio de Educación Nacional. *Estándares curriculares en Ciencias Sociales* (2004). Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. Derechos básicos de aprendizaje en Ciencias Sociales (2016). Colombia.

Palacios, N. (2018). El currículo de ciencias sociales y las pruebas Saber 11 en Colombia: consonancias y disonancias. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 9(2), 80-106.

Rodríguez, S., Acosta, W., Aponte, J. (2022). Formalización de la didáctica de las ciencias sociales en la formación docente en Colombia. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 5, 121-142.

Sánchez. A. (2021). Apropiación de las ciencias sociales escolares en Colombia: una revisión bibliográfica de las prácticas de enseñanza (2002-2018). *Praxis Pedagógica*, 21(28), 86-105.

Torres, A (2020). La investigación sociológica: entre el monismo y la pluralidad metodológica. En Páramo, P (ed), *La investigación en ciencias sociales: la historia del método y su filosofía*. (pp. 229- 262 ). Editorial Lemoine.

Torres, J. (2019). Políticas educativas, discursos y prácticas neoliberales y de des-socialización. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(4 Especial).

Zemelman, H. (2011), Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad, México, Siglo XXI Editores-crefal.

Zemelman, H. (2012). Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. *Espacio Abierto* 30 (3)

Zuleta, E. (1995). Educación y democracia un campo de Combate. Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta.

## VII Anexos

### Anexo 1

#### **Ejemplo de las Biografías realizadas de los Maestros de Ciencias Sociales Escolares**

##### **Jhon Jairo Montoya Cardona:**

Jhon Jairo es Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, es Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos y en Tecnologías de la Información de la Universidad Cooperativa de Colombia. Lleva ejerciendo la docencia desde 1994, en sus 29 años de experiencia laboró durante los primeros 6 años en instituciones educativas del sector privado en Soacha y Bogotá. Los otros 23 años ha ejercido como docente nombrado de planta de la Secretaria de Educación del Distrito en varias instituciones educativas de carácter público. En su amplia experiencia como profesor, Jhon ha laborado únicamente en instituciones educativas de zonas urbanas.

Además, el profesor mencionado narra que su recorrido como educador ha estado caracterizado por el aprendizaje constante y explica el contraste que para él representan las condiciones laborales en el sector privado y el sector público. Así mismo, Jhon Jairo expresa que en su ejercicio profesional ha conocido personas muy importantes para su formación como individuo y como educador. También, refiere que, siempre ha dado lo mejor de sí para sus estudiantes; de ahí su preocupación por la implementación de tecnologías en el aula que favorecen el proceso educativo.

Hoy en día, Jhon es Docente de ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia en los grados décimo y undécimo de la jornada tarde en el Colegio Luis López de Mesa sede A.

## Anexo 2

**Preguntas que orientan las conversaciones con los maestros de Ciencias Sociales  
Escolares en la tercera fase de intervención**

<b>PREGUNTAS QUE GUÍAN LA CONVERSACIÓN CON LOS MAESTROS EN LA COTIDIANIDAD DE LA ESCUELA</b>	
<b>CATEGORÍAS GENERALES</b>	<b>PREGUNTAS</b>
Intereses cognoscitivos (A)	<p>1. En primer lugar, se hace necesario señalar que el análisis documental evidencia una tendencia hacia la enseñanza de las CSE caracterizada principalmente por la racionalidad técnica que se percibe en las pautas de organización y gestión del conocimiento, en el alcance de unos mínimos de aprendizaje contemplados en los diferentes documentos curriculares y la medición del rendimiento escolar. Mientras que, se hallan pocos elementos relacionados con los intereses práctico y emancipatorio del conocimiento que propenden por la comprensión y la transformación social.</p> <p><b>A su juicio, y teniendo en cuenta sus saberes y trayectoria escolar, ¿Qué tipos de intereses por el conocimiento sustentan su enseñanza de las CSE? Argumenta y ejemplifica.</b></p> <p>2. Un hallazgo esencial de la investigación se relaciona con la manera en que la expedición de políticas curriculares como los DBA instrumentalizan el currículo y la enseñanza de las CSE. Pues, estas políticas obedecen a un interés técnico que busca controlar la enseñanza por medio de la prescripción de los aprendizajes esperados para cada grado y las estrategias para su alcance.</p> <p><b>Dado que los maestros de CSE tienen una injerencia restringida en el diseño del currículo que enseñan, ¿cuáles son las apuestas, acciones y nuevos sentidos que ofrece en el aula respecto a los temas, contenidos y habilidades a desarrollar en sus estudiantes? Ejemplificar en la cotidianidad.</b></p> <p>3. Así mismo, los análisis adelantados han permitido establecer una circulación limitada de la racionalidad práctica en la enseñanza de las CSE. Puesto que, la revisión de los documentos en todos los niveles de análisis concluye que, si bien, se hace énfasis en el reconocimiento de la diversidad de actores e interpretaciones, no se propician prácticas de enseñanza que privilegien la comunicación intersubjetiva como medio para la construcción de sentido por parte de los estudiantes.</p> <p><b>Una vez que señale cuáles son sus posicionamientos epistemológicos -desde dónde se para epistémicamente para enseñar las CS-, ¿Podría identificar los sentidos y el para qué enseña las CSE teniendo en cuenta la diversidad del contexto, así como, la singularidad y pluralidad de los sujetos?</b></p> <p>4. Además, el análisis documental llevado a cabo puso en evidencia la falta de interés por adelantar una enseñanza de las CSE orientada por la racionalidad emancipatoria del conocimiento. Pues, a pesar de que se mencionan elementos relacionados con el desarrollo de la autoreflexión en la construcción de posibles alternativas de solución a algunas problemáticas planteadas, los documentos no consideran la importancia de denunciar las estructuras de poder como configuradoras de órdenes de desigualdad social y tampoco contemplan el establecimiento efectivo de acciones transformadoras que pongan fin a tales condiciones.</p> <p><b>Desde su lugar epistémico y apartándose de una enseñanza técnica/instrumental del currículo de CSE, ¿Qué aspectos podría destacar como prácticos (Nuevas comprensiones) y como críticos emancipatorios (Conocimientos que liberan e invitan a la transformación desde la accionar de los sujetos) en su enseñanza en la escuela y el aula?</b></p>

Sujetos sociales (B)	<p>5. Además, el análisis documental arrojó que la enseñanza de las CSE integradas se ha interesado por dinámicas del tiempo presente y por temáticas como la convivencia, la ciudadanía, la democracia y la paz restando importancia al conocimiento disciplinar de las ciencias sociales. Para el caso de la historia, se evidenció que la historia que circula es una historia estática y fragmentada que se centra en una visión eurocéntrica apartada de la historia propia, local y regional.</p> <p><b>Teniendo en cuenta lo anterior, ¿cree usted que su enseñanza de las CSE aporta a formación histórica y al desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes? Si es así, explique ¿de qué manera?</b></p>
Educación racional (C)	<p>6. Finalmente, a cerca del concepto de educación que rodea algunos de los documentos, artefactos y acciones analizados se encuentra una preocupación por desarrollo de aprendizajes, habilidades y valores como preparación del estudiantado para la etapa posterior a la vida escolar.</p> <p><b>Desde su ejercicio y experiencia profesional, ¿cuál es su concepción de la educación? ¿considera usted que sus prácticas de enseñanza de las CSE permiten a los estudiantes el acceso al pensamiento y posibilitan el desarrollo pleno de sus potencialidades? Si es así, explique ¿de qué manera lo hace?</b></p>

### Otros Anexos

**Matrices de análisis de información de los DBA ([Anexo 3](#)), documentos institucionales ([Anexo 4](#)), ([Anexo 5](#)), documentos de los maestros ([Anexo 6](#)), observación reflexiva de las clases ([Anexo 7](#)).**

**Biografías completas de los maestros que enseñan CSE en la Institución Educativa ([Anexo 8](#)).**