



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona
Doctorado en Educación
Formación del pensamiento social, histórico y geográfico y educación para la
ciudadanía, Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales

Tesis doctoral
La enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales de la
Educación Básica y Media en Antioquia y Cundinamarca: una investigación en torno a
sus finalidades, sus contenidos y sus métodos

Estudiante
María Eugenia Villa Sepúlveda

Director
Doctor Joan Pagès Blanch

Ballaterra, 2018



**Universitat Autònoma de Barcelona
Doctorado en Educación
Formación del pensamiento social, histórico y geográfico y educación para la
ciudadanía, Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales**

**Título de la tesis doctoral
La enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales de la Educación
Básica y Media en Antioquia y Cundinamarca: una investigación en torno a sus
finalidades, sus contenidos y sus métodos**

**Nombres y apellidos de la doctoranda
María Eugenia Villa Sepúlveda**

**Nombres y apellidos del director
Doctor Joan Pagès Blanch
Profesor emérito del Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les
Ciències Socials, con sede en la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat
Autònoma de Barcelona**

Bellaterra, 2018



Dr. Joan PAGÈS BLANCH, profesor emérito del Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials, con sede en la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona

HAGO CONSTAR QUE

La investigación realizada bajo mi dirección por la Señora María Eugenia Villa Sepúlveda con el título *La enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y Media en Antioquia y Cundinamarca: una investigación en torno a sus finalidades, sus contenidos y sus métodos*

Reúne todos los requerimientos científicos, metodológicos y formales exigidos por la legislación vigente para su lectura y defensa ante la correspondiente comisión a fin de obtener el Grado de Doctora en Educación especialidad Formación del pensamiento social, histórico y geográfico y educación para la ciudadanía, Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales por la Universitat Autònoma de Barcelona

En consecuencia considero procedente autorizar su presentación.

Firma

Fecha
Bellaterra,

2018

Agradecimientos

A mi familia, por arroparme con su amor.

A mi director de tesis, el profesor Joan Pagès Blanch,
por acompañarme de manera generosa durante este trayecto de mi vida.

A quienes integran el Grupo de Investigación GREDICS,
de la Universidad Autónoma de Barcelona,
por brindarme sus enseñanzas académicas y humanas.

A mis colegas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia,
porque su empeño en contribuir a que en Colombia se construya el bien común a través de la
educación, me ha inspirado para hacer esta investigación.

Al profesorado que participó en la investigación,
por su compromiso cotidiano por hacer de Colombia un país mejor.

Tabla de contenido

Presentación	8
1 Contextualización de la investigación.....	14
1.1 Campo de investigación	14
1.2 Problema de investigación.....	17
1.3 Relevancia del problema y justificación de la investigación	22
1.4 Preguntas y supuestos de la investigación.....	24
1.5 Objetivo de la investigación	26
2. Estado del conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos políticos en los campos de la Psicología Social Genética y de la Didáctica de las Ciencias Sociales	28
2.1 Investigaciones en el campo de la Psicología Social Genética	30
2.2. Investigaciones en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales	35
2.3 Elementos teóricos y metódicos que aportaron las investigaciones revisadas a la investigación	52
2.4 Aportes generales de las investigaciones revisadas a la investigación.....	62
3. Referentes teóricos	65
3.1 Objeto de la investigación	65
3.2 Perspectivas de la investigación.....	77
4. Referentes metódicos	97
4.1 Modelo teórico de la investigación	97
4.2 Caracterización del profesorado participante y de su práctica educativa	116
5. Descripción e interpretación de la información construida con el profesorado participante	137
5.1 Circunstancias y condición de posibilidad de la enseñanza de conocimientos políticos en el área de Ciencias Sociales	137
5.2 Finalidades de la enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales	143
5.3 Contenidos de la enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales	152
5.4 Métodos de enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales	162
6. Síntesis y discusión de los resultados de la investigación	201
6.1 Síntesis de los resultados de la investigación	201
6. 2 Discusión de los resultados de la investigación	219
7. Conclusiones y cuestiones para investigar en el futuro.....	228
7.1 Conclusiones en relación con el planteamiento inicial.....	228
7.2 Cuestiones para investigar en el futuro	242
Referencias	250

Listado de anexos

Anexo 1: consentimiento informado y cuestionario

Anexo 2: características generales del profesorado participante en la investigación

Anexo 3: tipos de educación en Colombia según la legislación y el currículo

Anexo 4: planes de estudio colombianos 1950 - 1994

Anexo 5: listado de lineamientos curriculares

La Política es la forma de “creación deliberada del futuro de la humanidad”

Nobert Lechner, 1981, Especificando la política, p. 1

“Creo importante terminar esta carta repitiendo la afirmación que siempre hago:

'la práctica necesita a la teoría, la teoría necesita a la práctica,
así como el pez necesita el agua descontaminada”

Pablo Freire, 2005, Cartas a Cristina: reflexiones sobre mi vida y mi trabajo, p. 125

“Cualquier investigación educativa
debe tener como objetivo mejorar la práctica de enseñanza y
establecer criterios útiles para la formación del profesorado”

Antoni Santisteban y Joan Pagès, 2009,
Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía, p. 16

“Mi interés es que los estudiantes aparte de obtener nociones básicas de política,
se hagan críticos y conscientes del poder que tienen como ciudadanos para
comprender y transformar su realidad política,
partiendo desde el contexto más cercano como individuos hacia
su papel como parte de un colectivo y base fundamental de un Estado.

Emma, profesora del Área de Ciencias Sociales de un centro educativo público, 2016

Presentación

A través de la participación de las personas en el campo político se construyen los ordenamientos de las sociedades. Parafraseando a Nobert Lechner (1981) se puede afirmar que las prácticas políticas permiten crear, de manera deliberada, el presente y el futuro de la humanidad. Los ordenamientos sociales pueden ir desde los democráticos hasta los autoritarios. A fin de construir ordenamientos sociales democráticos se debe cualificar la educación política de las poblaciones para la convivencia democrática. Lo que en términos de Slavoj Žižek consiste en la politización de las poblaciones (2011). La educación política para la convivencia democrática consiste entonces en comprender el campo político y valorar la Democracia como el mejor de los ordenamientos sociales. La educación política para la convivencia democrática desarrollada en estos términos provoca la participación de las personas en el campo político para la construcción de sociedades democráticas.

Quienes desarrollan sus prácticas en el campo de la educación política para la convivencia democrática deben cualificar sus prácticas a través de la construcción de teorías. Como lo ha escrito Paulo Freire (2005) la práctica necesita de la teoría y la teoría necesita de la práctica. Porque la teoría permite comprender la práctica y porque la teoría que se construye aislada de la práctica resulta inocua. Desde esta perspectiva, para comprender las prácticas de la educación política para la convivencia democrática se puede acudir al campo de la Investigación Educativa (Restrepo, 1996). Esto porque este campo, como lo han escrito Antoni Santisteban y Joan Pagès (2009), tiene dos objetivos: el primero, cualificar la práctica de la enseñanza y, el segundo, establecer criterios que cualifiquen la formación del profesorado.

De esta forma, en lo que respecta a la enseñanza de conocimientos políticos para contribuir a la educación política para la convivencia democrática, la investigación educativa cobra vital importancia. Esto es así si se concibe con la profesora Emma, que participó en la realización de esta investigación, que a través de la enseñanza de conocimientos políticos cada estudiante debe aprender conceptos y teorías acerca del campo político. Además, debe, en primer lugar, desarrollar su capacidad crítica. Una capacidad que consiste en analizar lo que acontece en el campo político. En segundo lugar, debe ser consciente de que como ciudadana o ciudadano experimenta el poder o la capacidad de comprender y transformar el campo político (Luhmann, 1995). Y, finalmente, que esta transformación la puede hacer en los ámbitos íntimo y privado y en el ámbito público que corresponde a las relaciones entre la Sociedad Civil y el Estado

(Bobbio, 1989). Se trata de que la enseñanza de conocimientos políticos, como lo ha escrito Pagès (2017), no sirva para que cada estudiante sólo sepa de memoria las aportaciones de Montesquieu a la división del poder de los estados. Se trata de que cada estudiante se comprometa como ciudadana o como ciudadano a participar en el gobierno de la Polis (Pagès, en edición). Una participación que va más allá de votar cada cuatro años en la elección de un gobernante. Esta forma de participación se puede aprender, siguiendo con Pagès (2017), a través del estudio de problemas, de la discusión, de la deliberación y de la acción.

Esta investigación se ha realizado con la finalidad de aportar a la educación política del estudiantado para participar en la Polis. Se ha tratado, específicamente, de aportar a las prácticas de enseñanza de conocimientos políticos en la educación obligatoria colombiana y a la formación de su profesorado. Desde esta perspectiva se ha investigado la enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y Media colombiana. En esta investigación participaron quince profesoras y profesores de catorce centros educativos públicos y privados ubicados en dos departamentos de Colombia: Antioquia y Cundinamarca.

La investigación se centró en la descripción e interpretación de las finalidades, los contenidos y los métodos de enseñanza enunciados por el profesorado participante. La información descrita se socializó con cuatro profesoras y con un profesor. Enseguida se pasó a un proceso de proposición en el que se diseñó una unidad didáctica para enseñar conocimientos políticos al estudiantado.

En esta unidad didáctica se aplicó un método ideado y diseñado por la investigadora que se denominó “Método de Discusión y de Deliberación para la construcción de consensos”. Este método se ideó y se diseñó a partir de los resultados de la investigación y de las indagaciones que se hicieron en el campo de la Ciencia Política (Gutmann & Thompson, 2004) y en el Campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales (Pagès, 2017 y Boixader, 2004). Mediante este método de enseñanza se busca cualificar las capacidades de DAR del estudiantado. Estas capacidades son las de describir o especificar, analizar o criticar lo que se ha especificado y reflexionar o considerar atenta y detenidamente lo que se ha criticado para comprenderlo o tornarlo parte de sí. Lo que entraña la construcción de experiencia por parte del estudiantado (Larrosa, 2006). La descripción, el análisis y la reflexión se han de realizar a propósito de alguna cuestión social que sea considerada relevante. Adicionalmente la investigadora construyó unos

“Delineamientos para la enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y Media colombiana” y unas “Orientaciones para la formación del profesorado de la Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y Media colombiana”.

A medida que la investigación se fue desarrollando, se fue conformando un Grupo de Trabajo Académico en Educación Política. Este grupo fue nominado por el profesorado participante “Educar para la Polis”. Hace parte de la línea de investigación en Formación Ciudadana del Grupo de Investigación Comprender de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. En la actualidad vienen participando seis profesoras y cinco profesores. De ellas y ellos, tres profesores y dos profesoras participaron en la investigación.

La investigación se efectuó en el contexto de la especialidad en “Formación del pensamiento social, histórico y geográfico y educación para la ciudadanía, Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales” del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Para su realización se contó con la dirección del Doctor en Ciencias de la Educación y profesor emérito de la Universidad Autónoma de Barcelona Joan Pagès i Blanch. Igualmente, se contó con el apoyo de las profesoras y los profesores del Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales -GREDICS- de la Universidad Autónoma de Barcelona. Además, se recibieron aportes del Doctor Sebastián Plá del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México -IISUE UNAM. Esto en el marco de una pasantía de estudios doctorales realizada en México a finales del año 2014.

Este escrito que busca dar cuenta del proceso de investigación consta de las siguientes partes.

En el capítulo uno se contextualiza la investigación. Se presenta el campo de investigación en el que se inscribe, el problema de investigación, la relevancia del problema, la justificación de la investigación, las preguntas y los supuestos de investigación y, al final, el objetivo de la investigación.

En el capítulo dos se desarrolla un estado del conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos políticos en la educación obligatoria. Este estado del conocimiento se ha construido a partir de la revisión de varias investigaciones en los campos de la Psicología Social Genética y de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

En el capítulo tres se presentan los referentes teóricos de la investigación que tienen que ver con el objeto de investigación y con las perspectivas desde las que se realizó el proceso de investigación en torno a ese objeto.

En el capítulo cuatro se presenta el modelo teórico de la investigación que corresponde a la Investigación Acción Educativa Crítica Emancipatoria, los criterios de investigación derivados de este modelo teórico, el método de investigación, la población a la que se refirió la investigación, la manera como se seleccionó la muestra de esa población, las fases de la investigación, el instrumento que se utilizó para construir la información y el tratamiento que se le dio. Al final se caracterizó el profesorado participante y su práctica educativa.

El capítulo cinco corresponde a la descripción y a la interpretación de la información que se construyó con el profesorado participante. En este se tratan las circunstancias y la condición de posibilidad de la enseñanza de conocimientos políticos en el área de Ciencias Sociales, las finalidades a las que dice querer llegar el profesorado, los contenidos que dice seleccionar y el método que se ha interpretado que sigue este profesorado para enseñar los conocimientos que dice seleccionar.

El capítulo seis corresponde a la síntesis y a la discusión de los resultados que se obtuvieron mediante la investigación.

El texto se cierra con las conclusiones a las que se llegó mediante la investigación y con las cuestiones que se podrían investigar en lo que se refiere a la enseñanza de conocimientos políticos en la educación obligatoria colombiana.

Al final se ha consignado una síntesis de esta investigación con la que se ha buscado realizar algunos aportes que contribuyan a cualificar la enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales y la formación de su profesorado.

Estos aportes buscan ser coherentes con un currículo del Área de Ciencias Sociales con respecto al que organizaciones del profesorado colombiano, como lo fue el Movimiento Pedagógico, han buscado que tenga un cambio similar al que propiciaron los movimientos de renovación pedagógica españoles durante la década de los años setenta (Pagès, 2011a). Este cambio consiste en que el currículo pase de fundamentarse en lo disciplinar, lo cronológico, lo

temático, en la influencia de la Iglesia Católica Romana y en su orientación a la instrucción cívica para fundamentarse en lo transdisciplinar, lo diacrónico, lo problémico, en el acompañamiento de academias seculares y en la finalidad de formar al estudiantado para que, desde el ejercicio de la condición ciudadana, pueda participar activamente en el campo político en los procesos que contribuyan a que en Colombia se pueda construir un ordenamiento democrático.

Capítulo 1

Contextualización de la investigación

En este capítulo se presenta la contextualización de la investigación.

Esta consta, en su parte inicial, del campo de investigación en el que se inscribe y del problema que propició su realización. Un problema que se origina en un cambio en el currículo colombiano para la formación del estudiantado en la educación obligatoria. Este cambio ocasionó otro cambio en el currículo de formación de su profesorado.

Enseguida se presenta la relevancia del problema y la justificación de la investigación.

Luego se consignan las preguntas que guiaron el proceso de investigación y los supuestos que se quisieron comprobar o refutar en función de los resultados.

En la parte final se ha anotado el objetivo que orientó el proceso de investigación.

1 Contextualización de la investigación

Esta investigación se ha realizado con el fin de obtener algunos resultados que se orienten al mejoramiento de la enseñanza de conocimientos políticos en la educación obligatoria y a la formación de su profesorado (Santisteban y Pagès, 2009).

Los resultados reúnen las concepciones de un grupo de profesoras y profesores acerca de las finalidades, los contenidos y los métodos de enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales, de la Educación Básica y de la Educación Media, de algunos centros educativos de los departamentos de Antioquia y Cundinamarca. Estos resultados han permitido idear y crear tres elaboraciones: la primera son algunos delineamientos para la enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y de la Educación Media Colombiana. La segunda es un método para la enseñanza de estos conocimientos. Se estima que este método se puede experimentar en diferentes contextos educativos. La tercera son unas orientaciones para la formación inicial del profesorado que ha de enseñar conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales de los niveles educativos básico y medio colombianos.

A fin de presentar estos resultados y estas elaboraciones en las líneas siguientes se consigna la contextualización de la investigación. En esta contextualización se ubica la investigación en el campo de la Investigación Educativa. A continuación, se expone el problema educativo que se debería resolver, la relevancia de este problema y por tanto, lo que justificó la realización de esta investigación. En la parte final se presentan las preguntas, los supuestos y el objetivo de la investigación.

1.1 Campo de investigación

La investigación se denominó “La enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y Media en Antioquia y Cundinamarca: una investigación en torno a sus finalidades, sus contenidos y sus métodos”. Como indica este título, el contexto de la educación obligatoria en el que se realizó la investigación fue el del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y Media. En la investigación participaron quince profesoras y profesores de once centros educativos públicos y cuatro privados. Estos centros están ubicados en siete municipios de los departamentos de Antioquia y Cundinamarca. La investigación se realizó durante un período de cuatro años comprendidos entre 2014 y 2018.

El campo en el que se ha realizado esta investigación es el de la Investigación en Educación, particularmente el de la Investigación Educativa. Esta ubicación se precisó a partir de las distinciones que ha realizado Restrepo (1996). Para él en el campo de la Investigación en Educación se han configurado otros dos ámbitos: el de la Investigación sobre Educación y el de la Investigación Educativa.

El primero comprende las investigaciones desde las que se realizan contribuciones incidentales o accesorias a las prácticas educativas. Por ejemplo, desde la disciplina histórica se han hecho aportes a estas prácticas a través de las investigaciones que han develado la historia de las prácticas educativas. Otro ejemplo es el de la Filosofía en cuyo campo se contribuciones a las prácticas educativas a través de la Filosofía de la Educación.

El segundo campo de las investigaciones en educación es el de la Investigación Educativa. Este ámbito comprende las investigaciones que realizan contribuciones fundamentales o sustanciales a las prácticas educativas. De acuerdo con Santisteban y Pagès (2009) estas contribuciones consisten en cualificar las prácticas de enseñanza y establecer criterios que cualifiquen la formación del profesorado. Estas contribuciones pueden partir de la construcción de experiencias que devienen de la descripción, del análisis y de la reflexión acerca de las prácticas (Larrosa, 2006).

Las razones de esta investigación hay que buscarlas en el hecho de que la investigadora hace parte del profesorado de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Esta universidad es una institución pública del nivel educativo superior. El profesorado de la Licenciatura tiene como encargo social la formación inicial de profesoras y de profesores del Área de Ciencias Sociales. En el contexto de esta Licenciatura la tarea que se le ha encargado a la investigadora es la de enseñarle al profesorado en su formación inicial conocimientos políticos. Toda vez que esta tarea la viene realizando desde el año 2005, a la investigadora le interesa conocer los resultados que se han configurado a partir de sus prácticas de enseñanza de conocimientos políticos durante el proceso de formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. En general, le interesa conocer qué acontece en las aulas de la educación obligatoria colombiana cuando el profesorado del Área de Ciencias Sociales le enseña conocimientos políticos al estudiantado. En particular, le interesa conocer el manejo que hace este profesorado de los conocimientos políticos que se le enseñaron durante

su proceso de formación inicial. Una de las maneras de acercarse de forma inicial a este conocimiento es investigar qué dice el profesorado que hace cuando enseña conocimientos políticos. El problema de esta investigación es, en consecuencia, averiguar el impacto de la formación inicial en conocimientos políticos en las prácticas de los y las docentes del área ciencias sociales.

Por tanto, las razones por las que el proceso de investigación se llevó a cabo en el campo de la investigación educativa son dos. La primera deviene de la condición de la investigadora. Esta es la de formadora de profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales. Esta condición hace que deba contar con conocimientos acerca de las prácticas educativas del profesorado durante su desarrollo profesional. Conocimientos que le permitan cualificar sus propias prácticas formativas. Estos conocimientos deben consistir en la identificación de las finalidades de enseñanza de conocimientos políticos, de los contenidos que seleccionan y de los métodos que utilizan para enseñarlos.

La segunda razón es porque la investigación se ha realizado en el campo de la educación obligatoria, en concreto en el Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y Media a través del acercamiento al profesorado en ejercicio. Este acercamiento ha tenido como condición asumir al profesorado como un sujeto que participa en una investigación y no como un objeto de investigación (Figuroa, 2014). Por esto es un compromiso de la investigadora construir con este profesorado conocimientos y saberes que le permitan a cada quien cualificar sus prácticas educativas. Cualificación que se ha propiciado construyendo interpretaciones acerca de lo que ellas y ellos dicen sobre sus prácticas, presentando al profesorado estas interpretaciones y adelantando con quienes pudieron participar un proceso de construcción de experiencias en encuentros colectivos e individuales.

A través de estos encuentros se ha conformado un grupo de trabajo académico en educación política. Este grupo se ha denominado “Educar para la Polis”. Mediante este colectivo se ha podido, por una parte, construir algunos lineamientos que ayuden a cualificar sus prácticas de enseñanza de conocimientos políticos. Y, por otra parte, la investigadora ha podido elaborar orientaciones que le permitirán aportar conocimientos que contribuyan a cualificar el proceso de formación inicial del profesorado del que hace parte. De esta forma la relación entre la investigadora y el profesorado con el que realizó la investigación es la de una profesora investigadora con un profesorado en ejercicio.

La cualificación de las prácticas educativas responde a que en el proceso de investigación se ha mantenido presente la profunda relación que, en el campo de la educación, debe existir entre la teoría y la práctica. Una relación que sustenta las investigaciones que se realizan en el campo de la Investigación Educativa (Freire, 2005).

1.2 Problema de investigación

El problema de esta investigación consiste en conocer qué sucede en las aulas de la educación obligatoria colombiana cuando el profesorado del Área de Ciencias Sociales enseña conocimientos políticos al estudiantado. Este problema parte del desconocimiento de lo que sucede en las aulas de la educación obligatoria colombiana cuando el profesorado del Área de Ciencias Sociales le enseña conocimientos políticos al estudiantado.

Este problema se puede describir a través de su origen. Este origen consiste en un cambio en el currículo de formación del estudiantado de la educación obligatoria que sucedió entre 1983 y 2002. Este cambio desató otro cambio en el currículo de formación del profesorado que fue obligatorio a partir de 1998. Estos dos cambios se describirán a continuación.

Cambio en el currículo de formación del estudiantado

La enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales se inició en Colombia entre 1983 y 1984. Esta enseñanza se concretó en 2002 con la expedición de los Lineamientos Curriculares para el Área de Ciencias Sociales.

El inicio de este proceso se originó en un cambio en el currículo de la educación obligatoria propiciado por la expedición de dos decretos por parte del gobierno colombiano: el 239 de febrero 4 de 1983 y el 1002 de abril 24 de 1984 (Presidencia de la República de Colombia, 1983 y 1984).

El Decreto 239 introdujo en el currículo una cátedra permanente y dos cátedras transitorias. Estas cátedras se enfocaban en la educación para la paz y en el conocimiento de las biografías de José Celestino Mutis y Simón Bolívar. Su realización, especialmente la de educación para

la paz, implicaba para el profesorado la construcción de conocimientos escolares a partir de dos campos de conocimiento transdisciplinarios: las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales.

El Decreto 1002 generalizó esta situación estipulando que el currículo debía pasar de estar conformado por áreas, que comprendían varias asignaturas, a estar conformado por áreas en las que las asignaturas debían enseñarse de manera integrada. Por tanto, los conocimientos escolares ya no se debían construir a partir de disciplinas. Debían ser construidos a partir de campos transdisciplinarios. En otras palabras, se debía pasar de la enseñanza de conocimientos escolares construidos a partir de disciplinas a la enseñanza de conocimientos escolares construidos a partir de transdisciplinas.

Esto tuvo como consecuencia que la construcción de los conocimientos escolares sobre el medio social que debían enseñarse al estudiantado pasó entonces de basarse en dos disciplinas -la Historia y la Geografía- a basarse en un campo transdisciplinar: las Ciencias Sociales. Los momentos que marcan este cambio curricular, desde su situación inicial en 1974 hasta situación final en 1996, se especifican en la tabla 1.

Tabla 1: cambios curriculares en la educación obligatoria colombiana 1974-1996

Tempo- ralidad	Norma	Contenido de la norma	Implicación curricular
1974	Decreto 80 de enero 22	Plan de estudios vigente hasta 1984	Enseñanza disciplinar El currículo lo componen áreas en las que se enseñan varias asignaturas. Los conocimientos sobre el medio social se construyen a partir de disciplinas. En especial a partir de la Historia y la Geografía
1983	Decreto 239 de febrero 4	Se incluye en el currículo <ul style="list-style-type: none"> • la asignatura Educación para la democracia, la paz y la vida social • dos cátedras: la Bolivariana y la Mutis 	Enseñanza transdisciplinar El profesorado debe construir los conocimientos escolares correspondientes a la nueva asignatura y a las cátedras a partir de dos campos de conocimiento transdisciplinarios: las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales
1984	Decreto 002 de abril 24	Plan de estudios educación preescolar, básica y media de la educación formal	Integración disciplinar Las asignaturas se integran en Áreas

Tempo- ralidad	Norma	Contenido de la norma	Implicación curricular
1994	Ley 115 febrero 8	Ley General de Educación	Integración disciplinar Se integran de manera definitiva las asignaturas en Áreas
1996	Resolución 2343 de junio 5	Diseño de indicadores de logro de los lineamientos curriculares ¹ que se elaboran y publican entre 1996 y 2002: <ul style="list-style-type: none"> • 1996, Indicadores de logro de los lineamientos curriculares • 2002, Lineamientos Curriculares para el Área de Ciencias Sociales 	Enseñanza transdisciplinar La enseñanza de conocimientos sobre el medio social pasa de basarse en conocimientos construidos a partir de disciplinas a basarse en conocimientos construidos a partir del campo transdisciplinar de las Ciencias Sociales

Fuente: Presidencia de la República de Colombia, 1974, 1983, 1984; Delegatarios a la Asamblea Nacional Constituyente, 1991; Congreso de la República de Colombia, 1994; Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1996-1998, 1996

Este cambio curricular en la educación obligatoria colombiana fue impulsado por una organización académica conformada, en gran parte, por profesoras y profesores de los distintos niveles educativos colombianos. Esta organización se denominó Movimiento Pedagógico (Tamayo, 2006). Este movimiento, entre 1983 y 1984, contó con el poder ideológico para lograr la consolidación de un cambio en el currículo de la educación obligatoria colombiana y, en particular, en el de la enseñanza de conocimientos sobre el medio social.

Este cambio puede ser descrito retomando algunos de los elementos con los que Pagès (2011a) ha explicado un cambio curricular similar que se había hecho en el contexto español. De este modo, el cambio originado entre 1983 y 1984 consistió en que la enseñanza de conocimientos sobre el medio social trataba de pasar de fundamentarse en lo disciplinar, en lo cronológico, en lo temático, en la influencia de la Iglesia Católica Romana y en su orientación a la instrucción cívica a fundamentarse en una enseñanza transdisciplinar basada en lo diacrónico, en lo problémico, influenciada por academias seculares y orientada a la educación para ejercer una ciudadanía que permitiera construir en Colombia un ordenamiento democrático.

Las consecuencias del cambio curricular, iniciado entre 1983 y 1984, sobre la enseñanza de conocimientos sobre el medio social se ilustran en la tabla 2.

¹ El listado de estos lineamientos de presenta en el anexo 5.

Tabla 2: consecuencias del cambio curricular iniciado entre 1983-1984 sobre la enseñanza de conocimientos sobre el medio social

Antes de 1984 la enseñanza era	A partir de 1984 la enseñanza debe ser
Disciplinar	Transdisciplinar
Cronológica	Diacrónica
Temática	<ul style="list-style-type: none"> • Problémica • A partir de cuestiones sociales relevantes del pasado, del presente y del futuro
Influenciada por la Iglesia Católica Romana	Influenciada por academias seculares como las facultades de educación de las universidades
Orientada a la instrucción cívica destinada a enseñar los conocimientos sobre el estado colombiano	Orientada a la educación para ejercer una ciudadanía que permita construir el ordenamiento que prescribe la Constitución Política de 1991: democrático, participativo, pluralista y que respete la dignidad humana

Fuente: construcción propia a partir de Pagès (2011a y 2007a) y Santisteban y Pagès (2007)

Cambio en el currículo de formación del profesorado

Este cambio en el currículo para la formación del estudiantado tuvo como consecuencia un cambio en el currículo para la formación del profesorado. En particular, el profesorado que se debía formar para enseñar conocimientos sobre el medio social debía de ser formado en diversos conocimientos sociales. A partir de 1984, el profesorado debía ser formado para enseñar conocimientos sociales a partir del campo transdisciplinar de las ciencias sociales y no sólo a partir de dos de sus disciplinas: la Historia y la Geografía.

En principio este cambio curricular en la formación del profesorado debía hacerse de manera voluntaria. Pero a partir de 1998 se hizo obligatorio. Esto sucedió porque a principios de este año el gobierno colombiano expidió el Decreto 272 que redefinía los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos en educación en los niveles de pregrado y de posgrado (Presidencia de la República de Colombia, 1998). Estos requisitos obligaban a las entidades que formaban el profesorado a realizar procesos de formación que tuvieran concordancia con los cambios en la educación del estudiantado que el gobierno colombiano había establecido desde 1983-1984. Así desde 1998 se tornó obligatorio que la formación del profesorado se realizara desde una perspectiva transdisciplinar y no disciplinar.

En el contexto de la Licenciatura en Ciencias Sociales el cambio curricular en la formación del profesorado se realizó obedeciendo a dos premisas: la primera de ellas fue que la enseñanza de conocimientos escolares contruidos a partir de una transdisciplina requiere de una sólida formación en las disciplinas base. La segunda que la formación disciplinar debe realizarse desde una perspectiva epistemológica. Esto a fin de que el profesorado en formación disponga en su futuro ejercicio profesional de elementos teóricos que le permitan transponer el conocimiento científico que se construía desde una perspectiva transdisciplinar en conocimiento escolar (Álvarez, Henao y Villa, 2006; Chevallard, 2005).

Por tanto, en el contexto de la Licenciatura en Ciencias Sociales se diseñó un currículo de formación del profesorado que contempla un núcleo en algunas de las disciplinas del campo consideradas más relevantes para su formación disciplinar. Estas disciplinas fueron: la Historia, la Geografía, la Antropología, la Economía, la Ciencia Política y la Sociología. A la enseñanza de estas disciplinas le precede un curso de Epistemología de las Ciencias Sociales a fin de realizar la formación del profesorado desde una perspectiva epistemológica.

Para realizar este cambio curricular se contaba con amplia experiencia en la enseñanza de las dos disciplinas en las que tradicionalmente se había formado al profesorado que enseñaba conocimientos sociales y poca o nula experiencia en la enseñanza de las otras disciplinas. En concreto, dadas las características del currículo que en ese momento estaba vigente para la formación del profesorado se tenía una amplia experiencia de formación en Geografía. Por otra parte, se habían realizado mejoras para la formación del profesorado en Historia pero se contaba con poca experiencia en la formación en Antropología y en Sociología y no se tenía ninguna experiencia en la formación del profesorado en Economía y en Ciencia Política. Por lo tanto en la Licenciatura en Ciencias Sociales se configuró como problema la formación del profesorado para enseñar conocimientos políticos al estudiantado en el Área de Ciencias Sociales.

Por esto se debe conocer qué ocurre en las aulas cuando el profesorado del Área de Ciencias Sociales enseña conocimientos políticos al estudiantado. Este conocimiento permitiría redefinir o repensar qué finalidades ha de tener dicha enseñanza, qué contenidos se han de enseñar y con qué métodos. Este conocimiento permitirá hacer aportes para mejorar las prácticas de enseñanza del profesorado y las de aprendizaje del estudiantado. Además, reformular y ajustar el programa de formación del profesorado del Área de Ciencias Sociales.

1.3 Relevancia del problema y justificación de la investigación

En las líneas siguientes se abordará la relevancia del problema que se ha formulado y la justificación de la investigación. Lo que significa que se describirán las razones por las cuales es importante resolver el problema formulado y las razones por las cuales se torna pertinente la realización de una investigación para contribuir a su resolución.

Relevancia del problema

El paso de la enseñanza de conocimientos sobre el medio social basada en disciplinas a la enseñanza basada en transdisciplinas tuvo, por lo menos, un efecto. Este consistió en que al profesorado en formación se le deben enseñar diversas disciplinas que hacen parte del campo de las Ciencias Sociales. Esto con la finalidad de que el profesorado disponga de teorías y de conceptos que le permitan comprender las dinámicas sociales. A partir de esa comprensión se espera que logre llevar a cabo procesos de formación del estudiantado que cualifiquen su participación en los diferentes ámbitos de la sociedad. Especialmente en el campo político. Desde los aportes de Freire, la participación en el campo político se torna importante porque la vocación humana es la de “ser más”. Para lo que es preciso que cada persona participe “constantemente en el dominio político, rehaciendo siempre las estructuras sociales, económicas, en que se dan las relaciones de poder y se generan las ideologías” (Freire, 2010, p. 13).

En el contexto de este cambio en la formación del estudiantado de la educación obligatoria colombiana, la profesora investigadora enseña conocimientos políticos al profesorado en formación desde hace un poco más de una década. No obstante, en el momento actual se desconocen las formas mediante las cuales este profesorado incorpora a sus prácticas de enseñanza los conocimientos políticos aprendidos durante su formación inicial.

Este problema se torna relevante para la profesora investigadora porque devela una separación entre el campo de formación del profesorado de Ciencias Sociales y el campo de las prácticas de enseñanza del profesorado en ejercicio.

La separación entre los procesos de formación del profesorado y las prácticas de enseñanza del profesorado en ejercicio impide que se puedan hacer valoraciones relacionadas con el contenido del programa de la asignatura que orienta la profesora investigadora. Estas valoraciones son por lo menos tres. La primera es si los conocimientos políticos que se le han enseñado al profesorado en su formación inicial le ayudan a definir sus finalidades de enseñanza, a seleccionar contenidos y a idear y diseñar sus métodos de enseñanza. La segunda es valorar si este profesorado logra que el estudiantado aprenda y, en lo posible, comprenda los conocimientos políticos que le enseñan. La tercera es valorar si a partir de esta comprensión, el estudiantado goza de la capacidad de participar, desde la condición ciudadana, en el campo político para democratizar la convivencia social.

En síntesis, es necesario conocer las prácticas de enseñanza del profesorado en ejercicio para mejorar las prácticas de formación inicial y continua del profesorado. En este caso para mejorar su formación en lo que respecta al conocimiento del campo político.

Justificación de la investigación

Dada la relevancia que tiene conocer las prácticas del profesorado en ejercicio para mejorar las prácticas de formación inicial y continua del profesorado, se ha desarrollado una investigación que ha buscado contribuir a la resolución de este problema de cuatro maneras.

La primera es acercarse a los problemas de las prácticas de enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales de la educación obligatoria colombiana. La segunda es aportar conocimientos que contribuyan a solucionar los problemas de esta práctica. La tercera es aportar conocimientos que permitan establecer criterios para mejorar la formación inicial y continua del profesorado que enseña conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales de la educación obligatoria colombiana. La última es construir espacios de encuentro y de reflexión entre quienes forman el profesorado y las y los profesores en ejercicio a fin de contribuir a su desarrollo profesional.

Esta investigación se ha ubicado en el Campo de la Investigación Educativa en razón de que con ella se han querido realizar estas contribuciones. Además, porque la investigación se ha realizado en el contexto de un proceso educativo desde el que se busca construir conocimientos que permitan cualificar las prácticas de la profesora investigadora y acompañar a otras profesoras y profesores en la mejora de sus propias prácticas. Para esto se ha buscado construir espacios de encuentro y de reflexión con el profesorado en ejercicio. Como lo ha expresado

Boixader: un profesor o una profesora que le interese el crecimiento personal de cada estudiante se mantiene durante

“toda su vida profesional, en un continuo proceso de 'reflexión acción reflexión'. Por esto, nunca da nada por definitivamente resuelto. Porque nunca nada está definitivamente resuelto. Quien educa no se puede detener porque la vida no se detiene. Cada situación de enseñanza aprendizaje es una situación nueva acerca de la que tiene que reflexionar” (Boixader, 1999, p.7)

De este modo, mediante esta investigación se ha buscado acercar la teoría a la práctica. En específico, acortar la distancia entre la formación del profesorado que ha de enseñar conocimientos políticos en la educación obligatoria y las prácticas que realiza este profesorado. En general, la realización de esta investigación la ha justificado el convencimiento de que los procesos que tienen que ver con la formación del profesorado deben contemplar momentos de reflexión acerca de las prácticas que permitan construir la experiencia a partir de la cual es posible cualificar las prácticas que se realizan cotidianamente.

1.4 Preguntas y supuestos de la investigación

Para acercarse a los problemas de las prácticas del profesorado en ejercicio en lo que atañe a la enseñanza de conocimientos políticos, se ha buscado en primera instancia conocer qué dice que hace este profesorado acerca de estas prácticas. Se ha tratado, en concreto de describir e interpretar lo que dice que hace este profesorado en las aulas de la educación obligatoria colombiana cuando enseñan conocimientos políticos al estudiantado.

Para llevar a cabo la descripción y la interpretación de lo qué dice que hace el profesorado del área de Ciencias Sociales cuando enseña conocimientos políticos al estudiantado en el Área de Ciencias Sociales se han definido tres preguntas. La primera se refiere a las finalidades de enseñanza de conocimientos políticos, la segunda se relaciona con los conocimientos políticos seleccionados para la enseñanza y la tercera se vincula con los métodos utilizados para la enseñanza de estos conocimientos.

De esta forma, a través de la primera pregunta se ha esperado conocer ¿Qué finalidades ha definido el profesorado para orientar la enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales? A través de la segunda pregunta se espera conocer ¿Qué contenidos de

carácter político selecciona el profesorado para enseñarle al estudiantado? Por último a través de la tercera pregunta se espera conocer ¿Qué métodos utiliza el profesorado para enseñarle al estudiantado los contenidos seleccionados?

En relación con las anteriores preguntas se han definido tres conjuntos de supuestos. El primer conjunto tiene que ver con las finalidades que define el profesorado para la enseñanza de conocimientos políticos. Un supuesto es que el profesorado efectivamente enseña conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales. Esto porque a partir de 1984 la enseñanza de conocimientos sobre el medio social debe hacerse seleccionando contenidos de la Historia y de la Geografía y además de otras disciplinas del campo de las Ciencias Sociales. Otro supuesto es que el profesorado le brinda una amplia importancia a la enseñanza de conocimientos políticos en el área de Ciencias Sociales. Un último supuesto es que el profesorado argumenta esta importancia en relación con la educación para el ejercicio de la ciudadanía por parte del estudiantado.

El segundo conjunto de supuestos tiene que ver con los contenidos seleccionados por el profesorado. Se supone que estos conocimientos son seleccionados del campo de la Ciencia Política, lo que está definido en los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales (Ministerio de Educación Nacional, 2002). También se supone que estos conocimientos deben brindar al estudiantado la posibilidad de idear maneras en las que, desde el campo político, se pueda democratizar la sociedad y por tanto, se pueda participar en ella reconociendo su diversidad como una fortaleza. Esto de acuerdo a que el referente constitucional de la educación obligatoria colombiana demarca que Colombia es un Estado social de derecho organizado en forma de República democrática, participativa y pluralista, por tanto, desde la educación obligatoria se han de hacer aportes para que la democracia, la participación y el pluralismo caractericen la convivencia en el contexto colombiano.

El último conjunto de supuestos tiene que ver con los métodos de enseñanza. El primero es que este profesorado utiliza para la enseñanza de los conocimientos políticos métodos que permiten la participación del estudiantado. El segundo es que la utilización de métodos participativos por parte del profesorado se basa en la convicción de que un proceso de enseñanza mediado por la participación permite formar personas con capacidad para interactuar con otras que son diferentes. El tercero es que los métodos de enseñanza han de ir del trabajo individual al trabajo colectivo, a fin de que cada estudiante se forme como una persona

autónoma que, a su vez, es capaz de participar en procesos colectivos que hacen posibles los cambios sociales. Se trata en todo caso de que los métodos de enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias sociales permitan la cualificación de la capacidad de cada estudiante para interactuar con personas diferentes.

1.5 Objetivo de la investigación

Con la finalidad de acercarse a los problemas de la práctica de la enseñanza de conocimientos políticos en la educación obligatoria colombiana, esta investigación ha tenido como objetivo describir e interpretar que dice que hace un grupo de profesoras y de profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y Media, de los departamentos colombianos de Antioquia y de Cundinamarca, cuando enseña conocimientos políticos al estudiantado.

En específico, se ha buscado describir e interpretar las finalidades a las que dice que quiere llegar este profesorado; los contenidos que dice enseñar y los métodos que dice utilizar para enseñarlos o mostrarlos al estudiantado.

A través del cumplimiento de este objetivo se han hecho tres elaboraciones: la primera son algunos delineamientos para la enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y de la Educación Media Colombiana. La segunda es un método para la enseñanza de estos conocimientos y la tercera son unas orientaciones para la formación inicial del profesorado que ha de enseñar conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales de los niveles educativos básico y medio colombianos.

Capítulo 2

Estado del conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos políticos en los campos de la Psicología Social Genética y de la Didáctica de las Ciencias Sociales

Este capítulo contiene un estado del conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos políticos. Contempla los resultados de diversas investigaciones realizadas por Alicia Lenzi en el campo de la Psicología Social Genética. Además se revisaron otras investigaciones realizadas en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales principalmente por quienes integran el Grupo de Investigación GREDICS.

Después de presentar las investigaciones se resumen los elementos teóricos y metódicos que aportaron a esta investigación.

Al final se consideran los aportes que se considera que contienen las investigaciones revisadas para la enseñanza de conocimientos políticos y para la investigación acerca de la enseñanza de estos conocimientos.

2. Estado del conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos políticos en los campos de la Psicología Social Genética y de la Didáctica de las Ciencias Sociales

A fin de contar con elementos teóricos y metódicos para desarrollar esta investigación se ha elaborado un estado del conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos políticos en los campos de la Psicología Social Genética y de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Al igual que la enseñanza de otros conocimientos escolares, la enseñanza de conocimientos políticos en la educación obligatoria se realiza para contribuir con el logro dos finalidades opuestas que presentan una infinidad de matices. Unas de ellas ha sido la formación de súbditos que mantengan vigentes los ordenamientos autoritarios, la otra ha sido la formación de ciudadanas y ciudadanos que participen en la construcción y en el fortalecimiento de los ordenamientos democráticos. Como ha afirmado Pagès (2007) a propósito de la enseñanza de la Historia y de la Educación Cívica, siempre han existido relaciones entre lo que se enseña en estos campos y la formación de ciudadanos y ciudadanas libres o, por el contrario, la formación de súbditos sujetos a los requerimientos de los estados.

Para llegar, en sus diferentes matices, a alguna de estas finalidades la enseñanza de conocimientos políticos se ha realizado, entre otros, en los campos de formación de la Historia, la Instrucción Cívica, los Estudios Sociales, la Educación Política en Alemania y, durante algún tiempo en España, la Educación Cívica, las Ciencias Sociales, la Educación para la Ciudadanía, la Educación en Valores y la Educación para la Paz.

Para la elaboración de este estado del conocimiento se ha tenido en cuenta que existe una variedad de lineamientos para la enseñanza de conocimientos políticos. Algunos de estos consisten en las prescripciones que hacen los estados a través de sus gobiernos. Es decir, los currículos y los programas de estudio oficiales. De estos, se derivan las guías de enseñanza que consignan las editoriales en los libros de texto. Otros lineamientos consisten en las orientaciones que se elaboran en las academias. Estos lineamientos se basan en los resultados de investigaciones.

Teniendo en cuenta lo anterior, este estado del conocimiento se refiere a investigaciones realizadas en contextos académicos sobre la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos políticos en el campo de las Ciencias Sociales de la educación obligatoria. Para hacer la revisión se seleccionaron dos campos de investigación. El primero fue el de la Didáctica de las Ciencias Sociales y el segundo fue el de la Psicología Social Genética.

Razones de selección de los campos de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Psicología Social Genética

El campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales fue escogido porque es el campo de investigación propio de la enseñanza y del aprendizaje de los conocimientos sociales.

El campo de la Psicología Social fue escogido porque es un campo en el que la Didáctica de las Ciencias Sociales se ha apoyado para conocer los procesos psíquicos referentes a la construcción de conocimientos sociales. En especial la Psicología Social Genética es un campo de investigación valioso para el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales porque las investigaciones sobre los procesos mentales se contextualizan en las dimensiones biológica y social. Esto quiere decir que la Psicología Social Genética retoma la importancia de los factores sociales que inciden en el desarrollo cognoscitivo. Esto ha sucedido especialmente a partir de las investigaciones de Piaget y de los desarrollos que se realizaron desde la perspectiva constructivista (Lerner, 1996).

Criterios de selección de las investigaciones revisadas

En el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y en el campo de la Psicología Social Genética las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos políticos han sido abundantes. Por esta razón se han seleccionado algunas de ellas a partir de la estimación de que realizaban tres tipos de aportes al objetivo al que se buscaba llegar con el desarrollo de esta investigación.

El primero es que se basan en la construcción de un amplio estado del conocimiento acerca del problema específico que abordan.

El segundo porque proporcionan elementos que se estimaron importantes para el desarrollo de la presente investigación. Estos elementos están relacionados con el problema específico que intentan resolver, con las preguntas que guían su resolución, con el objetivo, con los referentes

teóricos en los que se apoyó la construcción de conocimiento, con los métodos utilizados para la investigación y con los resultados que se obtuvieron al final del ejercicio investigativo.

Finalmente, la población a la que se referían es el estudiantado de la educación obligatoria.

Características de las investigaciones revisadas

Estas investigaciones se han categorizado según se refieren a la enseñanza o al aprendizaje de conocimientos políticos, han sido realizadas en el contexto académico de diversas universidades de España y de Argentina y fueron realizadas entre el año 1998 y el 2016. Al finalizar el capítulo se presentará un balance de los elementos teóricos y metódicos que se estima que aportan a la presente investigación.

2.1 Investigaciones en el campo de la Psicología Social Genética

En esta parte se consideraran algunas de las investigaciones realizadas por Lenzi con otras y otros investigadores de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de la Plata, de Argentina durante el período 2000 a 2016. Estas se han referido al aprendizaje de conocimientos políticos, en el contexto argentino y el campo de la Psicología Social Genética.

El problema que Lenzi ha buscado resolver parte de constatar como el conocimiento de las sociedades conlleva diversos obstáculos cognitivos que se presentan desde la niñez hasta la adultez. Las razones de la existencia de estos obstáculos son principalmente dos. La primera es que las sociedades y su funcionamiento no siempre resultan visibles a los ojos de las personas, por el contrario, las sociedades con frecuencia aparecen opacas ante sus ojos. Esto sucede porque la vida de las personas en las sociedades es compleja. Esta complejidad deviene de que cada vida se compone de innumerables interacciones que se producen en contextos específicos. Además, de roles distintos, como el de padre, madre, hijo, maestras o alumnos que se desempeñan simultáneamente en diferentes organizaciones e instituciones como la familia, la escuela o el estado. En palabras de Lenzi esta “diversidad de intercambios sociales en situaciones contextuales distintas depende del compromiso subjetivo o concepción del mundo de cada uno, y pueden originar conflictos intergrupales” (Lenzi, 2016, p. 6). Esto sucede, porque cada sujeto desarrolla una particular concepción del mundo o ideología que se articula y se desarticula con los valores e ideas que se comparten en un grupo social. Finalmente, la vida de

las personas conlleva, quiéranlo o no, las normas implícitas o explícitas que se han configurado en la sociedad de la que hacen parte.

La segunda razón por la que las personas encuentran durante toda su vida diversos obstáculos cognitivos para conocer las sociedades radica en que cada persona naturaliza, o torna habituales, los fenómenos sociales. Además los trata como si fueran objetos del mundo físico y no del contexto social.

Definida la existencia de estos obstáculos para conocer las sociedades Lenzi ha tratado de responder algunas preguntas acerca de los procesos de construcción de conocimientos políticos por parte de las niñas, los niños y las y los jóvenes. Estas preguntas han sido, fundamentalmente, tres. La primera es ¿de qué modo particular comprenden el mundo social en que están insertos? Si esas comprensiones cambian a través del tiempo y si estos cambios se deben a la enculturación, a la acumulación aditiva de experiencias o a una transformación dinámica de otros conocimientos previos. La segunda se refiere a conocer si en el desarrollo de esos conocimientos interviene la sociedad o si emergen separados de ella. Y, finalmente, si la intervención de la sociedad en ese desarrollo se acepta y si se acepta ¿de qué modo específico sucede? (Lenzi, 2010).

Para tratar de responder estas preguntas el grupo de investigación del que hace parte Lenzi definió varias líneas de investigación mediante las que se busca conocer las maneras en las que las personas aprenden conocimientos sobre el medio social. En este contexto se ha entendido el conocimiento de la sociedad como aquel dominio que:

“se refiere a las ideas de los sujetos acerca de las principales instituciones sociales creadas y recreadas por el hombre desde la antigüedad -la familia, la educación, la economía, las leyes, el gobierno, incluso la religión-, junto con las normas que las regulan” (Lenzi, 2016, p.15)

El conocimiento de la sociedad se distingue de otros dos dominios de conocimiento: el psicológico y el moral. Estos se distinguen porque el primero se ocupa de las ideas acerca del yo, los otros y sus relaciones (Lenzi, 2010). El segundo se ocupa de “las concepciones individuales acerca de algunos principios sobre el modo en que las personas deben tratarse entre sí -por ejemplo, las ideas sobre la justicia, el bienestar, o los derechos de los demás” (Lenzi y Borzi, 2016, p. 15).

El grupo de investigación del que hace parte Lenzi se ha dedicado a investigar los procesos de construcción de conocimientos de sentido común sobre las sociedades que desarrollan las niñas, niños y las y los jóvenes en diferentes espacios de interacción. En especial, han trabajado en torno a la construcción de estos conocimientos en la escuela, en concreto se ha investigado la manera cómo, en la escuela, se transforman los conocimientos de sentido común del estudiantado a partir de la enseñanza de los conocimientos escolares que el profesorado construye a partir del Conocimiento Científico. En el contexto de este grupo Lenzi ha realizado diversas investigaciones acerca del desarrollo de nociones políticas. Esto lo ha hecho por lo menos desde el año 2000. Sobre el desarrollo de nociones políticas en la niñez y la juventud Lenzi manifiesta que “la literatura internacional evidencia el contraste entre la abundancia de estudios sobre la construcción infantil de nociones físicas, matemáticas, o incluso biológicas, y su escasez respecto del desarrollo de la comprensión de niños y, o adolescentes de las instituciones sociales o económicas, y más aún de las instituciones políticas” (Lenzi, 2010, p. 92).

En cuanto a los referentes teóricos que utiliza son los propios de la Psicología Genética. Este campo se puede definir como un ámbito de la Psicología que se concretó en la década de los años treinta del siglo XX a partir de las investigaciones de Piaget. Desde este campo se investigan los procesos de desarrollo cognitivo de las personas. En particular la perspectiva de investigación del grupo mencionado enfatiza la relación constructiva, interdependiente y dialéctica entre el sujeto y el objeto durante los procesos de configuración de conocimientos que realizan las personas (Lenzi, 2010, 2016). Este planteamiento se basa en la “tesis constructivista e interaccionista de la unidad relacional sujeto objeto” (Lenzi, 2010, p. 99) planteada por Piaget desde la década de los años setenta del siglo XX.

En el campo de la Psicología Social Genética, este grupo se ha servido, principalmente, de dos teorías: una ha sido la de las Teorías Implícitas, la otra ha sido la de las Representaciones Sociales. Esta última ha sido, en la tradición que va de Moscovici a Jodelet, la que más han utilizado para sustentar sus investigaciones. La teoría de las Representaciones Sociales dio inicio en los años noventa al movimiento de psicólogos sociales del desarrollo en el que Lenzi y sus colegas se inscriben (Lenzi, 2010) y se fundamenta en el papel estructurante de la cultura en el desarrollo cognoscitivo.

Desde esta perspectiva el grupo ha definido las Representaciones Sociales como una modalidad del Conocimiento de Sentido Común. Esta modalidad incluye aspectos afectivos y cognitivos. Además, orienta la conducta y la comunicación de las personas en las sociedades. A partir de Jodelet (1989) una Representación Social se define como una representación de algo para alguien. Esta representación constituye una relación intrínsecamente social de un sujeto con un objeto, además es reconstructiva del objeto porque presenta rasgos de creatividad del sujeto. La razón de esto es que involucra una interpretación de las situaciones y una expresión del sujeto. De manera que las representaciones sociales no son un reflejo de la realidad, son su estructuración significativa, de un modo tal que se convierten para las personas en “la realidad”.

En general, una representación social es una forma de conocimiento práctico que vincula el sujeto con el objeto por tres razones. La primera porque emerge de las experiencias de interacción de las personas en la vida misma. La segunda porque deviene de las prácticas sociales, en especial, cuando las personas sienten la exigencia de asumir nuevas acciones o de intervenir en nuevas situaciones. La tercera porque es utilizada por las personas para actuar sobre otras o para ajustar su comportamiento en la sociedad (Castorina, Barreiro y Toscano, 2007).

Las investigaciones realizadas por Lenzi siguen un principio metódico. Este consiste en que los cambios conceptuales, o novedades cognoscitivas, no se deben únicamente a la edad cronológica. Los cambios conceptuales se deben a “un proceso de reorganización constructiva de las concepciones previas del sujeto sobre un objeto de conocimiento” (Lenzi, 2010, p. 92). Esta reorganización de las concepciones previas no es determinada únicamente por la edad la edad.

En general, tiene en cuenta que “el desarrollo psicológico no constituye una simple sumatoria de cambios lineales o variaciones dependientes de la edad, sino una continua transformación en espiral a través del tiempo” (Lenzi, 2010, p.98). En esta transformación intervienen variables biológicas, psicológicas y contextuales. Por esto el método para comprender el proceso de construcción de conocimientos consiste en “reconstruir una génesis -sea ontogenética, sociogenética o microgenética- elucidar la filiación entre los diferentes niveles establecidos y determinar los procesos que explican el pasaje de un nivel al siguiente” (Lenzi, 2010, p. 91).

Una de las investigaciones realizadas por Lenzi ha sido sobre la formación de la noción de gobierno nacional en niñas, niños y jóvenes de las ciudades de Buenos Aires y La Plata. La muestra fue de 120 personas, entre 7 y 17 años, pertenecientes a sectores socioeconómicos medios y bajos. Esta investigación fue realizada utilizando una entrevista semiestructurada aplicada de forma individual en la modalidad de indagación clínico crítica que caracteriza los estudios piagetianos. La información construida mediante la entrevista se interpretó a través de un análisis de contenido cualitativo, psicogenético e histórico crítico. Esto con el fin de establecer diferentes niveles en la construcción de la noción de gobierno nacional (Lenzi, 2010).

A partir de sus investigaciones Lenzi obtuvo diversos resultados, dos de los cuales se han considerado pertinentes para esta investigación. El primero es que siguiendo la tesis piagetiana de la interacción que existe entre el sujeto que conoce y el objeto que este busca conocer, en las investigaciones acerca de la construcción de conocimientos sociales y políticos se ha de caracterizar ese objeto recurriendo al campo disciplinar en el que se ha configurado. Esto permite esclarecer las restricciones y límites que sus particularidades provocan en el proceso de conocimiento del sujeto. En el caso de los conocimientos políticos es la Ciencia Política la que aporta las características específicas de cada objeto de conocimiento, de estas características resalta una: el carácter complejo de estos objetos. Debido a que incluyen aspectos jurídicos, políticos y sociales. Por esto en las investigaciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos políticos se ha de reconocer los sujetos que enseñan y que aprenden. Y también los objetos de conocimiento. Esto porque las características de este objeto imponen restricciones y límites a su conocimiento por parte del sujeto (Lenzi, 2010).

El segundo consiste en que la construcción de conocimientos sociales y políticos: implica dos relaciones. La primera ya se ha mencionado: la unidad relacional entre el sujeto que conoce y el objeto que se busca conocer. La segunda es la unidad bidireccional entre el sujeto y la cultura de la sociedad de la que hace parte. De esta forma, los sujetos poseen instrumentos cognoscitivos para conocer los objetos, y estos, a su vez, imponen restricciones y límites al sujeto. Además, el sujeto posee unas concepciones configuradas contextualmente que condicionan el modo en que conoce los objetos. Lo que significa que el “marco epistémico” o la “concepción del mundo” propuesta por Piaget, se plasma en las representaciones sociales que construyen los sujetos sobre los objetos. La concepción del mundo restringe y orienta el proceso de construcción de conocimientos. En consecuencia, los aspectos contextuales no se deben

concebir como externos al proceso constructivo de conocimientos por parte del sujeto. Son parte inherente de ese proceso (Lenzi, 2010).

Por ejemplo, en la investigación sobre la formación de la noción de gobierno nacional en niñas, niños y jóvenes de las ciudades de Buenos Aires y La Plata (Lenzi, 2010) se concluyó que en la niñez se sostienen concepciones muy originales y en la juventud concepciones limitadas o inacabadas. Este cambio se explica por la complejidad del objeto de conocimiento y por el papel que juegan las creencias sociales del contexto. En general, se advirtieron obstáculos interpretativos con respecto a la interrelación que existe entre los poderes ejecutivo, legislativo y judicial, a su funcionamiento y al accionar de las autoridades políticas que regulan y afectan a la sociedad mediante leyes y que a la vez están reguladas por estas mismas. Especialmente, se advierten obstáculos para comprender que estas autoridades ejercen dominio mediante la coerción. Por lo que se concluyó, al tener en cuenta los resultados de otras investigaciones realizadas con personas adultas, que “el núcleo duro de la política -que radica en el ejercicio del poder político e interactivo entre gobernantes y gobernados- es relativamente invisible a los ojos del niño, en muchos adolescentes, y aún entre adultos” (Lenzi, 2010, p. 98).

2.2. Investigaciones en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales

En esta parte se consideraran algunas investigaciones realizadas por Guitián, Boixader, Pagès, Santisteban, Casas, Oller, Valls, Sant y Siede, entre otras y otros. Estas fueron realizadas en el contexto académico de varias universidades de España y una de Argentina, correspondientes al período entre 1998 y 2013. Las temáticas se refieren a la enseñanza y al aprendizaje de conocimientos políticos, en términos generales, y dos de ellas, en particular, a lo político jurídico y a la participación.

Una investigación sobre el aprendizaje de conocimientos políticos

Guitián realizó una investigación en el año 2004 en la Comunidad Autónoma de Canarias sobre el aprendizaje de conocimientos políticos. El problema del que parte la investigación consiste en que desde el fin de la Guerra Civil Española y hasta comienzos de los años setenta la Política, la Religión y la Gimnasia hacían parte de la formación obligatoria en España desde la Educación Primaria hasta la educación universitaria. La Gimnasia se transformó en

Educación Física, la Religión, a pesar de los debates sobre la pertinencia de su enseñanza, sigue vigente, sólo la política, que se denominaba Formación del Espíritu Nacional, había desaparecido del currículo. Esta situación probablemente ha ocasionado tres consecuencias. La primera es que la llamada sociedad civil manifieste una actitud de rechazo hacia la política y los partidos políticos. La segunda es la desconfianza que se tiene de los políticos y que, a veces, se les trate con hostilidad. La tercera es el poco valor que los adolescentes le brindan al sistema democrático (Guitián, 2005).

Con respecto a este problema Guitián formuló una pregunta acerca de cómo ha sido la educación política de los españoles en los últimos años. A fin de responderla se propuso conocer qué conocimientos políticos había aprendido un grupo de estudiantes universitarios, utilizando una muestra de 46 alumnos del quinto curso de un programa de formación del profesorado de una universidad de la Comunidad Autónoma de Canarias.

Para llegar a este objetivo escogió los contenidos que consideró más relevantes del manual de Ciencia Política de Rafael del Águila (1997). Estos contenidos se escogieron para contrastarlos con los conocimientos de los estudiantes a través de las respuestas de un cuestionario.

Los resultados más relevantes evidenciaron el desconocimiento sobre qué es el Estado de las Autonomías y cómo es la estructura territorial del estado español; no tenían claridad acerca de lo que es el socialismo, el comunismo o el fascismo; no dieron una definición aceptable de conceptos como el de poder, legitimidad, Estado Social, sistemas electorales, nacionalismo o representación política. Finalmente, sólo un diez por ciento del estudiantado entendía la Ley Electoral Española. Por lo que se concluyó que mayoritariamente manifiestan incapacidad para definir los conceptos por los que se indagó.

Al ser un estudiantado que se ha de desempeñar profesionalmente en el magisterio se concluye que presenta dificultades para enseñar conocimientos políticos. Con respecto a este resultado el investigador concluyó que “debemos preguntarnos qué sucede hoy en la enseñanza obligatoria cuando incluso los estudiantes que acceden a la universidad carecen en su mayoría de los mínimos conocimientos en el campo de la política” (Guitián, 2005, p. 17).

Dos investigaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de conocimientos políticos

En el sentido de la pregunta que hizo Guitián, Boixader realizó dos investigaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de conocimientos políticos, entre los años 1998 y 2004 en la Comunidad Autónoma de Cataluña.

La primera investigación fue realizada en el año 1999, denominada “¿Què en saben i què en poden aprendre de política els nois i les noies de 4t d’ESO? Un exemple d’investigació acció” (Boixader, 1999) contando con una población de Estudiantes Educación Secundaria Obligatoria del grado 4, que están entre los 15 y 16 años. El problema de investigación deviene de la percepción de la profesora, en el transcurso de su práctica educativa, del desinterés de los jóvenes por la política, buscando conocer si esta percepción coincide con lo que piensan los jóvenes y, si es así, conocer si es posible que mediante un proceso educativo puedan cambiar estas concepciones.

Con respecto a esto se pregunta ¿Qué saben de política? y ¿qué pueden aprender de política las chicas y los chicos de cuarto grado de Educación Secundaria Obligatoria? De esta forma se plantea como objetivo conocer el interés que las y los jóvenes tienen acerca de la política y diseñar un método que permita que aprendan al respecto. Se utilizó el método de Investigación Acción a fin de conocer las representaciones sociales del estudiantado, ya que el conocimiento de estas representaciones permite, según Oller y Pagés (2007), diseñar procesos de enseñanza que posibiliten que el estudiantado logre cambios de carácter conceptual.

Una segunda investigación fue realizada entre los años 2001 y 2004 (Boixader, 2004). Esta partió del problema de que la vida política institucional merece poca confianza de la ciudadanía, en general, y de los jóvenes, en particular. Esto se sustentaba mostrando como en encuestas publicadas en distintos medios de comunicación se habla de la “poca fiabilidad moral” que los jóvenes y la ciudadanía tienen con respecto, por ejemplo, a los partidos políticos. Sin embargo, cuando se investiga acerca de las ideas políticas de los jóvenes se puede encontrar que están interesados en cuestiones políticas, pero no en la política institucional. Teniendo en cuenta esto y que, además, en el tiempo actual se viven peligros que amenazan constantemente la vida política democrática se debe educar a los niños y jóvenes para que sepan detectar y superar esos peligros y además interesarse en la vida política. Esto porque la escuela tiene, entre otras responsabilidades, ayudar a los jóvenes a descubrir el papel social que pueden ejercer como ciudadanos y porque es un buen espacio para desarrollar e incluso para consolidar prácticas

políticas democráticas. Teniendo en cuenta esto Boixader se pregunta si ¿es correcto afirmar que a los jóvenes no les interesa la política? ¿Qué entienden los jóvenes por política? y si ¿se pueden desarrollar procesos educativos en la escuela que permitan que a los jóvenes les interese la política? Su objetivo, como en la anterior investigación es contribuir a la formación del criterio político del alumnado.

Al igual que en la investigación anterior, Boixader, siguió el método de investigación acción. La población a la que se refirió fue la de estudiantes de Bachillerato. Sus edades iban entre los 17 y 18 años. Las actividades de esta investigación se realizaron durante tres cursos escolares. En el curso escolar 2001-2002 el alumnado preparó una simulación de todo el proceso electoral de las Cortes Generales del Estado. En el curso escolar 2002-2003, se preparó, convocó y realizó una mesa redonda con cinco políticos de Barcelona representantes de PSC, CIU, ERC, IC-V y PPC- para que debatieran, en presencia y con participación del alumnado, el tema “Cataluña y el Estado español”. Finalmente, en el curso escolar 2003-2004 se realizó otra simulación electoral anterior a las elecciones al Parlamento de Cataluña de noviembre de 2003.

Mediante las dos investigaciones se obtuvieron los siguientes resultados. El primero es que no se puede afirmar que los jóvenes tengan desinterés hacia la política, lo que sí se puede afirmar es que simpatizan poco con la política institucional y que corresponde al ámbito estatal. Los jóvenes calificaban la política institucional como tediosas, repetitiva e incomprensible. Por esto los y las estudiantes consideran que es necesaria una regeneración de esta política. Pues consideraban que, a menudo, lo que es tema de debate en este ámbito no eran asuntos de su interés y además, concebían como corruptos a algunos de los políticos que hacían parte de esta. Esto se explicaba por los múltiples casos de corrupción en los que estaban implicados muchos políticos en los momentos en lo que se realizaron las investigaciones. Por esto, su participación en la política formalizada e institucionalizada consistiría solamente en el ejercicio del derecho al sufragio en los períodos electorales.

El segundo resultado es que las cuestiones políticas que si les interesaban eran dos: las que tenían que ver con el ámbito autonómico y municipal. Sin embargo, tenían mayor conocimiento de los políticos del ámbito estatal que de la mayoría de los de la municipalidad. Otras se referían a las actitudes y a los comportamientos democráticos. Por ejemplo, el derecho de las personas a ser consideradas iguales y libres para opinar, derecho a manifestarse, asociarse y ser escuchadas, así como el escuchar opiniones contrarias para formarse un criterio propio. En

definitiva, el interés de los jóvenes por la política crece cuando las cuestiones políticas se relacionan con sus propias vidas.

El tercer resultado fue que las y los estudiantes ponían de relieve que debían y que se sentían obligados moralmente a tener un cierto interés por la política y consideraban necesario entenderla.

A partir de esta situación inicial se desarrolló un proceso de educación política que permitió que las opiniones de las y los jóvenes maduraran y se comprometieran en temas políticos a través de la realización de tareas de voluntariado social y la participación en movilizaciones como las que se realizaron para rechazar el asesinato, por parte de ETA, en el año 2000 de Ernest Lluch, un político que militaba en el Partido Socialista de Cataluña o la invasión a Irak, por parte de una coalición de estados liderados por Estados Unidos de Norteamérica, en el año 2003. Las opiniones que no variaron mucho fueron las que tenían con respecto a la política formalizada, institucionalizada y que corresponde al ámbito estatal, en especial las opiniones que tenían con relación a los partidos políticos y la distancia que tienen acerca de lo que a los jóvenes les interesaba.

Con respecto a los métodos de enseñanza el estudiantado valoró positiva y muy positivamente las actividades realizadas una vez que se conocieron sus representaciones, diseñando un proceso de enseñanza acorde con ellas para provocar un cambio conceptual o una novedad cognoscitiva. En segundo lugar, el estudiantado mostró una enorme predisposición positiva para aprender a través de formas y procedimientos democráticos como: el debate, el trabajo cooperativo y la construcción de decisiones consensuadas en las que se respete la discrepancia.

Boixader concluyó que la forma de enseñanza de conocimientos políticos debe ser a través de la ejemplaridad política. No se puede esperar que los jóvenes aprendan aquello que no practican los adultos. La enseñanza de comportamientos democráticos pasa, primero, por el testimonio que brinda el profesorado al comportarse de manera democrática y segundo, esta enseñanza no supone que los entornos sean permisivos y sin normas. Es todo lo contrario, los entornos deben permitir el desarrollo del yo personal en autonomía y libertad y el desarrollo del yo social en responsabilidad y compromiso.

Una investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza de conocimientos políticos

Pagès y Santisteban orientaron la realización de una investigación en la que participó un grupo de profesoras y profesores de varias universidades españolas. Fue realizada entre los años 2004 y 2007, en las comunidades autónomas de Cataluña, Andalucía y Canarias y orientada al aprendizaje y la enseñanza de conocimientos políticos.

La investigación se denominó: ¿Qué saben y qué deberían saber de política los alumnos al finalizar la enseñanza obligatoria? una investigación sobre educación cívica y formación democrática de la ciudadanía (Pagès, 2004-2006a y 2004-2006b). Este estudio se sustentó en la revisión de un amplio acervo de investigaciones sobre educación cívica y educación para la ciudadanía en la educación obligatoria en distintos países europeos y americanos, así como en los resultados de otras investigaciones acerca de los conocimientos, las habilidades y las actitudes políticas, democráticas y cívicas del alumnado adolescente.

A partir de la revisión el grupo concluyó que para 2001 existía poca investigación en España sobre los conocimientos políticos de los jóvenes al terminar la Educación Secundaria Obligatoria y sobre dónde y cómo los habían aprendido. En suma, se sabía poco sobre la situación de la educación cívico política. Este conocimiento era relevante porque los resultados de las investigaciones que revisaron de otros países eran preocupantes mostrando escaso interés de la juventud por la política, desinterés por tener un papel político activo y pesimismo ante la democracia como medio de promoción del progreso europeo. En consecuencia se quería conocer si en una situación parecida se encontraban los jóvenes españoles y en caso de ser así, diseñar procesos educativos que cualificaran los conocimientos políticos de los jóvenes y les permitieran participar en la política para fortalecer la convivencia democrática que, en el caso español, solamente tenía un poco más de dos décadas de construcción. Este grupo estimaba que era posible que estas situaciones se presentaran por problemas en la enseñanza relacionados con la asignación de una función pasiva al estudiantado o por problemas en los contenidos percibidos como irrelevantes para el alumnado debido a la falta de temas controvertidos, la poca presencia de temas locales y la abundancia de temas que tienen que ver con el gobierno o con el estado, así como la ausencia de un abordaje de las ideas de futuro que pueden tener los jóvenes (Pagès, Santisteban y González, 2010).

Con respecto a este problema el grupo formuló cuatro preguntas: ¿Qué saben de política y por qué saben lo que saben los adolescentes al finalizar la enseñanza obligatoria? ¿Qué deberían

saber de política y cómo deberían aprenderlo durante la enseñanza obligatoria? ¿Qué obstáculos deben superar y qué papel pueden tener en ello las capacidades cognitivas lingüísticas y las tecnologías de la información y de la comunicación? y ¿Qué estrategias de enseñanza han de utilizar los profesores y cómo, ellos y ellas, pueden aprenderlas para una enseñanza de la política en la escuela obligatoria que incentive los conocimientos y la participación política de los adolescentes?.

A partir de estas preguntas la investigación se realizó buscando llegar a dos objetivos: Analizar la situación de la educación cívica y política en España y compararla con los países del entorno y averiguar los conocimientos políticos del alumnado al finalizar la educación secundaria obligatoria, identificar cómo los adquirieron y precisar cuáles de estos conocimientos políticos deberían aprender en este período y la manera cómo deben ser enseñados. Un punto importante para el grupo de investigación era definir el papel que juega la escuela, el currículo y el profesorado en el aprendizaje de esos conocimientos. Se buscó identificar los conocimientos políticos de los adolescentes. A partir de esta identificación se buscó elaborar una propuesta de educación cívica política o de educación para la ciudadanía democrática para la enseñanza obligatoria que se concretó en la elaboración y experimentación de unas unidades didácticas con respecto a las cuales se debían investigar sus resultados y la elaboración de estrategias de formación inicial y continua del profesorado.

El principal referente teórico fue el de la teoría de las representaciones sociales desde la perspectiva de Moscovici y Jodelet. El grupo buscaba conocer las representaciones sociales del alumnado y sus orígenes para diseñar unas unidades didácticas que provocaran un cambio conceptual o una novedad cognoscitiva en ellos.

En cuanto al método, se utilizó como modelo una investigación sobre educación cívica realizada en el contexto francés por Lagelée y Audigier (1996). Retomando los elementos de esta investigación, para obtener datos acerca de la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos políticos en la enseñanza obligatoria se utilizó una metodología descriptiva con centramiento mixto, porque combinaba el análisis cuantitativo y el cualitativo. El instrumento principal fue un cuestionario, una vez analizados los datos obtenidos mediante este y con el fin de indagar en los orígenes de las representaciones de los estudiantes, se realizaron entrevistas individuales en profundidad y grupos de discusión, en este momento el centramiento fue cualitativo. A partir de los resultados definidos el grupo diseñó dos secuencias didácticas acerca de los conceptos

fundamentales de la educación político cívica. Estos conceptos fueron definidos por el grupo en el transcurso de la investigación. Para investigar los resultados de la aplicación de las unidades didácticas se realizaron varios estudios de caso, por lo que el centramiento siguió siendo cualitativo. Para ello, se consideró la aplicación de cada unidad didáctica en un aula como un caso. Las unidades didácticas se aplicaron en cinco aulas de centros educativos de la provincia de Barcelona. Para ello, se realizaron observaciones, entrevistas, grupos de discusión y trabajos en parejas.

La población de esta investigación fue el alumnado de cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria, con una muestra conformada por 461 alumnos con edades de entre 15 y 16 años pertenecientes a diferentes Institutos de Educación Secundaria Obligatoria de las comunidades autónomas de Cataluña, Andalucía y Canarias. La mayoría de los alumnos eran españoles pero algunos procedían de otros países, en especial de Suramérica.

La investigación se realizó en tres fases. La primera consistió en la elaboración de un modelo conceptual para la investigación sobre la enseñanza de conocimientos políticos. A partir de este se definieron los conceptos fundamentales de la educación cívico político. La segunda se refirió a la indagación de las representaciones políticas del alumnado a partir de una encuesta. Esta fue elaborada a partir del modelo conceptual. Su análisis combinó el enfoque cuantitativo con el cualitativo. La última se centró en precisar los resultados de la aplicación de dos secuencias didácticas sobre los conceptos fundamentales de la educación política. Para esto se tomó como base la propuesta conceptual desarrollada. Esta indagación tuvo lugar en cinco aulas de centros educativos de la provincia de Barcelona (Pagès y Santisteban, 2009).

Los principales resultados de esta investigación se refieren, primero, a la construcción de un marco conceptual para investigar los conocimientos del alumnado, para su formación y la del profesorado. Segundo, a la determinación de las representaciones sociales políticas del alumnado, a sus actitudes y al desarrollo del pensamiento crítico. Tercero, a la precisión de la función del profesorado en la construcción de estas representaciones. Cuarto, a la definición del tipo de ciudadanía en el que se está formando al alumnado y, por último, a la elaboración de cuatro unidades didácticas que fueron experimentadas.

La construcción de un marco conceptual para investigar los conocimientos del alumnado, para su formación y la del profesorado responde a las preguntas acerca de qué conocimientos

cívicos y políticos tenían los jóvenes españoles al finalizar la Escuela Secundaria Obligatoria y qué conocimientos deberían tener. Este marco permite desarrollar procesos de formación para el ejercicio de la ciudadanía democrática. Su construcción se basó en diversas propuestas de educación para la ciudadanía y en diferentes desarrollos conceptuales procedentes de los campos de la Filosofía, la Ciencia Política y en general del campo de las Ciencias Sociales. En particular se consideró que las Ciencias Sociales y la Filosofía aportaban a la Educación para la Ciudadanía elementos esenciales como la perspectiva histórica, la distribución y el control del espacio geográfico, la gestión de los recursos económicos, el derecho y la representación de la justicia y las interrelaciones sociales relativas al poder, a los conflictos y a la ética política.

Se trataba de definir un modelo conceptual que diera sentido a una educación para la ciudadanía (Santisteban y Pagès, 2007a y 2007b). Por esto, este modelo lo articulan seis conceptos orientados a desarrollar una propuesta educativa que permitiera que las y los ciudadanos defiendan la participación política. Estos conceptos fueron la democracia, la pluralidad, los sistemas políticos en cuanto a su forma y a sus procesos, la cultura política democrática, la cultura cívica para la intervención en la sociedad y la ciudadanía como el concepto en el que convergen los otros conceptos (Pagès y Santisteban, 2009).

A partir de este modelo conceptual se determinaron las representaciones sociales políticas del alumnado acerca de: la política, la pluralidad, la libertad, el sistema político democrático, la cultura cívica y la cultura política (Santisteban y Pagès, 2007). Estas representaciones fueron: los estudiantes consideran como políticas aquellas situaciones en las que intervienen las instituciones del estado y que se desarrollan en el ámbito público, lo que significa que no relacionan la política con el ámbito privado. Además, consideran que en los aspectos del ámbito privado no debe inmiscuirse el estado por lo que parece que los jóvenes no creen que la política pueda resolver problemas de la vida cotidiana (Pagès, 2012; Pagès, Santisteban y González, 2010). Una proporción pequeña pero significativa de estudiantes no acepta la pluralidad como un aspecto positivo de la sociedad. Un porcentaje elevado del alumnado relaciona el concepto de libertad sólo con un derecho, pero no con la posibilidad de participar para mejorar la sociedad. Una alta proporción de estudiantes no conoce el sistema político español y desconoce que este representa el período democrático más largo de su historia e ignora a qué administración pública debe dirigirse para solucionar problemas relacionados con la vida cotidiana. La cultura cívica del alumnado que participó en esta investigación es pobre y ante determinados conflictos, como el medioambiental, reaccionan con un cierto sentido común. La

cultura política de este grupo de estudiantes parece provenir de la familia, lo que significa que las experiencias educativas no influyen en gran medida en la definición de su cultura política.

Con respecto a las actitudes, el alumnado tiene un respeto considerable hacia las instituciones públicas y hacia el hecho de que nadie puede tomarse la justicia por su mano. También tiene una predisposición a la participación social y política, como necesidad o deseo de los jóvenes de hacer sentir su voz. Un sector importante de estos estudiantes tiene intenciones de votar cuando tengan la edad, ya que lo consideran una forma importante de participación. Finalmente, el alumnado reconoce la importancia de los valores democráticos

Con respecto al pensamiento crítico, al alumnado le es difícil diferenciar hechos de opiniones y, en general, el grupo de investigación concluyó que no han desarrollado un pensamiento social crítico (Pagès, 2012).

La función del profesorado en la construcción de estas representaciones es fundamental. En especial, en la manera como se gestiona la clase y “el grado de autonomía que concede al alumnado, para expresar opiniones, construir conocimiento y aplicarlo” (Pagès, 2012, p. 219). De esta forma, una enseñanza que conceda espacios de participación al alumnado permitirá formar personas con capacidades para participar.

Para definir el tipo de ciudadanía en el que se está formando al alumnado, el grupo retomó las categorías usadas por Westheimer y Kahne (2002). De acuerdo con estas, la mayoría de los jóvenes españoles estaban siendo políticamente socializados como ciudadanos responsables. Estos se definen como personas que actúan responsablemente en su comunidad y que no cuestionan el sistema. Por esto, trabajan, pagan impuestos, obedecen las leyes y desarrollan prácticas caritativas o filantrópicas como la de dar alimentos en las campañas destinadas a combatir el hambre. Una minoría estaba siendo socializada como ciudadanos participativos. Estos se definen como personas que participan en organizaciones sociales para la mejora de su sociedad y, además, se organizan en su comunidad para ayudar a las personas en apuros y para mejorar la vida social. Finalmente, algunos estaban siendo socializados como ciudadanos orientados a la justicia. Estos, los menos, critican las estructuras sociales, políticas y económicas que causan los problemas y las injusticias, se organizan en movimientos sociales para el cambio del sistema y luchan para profundizar la democracia en lo político, lo social y lo económico (Pagès, en edición).

Finalmente, se elaboraron cuatro unidades didácticas sobre la definición de la política y la participación, el concepto de ciudadanía, la democracia y los conflictos internacionales en el mundo actual (Santisteban y Pagès, 2008a y 2008b).

Estas unidades permitieron obtener resultados en cinco aspectos. El primero fue el de conocer acerca de los conocimientos políticos del estudiantado. Por ejemplo, la unidad didáctica sobre el concepto de ciudadanía permitió conocer que el alumnado relaciona el concepto de ciudadanía “con la voluntad de pertenecer, de querer ser, de trabajar y vivir en algún lugar o territorio, y menos con la adquisición de una posición legal” (Pagès y Santisteban, 2009, p. 106).

El segundo aspecto fue el de definir finalidades de formación, por ejemplo con respecto a la educación para la ciudadanía se concluyó que se deben educar ciudadanos lúcidos que sepan lo que hay que hacer en cada momento y que lo hagan porque se sienten comprometidos con la convivencia democrática (Pagès y Santisteban, 2009).

El tercer aspecto fue el de pensar estrategias para mejorar la enseñanza de las ciencias sociales, en particular su dimensión ciudadana (Pagès y Santisteban, 2009). A partir de este aspecto se sugieren cambios en la formación del profesorado orientados precisamente a enfatizar en esta formación los temas referentes a la educación para la ciudadanía democrática (Pagès y Santisteban, 2009).

Finalmente, el proceso de experimentación de las unidades didácticas le permitió al equipo de investigación construir un supuesto que se puede comprobar o refutar mediante otras investigaciones. Este se ha formulado de la siguiente manera: “el origen social y la cultura del alumnado parecen tener una influencia significativa en sus ideas sobre la organización social y la participación democrática” (Pagès, 2012, p. 219).

Una investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza de conocimientos político jurídicos

Pagès, Casas, Oller y Valls realizaron una investigación entre los años 2001 y 2003, en la Comunidad Autónoma de Cataluña sobre el aprendizaje y la enseñanza de conocimientos político jurídicos que se denominó “El tractament del dret i la justícia en el currículum de

Ciències socials per a l'educació secundària" (Pagès, Casas, Oller y Valls, 2001-2003). La población estuvo conformada por 166 estudiantes de ocho centros educativos públicos de la Comunidad Autónoma de Cataluña del cuarto curso, entre los 15 y los 16 años.

El problema de investigación fue planteado en los siguientes términos. Los adolescentes españoles que abandonan las aulas a los 16 años deberán enfrentarse a diferentes aspectos relacionados con el campo jurídico que se derivan de múltiples situaciones de su vida personal, profesional y ciudadana. A partir de los 18 años tendrán que estar capacitados, si la sociedad se lo demanda, para formar parte de instituciones jurídicas. Por estas razones la escolaridad obligatoria debería proporcionar al estudiantado una formación jurídica que les permita asumir los derechos y obligaciones que tienen en una sociedad democrática. Sin embargo, la enseñanza de las ciencias sociales incide muy poco en el conocimiento jurídico del estudiantado y en general, la educación jurídica ha tenido muy poca relevancia en el conjunto de los conocimientos enseñados en la escuela (Oller y Pagès, 2007).

Con respecto a este problema se plantearon las preguntas siguientes ¿Qué conocen los adolescentes sobre el derecho, la ley, la justicia y la injusticia? y ¿Cuál es el origen de esas representaciones? A fin de encontrar respuestas se propuso llegar al objetivo de cuantificar y describir las representaciones, los conocimientos y las opiniones de los adolescentes catalanes sobre el derecho, la justicia y la ley conociendo cómo conceptualizan el mundo y a partir de este conocimiento, pensar estrategias para intervenir y provocar un cambio conceptual.

Para llegar a este objetivo la investigación se realizó teniendo en cuenta la Teoría de las Representaciones Sociales y algunos conceptos del campo de las Ciencias Jurídicas.

En la investigación se definió como Representación Social un conjunto de informaciones, opiniones y de valores que constituyen un pre saber relativamente bien estructurado que aporta explicaciones más o menos elaboradas sobre una situación, un hecho del presente o del pasado, un problema, un conflicto o un tema (Oller y Pagès, 2007). La Teoría de las Representaciones Sociales se tuvo en cuenta en la medida en que para el equipo el conocimiento de las representaciones sociales del alumnado y el conocer sus orígenes y su génesis es imprescindible para la enseñanza, ya que el aprendizaje consiste en modificar estas representaciones (Oller y Pagès, 2007).

Los conceptos que se utilizaron fueron los de derecho, justicia y ley. El derecho fue definido como el conjunto de normas que regulan las relaciones entre las personas en una sociedad, prevé mecanismos y e instituciones para asegurar el cumplimiento de las normas. La justicia fue definida como la conformidad con el derecho. Se tuvo en cuenta que puede ser tratada como un valor, un poder o una organización para hacer respetar el derecho. La ley fue definida como el conjunto de normas emanadas del poder legislativo para reglamentar los diferentes ámbitos de la convivencia en una sociedad (Oller y Pagès, 2007).

Para construir la información se utilizó un cuestionario que combinaba preguntas cerradas y abiertas. Esta diversidad de cuestiones permitió que los adolescentes construyeran su propia respuesta, dando lugar a la obtención de un elevado número de matices para un mismo problema o una misma situación. Además, permitió medir la influencia de algunas variables sociales como el género y el contexto social. El cuestionario contiene también estudios de caso, teniendo en cuenta que este es uno de los métodos más utilizados en la enseñanza del derecho y la justicia.

La interpretación de las respuestas del estudiantado se realizó “utilizando simultáneamente métodos cuantitativos y cualitativos” (Pagès y Oller, 2007, p. 6).

Los resultados fueron fundamentalmente tres: primero, se conocieron las representaciones del alumnado sobre el derecho la justicia y la ley. También se concretó el lugar donde han aprendido esas representaciones. Segundo, estos conocimientos permitieron elaborar algunas recomendaciones para los procesos educativos. Tercero, a partir de estas recomendaciones se concretó una propuesta didáctica que le permite al profesorado la enseñanza de diversos temas relacionados con la justicia.

Los resultados de las representaciones del alumnado sobre el derecho, la justicia y la ley son los siguientes. Primero, las representaciones sobre la justicia que tienen los adolescentes son, en general, correctas, sobre todo cuando se traducen en actos concretos. Además, se encontró que al alumnado le cuesta construir estas representaciones.

Segundo, las representaciones sobre la justicia y la injusticia están basadas, en muchas ocasiones, en el sentido común, de esta forma se constató la “existencia de estereotipos importantes que hacen que determinadas miradas se deban más a creencias no contrastadas que a una reflexión basada en conocimientos científicos” (Pagès y Oller, 2007, p. 14).

Tercero, solamente en un caso se relaciona un hecho personal con un proceso judicial, la mayor parte afirma no haber tenido experiencias propias o contacto con personas implicadas en algún proceso judicial. Un grupo, sin embargo, indica conocer personas que han tenido relación con la justicia, los casos que citan son diversos. El que más aparece tiene que ver con conflictos derivados de la circulación vial, tanto de siniestralidad como los que se pueden considerar propiamente delictivos como las imprudencias o la conducción ilegal. En este terreno se notó cierto maniqueísmo en las representaciones del alumnado al referirse a ganar o perder un caso o al calificar algunas situaciones como buenas o malas. Por último, se encontró que estas representaciones no fueron construidas por el alumnado como consecuencia de un aprendizaje escolar. Fueron resultado de los aprendizajes que han tenido en la familia, en la calle, en los grupos de los que hacen parte y a través de la recepción que hace de las informaciones que circulan por diferentes medios de comunicación (Pagès y Oller, 2007).

En cuanto a las recomendaciones para los procesos educativos se definió, primero, que para conseguir infundir el razonamiento y la argumentación que eviten el maniqueísmo en el tratamiento de los temas legales por parte del alumnado sería necesario que estos temas formaran parte del conocimiento escolar. Segundo, que la incorporación de contenidos sobre el mundo judicial en el currículo obligaría a eliminar algunos contenidos tradicionales o a replantear en profundidad lo que se está enseñando, se trata de que los adolescentes conozcan las repercusiones del derecho, la justicia y la ley en la vida cotidiana. Tercero, los métodos para enseñar estos aspectos deben ser interactivos y basados en el trabajo cooperativo, esto permitiría que las nuevas generaciones puedan diferenciarse de muchos adultos que no soportan una crítica razonada. Para ello se deben plantear problemas sociales relevantes y con una concepción de la enseñanza de la historia en la que se establezcan relaciones entre el pasado, el presente y el futuro (Oller y Pagès, 2007).

Finalmente, se construyó una propuesta didáctica para aprender y enseñar la justicia. Esta consta de una parte introductoria en la que se presentan las razones y las finalidades de la enseñanza, además se le brindan al profesorado orientaciones metodológicas que le pueden ayudar a desarrollar este proceso. Los contenidos se refieren al concepto de justicia, al funcionamiento del poder judicial y a algunos de los aspectos mediante los cuales se relacionan las personas en la vida cotidiana con la justicia. Los aspectos contemplados son el registro civil, el desarrollo de un juicio y las demandas de justicia de las personas frente al estado en casos de

robo, de separación de parejas o de despidos laborales. Dos aspectos contemplados de cardinal importancia son el de la justicia social y el de la resolución de conflictos a través de la justicia entendida como mediación. Este último tema se evidencia en los conflictos que se pueden presentar en los centros educativos. Con esto la propuesta didáctica brinda aportes que le permiten abordar el concepto de justicia desde su contexto más cercano. Las herramientas que se le sugieren utilizar al profesorado se consignan directamente en el texto de la propuesta o consisten en enlaces del internet. Estos enlaces consisten, principalmente, en noticias, apartados de algunas normas, sentencias judiciales, narraciones reales o ficticias, documentos emanados del estado o de organizaciones de la sociedad civil y una película (Casas, Oller y Pagès, 2010).

Un estado del conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de la participación en los contextos iberoamericano y anglófono

Sant y Pagès realizaron una investigación acerca del estado del conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de la participación en la educación obligatoria en los contextos iberoamericano y anglófono (Sant y Pagès, en edición). Esta investigación se ha considerado relevante porque corresponde a un concepto y, además, a la práctica que, quizás, es la más importante del campo político.

La revisión de un amplio número de investigaciones les permitió afirmar que existía un gran interés en investigar cómo enseñar y cómo aprender a participar. Sin embargo, existía desconocimiento de la investigación que se ha realizado y una desconexión entre las investigaciones realizadas en el contexto iberoamericano y las que se han realizado en el contexto anglosajón. Por esta razón realizaron una investigación mediante la cual buscaron conocer qué temas se habían investigado, cuáles debían de ser abordados y cómo se relacionaban estas investigaciones entre sí (Sant, y Pagès, en edición).

Los resultados más relevantes consistieron en conocer los paradigmas filosóficos que guían la investigación educativa en el tema de la participación, los temas que ya están suficientemente investigados y los que se deberían investigar. En cuanto a los paradigmas filosóficos que guían la investigación educativa se encontró que esta se encuentra politizada, según los paradigmas filosóficos y las teorías políticas en las que creen las personas que las realizan. De esta forma, esta investigación está guiada por tres paradigmas filosóficos: el estructural funcionalista, el fenomenológico y el crítico. El paradigma filosófico desde el que más se ha investigado ha sido el funcionalista, desde este se ha contribuido a conocer las relaciones que existen entre

algunas estrategias didácticas, como las discusiones en el aula, y la participación del alumnado. Faltaría por investigar estas mismas relaciones desde el paradigma fenomenológico. Existe muy poca investigación en la enseñanza y el aprendizaje de la participación desde el paradigma filosófico crítico, lo que significa que algunas de las propuestas que han hecho Apple, Giroux o Freire no han sido puestas en práctica o no han sido investigadas (Sant, y Pagès, en edición).

En cuanto a los temas que ya se han investigado de manera suficiente se hicieron dos hallazgos. El primero es que no hace falta hacer más investigaciones acerca de las representaciones sociales de la participación que tiene el alumnado. Lo que faltaría es desarrollar investigaciones desde el método de la investigación acción u orientadas hacia la práctica reflexiva. Estas deberán partir de las representaciones sociales del alumnado a fin de conocer cómo cambian a partir de las prácticas de enseñanza del profesor o de la profesora investigadora. El segundo es que sólo se han investigado los resultados que se logran en el corto plazo, sin embargo, no se investiga acerca de los elementos que posibilitan estos resultados ni si se logran sostener en el largo plazo (Sant, y Pagès, en edición).

En cuanto a los temas que se deberían investigar se encontró lo siguiente. Primero, que faltan resultados convincentes acerca de la relación existente entre el aprendizaje comunitario y el aprendizaje de la participación. Segundo, que se debería investigar acerca de la relación que puede existir entre las finalidades y las prácticas de enseñanza del profesorado y los aprendizajes del alumnado. Por ejemplo, se puede investigar acerca de lo que quiere enseñar el profesorado, lo que realmente enseña y lo que aprende el alumnado. Finalmente, también se debería investigar acerca de la relación existente entre la formación del profesorado y la enseñanza de la participación. En concreto si una formación basada en la participación puede incidir en las prácticas que posteriormente utiliza el profesorado para la enseñanza de la participación (Sant y Pagès, en edición).

Investigaciones sobre métodos de enseñanza en el campo de la Educación Ético Política

Siede ha realizado diversidad de investigaciones en el campo de las Ciencias Sociales. Para el desarrollo de esta investigación se ha considerado uno de sus trabajos referido a los métodos de enseñanza en el campo de la Educación Ético Política (Siede, 2007).

El problema del que parte el autor se sustenta en afirmar que el propósito de formar ciudadanos ha estado presente desde los orígenes de la escuela de la Época Moderna. Sin

embargo, la educación ético política para la formación de ciudadanos, carece aún de consensos acerca de qué enseñar, para qué enseñarlo, por qué enseñarlo y cómo hacerlo. En consecuencia, es necesario construir estos consensos en torno a las finalidades, los contenidos y los métodos.

A pesar de esta precariedad, en la historia de la educación obligatoria se pueden identificar tres finalidades de la educación ético política para la formación de ciudadanos que resultan coherentes con el método que se aplica para el cumplimiento de estas finalidades. La primera es la formación para la obediencia. Esta se orienta a mantener los ordenamientos autoritarios vigentes, busca incorporar al alumnado a las creencias y a los hábitos que sustentan los ordenamientos autoritarios, acude a la vigilancia externa y más recientemente a la aplicación de teorías conductistas que permiten la autovigilancia que resulta más eficaz. La segunda es la formación para la construcción de los estados nacionales. Esta se basa en la idea de amar a la patria y es promovida por las burguesías que han construido una idea de nación que buscan inculcar a la población para mantenerse en posiciones de dominación. Esta formación se basa en lo afectivo, se enfoca en la empatía y recoge la tradición de la educación moral. La tercera es la formación de buenos ciudadanos, basada en la Instrucción Cívica que se configuró en Francia y en las ciencias jurídicas, teniendo una orientación valorativa que se enfatiza en las prácticas realizadas por los buenos ciudadanos. Se centra en informar a los ciudadanos acerca de los conocimientos básicos que le permiten ejercer una buena ciudadanía (Siede, 2007).

Las tres finalidades forman ciudadanos heterónomos y por esto se basan en el método de Explicación Aplicación. Este método acude al adoctrinamiento que el profesor hace a los alumnos a través de la transmisión de información. Este método se concreta en una secuencia estructurante del proceso de enseñanza que, con las múltiples variaciones que se presentan en las prácticas concretas, se puede denominar como de explicación aplicación. Frente a estas tres finalidades, Siede plantea como objetivo de la educación ético política para la formación de ciudadanos la educación para la libertad. Mediante esta se forman ciudadanos autónomos. La secuencia estructurante en la que se basa el proceso de enseñanza es la de Problematización Conceptualización (Siede, 2007).

La diferencia entre las dos secuencias estructurantes es que la de explicación aplicación garantiza el control del profesor de lo que acontece en la clase. Con esto mantiene al estudiantado en una situación de dependencia. Lo que puede perdurar en las maneras como se ha de comportar en otros campos de lo social. Mientras que en la de problematización

conceptualización el profesor puede perder el control de algunos de los acontecimientos que suceden en la clase. A cambio de esto, se puede educar a las personas para el ejercicio de la libertad. Esta educación es, sin duda, fundamental para que desde el ejercicio de la condición ciudadana el estudiantado pueda participar en los procesos colectivos que se orienten a construir ordenamientos democráticos (Siede, 2007).

2.3 Elementos teóricos y metódicos que aportaron las investigaciones revisadas a la investigación

En esta parte se presentará un balance de los elementos teóricos y metódicos que se han considerado en la presente investigación. Estos son los que aportan las investigaciones revisadas de la Psicología Social Genética y los que aportan las investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales.

Elementos teóricos aportados por la Psicología Social Genética

Los procesos de investigación que se realizan en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales pueden fundamentarse en los conocimientos que se construyen en el campo de la Psicología Social Genética. En especial desde su perspectiva constructivista (Lerner, 1996). Por esta razón se revisaron algunas investigaciones realizadas en este campo que corresponden a los procesos de construcción de conocimientos políticos por parte de las personas. Esta revisión permite plantear siete aportes teóricos a esta investigación.

El primero es que esta revisión ha ayudado a distinguir tres dominios del conocimiento y del saber de las personas: el de la sociedad, el psicológico y el moral. El dominio del conocimiento y del saber sobre la sociedad se refiere a las ideas de las personas acerca de las instituciones creadas y recreadas por ellas mismas y las normas que las regulan (Lenzi, 2010 y 2016). El dominio del conocimiento y del saber psicológico se ocupa de las ideas acerca del yo, de los otros y de sus relaciones. El dominio del conocimiento y del saber moral tiene que ver con las concepciones individuales acerca de algunos principios que deben regir los modos en los que las personas deben relacionarse (Lenzi y Borzi, 2016).

El segundo aporte es que esta revisión ha ayudado a reconocer diversas formas de saber y de conocer. Entre ellas se pueden mencionar las que más se han trabajado en el campo de la Psicología Social Genética. Estas son el Conocimiento de Sentido Común, el Conocimiento Escolar y el Conocimiento Científico.

El tercer aporte es que esta revisión ha ayudado a definir que los saberes y los conocimientos de las personas tienen un dinamismo temporal. Esto quiere decir que van cambiando en el transcurso del tiempo. Estos cambios no responden a la edad cronológica. El cambio de conceptualización, o novedad cognoscitiva, sucede mediante un proceso de reorganización de los conocimientos y de los saberes previos de las personas con respecto a lo que se refiera su conocimiento (Lenzi, 2010). Por esto, estos cambios responden, en primer lugar, a variables biológicas, psicológicas y contextuales. Y, en segundo lugar, responden a las características de lo que las personas buscan conocer. Por esto en las investigaciones que se refieren a los procesos de construcción de saberes y de conocimientos es necesario tener en cuenta las interacciones de las personas con aquello acerca de lo que quieren construir saberes o conocimientos y el contexto en el que suceden esas interacciones.

El cuarto aporte es que esta revisión ha ayudado a entender que lo que sucede, fundamentalmente, en la escuela consiste en reorganizar el conocimiento de sentido común de cada estudiante a través de la enseñanza de conocimientos escolares (Lenzi, 2010). Unos conocimientos que son construidos a partir de otros conocimientos y saberes como lo son, por ejemplo, los conocimientos científicos. La reorganización en la escuela del conocimiento de sentido común es importante porque este es el conocimiento que prescribe y que proscriba las acciones que las personas realizan en la vida cotidiana.

El quinto aporte es que esta revisión ha ayudado a determinar que esta reorganización va sucediendo a medida que acontecen “novedades cognoscitivas” o “cambios conceptuales” (Lenzi, 2010). En este sentido, se puede afirmar que si en la escuela no se crean las condiciones para que las y los estudiantes reorganicen o, en términos de Pagès (2011b), reordenen sus conocimientos de sentido común, ellos y ellas, pueden culminar su educación obligatoria con excelentes calificaciones pero sin que sus conocimientos de sentido común se hayan reordenado.

El sexto aporte es que esta revisión ha ayudado a precisar que para investigar acerca del reordenamiento de los conocimientos de sentido común de las personas que puede acontecer en la escuela se puede acudir a la Teoría de las Representaciones Sociales. La razón de esto es que esta teoría permite identificar los conocimientos de sentido común de las personas, las maneras en las que las personas los construyen, los problemas que conlleva su construcción, si cambian

en el transcurso del tiempo y, en el caso en el que cambien, los factores que provocan este cambio. Esta identificación permite diseñar métodos mediante los cuales se puedan reordenar los conocimientos de sentido común del estudiantado en el contexto escolar cuando se le enseñan conocimientos escolares. A este respecto, la mayoría de las investigaciones del Campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales que se revisaron han mostrado que una línea importante del desarrollo de esta teoría es la que va de las investigaciones realizadas por Moscovici a las de Jodelet. Y, en el propio campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, las que ha realizado Audigier quien es uno de los referentes de algunas de estas investigaciones.

Finalmente, se ha podido acceder a una literatura que se refiere a las formas en las que las personas durante la niñez, hasta la juventud y la adultez construyen conocimientos políticos. Y también a los problemas que conlleva la construcción de estos conocimientos. Estos aportes son importantes en la medida en que, como lo advierte Lenzi, se han hecho pocas investigaciones en el campo de la Psicología Genética acerca de los procesos de construcción de conocimientos sobre el campo político en el contexto escolar (Lenzi, 2010). Un asunto que contrasta con la gran cantidad de investigaciones que se han realizado acerca de los procesos de construcción de conocimientos sobre el medio natural que suceden, también, en el contexto escolar. Y, también, contrasta con las muchas que se han realizado acerca de los procesos de construcción de conocimientos sobre el medio social que se han hecho igualmente en este contexto.

A pesar de estas limitaciones Lenzi muestra que desde la Psicología Social Genética las investigaciones que ha revisado han mostrado que las personas desde la niñez hasta la adultez deben enfrentar disímiles obstáculos para construir conocimientos y saberes acerca de las sociedades. Desde la Psicología Social Genética las razones de la existencia de estos obstáculos son dos: la primera es que las sociedades son complejas (Morin, 1993). La segunda es que las personas que devienen en estas sociedades las naturalizan o las vuelven habituales desde su nacimiento (Lenzi, 2016). Con lo cual se crea un obstáculo para conocerlas ya que a las personas les es difícil interesarse por conocer lo que conciben como habitual.

Con respecto a estos obstáculos, las investigaciones revisadas del campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales parten, precisamente, de problemas que se relacionan con las dificultades que se le presentan a las personas para conocer las sociedades. En especial para conocer su campo político. Además, parten de los problemas sociales que se derivan de estas dificultades.

Esto lo muestra, por ejemplo, la investigación de Guitián (2005) en la que un grupo de estudiantes universitarios, que se estaban formando para ser profesoras y profesores, mostraron dificultades para definir un conjunto de conceptos básicos de la Ciencia Política por los que se le preguntó a través de un cuestionario. De estas dificultades se derivan profundos problemas sociales. De algunos de estos parten las investigaciones que se revisaron del campo de las Ciencias Sociales.

Elementos teóricos aportados por la Didáctica de las Ciencias Sociales

En esta parte se hará referencia a los elementos teóricos aportados por las investigaciones que se revisaron del campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Estos se refieren a los problemas, a las causas de estos problemas, a las finalidades, a las preguntas, a los objetivos y a las teorías que permitieron construir los resultados de las investigaciones.

Elementos teóricos referidos a los problemas

Los problemas de los que parten las investigaciones revisadas del campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales corresponden al campo social y, en especial, a su campo político. Estos problemas son formulados para desarrollar investigaciones acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje de conocimientos del campo social y, en especial, del político. Todas las investigaciones se proponen aportar en la cualificación de estos procesos para contribuir con la solución de los problemas formulados.

Estos problemas son dos. El primero es que las personas, en general, rechazan lo que sucede en el campo político y, además, muestran desconfianza, hostilidad y hasta trato peyorativo hacia las personas que se dedican a las actividades que corresponden al campo político. En particular, las personas jóvenes encuentran poco fiable a nivel moral lo que acontece en el campo político. Fuera de esto, la juventud demuestra escasa preocupación por el campo político. Y, lo que se muestra más grave, desinterés por tener un papel político activo, poca valoración hacia el ordenamiento democrático y pesimismo con respecto a la democracia como medio para el desarrollo de las sociedades. Esto es preocupante dado que este y otros factores amenazan los ordenamientos democráticos que de manera tortuosa se han logrado construir.

Con respecto a este problema, las investigaciones realizadas por Boixader (1999 y 2004) puntualizan que a las y los jóvenes sí les interesa lo que sucede en el campo político. Y, además, que se sienten obligados moralmente a participar en el campo político. Lo que no les interesa

es lo que se ha institucionalizado en el campo político. En este sentido a la juventud le interesan aquellas cuestiones del campo político que se refieren a sus propias vidas en las escalas local, regional y global -que como se sabe afecta la escala local- y a las actitudes y comportamientos democráticos.

El segundo problema es el del que parten Pagès, Casas, Oller y Valls (2001-2003) es que las y los jóvenes al culminar su educación obligatoria no cuentan con los conocimientos jurídicos que le permitan reivindicar los derechos de los que gozan y cumplir con los deberes que tienen en un ordenamiento democrático.

Elementos teóricos referidos a las causas de los problemas

Con respecto a estos dos problemas las investigaciones revisadas postulan las causas que tienen que ver con el campo educativo. Estas son tres: la primera es la desaparición del currículo de la enseñanza de conocimientos políticos (Gutián, 2005). La segunda corresponde a los contenidos. En particular se menciona que en los campos en los que se enseñan conocimientos políticos, por ejemplo en el campo de las Ciencias Sociales, se denota la ausencia de temáticas que generen controversias entre el estudiantado, que les sean cercanas, que contemplen sus ideas de futuro y que se refieran al campo jurídico. Frente a la ausencia de estos temas critican la abundancia de temas que tienen que ver con el gobierno y con el estado. La tercera causa tiene que ver con los métodos de enseñanza. Esta se refiere a que estos métodos asignan una función pasiva al estudiantado.

Elementos teóricos referidos a las finalidades

Con respecto a estos problemas y las causas que los generan la mayoría de las investigaciones revisadas se proponen dos finalidades. La primera es la comprensión del campo político por parte del estudiantado. La segunda es la de incentivar o estimular la participación política del estudiantado desde la condición propia para la participación política: la de ciudadanía.

Sobre la comprensión

De esta forma, la primera finalidad de la enseñanza de conocimientos acerca del medio social y en especial del campo político ha de ser la de la comprensión de las sociedades. Esta comprensión se puede desarrollar en varias dimensiones.

Una es lograr que el estudiantado comprenda algunas de las diversas interacciones que componen los entramados sociales.

Otra es lograr que comprenda que las sociedades las construyen personas que son diversas y que, además, desarrollan acciones que corresponden a la condición de la que gozan en los distintos campos sociales.

Y, finalmente, otra, consiste en lograr que comprenda que las sociedades son artificios que construyen las personas. Si las sociedades son artificios pueden ser cambiadas por quienes las construyen. Estos cambios no entrañan ninguna regularidad. Por el contrario son irregulares. Esto sucede porque en los cambios sociales juegan un importante papel las capacidades de idear el futuro y de crear ese futuro que puede imaginar cada persona (Santisteban, 1995).

Sobre la participación

Si bien, las investigaciones revisadas parten del desinterés o apatía del estudiantado por el campo político, van más allá de tratar de interesar al estudiantado por este campo. Y, también, van más allá de disminuir el rechazo, la desconfianza, la hostilidad y el trato peyorativo que, en ocasiones, se visibilizan hacia las cuestiones que hacen parte del campo político.

Las investigaciones buscan que el estudiantado desde el ejercicio de la condición ciudadana participe en los procesos colectivos que se orientan a construir y a fortalecer los ordenamientos democráticos. Ordenamientos que tan trabajosamente han sido contruidos en el transcurso de muchos siglos por el conjunto de la humanidad. Para estimular la participación política del estudiantado desde el ejercicio de la condición ciudadana se propone la educación política del estudiantado. Lo que significa, en términos de Slavoj Žižek, la politización de la parte de la sociedad “que se resiste a ocupar el lugar subordinado que se le asigna” (Žižek, 2011, p. 202). Para ello, es imprescindible la enseñanza de conocimientos acerca del campo social y, en especial, de conocimientos políticos. Dado que incentivar la participación política del estudiantado es una finalidad nodal en la enseñanza de conocimientos acerca del campo social, la enseñanza de la participación es el objeto de la investigación realizada por Sant y Pagès (en edición) que, precisamente, corresponde a un estado del conocimiento acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la participación.

Elementos teóricos referidos a las preguntas

De esta forma, se puede afirmar que quienes realizaron las investigaciones revisadas tienen claras las finalidades de enseñanza de conocimientos acerca del campo político y, en especial, de conocimientos políticos. Por esto, desde esta finalidad y, a fin de resolver las causas de los problemas formulados, formularon las preguntas que guían sus investigaciones. Estas se refieren a cinco aspectos: la relación del estudiantado con el campo político, los contenidos, los métodos, las estrategias y la formación del profesorado. Estas preguntas se consignaron en la tabla 3.

Tabla 3: preguntas que abordan las investigaciones revisadas

Aspectos	Preguntas
Relación del estudiantado con el campo político	<ul style="list-style-type: none"> • ¿es correcto afirmar que a los jóvenes no les interesa la política? • ¿qué entienden los jóvenes por política? • ¿cuál es la política que no les interesa a los jóvenes? • ¿se pueden desarrollar procesos educativos en la escuela que permitan que a los jóvenes les interese la política? • Y, de manera general, se pregunta ¿cómo ha sido la educación política de en los últimos años?
Contenidos	Conocimientos de los que dispone el estudiantado <ul style="list-style-type: none"> • ¿qué conoce el estudiantado acerca del campo político? • ¿qué conoce el estudiantado acerca del derecho, la ley, la justicia y la injusticia? • ¿cuál es el origen de estos conocimientos? • ¿dónde han aprendido estos conocimientos?
	Conocimientos de los que debería disponer el estudiantado ¿de qué conocimientos políticos debería disponer el estudiantado?
Métodos	Métodos mediante los cuales se le ha enseñado al estudiantado ¿cómo ha aprendido el estudiantado los conocimientos de los que dispone acerca del campo político?
	Métodos mediante los cuales se le debería enseñar al estudiantado <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué métodos de enseñanza han de utilizar los profesores? • ¿de qué forma se pueden aprovechar las capacidades cognitivas lingüísticas del estudiantado para la enseñanza de conocimientos políticos? • ¿qué uso se le debe dar a las tecnologías de la información y de la comunicación para enseñar al estudiantado conocimientos políticos?
Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la estrategia de aprendizaje que debería utilizar cada estudiante? • ¿Qué obstáculos debe superar cada estudiante para aprender los conocimientos que debería tener acerca del campo político? • ¿Cómo deberían aprenderlo?
Formación del profesorado	¿Qué contenidos y qué métodos debe aprender el profesorado para la enseñanza de conocimientos políticos?

Fuente: construcción propia a partir de Boixader, 1999 y 2004; Guitián, 2005; Pagès y Santisteban, 2009; Pagès, Casas, Oller y Valls, 2001-2003; Sant y Pagès, en edición

Elementos teóricos referidos a los objetivos

Los objetivos se pueden dividir en dos grupos. Un primer grupo son objetivos para reconocer. Un segundo grupo son para proponer.

Los objetivos para el reconocimiento se refieren a las representaciones sociales acerca del campo político. Estos consisten en:

- Definir cuáles son las representaciones sociales que, acerca del campo político, ha construido el estudiantado.
- Comprobar si es cierto que el estudiantado tiene desinterés por el campo político y, en consecuencia, por tener un papel político activo.
- Definir si el estudiantado le asigna poco valor al ordenamiento democrático y si ha desarrollado pesimismo con respecto a que esta forma de ordenamiento de las sociedades sea un medio de promoción del progreso europeo.
- Precisar cuáles son los conocimientos políticos y jurídicos del estudiantado.
- Determinar cómo aprendieron estos conocimientos.
- El último tiene que ver con la función social de la escuela. Hace referencia al papel que juega la escuela, el currículo y el profesorado en el aprendizaje de esos conocimientos y en la construcción de esas representaciones. Estos elementos permiten analizar la situación de la educación cívica y política en España y compararla con la situación de los países del entorno español.

El objetivo para la proposición se refiere a elaborar una propuesta de educación para la ciudadanía democrática que pueda ser desarrollada en la educación obligatoria. Después se centra en la experimentación de esta propuesta y finalmente en su precisión. Se trata de aportar a la educación del estudiantado y a la formación inicial y permanente del profesorado. La precisión de la propuesta se realiza en función de los resultados de la experimentación.

Sobre la propuesta de educación para la ciudadanía democrática

La propuesta se compone de una finalidad, unos contenidos y unos métodos. Las finalidades consisten en diseñar procesos de enseñanza que permitan al estudiantado aprender sobre la política. Estos procesos han de poder cambiar las representaciones sociales referentes a su desinterés por lo que acontece en el campo político. La apatía por participar activamente en el

campo político y el poco valor que le conceden al ordenamiento democrático. Los contenidos tienen que ver con precisar qué conocimientos políticos deberían aprender los adolescentes al terminar la enseñanza obligatoria. Los métodos, con definir orientaciones acerca de la manera cómo deben ser enseñados

Sobre la experimentación de la propuesta de educación para la ciudadanía democrática

La experimentación tiene como fin comprobar si mediante estos procesos de enseñanza se han podido propiciar cambios referentes a que el estudiantado aprenda más conocimientos políticos y cambie las representaciones sociales que impiden que participe activamente en el campo político y le asigne una valoración positiva al ordenamiento democrático. Evidentemente se investiga el proceso de enseñanza y de aprendizaje realizado y se interpretan y valoran sus resultados y las consecuencias de ellos.

La experimentación se trata de elaborar propuestas de formación inicial y continua del profesorado coherentes con los resultados de la experimentación de la propuesta de educación para la ciudadanía democrática.

En suma, se trata de que a través de las propuestas de mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de conocimientos políticos el estudiantado pueda participar en el campo político para fortalecer el ordenamiento democrático. Lo que en términos de Žižek (2011), se refiere a la politización del estudiantado.

Justificación de la orientación de estos procesos de investigación hacia el reconocimiento y la proposición

Estos procesos de investigación se orientan hacia el reconocimiento de las representaciones sociales y de los conocimientos del estudiantado y hacia la proposición de procesos de educación del estudiantado y de formación del profesorado porque la escuela tiene, entre otras responsabilidades, la de acompañar a las personas en el transcurso de su niñez y de su juventud para que descubran el papel social que pueden ejercer como ciudadanas y como ciudadanos y formen su criterio político. La razón de esto es que es un buen espacio para desarrollar e incluso para consolidar prácticas políticas democráticas.

Referente teórico para investigar la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos políticos

El principal referente teórico al que acuden quienes realizaron las investigaciones revisadas es la Teoría de las Representaciones Sociales a partir de Moscovici y Jodelet. Las investigaciones hacen énfasis en que el conocimiento de las representaciones sociales del estudiantado permite diseñar procesos de enseñanza que posibiliten que el estudiantado logre cambios de carácter conceptual o más precisamente reordenar su pensamiento en torno al campo político y en general al social. Lo que constituiría la justificación de la existencia misma de la escuela.

Elementos metódicos aportados por la Didáctica de las Ciencias Sociales

La mayoría de las investigaciones revisadas se inscribe en la tradición de la investigación acció. La razón de ello es que se orientan a construir conocimientos acerca de la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos político a fin de contribuir con la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y con la formación del profesorado. En la tabla 4 se detallan los elementos comunes de los diseños de las diferentes investigaciones.

Tabla 4: elementos comunes de los diseños de las investigaciones revisadas

Elemento	Descripción
Actividades	Para los objetivos relacionados con el reconocimiento de las representaciones sociales y de los conocimientos del estudiantado elaboración de modelos conceptuales para la investigación sobre la enseñanza de conocimientos políticos entrevistas individuales en profundidad grupos de discusión Simulación de procesos electorales Debates con personas que participan en el campo político Para los objetivos relacionados con las propuestas elaboradas para la educación para la ciudadanía democrática en la educación obligatoria estudio de caso en los que se realizaron observaciones, entrevistas, grupos de discusión, trabajos en parejas y análisis de discursos
Herramientas	Cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas La aplicación de algunos de estos cuestionarios estuvo precedida de su pilotaje o experimentación a fin de realizar los ajustes que se consideraran pertinentes
Tratamiento de la información	La información construida con las personas que participaron en la investigación fue de carácter cualitativa y cuantitativa Algunas investigaciones tuvieron en cuenta la influencia de variables sociales como el género y el contexto social

Elemento	Descripción
Población	Estudiantes de la educación obligatoria española de centros públicos y privados
Muestras	Estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato. La mayoría de ellas y de ellos eran españoles y algunos procedían de otros países, en especial de Suramérica
Rango de Edad	15 a 18 años

Fuente: construcción propia a partir de las investigaciones revisadas

2.4 Aportes generales de las investigaciones revisadas a la investigación

Las investigaciones revisadas permitieron hacer algunas definiciones sobre la enseñanza de conocimientos políticos y sobre la investigación que se refiere a esta enseñanza.

Sobre la enseñanza de conocimientos políticos

Los procesos de educación política permiten que las opiniones de las y los jóvenes maduren y se comprometan en temas políticos sobre todo cuando parten del conocimiento de sus representaciones sociales y son diseñados acorde con ellas para provocar un cambio conceptual o mejor una reorganización de su pensamiento. Se trata de lograr que cada estudiante comprenda el campo político y que esta comprensión provoque su participación.

Los puntos de partida para la comprensión pueden ser problemas sociales relevantes en los que se tengan en cuenta las relaciones que existen entre el pasado, el presente y el futuro.

En este sentido, la enseñanza y el aprendizaje de la participación deben acercarse a la perspectiva curricular crítica. Para ello, es importante acercarse a los elementos teóricos y metódicos de Apple, Giroux y, sobre todo, de Freire. Esto por relación que Freire establece entre la teoría y la práctica representa el sustento de los desarrollos de Apple y de Giroux.

Pero, sobre todo, la forma de enseñanza de conocimientos políticos debe ser a través de la ejemplaridad política. Lo que significa que la enseñanza de comportamientos democráticos pasa, primero, por el testimonio que brinda el profesorado al comportarse de manera democrática y porque se permita el desarrollo del yo personal en autonomía y libertad y el desarrollo del yo social en responsabilidad y compromiso. Se trata de brindar al estudiantado espacios para la participación. Lo que hace que el profesorado pierda el control de algunos de

los acontecimientos de la clase. Pero, esto se compensa con la posibilidad de formar al estudiantado para el ejercicio de la libertad.

Sobre la investigación acerca de la enseñanza de conocimientos políticos

Las investigaciones acerca de la enseñanza de conocimientos políticos han de inscribirse en la tradición de la investigación acción. Esto a fin de contribuir a mejorar las prácticas de enseñanza y a mejorar la formación inicial y permanente del profesorado.

Esta formación, también, debería basarse en la participación que permiten los procesos de construcción de experiencias a través de la reflexión en torno a la práctica. Esto porque existe una fuerte relación entre la formación del profesorado y la enseñanza de la participación. Una formación basada en la participación puede incidir en las prácticas que posteriormente utiliza el profesorado para la enseñanza de conocimientos políticos. Una enseñanza que ha de permitir educar al estudiantado para que, desde el ejercicio de la condición ciudadana, participe en los procesos colectivos mediante los cuales se pueden construir y fortalecer ordenamientos democráticos.

Capítulo 3

Referentes teóricos

Este capítulo contempla el objeto de la investigación y sus perspectivas.

El objeto de la investigación contempla lo que se entiende por finalidades, por contenidos y por métodos de enseñanza. Estas definiciones se aplican a la enseñanza de conocimientos políticos. Luego se presenta la concepción del currículo y de la enseñanza de conocimientos políticos que ha guiado la investigación. Al final se anota la concepción de la finalidad de enseñanza de conocimientos políticos que ha guiado la investigación. Esta se cifra en la democratización de la convivencia social y en la posibilidad de desarrollar las capacidades de reflexión y de comprensión. Esto porque se postula que el desarrollo de la capacidad de reflexión permite desarrollar la capacidad de comprensión.

La perspectiva de la investigación se presenta desde tres ángulos: la ontológica de la que se ha derivado la axiológica y la epistemológica que se ha derivado de la axiológica. Estas perspectivas, a su vez, han ayudado a definir los referentes metódicos que se abordarán en el capítulo cuatro.

3. Referentes teóricos

Esta parte se refiere al objeto de la investigación y a las perspectivas desde las que se ha abordado la investigación de este objeto. El objeto de investigación son las finalidades, los contenidos y los métodos de enseñanza de conocimientos políticos. Las perspectivas desde las que se ha abordado la investigación de este objeto son la ontológica, la axiológica y la epistemológica. Las dos primeras guían la relación de la profesora investigadora con el profesorado participante. La tercera guía la interpretación de la información que construyó la profesora investigadora con el profesorado participante.

3.1 Objeto de la investigación

En esta primera parte se abordará el objeto de esta investigación. Este se relaciona con lo que dice que hacen quince profesoras y profesores acerca de la enseñanza de conocimientos políticos al estudiantado en el Área de Ciencias Sociales de la educación obligatoria colombiana. Los aspectos que se han abordado son las finalidades, los contenidos y los métodos. Por tanto, el objeto de la investigación son las finalidades, los contenidos y los métodos de enseñanza de conocimientos políticos. De esta forma, en esta parte, se definirá este objeto y se abordará la concepción del currículo y de la enseñanza de conocimientos políticos. Al final se profundizará sobre las finalidades de la enseñanza de conocimientos políticos. Esto porque estas finalidades orientan la selección de los contenidos y el proceso mediante el cual el profesorado idea y diseña los métodos de enseñanza.

Las finalidades, los contenidos y los métodos de enseñanza de conocimientos políticos

Las finalidades, los contenidos y los métodos son los tres aspectos a los que atiende el objetivo de describir e interpretar que dice que hace un grupo de profesoras y profesores acerca de la enseñanza de conocimientos políticos al estudiantado en el área de Ciencias Sociales de la Educación obligatoria colombiana. Su definición no puede hacerse de manera separada porque constituyen un sistema en el contexto de las prácticas educativas. Por esto, para abordar su definición hay que mirarlos como parte de los componentes fundamentales de la práctica educativa.

Para Freire (2011), los componentes fundamentales de la práctica educativa son los sujetos, las finalidades, los contenidos y los métodos. En relación con los sujetos revela que estos aprendiendo enseñan y enseñando aprenden. En relación con las finalidades precisa que son opciones políticas mediatas e inmediatas hacia las que se destina la práctica educativa. En relación con los contenidos especifica que estos han de ser enseñados por quien educa y aprendidos, o apropiados, por quienes son educadas o educados para que puedan aprenderlos y comprenderlos y en relación a los métodos manifiesta que deben ser coherentes con las finalidades.

Las finalidades, por tanto, son las opciones políticas hacia las que se orientan las prácticas educativas. Son las preferencias, las elecciones y los deseos de ordenamiento social de quienes diseñan el currículo y, sobre todo, de quienes lo aplican (Pagès, 1994). De esta forma, las finalidades de las prácticas educativas trascienden el campo educativo y, también, trascienden el campo de la cultura que es el campo en el que se inscriben los procesos de educación. La razón de esto es que las finalidades se proyectan en el entero campo de lo social porque corresponden al ideal de las personas que se quiere que conformen la sociedad.

Los contenidos han sido siempre un medio para cumplir las finalidades educativas que en cada momento el sistema educativo y los intereses que este representa les ha querido otorgar (Pagès, 1996). Se pueden definir como los conocimientos y los saberes que enseñan un profesor o una profesora al estudiantado en el ámbito de la clase. Desde lo planteado por Freire (2011) su enseñanza supone para el profesorado un proceso de aprendizaje y su aprendizaje supone para el estudiantado un proceso de enseñanza. Los contenidos se seleccionan de un campo de conocimiento o de saber específico, se transponen en conocimientos escolares, se secuencian y se enseñan al estudiantado (Gimeno, 2015a). “Se supone que representan al conocimiento o saber que más valoramos de todo el que potencialmente está disponible (Gimeno, 2015b, p. 18). Esto es así porque su selección y su transformación en conocimientos escolares implican decidir acerca de lo que ha de informar el sentido de las acciones de las personas. En particular, con respecto a los contenidos referentes al medio social se deben seleccionar aquellos contenidos que permitan “capacitar al alumnado a fin de que aplique sus conocimientos al análisis de la realidad y quiera y desee intervenir con conocimiento de causa tanto en aquellos aspectos políticos y sociales más generales como en los más concretos de su vida cotidiana” (Pagès, 1996, p. 27)

Un método de enseñanza se cifra en lo que hace un profesor o una profesora cuando enseña unos conocimientos escolares a un grupo de estudiantes. Sin embargo, los métodos, los contenidos y las finalidades conforman un sistema que hace parte de las prácticas educativas. Por lo que un método de enseñanza se debe definir como un procedimiento, o técnica, mediante el cual una profesora o un profesor le enseña, o muestra, a un grupo de estudiantes unos contenidos que estima que contribuyen a cumplir con unas finalidades educativas. Como lo han mostrado Freire (2011) y Siede (2007) los métodos de enseñanza deben ser coherentes con las finalidades. Pero, aún más, si se quiebra la relación entre las finalidades, los contenidos y los métodos “no hay transformación posible de nuestra práctica” (Siede, 2007, p. 159) de enseñanza de conocimientos sobre el medio social y, en especial, de la enseñanza de conocimientos políticos. Esta práctica se debería orientar a formar al estudiantado para la intervención social. Una orientación que se sustenta en la convicción de que es la intervención responsable de la ciudadanía la que hace posible un cambio social (Pagès, Santisteban, y González, 2010).

La concepción del currículo y de la enseñanza de conocimientos políticos

La presente investigación es una investigación educativa. Este campo se diferencia del de las investigaciones acerca de la educación en que la investigación educativa se orienta a construir teorías que cualifiquen las prácticas educativas (Restrepo, 1996). En el terreno de la investigación educativa se ha optado por la perspectiva curricular crítica. Esta opción se ha tomado a partir de dos consideraciones. La primera tuvo que ver con las investigaciones que se revisaron para elaborar el estado del conocimiento. La mayoría de ellas de manera explícita o implícita se ubicaban en esta perspectiva curricular. La segunda es que al revisar las proposiciones que, sobre esta perspectiva, ha construido Pagès (1994) se visualizó que era la más coherente con el objetivo de la investigación. En especial por el contraste que hace de las proposiciones de la perspectiva curricular crítica con las de otras dos perspectivas curriculares: la técnica y la práctica. De esta forma, para definir la perspectiva curricular crítica se seguirán, principalmente, los aportes de Pagès (1994) en cuanto a la concepción del currículo, de las finalidades educativas, de los conocimientos disciplinares, de los contenidos, de la enseñanza, del aprendizaje y de la formación del profesorado.

La concepción del currículo desde la perspectiva crítica parte de asumir que el contexto social en sus dimensiones cultural, política y económica influye en su proceso de diseño y en las prácticas educativas en las que se concreta. Por esto el currículo es una construcción social que tiene carácter ideológico y que responde a los intereses de quienes lo construyen. De esta forma,

el currículo como construcción social es definido a partir de las ideologías que guían las acciones de las personas y las organizaciones que lo construyen. Y, además, es diseñado y transformado de conformidad con las ideologías y los intereses que predominen en los momentos en los que sucede su proceso de diseño y aplicación.

Las finalidades educativas se encuentran demarcadas por la intencionalidad emancipadora. Esto es así porque cualquier finalidad a la que se busque llegar mediante un currículo crítico tiene como común denominador el aprendizaje del ejercicio de la libertad y la actuación autónoma. Por esto se opone a las diferentes formas de subordinación y heteronomía que demarcan las prácticas educativas que orientan, en especial, al currículo técnico.

Con respecto a la concepción de los conocimientos disciplinares se puede indicar que no son explicaciones objetivas de lo real. Son interpretaciones y comprensiones subjetivas de lo real. Estas interpretaciones y estas comprensiones se construyen con la finalidad de ser objetivadas mediante su comunicación en el campo científico en el que ha ocurrido su construcción. Las interpretaciones y las comprensiones de ser subjetivas pueden llegar a ser a ser objetivas mediante procesos de objetivación. Estos procesos, por lo general, están signados por las contiendas propias del campo científico. Estas contiendas, tienen que ver con las que suceden en el campo social. Además, los procesos de objetivación siguen unos protocolos en los que cuenta la forma de aparición, en la escena de la objetivación, de quien busca que sea objetivada una interpretación o una comprensión (Bourdieu, 2000a y 2000b). Los protocolos de los procesos de objetivación pueden ilustrarse mediante uno que describió Antoine De Saint-Exupéry (2003). Este es el que siguió un astrónomo turco que había descubierto el asteroide del que provenía El Principito. Este astrónomo había mostrado su descubrimiento en un congreso internacional de astronomía. Pero nadie le creyó. La causa de su descrédito había sido su manera de vestir. Unos años después un dictador impuso en su país, bajo pena de muerte, vestir a la europea. Cuando el astrónomo volvió a mostrar su descubrimiento, en otra versión del mismo congreso, toda la gente le creyó. La causa de su crédito había sido su manera de vestir.

De esta forma, los conocimientos disciplinares devienen de procesos de interpretación y de comprensión que desarrollan personas que actúan guiadas por su ideología y por sus intereses. Además las personas que construyen los conocimientos disciplinares se encuentran inmersas en unos determinados contextos sociales que cambian de manera permanente. Por esto, los conocimientos disciplinares son subjetivos. Pero se construyen con la finalidad de ser

objetivizados a través de unos protocolos que no están exentos de las contiendas propias del campo social. Por esto, las perspectivas epistemológicas Hermenéutica y Compleja enfatizan en la construcción subjetiva, situada e histórica de los conocimientos disciplinares. Mientras que las perspectivas epistemológicas Positivista y Neopositivista enfatizan en el carácter objetivo, universal y atemporal de los conocimientos disciplinares. De acuerdo con lo anterior, el currículo crítico se acerca más a la concepción de los conocimientos disciplinares que se ha definido desde la Hermenéutica y desde la Teoría de la Complejidad.

Al igual que los conocimientos disciplinares, los contenidos no son explicaciones de la realidad. Los contenidos son interpretaciones o comprensiones de la realidad. Estas interpretaciones y comprensiones se construyen para que sean aprendidas por medio de la enseñanza. Por esto se denominan Conocimientos Escolares. Estos conocimientos no pretenden dar cuenta total de lo real. Dan cuenta de manera parcial de lo real. Tampoco son estáticos. Son dinámicos, son históricos porque van cambiando a medida que se construyen, que se objetivizan y que se legitiman otras interpretaciones u otras comprensiones de la realidad. Mucho menos, aparecen como narrativas imparciales o neutrales de lo que es o ha sido la realidad. Corresponden a la ideología y a los intereses de quienes los construyen y se empeñan en objetivizarlos para legitimarlos en el campo cultural en el que se desarrollan los procesos educativos. Por estas características de los contenidos, a través de su aprendizaje, el estudiantado puede gozar de la capacidad de cuestionar las voces de autoridad y las explicaciones canónicas e institucionalizadas.

De esta forma, los contenidos se asumen como interpretaciones o comprensiones dinámicas y parciales de la realidad que responden a la ideología y a los intereses de quienes los construyen. Por esta razón no aparecen en el currículo crítico como si fueran factuales. Lo que sí sucede en el currículo técnico. Ni tampoco, quedan subordinados a lo que le interese o motive al estudiantado como sucede en el currículo práctico. Por ejemplo, los contenidos que se refieren al medio social se centran en las dinámicas y en los conflictos sociales, en especial, se valora la función del conflicto en las dinámicas sociales y se identifica la relevancia del papel de las personas y de las colectividades en las que se organizan para idear y crear nuevas formas de ordenamiento social. Los contenidos acerca del medio social deben tener relación con el devenir personal y colectivo del estudiantado. Por esto se consideran relevantes la diversidad de géneros, etnias y clases; los problemas de la vida cotidiana, de la familia y del medio ambiente; las injusticias, las inequidades y las desigualdades; el uso y el abuso de los poderes sociales o

el estudio de códigos éticos como el de los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados o el pretérito Derecho de Gentes.

Por otra parte los contenidos no se legitiman, únicamente, a través de las definiciones que hacen los profesionales del currículo y de la enseñanza. Los contenidos pueden y deben ser contruidos por el profesorado que los ha de enseñar en el contexto de grupos académicos. Por esto, la función del profesorado no es de carácter técnico. El profesorado no ejecuta las definiciones que otras personas han tomado en instituciones ajenas al campo de la cultura, del que hace parte la educación, y lejanas a las organizaciones e instituciones en las que se desarrollan las prácticas educativas. La función del profesorado es de carácter intelectual. La razón de esto es que el profesorado debe desarrollar capacidades para construir de manera autónoma y colectiva los conocimientos escolares que enseña (Giroux, 1990). Los contenidos deben ser entonces contruidos por el profesorado, a través de procesos colectivos, que se distinguan por su autonomía y que vayan de la crítica a la reflexión. La crítica se distingue por indagar por las razones que tiene algo de ser. Por esto, quien desarrolla una crítica pregunta por el “por qué”. La reflexión se distingue por desentrañar el sentido que cobra para cada quien lo criticado. Por esto, los profesores como intelectuales son profesionales de la crítica y de la reflexión (Giroux, 1990).

Con respecto a la concepción de la enseñanza esta es, en principio, compleja. La razón de esto es que en ella se conjugan innumerables elementos que hacen parte del campo de la cultura en el que se ubica el campo educativo. Algunos de ellos son los sujetos y sus deseos, las finalidades y sus orientaciones políticas, los contenidos y su matriz epistemológica y los métodos que implícitamente responden a las finalidades (Freire, 2011, Siede 2007). La enseñanza también está afectada por la incertidumbre. Por esto es un proceso que no está nunca predeterminado. Sobre todo porque en ella influye la contingencia y las respuestas que le brinda a ella la capacidad de creación humana. Debido a que la enseñanza es compleja y a que está signada por la incertidumbre se considera que como práctica debe ser guiada en el sentido de la praxis. Lo que quiere decir que debe ser orientada por procesos de crítica y de reflexión. Lo que la hace susceptible de ser cualificada.

El fin de la enseñanza se centra en desarrollar en cada estudiante la capacidad de pensar crítica y reflexivamente la realidad social. Esto permitirá que cada quien busque transformar su

entorno mediante su participación activa en acciones sociales colectivas que se orienten a la construcción de un mejor futuro personal y social. Esta finalidad implica dos acciones. La primera es la de orientar a cada estudiante hacia la crítica o el análisis del medio social. En especial, las preguntas que guían los procesos de construcción de conocimientos y de saberes desde la perspectiva curricular crítica son la indagación por los antecedentes. Por el “¿por qué?”. Y, también, la indagación por sus consecuentes. El “¿para qué?”. La segunda acción es la de orientar a cada estudiante para que reflexione acerca de lo que ha criticado o analizado. La pregunta que guía la reflexión es el sentido que cobra para cada quien lo que ha criticado.

Además de criticar y de reflexionar, la enseñanza desde la perspectiva curricular crítica favorece una construcción del conocimiento a través del abordaje de problemas sociales o cuestiones sociales relevantes. Además, el profesorado debe facilitar al estudiantado contenidos para que evalúe si existen evidencias de lo que se califica como un hecho; detecte las inconsistencias y las contradicciones que pueden contener los textos; distinga una opinión de una valoración soportada en una evidencia; identifique los supuestos de un postulado; formule preguntas; construya, pruebe o refute hipótesis; realice deducciones o inducciones; llegue a conclusiones y construya juicios fundamentados.

La concepción del aprendizaje debe partir de las ideas previas de cada estudiante. Debe, además, tener como finalidad el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de quien aprende y permitir que cada estudiante aprenda a aprender. Por tanto, los métodos de enseñanza y las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva curricular crítica, en general, se fundamentan en los principios del constructivismo y de las teorías críticas.

Finalmente al abordar la concepción de la formación del profesorado, se define que esta debe permitirle que participe de manera crítica y reflexiva, no sólo en el desarrollo del currículo, sino también en su construcción. Además la formación del profesorado debe propiciar que le abra espacios de participación al estudiantado en la gestión o gobierno de clase y, en general, en la toma de decisiones acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, los procesos de formación del profesorado deben orientarse a formar profesionales de la crítica y de la reflexión que, por medio de sus prácticas educativas, contribuyan a la construcción de escuelas democráticas en las que se formen estudiantes que puedan ejercer, de manera crítica, reflexiva y activa la condición ciudadana (Giroux, 1990, Beane y Apple, 2005). Un ejercicio que se realiza en el campo político de las sociedades.

Sin embargo, como ha escrito Boixader (2004) el estudiantado difícilmente puede aprender a participar si se desarrollan los procesos de enseñanza mediante métodos exclusivamente explicativos en los que las y los estudiantes tienen un papel pasivo. El profesorado debe mostrar caminos y, además, debe andar por esos caminos. Esto es así porque la principal fuerza de un maestro o de una maestra radica en su capacidad para mostrar modelos, pero para que los modelos que le muestra al estudiantado sean creíbles debe dar testimonio de ellos a través de su forma de proceder.

Para formar estos profesionales se les debe enseñar a criticar y a reflexionar acerca de sus prácticas de manera autónoma, pero en el contexto de procesos colectivos. Lo que significa que se han de formar para que logren la capacidad de teorizar acerca de sus prácticas. Una de las herramientas para el desarrollo de estos procesos de formación puede ser la formación a través de procesos de investigación. El campo para el desarrollo de estos procesos puede ser el de la investigación educativa. La perspectiva curricular debe ser la crítica y el método puede inscribirse en la tradición de la investigación acción. Un tipo de investigación centrada en el conocimiento de la práctica para construir teorías que permitan su cualificación. Como lo ha escrito Pagès, la perspectiva curricular crítica guarda como opción la de formar profesoras y profesores para que desarrollen sus prácticas de enseñanza y para que reflexionen sobre ellas para mejorarlas (Pagès, 2012).

Se trata, como lo afirmó Freire, de formar profesoras y profesores que se distancien del “activismo que es la acción sin control de la reflexión” (Freire, 2009a, p. 42) por la que se inclinan quienes asumen posiciones sectarias. Y que asuman posiciones radicales desde las que se somete la acción a la reflexión orientada a la transformación y en las que se privilegia la crítica, el amor, la humildad y la comunicación que es el sentido de la educación.

Finalidad de la enseñanza de conocimientos políticos

Toda finalidad supone la existencia de una situación inicial. En este caso la finalidad que se ha definido para la enseñanza de conocimientos políticos parte de una situación inicial que consiste en un problema que se busca resolver. Este problema y la finalidad que supone su resolución fueron definidos a partir de los resultados del estado del conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos políticos en los campos de la Psicología Social Genética y de las Ciencias Sociales.

Tal y como se mostró en el estado del conocimiento, las investigaciones acerca de la enseñanza de conocimientos políticos revisadas fueron desarrolladas a partir de un problema social que se puede ayudar a resolver desde el campo educativo. Y, en específico, desde el campo de la investigación educativa. Este problema se cifra en el desinterés que las personas jóvenes parecen tener por lo que acontece en el campo político, en su apatía por participar activamente en el campo político y en la poca valoración que parecen hacer del ordenamiento democrático de las sociedades como una manera de garantizar el desarrollo social. Lo que aunado puede significar que el problema que demarca la finalidad de la enseñanza de conocimientos políticos es el que las personas jóvenes parecen tener poco interés y hasta apatía por participar activamente en el campo político en los procesos que permiten construir ordenamientos democráticos.

En consonancia con este problema, desde la perspectiva curricular crítica, la finalidad de la enseñanza de conocimientos políticos debe ser la de contribuir a la educación política del estudiantado para que, desde el ejercicio de la condición ciudadana, participen activamente en el campo político en los procesos colectivos que permiten construir y fortalecer los ordenamientos sociales democráticos. En pocas palabras, la finalidad de la enseñanza de conocimientos políticos ha de ser la educación política del estudiantado a fin de contribuir con su politización para que participe en la democratización de la convivencia social (Žižek, 2011).

Para contribuir con la educación política del estudiantado mediante la enseñanza de conocimientos políticos el profesorado debe enseñar a través de unos métodos que permitan que cada estudiante ordene (Pagès, 2009a) y reordene su pensamiento (Lenzi, 2010). Porque no se trata de rellenar la mente de cada estudiante de información. No se trata de asumir a cada estudiante como si fuera “Funes el Memorioso”. Un personaje que gozaba de una percepción y una memoria infalibles pero del que se sospechaba “que no era muy capaz de pensar” (Borges, 1995, p. 17) porque pensar es olvidar diferencias, es abstraer, es generalizar.

El ordenamiento y el reordenamiento del pensamiento de cada estudiante puede consistir en acompañarle para que cualifique sus capacidades para comprender el campo político de las sociedades, imaginar, lo que estas deberían ser y participar con otras y otros en hacerlo realidad. Dicha cualificación debe estar guiada por valores como el reconocimiento que se opone a la reificación (Honneth, 2007), el pluralismo que se opone a la exclusión social, la reciprocidad que se opone a la caridad y la filantropía (Mauss, 2009; Lévi-Strauss, 1985) y la prudencia de la acción social (Santos, 2009) que se opone a la temeridad empresarial (Weber, 1997). Estos

valores permiten construir una vida decente (Santos, 2009) que se sustenta en la dignidad de la condición humana, la garantía del bien común y la democratización de la convivencia social.

La democratización de la convivencia social

La democratización de la convivencia social es el fundamento de la democracia política. Esta democracia supone la participación de muchas personas en los procesos mediante los cuales se toman las decisiones acerca del gobierno o gestión de una sociedad. De esta forma, en general, en una democracia política son “muchos los que deciden” (Bobbio, 2009, p. 408) acerca del gobierno de la “polis” que es el espacio de lo público y el correlato del “oikos” que es el espacio de lo privado y de lo íntimo. La participación de muchas personas en la toma de decisiones para gobernar la polis es el efecto de su politización “discernible en todos los grandes acontecimientos democráticos” (Žižek, 2011, p. 202). La politización de las personas se sucede en el campo de la cultura. De forma concreta en el transcurso de los procesos educativos que se suceden en todas las organizaciones e instituciones de la sociedad.

La democratización de la convivencia social se edifica en las formas de vida democráticas. Estas formas de vida se tejen en la cotidianidad de cada una de las organizaciones e instituciones de la sociedad. Lo que quiere decir que una convivencia social democrática se configura cuando instituciones como la familia, la iglesia, la academia, el estado, el mercado y la escuela son diariamente democráticas (Beane y Apple, 2005). Esta idea se fundamenta en que la Democracia no es un estado final que se ha de perseguir. La Democracia es un conjunto de valores que deben guiar las prácticas de cada persona en su vida cotidiana (Beane y Apple, 2005) y las situaciones que las prácticas de las personas guiadas por estos valores ayudan a crear. Algunos de esos valores son el reconocimiento, el pluralismo, la reciprocidad y la prudencia. Para que las instituciones sociales sean democráticas, se han de enseñar valores como estos, de manera explícita, a través de los procesos educativos de socialización y de formación que se suceden en la vida cotidiana de las organizaciones y de las instituciones que se conforman en la sociedad. De esta forma, las personas pueden crear las situaciones que caracterizan la convivencia democrática. Algunas de ellas son el acceso equitativo a la educación y a la información; el cultivo en los procesos educativos de las capacidades de las personas para criticar y reflexionar; la confianza en que mediante las acciones colectivas se pueden satisfacer las necesidades que potencian las capacidades de cada persona (Max-Neef, 1996); el respeto de los derechos de quienes en determinadas coyunturas quedan en situación

de minoría y el convencimiento de que cada quien puede coexistir con las otras personas (Beane y Apple, 2005).

De manera especial, el convencimiento de que con las alteridades se puede coexistir supone aceptar que entre las personas se configuran convergencias y divergencias. Que las divergencias no conllevan a que las otras personas deban ser asumidas como enemigas a quienes se debe dejar en estado de indefensión mediante el poder de la coacción (Clausewitz, 1984). Que las otras personas deben ser asumidas, más bien, como rivales a quienes se debe convencer mediante los poderes de persuasión y de disuasión (Laclau y Mouffe, 2001; Mouffe, 2017). El tratamiento persuasivo y disuasivo de las divergencias permite edificar sociedades pluralistas. Sólo en este tipo de sociedades es factible la participación política de las personas en el campo político. Participación que deviene de su politización. Esta puede realizarse mediante una educación política que incluya la enseñanza de conocimientos políticos para contribuir a la comprensión del devenir de la convivencia social.

El sentido de la comprensión

La enseñanza de conocimientos políticos debe estar orientada a cualificar las capacidades de cada estudiante para comprender el campo político de las sociedades. En la medida en que desde el campo político se ordena la vida social la comprensión de este campo permite comprender gran parte de las dinámicas del devenir social (Bobbio, 2000b). Esto es así si no se transige con el postulado de la Ideología Política Neoliberal de que es desde el campo económico desde el que se ha de organizar lo social (Lechner, 1981).

La cualificación de la capacidad de comprensión es importante porque se constituye en el punto de partida para que cada estudiante pueda imaginar lo que las sociedades deberían ser y pueda participar en el contexto de procesos colectivos que se orienten a la realización de lo que se ha visualizado mediante la imaginación. Esto es así porque cuando se comprende algo, se hace parte de lo que se ha comprendido. Cuando se hace parte de lo comprendido ya se está participando de sus cambios, de sus dinámicas, de su devenir que está mediado por la imaginación. Es por esto por lo que se puede afirmar que la comprensión desata la imaginación y provoca o impele a la participación (Wilches-Chaux, 1993).

Desde las ideas de Freire (2009a) toda comprensión corresponde, tarde o temprano, a una acción. En sentido contrario, “la naturaleza de la acción, corresponde a la naturaleza de la

comprensión” (Freire, 2009a, p. 102). Por esto, si la comprensión está mediada por el ejercicio de la capacidad de analizar o criticar, la acción tendrá un sentido crítico (2009a). De esta forma, la comprensión de las dinámicas sociales debe ser una de las capacidades que se han de cualificar mediante la enseñanza de conocimientos políticos. Para que cada estudiante comprenda las dinámicas sociales, en especial las de su campo político, las capacidades que se deben cualificar pueden ser las de describir o especificar; criticar o analizar lo que se ha especificado y reflexionar o considerar lo analizado. De esta forma a través de la educación se puede lograr que las personas participen en el campo político con un sentido crítico que, fundamentalmente, se orienta a la transformación del ordenamiento social.

El sentido de la reflexión

En los procesos de reflexión pueden culminar los procesos de crítica y de descripción. Mediante los procesos de reflexión se pueden construir los significados y los símbolos, o en otras palabras, los conocimientos y los saberes y en general los sentidos que prescriben las acciones humanas.

En consecuencia, una acción guiada por los sentidos que emanan de una profunda reflexión puede edificar los comportamientos prudentes que ayudan a tejer una vida decente (Santos, 2009).

Los procesos de construcción de sentidos a través de la reflexión cobran importancia porque son los sentidos los que prescriben las acciones humanas. Tanto las acciones sociales que tienen un carácter decente como las acciones empresariales que tienen un carácter temerario. Por lo que implican para la vida humana, los procesos de reflexión deberían llevarse a cabo de forma autónoma y en el contexto de deliberaciones colectivas que culminen en la construcción de consensos. De esta forma, un aprendizaje mediado por procesos de reflexión permite la comprensión de la que emanan la imaginación y la participación para crear formas de vida decentes. Unas formas de vida en las que la dignificación de la condición humana, la garantía del bien común y la democratización de las sociedades sean la utopía que se pueda construir en el marco de procesos de deliberación orientados a la construcción de consensos y al reconocimiento y respeto de los discensos (Boixader, 2004).

3.2 Perspectivas de la investigación

Esta parte se refiere a las perspectivas desde las que se ha abordado la investigación del objeto de esta investigación. Estas perspectivas son la ontológica, la axiológica y la epistemológica. Las dos primeras guían la relación de la profesora investigadora con el profesorado participante. La tercera es la que guía la interpretación de la información construida con el profesorado. Una vez se hallan presentado estas perspectivas en el capítulo que sigue se presentarán los referentes metodológicos que se derivan de estas tres perspectivas.

Perspectiva ontológica

De acuerdo con Bunge (1975), la Ontología es el campo de la Filosofía en el que se construyen conocimientos referidos al ser y a su devenir. Las concepciones sobre el ser y su devenir precisan el sentido de cada acción, por esto, es importante que estén explícitas en las labores cognitivas, especialmente en las que tienen que ver con los procesos de investigación mediante los cuales se construyen conocimientos y saberes. De esta forma, la perspectiva ontológica precisa el sentido que tiene una investigación, por lo que debe hacerse explícita y ser declarada a lo largo de todo el proceso.

Entre estos procesos se encuentran los de construcción de conocimientos en el campo científico (Bourdieu, 2000a). Desde la Ontología, los conocimientos referidos a la investigación científica se han clasificado como, Ontología de la Investigación Científica (Bunge, 1975), desde la cual se busca edificar los fundamentos de los procesos de construcción de conocimientos científicos tornando explícitos los principios implícitos que orientan los procesos de investigación en el campo científico.

Tornar explícitos los fundamentos que orientan los procesos de investigación es una tarea importante por dos razones. La primera es que se pueden mantener en firme los propósitos (Bunge, 1975). La segunda es que ayuda a lograr que los procesos ganen transparencia frente a sus participantes y frente a quienes hacen parte del entorno social. La transparencia es importante porque quienes participan en un proceso de investigación y quienes forman parte del entorno social pueden beneficiarse o perjudicarse con los conocimientos construidos.

La ontología del conocimiento científico aporta elementos que permiten especificar: ¿quién investiga?, ¿qué se investiga?, ¿en qué campo se investiga?, ¿cómo se investiga? y ¿qué efectos

gestan en las sociedades los conocimientos y los saberes construidos mediante los procesos de investigación? (Bunge, 1975). De acuerdo con esto, en lo que sigue se tratarán de especificar las concepciones que guiaron esta investigación en lo referente a quien ha realizado el proceso, qué se ha investigado durante el mismo, en qué campo se ha realizado la investigación; cómo se ha realizado y qué efectos puede gestar la investigación en el contexto en el que se ha realizado. A partir de estas especificaciones se ha derivado la perspectiva axiológica que ha guiado el proceso de investigación. Tomando en cuenta tanto la perspectiva ontológica como la axiológica, se ha optado por una perspectiva epistemológica.

La ontología de esta investigación

Los procesos de indagación posibilitan que una persona construya conocimientos y saberes a través de la relación y la interacción con los demás. Una forma especial de indagación es la investigación. Esta puede ser definida como un proceso de construcción sistemática y persistente de conocimientos y saberes (Lafrancesco, 2003). Este proceso debe aportar a las prácticas sociales, especialmente al mejoramiento de las prácticas de quien investiga y de quienes participan de distintas formas en el proceso de investigación. Con respecto a las concepciones acerca de ¿qué se ha investigado? se puede declarar que se han investigado unos objetos intangibles, consistentes en las finalidades, los contenidos y los métodos de enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y Media colombiana. Esta declaración parte de postular que las personas investigan en un determinado contexto. Por lo que toda investigación está situada. Este contexto está compuesto por el ordenamiento de las relaciones y de las interacciones establecidas entre las personas y por la categorización de los disímiles objetos tangibles o intangibles que han sido identificados por estas. Por esto lo que las personas investigan son las relaciones, las interacciones y los objetos tangibles o intangibles que han identificado en su particular contexto y que, además, les han generado interés.

Con respecto a las concepciones acerca del campo en el que se ha realizado la investigación se puede declarar que se ha llevado a cabo en el campo de las ciencias sociales y humanas. La razón por la que la investigación se ha realizado en este campo es que su objeto hace parte del campo educativo, comprendido en el campo científico socio humanístico. El Campo Científico Socio humanístico se distingue porque en él se construyen conocimientos científicos a partir de las experiencias que forjan las personas. Por esto, los conocimientos científicos que en este

campo se construyen se basan en una información de carácter subjetivo. Por esto este campo se puede denominar Campo de las Ciencias Sociohumanísticas y experienciales.

Con respecto a la concepción acerca de cómo se ha realizado la investigación, se ha partido de considerar que una investigación es un proceso de indagación sistemático y persistente mediante el cual las personas pueden construir conocimientos y saberes (Lafrancesco, 2003). Lo que quiere decir que estos procesos de indagación se distinguen porque quienes los llevan a cabo siguen un método que aplican de forma constante hasta cumplir con las finalidades que han definido. Los métodos de investigación permiten construir un acervo de información que es de carácter cualitativo y cuantitativo.

En particular en esta investigación se ha seguido un método mediante el cual se han construido conocimientos y saberes a partir de la información cualitativa que se pudo recabar durante el trabajo de campo. Se han podido construir unos conocimientos singulares acerca de la enseñanza de conocimientos políticos. Estos conocimientos se orientan a mejorar las prácticas de enseñanza tanto de la profesora investigadora como de las de las personas con las que esta se ha relacionado durante el proceso de investigación. Por esto el método que se ha utilizado se ha inscrito en la tradición de la investigación acción. Una tradición que se fundamenta en el postulado de que los conocimientos y los saberes se construyen socialmente. Por esta razón no han de ser apropiados privadamente sino que deben hacer parte de los bienes comunes de toda sociedad. Es por esto que deben contribuir a cualificar las reflexiones que transforman la praxis de las personas. Esto es así si se entiende que la praxis es una acción configurada por una profunda reflexión. De esta forma la investigación ha estado inspirada en la posibilidad de contribuir a cualificar la acción (Freire, 2005).

Perspectiva axiológica

En esta parte primero se definirá en consiste una perspectiva axiológica en investigación; en segundo lugar se presentará lo que fundamenta la formulación de una perspectiva axiológica; en tercer lugar se precisará la particularidad que tienen las perspectiva axiológicas en las investigaciones que se realizan en el campo sociohumanístico. Sobre esta base se presentarán los valores y las orientaciones de esta investigación; las actividades derivadas de estas orientaciones y la forma de interacción específica que se tuvo con el profesorado participante.

La perspectiva axiológica de una investigación

Para definir lo que es la perspectiva axiológica de una investigación se puede acudir a los conceptos de Axiología, valor y ética. La Axiología es una disciplina de la Filosofía desde la que se construyen conocimientos científicos acerca de los valores y las éticas. Desde la Axiología, un valor es una cualidad que hace que algo se considere estimable. Desde esta misma disciplina una ética es un entramado de valores que le permite a una persona o a una colectividad orientar sus acciones en un contexto social para cumplir con unas finalidades determinadas.

La perspectiva axiológica de una investigación concreta constituye el entramado de valores que orienta las relaciones y las interacciones que establece el investigador con las personas que pueden recibir sus efectos y con las personas participantes. La finalidad de la perspectiva axiológica de una investigación es la de evitar que ocasione daños en las personas que participan en ella y en las que hacen parte de su contexto social (Figueroa, 2014). Por lo mismo se podría agregar que la finalidad de una perspectiva axiológica debe ser la de ocasionar beneficios en todas aquellas personas que en el corto o en el largo plazo tengan algo que ver con la investigación.

La perspectiva axiológica, por tanto, debe ser definida por la persona que investiga con respecto a varias consideraciones como ¿Quiénes participan en la investigación? y quienes pueden recibir los efectos de los conocimientos y los saberes que se construyan mediante la investigación y de las tecnologías que se puedan desarrollar a partir de estos conocimientos y de estos saberes (Hernández et al, 2010).

Fundamento de la perspectiva axiológica de una investigación

Una investigación es un proceso mediante el cual se construye información para tornarla en saberes y conocimientos. Algunos de estos saberes y conocimientos son susceptibles de ser utilizados para desarrollar tecnologías que generan cambios en la vida cotidiana de las personas.

Todo proceso de investigación implica para la persona que investiga relacionarse o concatenarse con otras personas y también implica interactuar o establecer acciones recíprocas con algunas de ellas lo que le permite desarrollar diversidad de aprendizajes que pueden cualificar su devenir en los diferentes espacios que comparte con los demás.

Igualmente, un proceso de investigación permite a las personas que hacen parte de ella participar en espacios en los que se aborda de manera profunda un tema que les interesa. En ocasiones esta participación les brinda la oportunidad de expresarse acerca de este tema y reflexionar al respecto, con esto las personas pueden cualificarse. A veces estas oportunidades de expresión, de reflexión y de cualificación se presentan para algunas personas por primera vez, puede ser también que nunca más en su vida gocen de estas oportunidades, en general la participación en una investigación significa para las personas un proceso educativo en el que pueden desarrollar diversidad de capacidades para actuar en su contexto social.

Sin embargo, la participación en un proceso de investigación puede ocasionarles a las personas que participan en ella perjuicios tanto emocionales como físicos que pueden ser difíciles de reparar; en general, ningún proceso de investigación es inocuo. Por tanto, si se tiene en cuenta que toda investigación genera múltiples y variados efectos, se hace importante explicitar y declarar una perspectiva axiológica que evite que con la investigación se ocasionen daños, en lo posible esta perspectiva ha de propiciar que los saberes, los conocimientos y las tecnologías que del proceso investigativo se derivan contribuyan a mejorar la vida de las personas.

Una vez que la perspectiva axiológica ha sido explicitada y declarada es importante tenerla en cuenta para la construcción de la información; la construcción de conocimientos y saberes a partir de esa información y para los efectos que en el contexto social pueden generar los saberes, los conocimientos y las tecnologías que se derivan de los procesos de investigación (Figueroa, 2014). De esta forma, es trascendental explicitar, declarar y tener en cuenta una perspectiva axiológica que ha orientado las relaciones y las interacciones que el investigador establece durante y después de la investigación.

Particularidad de la perspectiva axiológica de una investigación en el campo sociohumanístico

La perspectiva axiológica depende del campo en el que se realice la investigación, esto significa que no es igual una perspectiva axiológica que se defina para una investigación que se realice en el campo de las Ciencias Naturales y Experimentales que la que se define para una investigación que se realice en el campo de las Ciencias Sociales, Humanas y Experienciales. En el campo sociohumanístico los procesos de investigación están marcados por la desigualdad en el ejercicio del poder entre quien investiga y quienes participan en la investigación (Figueroa, 2014). El poder se define como la capacidad que desarrolla una persona para dirigir el sentido

de las acciones de otra. Esta capacidad la brinda la comprensión del entramado de deseos o aspiraciones que motivan las acciones de otra persona, lo que significa que quien desarrolla la capacidad de comprender las motivaciones de alguna alteridad puede dirigir el sentido de sus acciones (Luhmann, 1995; Ortí, 1988).

La desigualdad en el ejercicio del poder entre quien investiga y quienes participan en una investigación puede ser ocasionada por las diferencias en los niveles educativos y en las vulnerabilidades de las personas que participan en la investigación; otras causas que ocasionan esta desigualdad son generadas por las diferencias en los sentimientos, expectativas y en la percepción de derechos que tienen con respecto a la investigación las personas que participan en ella. Finalmente esta desigualdad también la ocasionan las diferencias en las capacidades que tienen las diferentes personas que participan para desarrollar las actividades que componen la investigación, a causa de estas diferencias la persona que investiga goza de la posibilidad de dirigir el sentido de las acciones de los participantes. Por esto quien investiga debe reconocer que ejerce un poder con respecto a quienes participan en la investigación, a partir de este reconocimiento debe evitar ejercer este poder de forma unilateral y procurar que los participantes ganen capacidades y dispongan de herramientas para negociar la construcción de la información, el tipo de saberes y de conocimientos que se construyen con esa información y los efectos que puede tener la investigación en los distintos contextos sociales. Para ello se deben definir los derechos y libertades de las personas que participan en la investigación así como los deberes y responsabilidades de la persona que investiga. Estas definiciones permitirán controlar el ejercicio del poder de la persona que realiza una investigación (Figuroa, 2014).

Una de las actividades que permite controlar el ejercicio del poder por parte del investigador es asumir el consentimiento informado como un proceso, no como una tarea aislada. La recepción del consentimiento informado hace parte de un proceso si las personas que lo suscribieron tuvieron el tiempo conveniente para informarse acerca de la investigación e, inclusive, si lo estimaron pertinente, para discutir con otras personas la conveniencia o inconveniencia de hacer parte de ella. Por lo que asumir el consentimiento informado como un proceso significa que las personas puedan tomar una posición ante aquello para lo que se les pide consentimiento; puedan disentir e incluso puedan negarse a participar: si sucede lo contrario han aceptado hacer parte de la investigación pero no han consentido hacerlo; de forma general, si una persona no tiene la posibilidad de negarse a participar en una investigación al

inicio o en cualquier momento su participación ha sido aceptada pero no consentida (Figueroa, 2014).

Asumir el consentimiento informado como un proceso permite que los participantes conozcan el proceso, y gocen de claridad acerca de los propósitos, de los referentes teóricos y de los procedimientos que permitirán realizar la investigación. A partir de este conocimiento podrán definir en qué aspectos de la investigación les interesa participar y en qué aspectos no quieren, no deben o no pueden participar. Por otra parte, el asumir el consentimiento informado como un proceso, permite que las personas ejerzan sus derechos, así como mejorar la comunicación y ganar confianza entre quienes participan y quien realiza la investigación. En general cuando el consentimiento informado es un proceso la participación de las personas en la investigación es más cualificada (Figueroa, 2014).

De esta forma, una perspectiva axiológica que se define para una investigación realizada en el campo sociohumanístico debe orientar las relaciones y las interacciones que quien investiga establece con las personas que, de diferentes formas, tengan que ver con la investigación. Esto con tres fines. El primero ha de ser evitar que la investigación ocasione daños a las personas y en general, al contexto social. El segundo controlar el ejercicio del poder de quien investiga y el tercero ha de ser procurar que la participación en la investigación sea para cada persona un proceso educativo que disminuya algunas de sus vulnerabilidades y que, por esto, aumente algunas de sus capacidades tanto en el proceso de investigación como en los distintos campos en los que se relaciona e interacciona con otras personas. Por lo que el proceso de investigación ha de significar para las personas que participan en ella una ocasión para cualificar sus capacidades para actuar con otras personas en la sociedad de una manera tal que contribuyan a dignificar la condición humana y a garantizar el bien común.

Para definir la perspectiva axiológica que orientó esta investigación se trataron de precisar las características que tienen las relaciones y las interacciones de quien realizó la investigación con las personas que, de diferentes formas, tuvieron que ver con ella. A partir de estas características se definieron los valores que debían guiar la investigación; las orientaciones de las relaciones e interacciones que se sucedieron en la investigación, las actividades derivadas de estas orientaciones y la forma específica de interacción con el profesorado participante.

Valores y orientaciones de esta investigación

Una perspectiva axiológica de una investigación que se realice en el campo sociohumanístico se puede definir como un entramado de valores que ha de orientar las relaciones y las interacciones que quien investiga debe establecer con las personas que, de distintas maneras, tengan que ver con el proceso. Para definir los valores que orientaron las relaciones con las personas que hacen parte del contexto social de la investigación y las interacciones con las personas que participaron en ella se han ubicado algunas características que tienen los procesos de investigación en el campo sociohumanístico.

Una investigación en el campo sociohumanístico se puede definir como un proceso en el que, quien investiga, construye información con otras personas; esta información puede tornarla en conocimientos de dos maneras: una de ellas es individual, la otra es colectiva. Si opta por construir conocimientos de manera colectiva debe contar con la participación de otras personas que bien pueden ser aquellas con las que se ha relacionado y ha interactuado durante la construcción de la información o bien pueden ser personas que estén interesadas en hacer contribuciones al campo en el que se inscribe la investigación. La afirmación de que en el campo sociohumanístico quien investiga se relaciona e interactúa con personas y no con objetos obedece a que, en la contemporaneidad, en el campo sociohumanístico se ha tornado trascendente realizar un proceso de desreificación, descosificación o desobjetualización de lo que, en este campo se investiga (Honneth, 2007). Esto ha implicado reconocer que en el campo sociohumanístico las investigaciones no se realizan a propósito de objetos, se realizan a propósito de personas con las que se establecen relaciones e interacciones. Por esto, las investigaciones en el campo sociohumanístico son diferentes a las que se realizan en el campo natural. Esto porque en este campo la persona que investiga construye información y, a partir de ella, conocimientos a propósito de objetos.

De otra parte, con Freire (2010) se puede plantear que el conocimiento en el campo científico natural más allá de ser subjetivo es intersubjetivo. Esto en la medida en que todo acto cognoscitivo se fundamenta en “la relación comunicativa entre sujetos cognoscentes, entorno a un objeto cognoscible” (p. 73). Por lo tanto, la relación gnoseológica no se agota en el objeto de conocimiento, se referencia en ese objeto y se sucede a través de la comunicación entre sujetos. Esto sucede porque las personas no devienen de manera aislada, devienen de manera gregaria y cada una piensa en relación con las otras, en este sentido el pensamiento no es aislado, como lo ha afirmado Freire (2010).

“El sujeto pensante no puede pensar solo: no puede pensar sin la coparticipación de otros sujetos, en el acto de pensar sobre el objeto. No hay un 'pienso', sino un 'pensamos'. Es el 'pensamos' el que establece el 'pienso', y no al contrario.” (pp. 74-75).

Por esto todo proceso de construcción de conocimientos es intersubjetivo. Este planteamiento ha interpelado las explicaciones de la perspectiva epistemológica positivista y ha permitido la emergencia de las interpretaciones de la perspectiva epistemológica hermenéutica y las comprensiones de la perspectiva epistemológica compleja. Estas perspectivas se fundamentan en que los sujetos hacen parte de los objetos que buscan conocer y que este conocimiento es de carácter intersubjetivo. Con la emergencia en el campo científico de las interpretaciones y de las comprensiones construidas intersubjetivamente el campo científico de las Ciencias Naturales se ha acercado al de las Ciencias Sociales. Por esto, quien investiga en el campo sociohumanístico debe reconocer que, durante este proceso, se relaciona e interacciona con personas diferentes, en este sentido uno de los valores que hace parte de la perspectiva axiológica de esta investigación ha sido el reconocimiento.

Un proceso de investigación en el campo socio humanístico le permite a la persona que investiga aprender a resolver conflictos, esto sucede porque los conflictos son inherentes a los procesos de investigación debido a que, en ellos, participan personas que son diferentes y que realizan acciones que son prescritas por sus sentimientos. Por esto, quien investiga debe comportarse durante el proceso de investigación de manera empática y asertiva. Esto permitirá que los conflictos brinden a todas las personas que tienen que ver con la investigación la oportunidad de desarrollar las capacidades para tornar el proceso de resolución en una oportunidad para dignificar la condición humana y garantizar el bien común. En este sentido dos de los valores que hacen parte de la perspectiva axiológica de esta investigación han sido la empatía y la asertividad. Tanto el valor de la empatía como el de la asertividad fueron especialmente propicios en los momentos en los que se presentó la oportunidad de resolver conflictos.

En el transcurso de las interacciones con las personas que participan en estas investigaciones puede suceder que los temas abordados se traten de manera profunda. Por esto, el investigador debe cuidar que estos aspectos contribuyan al proceso de construcción de conocimientos y saberes que supone la investigación sin que se asocien a ninguna persona o institución en

particular. Por otra parte, quien investiga debe tener la capacidad de responder de manera adecuada en el momento en que un participante toque estos aspectos buscando que la persona cuente con capacidades para responder por su bienestar psíquico y físico. En este sentido uno de los valores que hace parte de la perspectiva axiológica de esta investigación ha sido el cuidado de la identidad, de la privacidad y de la intimidad de los participantes. El otro valor que hace parte de esta perspectiva ha sido el de la responsabilidad con el bienestar psíquico y físico de las personas que de distintas maneras tuvieron que ver con el proceso de investigación.

Un proceso de investigación en el campo sociohumanístico le permite a la persona que investiga incidir e intervenir en el contexto social. La incidencia o la intervención pueden realizarse través de la comunicación de los conocimientos y los saberes que se construyen durante la investigación. Tres formas de establecer esta comunicación son: la difusión, la enseñanza y la aplicación. La difusión de los resultados de una investigación ya es una forma de incidencia del investigador en el devenir de su contexto social, que puede tornarse en intervención cuando los saberes y los conocimientos construidos son enseñados o aplicados para desarrollar tecnologías que, en mayor o en menor medida, afectan la vida cotidiana de las personas. Por esto la persona que investiga debe buscar que los saberes y los conocimientos que construye contribuyan a la justicia y a la equidad social.

Es importante que el investigador tenga claro por qué, para qué, con quién y para quién investiga, porque durante una investigación se puede situar en una posición de vulnerabilidad y subordinación a algunas personas y de forma correlativa en una posición de empoderamiento y de dominación a otras. Lo que significa que debe clarificar la función social que tendrán en su contexto social, tanto cercano como lejano, los conocimientos y los saberes que construya durante el proceso. Como ha afirmado Figueroa (2014) quien investiga debe esclarecer con que personas e instituciones adquiere los compromisos políticos, o de ordenamiento de la sociedad que conlleva la comunicación de los conocimientos y de los saberes que construya mediante una investigación. En este sentido para clarificar la función social de una investigación se debe dilucidar qué tipo de ordenamiento social se puede construir con los resultados pues una investigación puede ayudar a construir ordenamientos democráticos en los que muchas personas participan en la construcción y en el gobierno de los mismos o bien construir ordenamientos autoritarios en los que pocas personas participan en su construcción y gobierno (Bobbio, 2009). En este sentido la investigación se ha orientado a contribuir a que en su contexto social se construyan maneras de convivencia justas y equitativas que permitan

dignificar la condición humana, garantizar el bien común y contribuir a la construcción de ordenamientos sociales democráticos.

De manera general tanto las investigaciones que se realizan en el campo sociohumanístico como las que se realizan en el campo natural demarcan para quien investiga un comportamiento prudente, en otras palabras, el investigador debe evitar comportarse de forma temeraria (Santos, 2009) por esto es importante tener en cuenta que no siempre es factible investigar acerca de un tema o abordar algunos de sus aspectos. Por otra parte una vez que se ha iniciado un proceso de investigación es posible que se intuya o que se torne evidente que el tema de investigación o alguno de sus aspectos no se debe abordar o que si se aborda debe tratarse de manera superficial (Figuerola, 2014). De forma general puede afirmarse que no en todo tiempo y lugar se debe llevar a cabo una investigación; existen situaciones en las que la realización de una investigación puede ocasionar más perjuicios que beneficios a las personas involucradas (Bisquerra, 1989). En este sentido la prudencia es un valor nodal de la perspectiva axiológica toda investigación.

En relación con la función social de la investigación se clarificó que con ella se debe contribuir a construir justicia y equidad social que dignifiquen la condición humana, garanticen el bien común y construyan un ordenamiento democrático en la sociedad colombiana.

A fin de llevar el proceso de investigación con un comportamiento prudente se realizaron algunas actividades específicas con el profesorado y se optó por una forma concreta de interacción las cuales se presentarán a continuación.

Actividades derivadas de las orientaciones de la investigación

A partir de esta perspectiva axiológica se derivaron algunas actividades que contribuyen a que la investigación no ocasione daños a las personas con las que se establecieron relaciones e interacciones; a controlar el ejercicio del poder del investigador y a procurar que la investigación signifique para el profesorado que participó en ella un proceso educativo mediante el cual se pudieran cualificar sus capacidades para la enseñanza de conocimientos políticos en el área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y Media colombiana. Las actividades se mencionan a continuación.

Se definió si la investigación se debía realizar, para ello se ponderaron o examinaron con cuidado los beneficios y los perjuicios. De la ponderación de los beneficios y de los perjuicios que puede ocasionar la investigación debe resultar que los beneficios superen ampliamente los perjuicios.

Se cuidó el bienestar psíquico y físico de las personas con las que se establecieron relaciones e interacciones durante la investigación, en específico se veló por establecer una relación personalizada con los participantes a fin de poder detectar si con la investigación se les estaba perjudicando de alguna manera. Estas orientaciones consistieron, sobre todo, en sugerirle a cada persona que buscara el apoyo de entidades o de personas especializadas en la resolución de las situaciones que fueron manifestadas.

La información construida durante el proceso de investigación se ha mantenido custodiada con el fin de preservar la identidad, la privacidad y la intimidad de los participantes.

Para controlar el ejercicio del poder de quien llevó a cabo la investigación la principal actividad que se realizó fue la de buscar que la recepción firmada del consentimiento informado fuera el resultado de un proceso. Esto quiere decir que las personas con las que se establecieron relaciones e interacciones optaron por hacer parte de ella teniendo la clara opción de no participar. En un primer momento se informó de diversas maneras acerca de las finalidades, los referentes teóricos, el método, el contexto institucional en el que se realizaría la investigación y las condiciones en las que se le pedía a cada persona desarrollar su participación. En un segundo momento se remitió por correo, o se entregó personalmente, un documento que contenía la anterior información a fin de que fuese devuelto firmado a la investigadora, solicitando a cada persona que lo conservara por unos días, en el transcurso de este tiempo se brindaron de manera verbal o por escrito informaciones adicionales a quienes lo requirieron. En un tercer momento se recibieron los documentos firmados de manera manuscrita o electrónica. En el caso en el que los documentos no fueron devueltos se evitó la indagación por las razones de esta situación.

Finalmente, se buscó que la investigación significara para el profesorado que participó en ella un proceso educativo. Para esto se socializaron con ellas y con ellos algunos de los resultados parciales de la investigación. A partir de esta socialización se le propuso a este profesorado construir una unidad didáctica para enseñar conocimientos políticos a través de la discusión y

la deliberación. A esta propuesta respondieron de manera afirmativa cuatro profesoras y un profesor. El diseño de la unidad didáctica contempló la socialización de elementos teóricos que se retomaron de los campos de la Pedagogía, la Didáctica y la Ciencia Política. A partir de estos elementos se construyó una unidad didáctica que espera ser experimentada, evaluada y sistematizada. Esto para que pueda ser utilizada por el profesorado que enseña conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales.

Por otra parte, la socialización de los resultados parciales de la investigación permitió que se formara un grupo de trabajo académico. Con este grupo se vienen desarrollando actividades formativas orientadas a la investigación en el campo de la educación política a través de la enseñanza de conocimientos políticos. El grupo se ha denominado “Educar para la Polis”. Por esta nominación se optó a partir de la lectura de uno de los referentes con el que se construyó el estado del conocimiento de esta investigación (Pagès, en edición). Este grupo se inspira en las dinámicas organizativas del profesorado colombiano que gestaron el Movimiento Pedagógico (Echeverry y Zuluaga, 1987; Tamayo, Alfonso, 2006). En la actualidad cuenta con el respaldo académico e institucional del Grupo de Investigación Comprender de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Perspectiva epistemológica

Tomando en cuenta las perspectivas ontológica y axiológica declaradas se ha optado por la Perspectiva Epistemológica Hermenéutica. Dado que todo proceso de interpretación se debe hacer desde una determinada perspectiva este se realizó desde la Educación Crítica. Para describir la perspectiva Epistemológica Hermenéutica se presentarán algunos de sus postulados haciendo referencia la perspectiva Epistemológica Positivista. Esto debido a que los postulados de la Hermenéutica fueron configurados como resultado del cuestionamiento al Positivismo. Para esto se ha acudido a los aportes de López (2000), Giménez (2003), Ángel (2011) y Beuchot (2015).

Configuración de las perspectivas positivista y hermenéutica

La perspectiva Epistemológica Positivista fue configurada en el campo de la Filosofía europea occidental durante el siglo XIX. En este contexto, sus postulados permitían definir si una teoría podía ser considerada como parte del Conocimiento Científico. La importancia de esta definición radicaba en que, para el siglo XIX, el Conocimiento Científico ya había sido

legitimado como la forma válida de conocer en el ámbito occidental durante la Época Moderna. La legitimación del Conocimiento Científico había implicado la deslegitimación del Conocimiento Teológico que era la manera de conocer que se había legitimado como válida en Europa Occidental durante la Época Medieval.

En la configuración de los postulados del Positivismo tuvo influencia la teoría del conocimiento del filósofo alemán Immanuel Kant. Esta teoría solamente permite justificar la científicidad de la teoría mecánica formulada por Isaac Newton que hace parte del Campo de las Ciencias Naturales (López, 2000), de esta forma, los postulados del Positivismo fueron configurados bajo la influencia de una teoría del conocimiento que sólo permite justificar la científicidad de una teoría del campo de las Ciencias Naturales. Sin embargo, fueron impuestos para justificar la científicidad de las teorías del Campo de las Ciencias Sociales.

Una vez que el positivismo fue impuesto en el campo de las Ciencias Sociales las disciplinas que se definieran en este campo tenían que cumplir con los criterios de científicidad de las disciplinas que se habían definido en el Campo de las Ciencias Naturales, si cumplían con estos criterios, los conocimientos construidos en el Campo de las Ciencias Sociales podían ser considerados como conocimientos científicos.

La perspectiva Epistemológica Hermenéutica comenzó a definirse en el movimiento del romanticismo. Este movimiento emergió durante el siglo XIX como respuesta al positivismo. En el contexto del romanticismo el filósofo e historiador alemán Wilhelm Dilthey, en controversia con el positivismo, planteó que las sociedades no podían conocerse con los mismos postulados con los que se estaban desarrollando los procesos de conocimiento de la naturaleza, por lo que los postulados del Positivismo que se estaban aplicando en el campo de las Ciencias Naturales no podían ser impuestos en el Campo de las Ciencias Sociales. Este planteamiento lo apoyó distinguiendo el objeto y el método de lo que llamó las Ciencias de la Naturaleza de los correspondientes a lo que llamó las Ciencias del Espíritu (López, 2000).

Para Dilthey las Ciencias de la Naturaleza tienen como objeto los fenómenos naturales que están sometidos a leyes generales. Por su parte las Ciencias del Espíritu tienen como objeto las acciones humanas que son realizadas por sujetos singulares que hacen parte de un contexto que cambia constantemente, por esto, este contexto es histórico. La singularidad de estos sujetos y

la historicidad del contexto del que hacen parte ocasionan que las acciones humanas se realicen de diversas maneras. Por esta razón no pueden estar sometidas a leyes generales (López, 2000).

En la medida en que los fenómenos naturales están sometidos a leyes generales, el método para conocerlos es el de la explicación causal lineal. Por su parte, las acciones humanas, que realizan sujetos singulares, tienen que ser conocidas en el contexto histórico en el que fueron realizadas. Por esto deben ser conocidas desde una causalidad recíproca que se entiende como la interacción constante del todo con las partes. De manera específica las acciones humanas tienen que ser conocidas a través de la comprensión del significado que cobran en el contexto histórico en el que se realizaron, por esto el método para conocerlas debe ser el hermenéutico que, durante el siglo XIX, consistía en el arte de interpretar el significado de los textos producidos por los seres humanos (Giménez, 2003; López, 2000).

De esta forma, en la medida en que esta investigación se ha llevado a cabo en el campo socio humanístico la perspectiva epistemológica que ha guiado su realización ha sido la Hermenéutica. Por lo que desde esta perspectiva se ha buscado interpretar y en lo posible, comprender, el significado de lo que dice el profesorado que participó en la investigación acerca de las finalidades, los contenidos y los métodos de enseñanza de conocimientos políticos en la escuela. Para describir esta perspectiva se presentarán algunos de sus postulados a partir de del positivismo. Una vez que se haya presentado cada postulado de la hermenéutica se presentará el criterio derivado de la Hermenéutica que orientó este proceso de investigación.

Sobre los sujetos que construyen conocimientos

Desde la perspectiva Epistemológica Positivista se postula que el sujeto que construye conocimientos está dotado de una razón pura. Desde la perspectiva Epistemológica Positivista se postula que el sujeto que construye conocimientos está dotado de razones y de sentimientos. Este postulado fue controvertido por Dilthey para quien el sujeto que construye conocimientos es de carne y hueso; goza de memoria y entrelaza sus pensamientos, sentimientos, valoraciones, voluntades, decisiones y razones. Estos pensamientos se inscriben en la historia, por esto los sujetos llenan la vida humana de acciones singulares y contingentes que los especifican. De esta forma, los sujetos que construyen conocimientos son sujetos singulares inscritos en un contexto social que es histórico en el que desarrollan una conciencia histórica. De esta forma, el significado de las acciones humanas han de interpretarse como un texto que hace parte de un contexto (Giménez, 2003; López, 2000).

Sobre lo que conocen los sujetos

Desde la perspectiva Epistemológica Positivista se afirma que el sujeto puede conocer los objetos. Este postulado es el fundamento de los procesos de investigación o de construcción de conocimientos que se realizan desde esta perspectiva (Ángel, 2011). Tal fundamento se sustenta en la reificación, cosificación u objetualización que se hace de todo aquello que se quiere conocer (Honneth, 2007) por esto lo que se quiere conocer desde esta perspectiva se denomina Objeto de conocimiento. En este sentido, desde la perspectiva Epistemológica Positivista se postula que el sujeto puede conocer los objetos mediante un método denominado Método Científico. A través de este se producen explicaciones que son asumidas como verdades de validez general (Herrera, 2013, Ángel, 2011).

Desde la perspectiva Epistemológica Hermenéutica se afirma que una investigación consiste en el conocimiento de un sujeto por parte de otro. Este postulado se sustenta en que una investigación supone la interacción entre sujetos dando como resultado la construcción recíproca de conocimientos. De esta forma desde la Hermenéutica una investigación es un proceso de construcción de conocimientos en el que un sujeto que ha tomado la iniciativa de investigar conoce a otro que ha consentido participar en el proceso de investigación. Este sujeto, igualmente, puede conocer durante este proceso, al sujeto que ha tomado la iniciativa de realizar el proceso de construcción de conocimientos. Por esto desde la Hermenéutica la investigación es multidireccional (López, 2000).

Perspectiva interpretativa de la información construida y descrita

La perspectiva epistemológica Hermenéutica fue la perspectiva por la que se optó para el desarrollo de la presente investigación. Esta perspectiva se apoya en la Hermenéutica que es una teoría mediante la cual es posible interpretar los textos. Desde la Hermenéutica para interpretar un texto es imprescindible situarlo en su contexto (Giménez, 2003). Por esto Beuchot afirma que “Interpretar es poner un texto en su contexto” (2015, p. 129). De esta forma, el proceso de interpretación de un texto debe hacerse de manera situada o ubicada en su propio contexto.

En este caso el texto es lo que dijo el profesorado acerca de las finalidades, los contenidos y los métodos de enseñanza de conocimientos políticos en el área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y Media. El contexto en el que se realizó el proceso de interpretación es el

campo educativo colombiano. En este contexto el proceso de interpretación de la información que se construyó con el profesorado y que luego se describió fue realizado desde la perspectiva de la teoría de la Hermenéutica Analógica.

Como se ha mencionado desde la perspectiva epistemológica Hermenéutica se construyeron diversas interpretaciones acerca del discurso del profesorado y posteriormente conocimientos acerca de las finalidades, los contenidos y los métodos de enseñanza de conocimientos políticos en el área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y Media colombiana. Desde esta perspectiva se optó por la perspectiva de la educación crítica como horizonte del proceso de interpretación de la información que en un inicio se describió. Para fundamentar esta perspectiva se retomaron algunos aspectos de la teoría que sobre la educación formuló el pedagogo brasileño Pablo Freire. Estos se refieren a los elementos, dimensiones y principios de las prácticas educativas.

Desde la perspectiva epistemológica Hermenéutica se puede declarar que los procesos de construcción de conocimientos consisten en procesos de interpretación de un acervo de información. En el campo de esta perspectiva es importante ubicarse en una perspectiva que brinde un punto de fuga desde el que se pueda interpretar la información; para ello en el campo de la hermenéutica se han precisado tres perspectivas teóricas que brindan tres puntos de fuga diferentes para la realización de los procesos de interpretación de un determinado texto en su contexto. Estas perspectivas son enunciadas por Beuchot como Hermenéutica Unívoca, Hermenéutica Equívoca y Hermenéutica Analógica (2015). Tomando en cuenta las características de estas tres perspectivas para el desarrollo del proceso de interpretación de la información que se construyó en el transcurso de esta investigación se optó por la perspectiva interpretativa analógica. Esta opción se adoptó a fin de que el proceso de interpretación no cayera ni en el extremo de lo unívoco, ni en el extremo de lo equivoco, optando por una perspectiva interpretativa mediante la que se cree que la interpretación no terminará siendo proclamada como la única válida o como una de las múltiples interpretaciones válidas.

Para Beuchot (2015) la perspectiva interpretativa analógica es una actitud y mucho más una virtud que evita en la interpretación dos extremos: el de la univocidad y el de la equivocidad. La Hermenéutica Analógica es una forma de interpretación que busca ubicarse entre ambos extremos. Esto se especifica en la tabla 5- que muestra las características de estas tres perspectivas interpretativas.

Tabla 5: características de las perspectivas interpretativas unívoca, equívoca y analógica

Perspectiva interpretativa	Base de la interpretación	Sentido de la interpretación	Argumento a favor del sentido de la interpretación	Resultado de la interpretación
La univocidad	Signo	El sentido es literal porque representa algo igual y escueto	Existe un único criterio para interpretar de manera adecuada un texto	Sólo existe una interpretación válida
La equivocidad	Símbolo	El sentido es figurado porque representa algo diferente y prolijo	No existen criterios claros para decidir cuándo la interpretación de un texto es adecuada	Todas las interpretaciones son válidas
La analogía	Ícono	Sentido metafórico y alegórico	Los criterios de la interpretación de un texto son la distinción, la comparación y la asociación	Algunas interpretaciones son válidas

Fuente: construcción propia a partir de Beuchot (2015)

La perspectiva interpretativa unívoca se basa en el concepto de signo. El signo es el resultado de la asociación de un significante a un único significado por lo que el sentido de la interpretación es único, con esto la interpretación resulta siendo asumida como clara, distinta, rigurosa y exacta. El argumento en favor de la interpretación unívoca es que existe un único criterio para interpretar de manera adecuada un texto en un contexto. Se asume entonces que sólo existe una interpretación válida o adecuada y que otras interpretaciones son inválidas o inadecuadas.

La perspectiva interpretativa equívoca se basa en el concepto de símbolo. Un símbolo es el resultado de la asociación de un significante a plurales significados por lo que el sentido de la interpretación es plural. Con esto las interpretaciones resultan dilatadas, extendidas, prolijas, difusas. El argumento en favor de la interpretación equívoca es que no existen criterios claros para decidir cuándo una interpretación es adecuada, el resultado es que todas las interpretaciones son válidas. Con ello, caen en la ambigüedad y en el relativismo.

La perspectiva interpretativa analógica se basa en el concepto de ícono. Un ícono es un significado que se asemeja a su significante. Un significado es en parte igual y en parte diferente a su significante, esto es así porque el significado se basa en la metáfora y la alegoría, va de lo literal a lo figurado. Esto se puede lograr porque la interpretación de un texto en un contexto se hace a partir de la distinción, la asociación y la comparación. Se buscan en el proceso de interpretación referencias, indicaciones, correspondencias y adecuaciones. En el proceso interpretativo como en el proceso psicoanalítico se escucha, se dialoga y se sospecha, por tanto no existen interpretaciones únicas pero tampoco todas las interpretaciones son válidas. La interpretación se basa en distinguir, asociar y comparar el texto que se busca interpretar con otros textos en un contexto.

Capítulo 4

Referentes metódicos

Este capítulo contiene los referentes metódicos de la investigación. Estos referentes se derivaron de las perspectivas ontológica, axiológica y epistemológica de la investigación. En concreto el capítulo contiene el modelo teórico de la investigación y la caracterización del profesorado participante y de su práctica educativa.

El modelo teórico contiene la tradición investigativa en la que se inscribe la investigación que es la de la Investigación Acción. En esta tradición la investigación se ubicó en el campo de la Investigación Acción Educativa. En este campo el modelo teórico por el que se optó fue el de la Investigación Acción Educativa Crítica Emancipatoria. Después de presentar el modelo teórico se exponen los criterios derivados para el desarrollo de la investigación y las características del método de investigación. Esta parte se cierra con la presentación de la población, con la manera como se seleccionó la muestra y con las fases en las que se realizó la investigación.

Al final se presentan las caracterizaciones del profesorado participante y de su práctica educativa.

4. Referentes metódicos

En esta parte se presentará el modelo teórico de la investigación y la caracterización del profesorado participante en la investigación y de su práctica educativa.

4.1 Modelo teórico de la investigación

Después de considerar diversas tradiciones investigativas en el campo de la investigación educativa, se optó por inscribir la investigación en la tradición de la Investigación Acción (Bisquerra, 1989; Iafrancesco, 2003).

Esta opción se tomó por dos razones: la primera porque la mayoría de las investigaciones que se revisaron para construir el estado del conocimiento se inscribían en esta tradición. La segunda porque esta tradición resultaba ser la más coherente con las perspectivas ontológica, axiológica y epistemológica de la investigación. Perspectivas que dan cuenta de las concepciones que la persona que investiga ha definido acerca de sí misma; de los valores que prescriben las acciones que conlleva la investigación y del carácter de los conocimientos científicos que se construyen mediante el proceso investigativo.

Como en la tradición de la Investigación Acción se realizan investigaciones en diversos campos se precisó que el campo de la investigación debía de ser el de la Investigación Acción Educativa. A su vez, en este campo, el modelo teórico por el que se optó fue el de la Investigación Acción Educativa Crítica Emancipatoria que han descrito Elliott (2000 y 2008) y McKernan (2008). Enseguida se describirá la tradición investigativa, el campo de la investigación en esta tradición y el modelo teórico.

Tradición investigativa: Investigación Acción

La investigación acción busca hacer comprensible la realidad social para mejorar la calidad de vida en los distintos campos sociales. Se puede desarrollar, en ámbitos industriales, sanitarios, comunitarios y educativos.

La Investigación Acción tiene dos características que se consideraron importantes para el proceso de investigación.

La primera es que la Investigación Acción es un tipo de investigación que se funde con la acción para transformar la realidad social (Rahman y Fals-Borda, 1992). Lo que quiere decir que este tipo de investigación es un proceso de construcción sistemática y persistente de conocimientos y de saberes que se une con la actuación para provocar que cambie la realidad social. Esta tradición investigativa se originó en Estados Unidos a principios del siglo XX (McKernan, 2008). Desde ese momento se ha desarrollado en distintos países cuando diversidad de integrantes de distintas academias llegaron a ser conscientes de que el sentido que tiene investigar la realidad social es el de contribuir a su transformación. Para esto consideraron importante desarrollar los procesos de investigación en el transcurso de la acción. Por esto, la Investigación Acción no guarda como finalidad construir teorías para consignarlas en informes de investigación que terminan archivados en algún depósito de información. No tiene como meta construir teorías que amplíen el acervo de un determinado campo (McKernan, 2008). Tampoco se orienta a extender las teorías que se construyen en las academias a la sociedad para que tengan alguna utilidad. En términos de Freire se trata de desarrollar procesos de comunicación, y no de extensión, entre la academia y la sociedad (Freire, 2010). De esta forma, desde la tradición de la Investigación Acción se busca desarrollar procesos de investigación incorporándose a la acción para provocar cambios en la realidad social. Con lo que puede lograr teorizar en el contexto de las prácticas para contribuir a la transformación de la realidad social.

La segunda característica por la cual se eligió la tradición de la Investigación Acción es que, precisamente, desde esta tradición se relaciona la teoría con la práctica. Por esto, su validez reside en su “utilidad para ayudar a los profesionales a actuar de manera más efectiva, más capaz e inteligente” (McKernan, 2008, p.24). La manera en que desde esta tradición se relaciona la teoría con la práctica es a través de los procesos de reflexión. De esta forma se busca reflexionar acerca de la práctica para construir teorías con las que se puedan transformar las prácticas. Lo que entraña poder actuar en el sentido de praxis que se define como un tipo de práctica que está informada por una profunda reflexión (Rahman y Fals-Borda, 1992). Es decir, por la construcción de experiencia, dado que la experiencia emana de una profunda reflexión (Larrosa, 2006).

Campo de la investigación en la tradición investigativa: Investigación Acción Educativa

En la tradición de la Investigación Acción, nuestra investigación se ha ubicado en el campo de la Investigación Acción Educativa. En la medida en que este tipo de investigación hace parte de la tradición de la Investigación Acción, tiene como objetivo fundamental mejorar la práctica.

No se trata solamente de generar conocimientos. Por esto “la producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él” (Elliott, 2000, p. 67).

Este tipo de investigación busca indicar caminos para cualificar distintos aspectos de la educación. Algunos de ellos se refieren al diseño y a la aplicación del currículo; a la democratización de los ámbitos educativos; a la enseñanza; al aprendizaje y al desarrollo profesional del profesorado (Elliott, 2008). Por tanto, en la Investigación Acción Educativa los procesos de reflexión acerca de sus prácticas con las y los profesionales en ejercicio cobran vital importancia (McKernan, 2008).

Para Elliott (2010), la Investigación Acción en Educación es, esencialmente, reflexión sobre la práctica educativa. Más concretamente se relaciona con los problemas de la práctica educativa. Se busca profundizar la comprensión del profesorado acerca de los problemas de esta práctica. Por esto su perspectiva es diagnóstica. El resultado de estos procesos de comprensión no es el de prescribir la acción adecuada. Profundiza en la comprensión de los problemas que emergen de la práctica para indicar el sentido de la acción. Por esto se diferencia de otras dos formas de reflexión sobre la práctica. Estas son las investigaciones deliberadora y evaluadora (Elliott, 2010). Ambas se orientan a prescribir lo que se tiene que hacer en la práctica: la primera prescribe decisiones, la segunda prescribe respuestas.

La investigación acción en educación “puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen” (Elliott, 2010, p. 24). Quienes la realizan relacionan la práctica educativa con su contexto, en el que ocurren innumerables contingencias. Se busca interpretar y comprender lo que ocurre en la práctica desde el punto de vista de quienes la desarrollan. Por lo que se tienen en cuenta las interpretaciones y comprensiones de los sujetos además de sus intenciones, sus elecciones, sus normas y sus valores. En su desarrollo se privilegia el diálogo como camino para la reflexión. Un diálogo que debe estar “libre de trabas entre el 'investigador' -se trate de un extraño o de un profesor investigador- y los participantes” (Elliott, 2010, p. 26).

Este diálogo implica que quienes participan en la investigación puedan acceder a la información que se construye con ellos y a lo que, a partir de esta información, se interpretó o se comprendió. Por esto, finalmente, la Investigación acción educativa requiere de un “marco

ético, mutuamente aceptado” (Elliott, 2010, p. 26) que rija el proceso de investigación. Un marco que, para el caso de esta investigación son las perspectivas ontológica y axiológica de la investigación. Por lo que se puede afirmar, finalmente, que la investigación acción trata de resolver tanto los problemas de la práctica como contribuir a cualificar el acervo del campo científico a través de la “colaboración conjunta dentro de un marco ético mutuamente aceptable” (Rapoport, 1970, p. 499, citado por McKernan, 2008, p. 24)

Modelo teórico: Investigación Acción Educativa Crítica Emancipadora

El modelo teórico de Investigación Acción Educativa Crítica Emancipadora se basa en los postulados de Stephen Kemmis y de sus colaboradores de la Universidad de Deakin de Australia (McKernan, 2008). Este modelo teórico se opone, en principio, a la investigación positivista y se acerca a la investigación hermenéutica y compleja. La razón de esto es que este modelo concibe los problemas educativos como cargados de valores. Por esto la construcción de conocimientos acerca de estos problemas no es un proceso técnico que requiera explicaciones. Los problemas educativos requieren interpretaciones y comprensiones que se deben construir desde una perspectiva crítica y emancipadora.

La construcción de conocimientos acerca de los problemas educativos consiste entonces en un proceso autorreflexivo acerca de la acción que opone la retrospectiva de la anterior acción frente a la acción futura posible (McKernan, 2008). Se trata de observar la acción y de reflexionar sobre la acción, para actuar de nuevo, observar la nueva acción y reflexionar sobre ella.

A partir de la reflexión sobre la acción, la investigación acción educativa crítica emancipadora es un proceso de construcción de conocimientos acerca de la educación que busca dar poder en el campo político a quienes participan en ella. Se orienta por valores como la justicia y la equidad para educar para la libertad y democratizar la sociedad. En la medida en que sus finalidades trascienden el campo educativo, la creación de teoría sobre la educación, desde este modelo, compete a todos los profesionales. No a pocos expertos que investigan desde fuera. Su característica central es que

“como actividad teórica, invita a los profesores y a otros profesionales en ejercicio a considerar no sólo el currículum y otros dominios educativos, sino la totalidad de las relaciones con el sistema social y la estructura de la sociedad en la que viven y trabajan. Así se asigna a los profesores el papel de reformadores

sociales de la educación dentro de la sociedad más amplia. La teoría de la investigación acción crítica está vinculada a cuestiones de control de la educación y a las vías por las que se pueden tomar medidas políticas” (McKernan, 2008, p. 47).

Criterios derivados del modelo teórico para la investigación

A partir de la tradición investigativa y del modelo teórico por el que se optó, en el contexto de esa tradición, se derivaron algunos criterios para la realización de la investigación.

En primer lugar, se buscó que la investigadora se incorporara a la acción para contribuir con los procesos de democratización social. A partir de esto se buscó construir experiencias con el profesorado participante a fin de contribuir a indicar maneras de cualificar sus prácticas de enseñanza de conocimientos políticos.

En segundo lugar, la investigación se desarrolló en tres fases en las que se reconoció lo que decía el profesorado participante acerca de la enseñanza de conocimientos políticos; se socializaron a este profesorado los resultados de este reconocimiento y se propuso, con este profesorado, un método para la enseñanza de conocimientos políticos en la educación obligatoria colombiana.

En tercer lugar, mediante la investigación se buscó construir con el profesorado la conciencia de que mediante el trabajo en el campo educativo, que corresponde al campo cultural, se puede incidir en el campo político de la sociedad para la democratización de la convivencia social. En la tabla 6 se resumen las características de los elementos metódicos de la investigación y los criterios que se derivaron para la realización de la investigación.

Tabla 6: características de los elementos metódicos de la investigación

Elemento metódico	Características	Criterios derivados del modelo teórico para la investigación
Tradición: Investigación Acción	<ul style="list-style-type: none"> • La investigación se incorpora a la acción para provocar la transformación de la sociedad • Permite actuar en el sentido de la praxis que es una práctica guiada por una profunda reflexión o por la construcción de experiencia 	<p>Mediante la investigación se buscó</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que la profesora investigadora se incorporara a la acción para contribuir con los procesos de

Elemento metódico	Características	Criterios derivados del modelo teórico para la investigación
	<ul style="list-style-type: none"> Requiere la construcción de un marco ético común entre investigador y participantes en la investigación 	democratización de la sociedad colombiana
Campo en la tradición: Investigación Acción Educativa	<ul style="list-style-type: none"> Reflexión acerca de los problemas de la práctica educativa con los profesionales en ejercicio para comprender e indicar el sentido de la práctica La reflexión relaciona la práctica con su contexto desde el punto de vista de quienes desarrollan las prácticas Las reflexión se lleva a cabo mediante el diálogo que debe estar orientado por un marco ético común 	<ul style="list-style-type: none"> Construir experiencias con el profesorado participante en la investigación para aportar en la cualificación de la enseñanza de conocimientos políticos en la educación obligatoria Se construyó una perspectiva axiológica para guiar las relaciones de la profesora investigadora con el profesorado que participó en la investigación
Modelo teórico: Investigación Acción Educativa Crítica Emancipatoria	Se busca <ul style="list-style-type: none"> construir interpretaciones y comprensiones desde una perspectiva crítica y orientada a la emancipación dar poder en el campo político a quienes investigan las prácticas para transformarlas está orientado por valores como la justicia y la equidad para educar para <ul style="list-style-type: none"> la libertad y la democratización de la vida social se basa en la reflexión sobre la acción que opone la acción pasada a la acción futura	La investigación se desarrolló en tres fases: <ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento Socialización Proposición Mediante la investigación se buscó construir con el profesorado participante conciencia de que el campo cultural, del que hace parte la educación, guarda eficacia política y que por tanto su función no es técnica, es intelectual

Fuente: Rahman y Fals-Borda, 1992; Freire, 2010; Elliott, 2000 y 2008; McKernan, 2008; Rapoport, 1970; Larrosa, 2006; Baca, 1995

Método de investigación

Como lo han clarificado Hernández, Fernández y Baptista (2010) todos los métodos o procedimientos de investigación contienen elementos diversos que, en apariencia, pueden ser opuestos. Pero que si sirven al objetivo de la investigación pueden resultar coherentes entre sí. De acuerdo con esto, el método de la investigación fue empírico, inductivo, con un centramiento cualitativo y de carácter aplicado. Estas características se describen a continuación.

En primer lugar, fue de carácter empírico porque se centró en unas dinámicas que pueden ser verificables. En este caso se trató de describir e interpretar qué dice que hace un grupo de

profesoras y de profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y Media, de los departamentos colombianos de Antioquia y Cundinamarca, acerca de las finalidades, los contenidos y los métodos mediante los cuales se enseñan conocimientos políticos.

En segundo lugar, fue de carácter inductivo porque parte de las expresiones particulares de un grupo de profesoras y de profesores. La descripción y la interpretación de estas expresiones se han orientado a construir unas indicaciones generales acerca de la enseñanza de conocimientos políticos del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y Media colombiana.

En tercer lugar, tuvo un centramiento cualitativo porque la información se construyó mediante la aplicación de un cuestionario con preguntas cerradas y algunas abiertas que brindó datos mayormente cualitativos. Lo que significa que la información construida fue de carácter narrativo y susceptible de ser descrita e interpretada desde el punto de fuga particular de la profesora investigadora y del profesorado participante en la investigación. Alguna de esta información se cuantificó cuando se consideró relevante realizar descripciones e interpretaciones basadas en lo cuantitativo. Tarea a la que le prosiguió la descripción y la interpretación analógica de la información desde la perspectiva crítica del currículo tal y como la ha descrito Pagès (1994).

Finalmente, la investigación fue aplicada porque se orientó a hacer dos elaboraciones. Estas se construyeron a partir de la socialización de los resultados de la investigación con el profesorado participante. Estas elaboraciones consistieron en unos delineamientos para la enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y de la Educación Media. Y, también, en unas orientaciones para la formación de su profesorado. Además se construyó con este profesorado una unidad didáctica para enseñar conocimientos políticos. En esta se aplica un método de enseñanza que se ha denominado “Método de discusión y deliberación para la construcción de consensos”. Este se basa en el concepto de Democracia Deliberativa desarrollado, en el contexto anglosajón, por Gutmann & Thompson (2004).

Por lo tanto, los conocimientos construidos mediante la investigación tienen que ver con su aplicación general en una escala de interacción local. Y no con su validez en una escala global. Una escala de interacción que corresponde, más bien, a las investigaciones de carácter básico (Pérez-Serrano, 1990). En concreto, mediante la investigación, se buscó aportar en la mejora

de las prácticas de enseñanza de conocimientos políticos al estudiantado de la Educación Básica y Media en algunos municipios de Antioquia y de Cundinamarca. y, además, a la formación de su profesorado, en los niveles inicial y continuo, en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Población y selección de la muestra de la investigación

La población correspondiente a la investigación es el profesorado del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y Media colombiana. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional esta población es de 18.508 profesoras y profesores. De ellas y de ellos 945 corresponden al Departamento de Antioquia y 686 corresponden al Departamento de Cundinamarca (Caicedo, 2018).

De esta población se seleccionó una muestra de 15 profesoras y profesores. En adelante a este profesorado se denominará “profesorado participante en la investigación”. En las líneas siguientes se describirá el proceso que se siguió para seleccionar a este profesorado en el contexto de esa población.

Elección de la escala de realización de la investigación

Para la selección del profesorado que participó en la investigación, de manera inicial, se eligió la escala en la que se consideraba pertinente realizar la investigación. Esta elección tuvo dos momentos.

El primero fue cuando se decidió realizar la investigación en una escala regional departamental. Esta decisión se tuvo que cambiar. El segundo momento fue cuando se decidió realizar la investigación en una escala regional nacional. Esta decisión fue la que, finalmente, se pudo mantener.

Con respecto a la decisión de realizar la investigación en una escala regional departamental se trataba de realizar la investigación en el Departamento de Antioquia. Para ello se eligió investigar en dos regiones de este departamento. Estas regiones se denominarán la región A y la región B.

El criterio de selección de estas dos regiones consistió en que el profesorado de la Licenciatura en Ciencias Sociales, de la Facultad de Educación, de la Universidad de Antioquia, del que hace

parte la profesora investigadora, había desarrollado, principalmente, en estas dos regiones, sus procesos de formación inicial y continua del profesorado del Área de Ciencias Sociales.

El proceso de contacto del profesorado en la región A fue más o menos el esperado. En contraste con esta situación, en la región B se pudieron contactar, de manera constante, dos profesores. La razón de esto es que estos dos profesores habían sido formados en la Licenciatura en Ciencias Sociales y habían continuado su proceso de formación en la Maestría en Educación de la Facultad de Educación. El resto de profesoras y profesores contactados se comprometían de manera inicial. Pero, en algún momento, dejaban de comunicarse. Las razones por las cuales se presentó esta situación no se pudieron conocer en profundidad. Esto porque, la perspectiva axiológica de la investigación, cuando una persona que participa en una investigación decide dejar de participar, el conocimiento de las razones por las cuales toma esta decisión deben ser expresadas de manera espontánea por la persona que toma la decisión y no de manera inducida por la investigadora o por el investigador. De esta forma, quien decide no participar en un proceso de investigación se sentirá con libertad para mantener o para cambiar su decisión. Las razones que, de manera espontánea, se pudieron conocer acerca de la no participación del profesorado que se contactó en la región B fueron tres.

La primera razón fue la no disponibilidad de tiempo para comprometerse en un proceso de investigación inscrito en un largo plazo. Un profesor, por ejemplo, aparte de cumplir con sus compromisos laborales estaba culminando a distancia un pregrado de Derecho y además debía atender a su familia. Por lo que le encargó a otro profesor manifestar a la profesora investigadora que le era imposible participar en el proceso de investigación.

La segunda razón tuvo que ver con el compromiso de carácter académico que acarrea para cada profesora o profesor participar en la investigación. Esto es en la construcción de la información y en el proceso de socialización y proposición para obtener los resultados y los productos que se esperaban con la investigación. Como se mostrará más adelante el proceso de participación implicaba responder un cuestionario inicial y luego participar en las fases de socialización y proposición. Lo que suponía por lo menos un año de trabajo académico y un compromiso alto con el proceso de investigación. Al menos dos profesoras le manifestaron a la profesora investigadora de manera verbal la imposibilidad de asumir este compromiso.

Una tercera razón tuvo que ver con la preparación que tiene el profesorado para manejar las nuevas tecnologías para la comunicación. Esto porque la participación en el proceso de investigación suponía la comunicación con el profesorado a través de sus correos electrónicos. Por ejemplo, un profesor adulto que, inicialmente, estaba interesado en participar dejó de comunicarse con la profesora investigadora. En el momento en que se pudo contactar por vía telefónica le manifestó a la profesora investigadora que no manejaba un correo electrónico personal. Por esto, recibía y enviaba información a través del correo electrónico de su hija quien contaba con poca disponibilidad para apoyar en este tema a su papá.

A lo largo del desarrollo de la investigación, se pudo concluir que estas dificultades se pueden obviar cuando entre quien investiga y quienes participan en una investigación existen relaciones consistentes y estables. Estas relaciones permiten concretar los compromisos inherentes a todo proceso de investigación. Por el contrario, cuando las relaciones que se establecen en un proceso de investigación se tornan frágiles se presenta discontinuidad en la participación y finalmente deserción. Esto se puede afirmar, por ejemplo, porque los dos profesores de la región B que, finalmente, participaron en el proceso de investigación tenían relaciones académicas continuas y consistentes con la profesora investigadora y con la institución de la que ella hace parte. Lo que les llevó a comprometerse de una forma, más o menos continua, con el proceso de investigación.

Cuando se abandonó la idea de realizar la investigación en una escala regional departamental se optó por realizarla en una escala regional nacional. Esta decisión se tomó al definir que el profesorado que, finalmente, participaría en la investigación lo haría por haber establecido un tipo de relaciones académicas estables y consistentes con la profesora investigadora. Sólo en estas circunstancias se comprometería en participar en un proceso que suponía algo más que consignar información en unos instrumentos de investigación. Suponía comprometerse en un proceso en el que construiría conocimientos con la profesora investigadora acerca de sus prácticas de enseñanza y con la finalidad de cualificarlas.

A partir de esta definición se consideró que la profesora investigadora había establecido, a través del director de la investigación, relaciones académicas estables y consistentes con algunas profesoras y algunos profesores de la ciudad de Bogotá. Varias de ellas y ellos habían manifestado interés por participar en la investigación. En estas circunstancias se optó por invitarles a participar. Esto implicaba extender la invitación a otras profesoras y profesores del

Departamento de Cundinamarca. La razón de esto es que, para ese momento, en la investigación ya venían participando profesoras y profesores de tres regiones del Departamento de Antioquia. Esta circunstancia exigía que del departamento de Cundinamarca debía participar un profesorado que desarrollara sus prácticas educativas en varias de sus provincias. Esto porque este departamento tiene una división político administrativa que se denomina provincial.

De esta forma, la escala de realización de la investigación fue la regional nacional. De manera concreta, la investigación se realizó en tres provincias del departamento de Cundinamarca y en tres regiones del Departamento de Antioquia. Esto se muestra en la tabla 7 en la que se detallan las regiones y provincias en las que el profesorado participante en la investigación realiza sus prácticas educativas.

Tabla 7: regiones y provincias donde el profesorado participante realiza sus prácticas educativas

Departamento	Región o provincia	Número de profesoras y profesores participantes
Cundinamarca	Distrito Capital	3
	Provincia del Gualiva	1
	Provincia del Guavio	1
Antioquia	Región de Urabá	2
	Región del Nordeste	1
	Región del Valle de Aburrá	7

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y de la Educación Media colombiana

Realización del muestreo de la investigación

Al tiempo que se realizaba este proceso de elección de la escala de realización de la investigación se utilizaron tres métodos de muestreo no probabilísticos. Estos métodos son propios del centramiento cualitativo en investigación. Ellos fueron los métodos de Muestreo Intencional; Muestreo Opinático y Muestreo de Bola de Nieve (Bisquerra, 1989).

Método de Muestreo Intencional

De forma inicial se aplicó el método de Muestreo Intencional. Mediante este se concretó la participación de algunas profesoras y profesores que, de manera voluntaria, quisieron hacer parte del proceso de investigación. El procedimiento que se siguió fue el de consultar las bases de datos de del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. En estas bases de datos se puede encontrar la información general de los centros educativos colombianos públicos y

privados. De esta forma se remitió un correo electrónico a las y los rectores de estos centros educativos. En el correo se le pedía al rector o a la rectora que invitara y facilitara la participación en la investigación de las y los profesores del Área de Ciencias Sociales que enseñaran conocimientos políticos en esta área. Este correo inicialmente se envió a los centros educativos de las regiones A y B del departamento de Antioquia. Luego, cuando se decidió realizar la investigación en la escala regional nacional se remitió a los centros educativos de las provincias del departamento de Cundinamarca. De esta forma se contó con la participación de tres profesoras y dos profesores.

Método de Muestreo Opinático

Después de realizar el muestreo intencional, se aplicó el de Muestreo Opinático. Mediante este se concretó la participación de algunas profesoras y profesores que fueron recomendados por personas expertas en el campo de la educación de la Universidad de Antioquia. En especial, se atendieron las recomendaciones de la Coordinadora de la Licenciatura en Ciencias Sociales, de la Coordinadora de Prácticas Pedagógicas de la Facultad de Educación y de la Coordinadora del Programa de Egresados de esta misma Facultad. La primera se consultó en razón de que tiene conocimiento del desarrollo profesional de muchas y de muchos de los egresados de la Licenciatura. La segunda se consultó porque tiene conocimiento de los centros educativos en los que realizan sus prácticas pedagógicas el estudiantado de la Facultad. La tercera porque ha construido una amplia base de datos de las y los egresados de la Facultad. Por tanto tiene conocimiento amplio del desarrollo profesional de un amplio número de egresadas y de egresados. De esta forma se contó con la participación de cinco profesoras y dos profesores.

Método de Muestreo de Bola de Nieve

A medida que se iba contando con la participación de las y de los profesores se les pedía que recomendaran y propiciaran la participación de colegas que, a su juicio, cumplieran con las características que requería la participación en la investigación. De esta forma se contó con la participación de dos profesoras y un profesor.

Como balance general de la aplicación de los métodos de muestreo puede escribirse que fue mediante el Método Opinático con el que un mayor número de profesoras y profesores consintieron participar en la investigación. Esto se aprecia en la tabla 8.

Tabla 8: profesorado participante a partir de la aplicación de los métodos de muestreo

Método	Profesoras que consintieron participar	Profesores que consintieron participar	Total
Intencional	3	2	5
Opinático	5	2	7
Bola de Nieve	2	1	3
Totales	10	5	15

Fuente: base de datos del cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y de la Educación Media colombiana

Descripción de las fases de la investigación

La investigación se desarrolló en tres fases. En la primera se reconoció lo que decía el profesorado participante acerca de la enseñanza de conocimientos políticos; en la segunda se socializaron los resultados de este reconocimiento y en la tercera se propuso un método para la enseñanza de conocimientos políticos. A continuación se describirán los objetivos de cada fase, las actividades que se desarrollaron y los resultados que se obtuvieron.

Fase de reconocimiento

En esta fase se describió e interpretó lo que decía un grupo de 15 profesoras y profesores acerca de las finalidades, los contenidos y los métodos de enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y Media.

La primera actividad que se realizó fue la definición de la escala de desarrollo de la investigación. Esta fue regional nacional. Por esto la investigación se realizó en los departamentos de Antioquia y de Cundinamarca. En específico en 7 municipios de estos departamentos.

Enseguida se seleccionó la muestra de profesoras y de profesores que iban a participar. Para esto se utilizaron tres métodos de muestro no probabilísticos.

Después se diseñó un cuestionario mediante el cual se caracterizó el profesorado participante en la investigación. Este cuestionario se encuentra en el anexo 1. Contenía las preguntas que podían dar cuenta de las finalidades, los contenidos y los métodos para la enseñanza de conocimientos políticos. El cuestionario tenía en su mayoría preguntas cerradas. Algunas preguntas contenían varias opciones de repuestas. La pregunta correspondiente a los métodos fue abierta. Sólo que se le pedía al profesorado que describiera de manera breve el método. Esto

con la finalidad de que el profesorado respondiera lo fundamental. Igualmente cuando se le preguntaba al profesorado, por ejemplo, por los contenidos se le pedía que anotara un número determinado. Con ello se buscaba que el profesorado anotara los aspectos que consideraba más importantes. El cuestionario contenía los consentimientos informados que fueron firmados electrónicamente por la mayoría de las y los profesores participantes. Los otros fueron firmados en las fases siguientes de la investigación. Como se ha anotado la perspectiva ontológica de la investigación demarca que el consentimiento para participar de cada profesora o profesor debe ser un proceso. Esto porque implicó varias comunicaciones previas en las que se comunicó el sentido y los procedimientos de la investigación.

Una vez que se contó con un número de encuestas que se consideraron suficiente por tener más o menos un equilibrio entre el género del profesorado, los departamentos, el carácter de los centros educativos y los niveles en los que enseña el profesorado se pasó a describir e interpretar la información que se construyó mediante el cuestionario.

En este proceso de interpretación se estimó que era importante preguntar al profesorado participante las razones por las que enseñaban conocimientos políticos en el área de Ciencias Sociales. En esta ocasión se obtuvieron respuestas de cinco profesoras. Lo que se estimó suficiente para interpretar esta pregunta que fue emergente porque surgió en el proceso de interpretación de la información.

La fase de reconocimiento terminó con la construcción de los resultados de la investigación. Esta construcción tuvo dos momentos: uno de descripción y otro de interpretación.

Momento de descripción de la información construida

La descripción de la información consistió en especificar las respuestas anotadas por el profesorado en el cuestionario.

De manera inicial se capturaron las respuestas del profesorado en ocho tablas de Excel. Estas correspondían a la caracterización del profesorado, a su formación inicial en conocimientos políticos, a su formación continuada en conocimientos políticos, a su formación en una didáctica para enseñar conocimientos políticos, a las razones por las cuales enseñaban conocimientos políticos en el área de ciencias sociales, a las finalidades que decían definir para

la enseñanza de conocimientos políticos, a los contenidos que decían seleccionar y a los métodos que decían utilizar. Estas tablas se encuentran en el anexo 2.

Estas tablas contenían las variables en las que se dividieron las respuestas que podía anotar el profesorado en las preguntas que contenía el cuestionario. Las variables contenidas en las ocho tablas fueron aproximadamente 50. Luego, cada variable se describió realizando dos acciones. La primera fue la de su organización según su igualdad, similitud o diferencia. La segunda fue de depuración. Mediante esta acción se trataron de identificar aquellas respuestas que no correspondieran a la variable en cuestión. Es de anotar que la gran mayoría de las respuestas se conservaron en su variable correspondiente. La tercera acción fue la del control de la fiabilidad de la información. Esta acción se realizó en el momento que se observaba alguna inconsistencia en las respuestas. Para ello se consultó directamente al profesorado a través de llamadas telefónicas, de correos electrónicos o de conversaciones personales. Una vez que se consideraba descrita cada variable se pasaba al momento de interpretación

Momento de interpretación de la información descrita

Interpretar es significar un texto en un contexto. La interpretación de cada variable se realizó desde la hermenéutica analógica. Las analogías en las que se basa esta hermenéutica se hicieron a partir de teorías y conceptos de la Pedagogía Crítica, la Didáctica de las Ciencias Sociales y de algunas disciplinas del Campo de las Ciencias Sociales como la Ciencia política, la Filosofía Política, las Ciencias Jurídicas y la Historia.

Las acciones que se realizaron durante la interpretación fueron tres. La primera fue de categorización que consistió en agrupar las respuestas de cada variable. Por ejemplo con respecto a los contenidos las respuestas del profesorado se categorizaron como contenidos descriptivos, deontológicos y prescriptivos. Para ello se acudió a los conceptos con los que Bobbio diferencia la Ciencia Política, de la Filosofía Política y de las Ciencias Jurídicas.

La segunda fue de frecuenciación. Esta acción consistió en organizar las categorías de la más frecuente a la menos frecuente. De esta forma se determinó el rango más frecuente de edades del profesorado o el número de profesoras y profesores que se formaron en el nivel de posgrado.

Finalmente, en algunos casos, las categorías se agruparon en categorías que las abarcaran. Por lo que una tercera acción fue de recategorización.

Fase de socialización

En esta fase se convocó al profesorado que había respondido el cuestionario. De ellas y de ellos participaron cuatro profesoras y un profesor. Las profesoras fueron Carmen, Cristina, Mariela y Tania. El profesor fue Nicolás. Además participaron otras once profesoras y profesores que de distintas maneras se enteraron del proceso y que pidieron que se les incluyera. Esto con el fin de cualificar su formación.

En esta fase se socializaron los resultados de la interpretación de la información construida en la fase de reconocimiento. En cuanto a las finalidades, se había interpretado que la enseñanza de conocimientos políticos se orientaba a contribuir a la formación ciudadana del estudiantado. Y también a participar en el campo político de una manera crítica. En cuanto a los contenidos que se enseñaban para cumplir esta finalidad, se había interpretado que la mayoría son descriptivos, de carácter presente y parecen dar cuenta tanto de los procesos de dominación como de los de resistencia. Por esta razón se sugirió que debían enseñar también conceptos deontológicos y prescriptivos. Por otra parte, debían enseñar conceptos emergentes en el campo político. E inclusive conceptos provenientes de otras formas de saber y de conocer sobre el campo político como los saberes afrodiaspóricos, los ancestrales y los del campesinado organizado. Por último se había interpretado que el método mediante el cual decían enseñar conocimientos políticos es el de “Explicación aplicación”. Este se pudo describir e interpretar a partir de Siede (2007). A partir de este momento se pasó a la fase de proposición.

Fase de proposición

Como el aspecto más débil referente a la enseñanza de conocimientos políticos era el metódico y, de alguna manera el de contenidos, la profesora investigadora tomó en cuenta la propuesta de método de enseñanza de conocimientos políticos de Siede (2007). Esta consiste en enseñar mediante el método de “Problematización Conceptualización”. Por otra parte, la profesora investigadora realizó una pesquisa acerca de las temáticas contemporáneas que se estuvieran trabajando en el campo de la Ciencia Política. Esto con la idea de saber qué le puede ofrecer la Disciplina al Campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Se encontró como concepto sugerente el de Democracia Deliberativa que se viene trabajando desde hace aproximadamente veinte años en este campo y que ha sido desarrollado en el ámbito anglosajón por Gutmann y Thompson (2004). Además se consultaron otras publicaciones que desarrollan este concepto en el ámbito iberoamericano. En especial se consultó a Ovejero (2012) y otros artículos editados

por algunos profesores de la Universidad Externado de Colombia. Con ello se tuvo la idea que la deliberación no sólo es una modalidad de los ordenamientos democráticos. Es, además, un medio para construir ordenamientos democráticos.

A partir de estos elementos se le propuso al profesorado diseñar una unidad didáctica en la que se pudiera emplear como método de enseñanza de conocimientos políticos la discusión y la deliberación. Para esto se realizaron siete sesiones de trabajo con el profesorado. Estas fueron entre septiembre de 2016 y febrero de 2017.

El método de enseñanza de conocimientos políticos de discusión y deliberación se basa en fortalecer las capacidades del estudiantado para describir o especificar, analizar o criticar y reflexionar o considerar profundamente lo analizado. Lo que se espera es que el fortalecimiento de estas capacidades le permita a cada estudiante desarrollar otras dos capacidades. Una es la de construir experiencia y la otra es la de comprender. La capacidad de construir experiencia le permite a cada estudiante cualificar su vida personal. Pues la experiencia deviene de la reflexión profunda sobre las propias prácticas. Lo que ayuda a cualificar las prácticas siguientes. La capacidad de comprender le permite a cada estudiante participar en el campo político. Y, a través de esta participación contribuir en los procesos de ordenamiento de la vida social.

Finalmente, con respecto a este método, la profesora investigadora consideró importante desarrollar las capacidades del estudiantado para construir decisiones a través del consenso y no de la votación. Esto porque la construcción de consensos implica el ejercicio de las capacidades de persuasión y de disuasión. Estas capacidades o poderes fueron valoradas por la profesora investigadora porque son contrarios a la capacidad de coacción. Una capacidad que impera en el campo político y que se muestra contraria al bien común y a la dignificación de la condición humana.

De esta forma, durante la fase de proposición, se orientó al profesorado para diseñar una unidad didáctica en la que el estudiantado pudiera aprender conocimientos políticos a partir de problemas sociales relevantes. Este aprendizaje lo ha de desarrollar con el apoyo de la profesora o del profesor que le acompaña en un proceso de conceptualización (Siede, 2007). Esto lo hace la profesora o el profesor facilitando al estudiantado o, mejor, ayudándole a ubicar una documentación con la que puedan desarrollar procesos de descripción, análisis y reflexión. Mediante estos procesos cada estudiante ha de construir argumentos y contrargumentos para

exponer en los procesos de discusión y deliberación colectivos. Estos procesos se han de basar, igualmente, en la descripción, el análisis y la reflexión. Su dinámica se ha de centrar en la argumentación y en la contrargumentación. Y, sobre todo, en un alto nivel de participación libre y equitativa. En general, el profesorado ha de orientar al estudiantado para que en la deliberación se busque el bien común. Para ello, el profesorado debe orientar a cada estudiante para que ceda ante los mejores argumentos. Finalmente, los procesos de deliberación deben ser llevados a cabo con la finalidad de construir decisiones a partir del consenso y no de la votación. En el cumplimiento de esta finalidad también ha de tener un papel de vital orientación la profesora o el profesor. Por esto el procedimiento para la enseñanza de conocimientos políticos a partir de problemas sociales relevantes se denominó: “Método de Discusión y Deliberación para la construcción de Consensos”.

Participación del profesorado en las fases

En la tabla 9 se consigna la relación del profesorado participante en la investigación con la profesora investigadora durante el proceso de construcción de conocimientos acerca de sus prácticas de enseñanza de conocimientos políticos.

Tabla 9: relación del profesorado participante con la profesora investigadora

Profesorado participante	Profesora investigadora
Desarrolla una práctica educativa prescrita por sus sentidos que se componen de: <ul style="list-style-type: none"> • Sus conocimientos que son significados • Sus saberes que son símbolos 	Formula <ul style="list-style-type: none"> • un problema acerca de sus prácticas educativas • un objetivo para llegar a través de un proceso de investigación • unas preguntas que orientan el proceso de investigación Diseña un cuestionario que se compone de preguntas <ul style="list-style-type: none"> • Cerradas • Semicerradas • Abiertas

Profesorado participante	Profesora investigadora
Consigna sus respuestas en el cuestionario	Construye con el profesorado participante un acervo de información acerca de las finalidades que define, de los contenidos que selecciona y de los métodos que utiliza. Esta información es Descrita e interpretada desde la Hermenéutica Analógica. Las analogías se realizan a partir de <ul style="list-style-type: none"> • La perspectiva crítica del currículo • Teorías y conceptos de los campos de <ul style="list-style-type: none"> ○ la Didáctica de las Ciencias Sociales y ○ las Ciencias Sociales El resultado es la construcción de conocimientos acerca de lo que dice el profesorado sobre sus prácticas
Estos conocimientos son socializados con el profesorado participante a fin de construir <ul style="list-style-type: none"> • unos delineamientos para la enseñanza de conocimientos políticos • un método para enseñar conocimientos políticos • unas orientaciones para la formación de su profesorado 	
Esto con el fin de cualificar las prácticas de:	
Enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales	Formación del profesorado que enseña conocimientos políticos en el área de ciencias sociales

Fuente: construcción propia

A medida que se fueron desarrollando las fases de socialización y de proposición se fue conformando un Grupo de Trabajo Académico en Educación Política. Este grupo cuenta con el respaldo institucional de la Universidad de Antioquia. Por esto, hace parte de la Línea de Investigación en Formación Ciudadana, del Grupo de Investigación Comprender, de la Facultad de Educación, de la Universidad de Antioquia. En la actualidad, en el grupo de trabajo académico, vienen participando seis profesoras y cinco profesores. De ellas y ellos, tres profesores y dos profesoras participaron en la investigación. La primera reunión tuvo lugar el 7 de noviembre de 2015. En el momento el grupo está conformado por tres capítulos: el del Valle de Aburrá, el de la Región de Urabá y el del Distrito Especial de Bogotá.

El capítulo que se reúne de manera más regular es el del Valle de Aburrá. Este capítulo se reúne una vez al mes. Hasta agosto de 2018 ha realizado 27 reuniones. En estas se han reconocido las prácticas educativas del profesorado participante. A partir de este reconocimiento se han definido las finalidades del grupo y se formularon de manera preliminar algunas cuestiones de investigación. Para el desarrollo de los procesos de investigación que pueden ayudar a responder estas preguntas se vienen construyendo los referentes teóricos del grupo. Estos referentes se vienen construyendo en torno al concepto de Educación Política. En

el transcurso de la construcción de estos referentes se han leído algunos artículos del profesor Joan Pagès. A propósito de algunos de ellos el grupo se ha nominado “Educar para la Polis”. En la tabla 10 se consigna la participación del profesorado en las fases de la investigación y en el Grupo de Trabajo Académico en Educación Política “Educar para la Polis”.

Tabla 10: participación del profesorado en las fases de la investigación

Nominación del profesorado	Reconocimiento	Socialización	Proposición	Educar para la Polis
Carmen	Si	Si	Si	
Cristina	Si	Si	Si	Si
Mariela	Si	Si	Si	
Nicolás ²	Si	Si	Si	
Tania	Si	Si	Si	Si
Emma	Si			
Omar	Si			Si
Pamela	Si			
Roberto	Si			Si
Rosa	Si			
Santiago	Si			
Silvia	Si			
Uriel	Si			Si
Valeria	Si			
Ximena	Si			
Totales	15	5	5	5

Fuente: construcción propia a partir de distintos registros de participación del profesorado

4.2 Caracterización del profesorado participante y de su práctica educativa

En la investigación participaron 15 profesoras y profesores. De ellas y ellos, 10 son profesoras y 5 son profesores. Su rango de edad va de los 26 a los 46 años. La mayoría se encuentra en el rango que va de los 26 a los 35 años. Este profesorado educa en 14 centros educativos presenciales y, formalmente, todos son mixtos. Esto se afirma porque un centro educativo es mixto pero, debido a que tradicionalmente ha sido un centro educativo femenino, solamente estudia un niño en el nivel básico primario. De estos centros 11 son públicos y 3 son privados.

Los 14 centros en los que educa el profesorado participante en la investigación se ubican en los Departamentos de Antioquia y Cundinamarca. Corresponden a siete municipios de estos

² En el momento se encuentra realizando la Maestría en Ciencia Política en el Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Antioquia. Por esta razón, se ha acordado con el profesor que continuará su participación en el grupo de trabajo académico una vez culmine su formación en la maestría.

departamentos. Cuatro de ellos son de Antioquia y tres de Cundinamarca. En el Departamento de Antioquia se ubican 10 centros y en Cundinamarca se ubican 5.

Finalmente los niveles educativos en los que enseña este profesorado son el de primaria, con dos profesores, secundaria con doce profesores y la media con cinco profesores. Estos datos se presentan en la tabla 11.

Tabla 11: características generales del profesorado

Característica	Total de la característica	Variable	Total de la variable
Profesorado participante	15	Profesoras	10
		Profesores	5
Municipios	7		7
Departamentos	2	Antioquia	10
		Cundinamarca	5
Centros educativos presenciales y mixtos	14	Públicos	11
		Privados	3
Niveles educativos en los que enseña el profesorado participante		Primaria	2
		Secundaria	12
		Media	5

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y de la Educación Media colombiana

Caracterización del profesorado participante

A continuación se presentan las características de este profesorado. Ellas son la descripción de sus condiciones sociales, los niveles educativos y los departamentos en los que enseñan, su formación profesional, su formación en conocimientos políticos y su formación en una didáctica para enseñar estos conocimientos.

Condiciones sociales

Por género participaron diez profesoras y cinco profesores. El rango de edad en el que mayormente se encuentra este profesorado está entre los 26 y los 35 años. Por otra parte, dos profesoras están en el rango que va de los 36 a los 45 años y otras dos tienen más de 46 años. Estas profesoras se pueden caracterizar a nivel generacional como profesoras adultas. Este grupo de profesoras y de profesores, a nivel generacional, es mayormente un profesorado joven.

Niveles y lugares donde enseñan

El nivel educativo donde enseña este profesorado se presenta en la tabla 12.

Tabla 12: niveles educativos en los que enseña el profesorado participante

Niveles educativos	Profesoras	Profesores
Educación Básica Primaria	1	
Educación Básica Primaria y Educación Básica Secundaria		1
Educación Básica Secundaria	6	2
Educación Básica Secundaria y Educación Media	2	2
Educación Media	1	
Profesoras y profesores	10	5

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y de la Educación Media colombiana

Finalmente, el departamento colombiano en el que se ubican los centros educativos en los que este profesorado se desempeña es el siguiente: diez profesoras y profesores educan en Antioquia y cinco profesoras y profesores educan en Cundinamarca.

Formación profesional

La formación profesional de este profesorado es: 14 de ellas y de ellos culminaron estudios de pregrado. Un profesor, que se ha nominado como Santiago, que se encuentra en el rango de edad que va de los 26 a los 35 años, está culminando un pregrado en Filosofía y Letras en una universidad de carácter privado y confesional. Antes había adelantado estudios de Teología en un seminario para ordenarse como sacerdote de la Iglesia Católica Romana. Cuando decidió no continuar con estos estudios ingresó como docente del Área de Ciencias Sociales de algunos centros educativos privados que se encuentran ubicados en un contexto urbano grande y que son regidos por esta misma iglesia. En el momento en el que se construyó la información con el profesorado participante en la investigación era docente en uno de estos centros. Manifestó enseñar conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales de los niveles educativos básico primario y básico secundario.

Diez profesoras y profesores se titularon en una licenciatura en Ciencias Sociales. Una profesora se tituló en una Licenciatura en Educación en Geografía e Historia y otra profesora se tituló en una Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Por otra parte, una profesora tiene el título de Antropóloga y otra el de Politóloga.

Los campos en los que se ha formado este profesorado, incluyendo en el que se estaba formando, el profesor Santiago, son los siguientes: 12 profesoras y profesores se formaron como docentes en una licenciatura; dos profesoras se formaron en el campo de las Ciencias Sociales y un profesor en el campo de las Ciencias Humanas y en el Conocimiento Teológico.

El año de egreso del pregrado puede brindar una idea del desarrollo profesional de este profesorado. Tres profesoras egresaron entre 1993 y 1999. Seis profesoras y un profesor egresaron entre 2003 y 2009. Y tres profesores y una profesora egresaron entre 2010 y 2014.

En cuanto a las instituciones de educación superior en las que se formó este profesorado la totalidad de ellas y de ellos egresó de universidades. En total este grupo de profesoras y de profesores se formó o se venía formando profesionalmente en nueve universidades. De ellas, 6 son de carácter público y 3 son privadas.

Con respecto al contexto en el que este profesorado realizó su formación profesional en el nivel de pregrado, y en el que se está formando el profesor Santiago, puede anotarse que 10 se formaron en contextos urbanos grandes. Estos contextos corresponden a las ciudades de Medellín, donde se formaron seis, y Bogotá, donde se formaron cuatro. Tres profesoras se formaron en un contexto urbano mediano, que corresponden a las ciudades de Montería, Popayán y Manizales. Finalmente, dos profesores se formaron en un contexto urbano pequeño. Este es el de la ciudad de Turbo que, sin embargo, guarda continuidad con las ciudades de Apartadó, Carepa y Chigorodó.

En relación con la formación en posgrado, de las 14 profesoras y profesores que han culminado el pregrado, diez se encuentran en distintos momentos del nivel de formación posgraduada. Lo que significa que este es un grupo de profesoras y profesores que buscan cualificar su formación profesional. En efecto, se presentan varios casos, uno en el que han culminado una especialización o una maestría; otro en el que han culminado una especialización en Colombia y un Máster en el exterior; en otro caso, han culminado una especialización y se encuentran cursando una maestría y, en un último caso, otras y otros profesores se encuentran realizando estudios de maestría. De este grupo, un profesor ha tenido que interrumpir su formación como magister, por lo que para continuar con su proceso de cualificación se encuentra estudiando un pregrado de Derecho.

Los campos en los que este profesorado ha adelantado o adelanta estudios de posgrado son el de la Educación; el de las Ciencias Sociales y el de las Ciencias Humanas. Por esto, el campo de la Educación es el que mayoritariamente estos y estas docentes realizan o han realizado estudios de posgrado. Las temáticas específicas por las que este profesorado ha optado para profundizar su formación en el campo de la educación se relacionan con la Didáctica. Estos son el de Didáctica de las Ciencias Sociales y Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales. Los otros campos de la educación elegidos por este profesorado fueron el de Desarrollo Humano y contextos educativos; el de ecología y sociedad; el de formación del profesorado para alumnos de altas capacidades; el de investigación educativa y el de gerencia educativa. Los otros dos campos en los que este profesorado ha realizado o realiza estudios de posgrado son el de las Ciencias Sociales y el de las Ciencias Humanas. En específico, en Ciencias Sociales, optaron por la Ciencia Política dado que una profesora es estudiante de una Maestría en Ciencia Política y un profesor culminó una Especialización en Gerencia en Gobierno y Gestión Pública. Finalmente, puede mencionarse que una profesora culminó una Maestría en Comunicación en el desarrollo de la cual se inclinó por investigar sobre fenómenos relacionados con la comunicación política y las nuevas tecnologías para manejar y comunicar información.

Al igual que para la realización del pregrado, este profesorado ha escogido instituciones reconocidas para la realización de sus estudios de posgrado. Estas instituciones en su mayoría se encuentran en Colombia y dos son del exterior. A diferencia del pregrado en el que optaron por instituciones públicas, para el posgrado la mayoría de quienes lo realizaron o lo vienen realizando optó por instituciones privadas. La mayoría de las instituciones en las que este profesorado realizó o realiza sus estudios de posgrado se ubican en contextos urbanos grandes.

Finalmente, con respecto a los procesos de formación, de las y los 15 profesores que participaron en la investigación, sólo una profesora consignó en el cuestionario la realización de estudios complementarios a la educación formal que suelen nominarse como diplomas, cursos, talleres, seminarios... En efecto, sólo una profesora anotó la realización de un curso de profesionalización en competencias que llevó a cabo en la Universidad de los Andes. Seguramente, la mención de este curso en el que se abordó el tema de las competencias en educación está en consonancia con dos aspectos. Uno, con el del posicionamiento por parte del gobierno colombiano de la Educación Basada en Competencias como el tipo de educación que debe regir los procesos educativos escolarizados obligatorios en Colombia (Butova, 2015). Y el otro aspecto es que una de las instituciones en las que se apoyó el gobierno colombiano para posicionar la Educación Basada en Competencias fue la Facultad de Psicología de la

Universidad de los Andes que es una de las universidades privadas en las que, tradicionalmente, se forman las élites colombianas. Por estos dos aspectos, seguramente, la profesora le brindó importancia a la realización de este curso.

Formación en conocimientos políticos

En cuanto a la formación en conocimientos políticos a la que pudo acceder este profesorado durante sus estudios de pregrado se encontró la siguiente situación. 12 manifestaron haber recibido formación en conocimientos políticos durante el pregrado. Tres profesoras indicaron que no habían recibido esta formación. Ellas fueron: la profesora Pamela, Licenciada en Ciencias Sociales en el año 1999; la profesora Carmen, Licenciada en Ciencias Naturales y Educación Ambiental en el año 2003 y la profesora es Rosa, Antropóloga, graduada en el año 1993. De las profesoras y los profesores que expresaron haber recibido formación en conocimientos políticos durante el pregrado, 10 terminaron una Licenciatura en Educación; una es Politóloga y el otro profesor es estudiante de Filosofía y Letras. Finalmente, de este profesorado, tres profesoras y un profesor hicieron parte de alguno de los grupos que la investigadora formó en conocimientos políticos. Tanto el profesor como las profesoras manifestaron haber recibido formación en conocimientos políticos durante el pregrado.

Los temas que consideraban de más importancia fueron los de estado, gobierno y poder. El estado lo mencionaron desde dos puntos de vista: uno deontológico y otro descriptivo. El punto de vista deontológico corresponde a lo que debería ser el estado. En específico se refirieron a las teorías del estado de Locke y de Hobbes. El punto de vista descriptivo corresponde a la especificación de lo que es el estado. En específico se refirieron a su estructura administrativa. Otros temas nombrados fueron: Ética y política, Formación política de la República de Colombia, Ideología política liberal, Movimientos sociales, Participación democrática, Problemas políticos colombianos, Constitución Política y Derechos Humanos. La categorización de estos temas se presenta en la tabla 13.

Tabla 13: temas importantes para el profesorado durante su formación

Nominación de los temas	Perspectiva	Disciplina de origen	Campo social al que se refieren
Constitución Política	Prescriptivo	Ciencias Jurídicas	Dominación y resistencias
Derechos Humanos	Prescriptivo	Ciencias Jurídicas	resistencias
El estado -en Locke y Hobbes	Deontológico	Filosofía Política	dominación

Nominación de los temas	Perspectiva	Disciplina de origen	Campo social al que se refieren
El estado -estructura Administrativa del Estado	Descriptivo	Ciencia Política	dominación
Ética y política	Deontológico	Filosofía Política	resistencias
Formación política de la República de Colombia	Descriptivo	Historia Política	dominación
Gobierno -formas de gobierno	Descriptivo	Ciencia Política	dominación
Gobierno -sistemas de gobierno	Descriptivo	Ciencia Política	dominación
Ideologías políticas - Liberalismo	Descriptivo	Ciencia Política	dominación
Movimientos sociales	Descriptivo	Ciencia Política	resistencias
Participación democrática	Descriptivo	Ciencia Política	resistencias
Poder	Descriptivo	Ciencia Política	Dominación y resistencias
Poder -Tipos de poder	Descriptivo	Ciencia Política	Dominación y resistencias
Problemas políticos colombianos	Descriptivo	Historia Política	resistencias

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y de la Educación Media colombiana.

De esta forma, los temas que aparecen con más frecuencia son los de carácter descriptivo, en segundo lugar los prescriptivos y luego los deontológicos. Por esto, según la disciplina de origen, la mayoría de los temas provienen de la Ciencia Política y luego, en igual medida, de las Ciencias Jurídicas y la Filosofía Política. Otros dos temas descriptivos se refieren a la Historia Política que es un campo en el que se buscan describir el campo político a través de los cambios y de las permanencias que puede presentar en el tiempo. Finalmente, según el campo social al que se refieren estos temas la mayoría de ellos se refiere al ámbito de la dominación. Luego, casi en igual medida, se refieren al campo de las resistencias y tres temas se pueden referir a ambos al mismo tiempo a las resistencias y a la dominación.

Al hacer un balance general del carácter de los conocimientos políticos que este profesorado consideró que fueron importantes durante su proceso de formación se ha encontrado que la mayoría de ellos son de carácter descriptivo; luego tienen importancia los deontológicos y mucho menos los prescriptivos. Por lo que se puede postular que la formación en conocimientos políticos de este profesorado se refiere más a la posibilidad de describir lo que este campo político es. En menor medida a la posibilidad de idear lo que este campo debería ser y, en mucha

menor, a la posibilidad de idear los acuerdos o normas que se pueden crear para que el campo político pase de lo que es a lo que debería ser. Este balance se describe en la tabla 14.

Tabla 14: carácter de los conocimientos políticos que este profesorado consideró importantes durante su formación

Conocimiento político	Carácter	Frecuencia
Ciencia Política	Descriptivo	13
El estado -Estructura Administrativa		
Formación política de la República de Colombia		
Geopolítica		
Gobierno -formas de gobierno		
Gobierno -sistemas de gobierno		
Historia de Colombia		
Ideologías políticas -Liberalismo		
Movimientos sociales		
Participación democrática		
Poder		
Tipos de poder		
Problemas políticos colombianos		
El estado -en Locke y Hobbes		
Ética y política		
Filosofía Política		
Formación ciudadana		
Formación democrática		
Formación en liderazgo	Prescriptivo	3
Constitución Política		
Derecho Constitucional General		
Derechos Humanos		

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y de la Educación Media colombiana

Con respecto a la formación en conocimientos políticos que este profesorado tuvo después de su graduación profesional sólo seis recibieron este tipo de formación. Cuatro la recibieron durante la realización de una Maestría; un profesor durante la realización de una especialización y otra profesora durante un proceso de educación no formal que corresponde a un curso de actualización. Dos de las maestrías a las que se refirió este profesorado fueron en Educación; una fue en Comunicación y la otra fue en Ciencia Política. La especialización fue en Gerencia en Gobierno y Gestión Pública y el curso de actualización fue en Pedagogía de la Memoria.

Formación didáctica para enseñar conocimientos políticos

Con respecto a la formación a la que este profesorado pudo acceder para enseñar conocimientos políticos solamente las profesoras Tania y Silvia y el profesor Omar estimaron que recibieron formación didáctica para enseñar conocimientos políticos.

Al preguntarles acerca de un tema que les hubiese parecido importante la profesora Silvia respondió que le había parecido importante un tema que se refería a la elaboración y presentación de historietas. Esta profesora aludía a un material en el que se puede apoyar un proceso de enseñanza de conocimientos políticos. Por su parte el profesor Omar, que enseña en un centro público, ubicado en un contexto urbano mediano, respondió que el tema que le había parecido importante fue uno que se refería al “debate político como formación del criterio y la postura personal frente a asuntos públicos”. Este profesor hacía referencia a un método para enseñar conocimientos políticos. La profesora Tania, que educa en un centro público, ubicado en un contexto urbano grande, no hizo referencia a alguna temática que le hubiese parecido importante.

Las profesoras Tania y Silvia manifestaron que la formación para la enseñanza de conocimientos políticos a la que se habían referido había sido incidental o residual con respecto a otros procesos de formación en temas de didáctica. Por su parte el profesor Omar manifestó que el contexto en el que recibió formación para enseñar conocimientos políticos fue el de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. La asignatura en la que recibió esta formación se denominaba Teoría y Métodos de la Ciencia Política. En uno de los temas de esta asignatura se abordaba la posibilidad de una didáctica de la Ciencia Política. Dentro de esas posibilidades se presentó el debate en clases como una estrategia apropiada para la enseñanza de conocimientos políticos. Por otra parte, el profesor dijo que en el contexto de la misma Licenciatura, en las asignaturas orientadas a la formación en Didáctica de las Ciencias Sociales, le fueron enseñados diversidad de conocimientos que le permitieron reflexionar acerca de cómo enseñar conocimientos políticos. Se podría afirmar que una vez que el profesorado ha accedido a un conocimiento que le interesa acopla a ese interés lo que va conociendo y, posteriormente, lo proyecta en sus prácticas profesionales.

Caracterización de la práctica educativa del profesorado participante

La descripción del contexto social y del institucional de la práctica educativa del profesorado que participó en la investigación se refiere a 14 centros educativos. La razón de esto es que dos profesoras educan en un mismo centro.

Para caracterizar la práctica educativa del profesorado participante se ha considerado el contexto social y el contexto institucional de esta práctica. También se ha considerado la percepción que tienen de los modelos pedagógicos de las instituciones en que educan y, finalmente, los niveles, los grados y las áreas en las que enseñan.

Contexto social de la práctica educativa

En relación con el contexto social en el que este profesorado desarrolla sus prácticas educativas puede escribirse que tiene dos variantes: uno es el de espacialidades conurbadas y el otro es el de espacialidades aglomeradas.

Las espacialidades conurbadas corresponden a contextos sociales configurados por ámbitos urbanos contiguos que al crecer terminan conformando una ciudad muy grande. Las espacialidades aglomeradas corresponden a contextos sociales configurados por ámbitos rurales anudados por ámbitos urbanos.

Las espacialidades conurbadas en las que se ubican las instituciones son las del Distrito Capital de Bogotá, en la que se encuentran tres instituciones, y la Región del Valle de Aburrá en la que se encuentran seis. Las espacialidades aglomeradas corresponden a dos provincias de Cundinamarca y a dos regiones de Antioquia. La razón de esto es que la división político administrativa del Departamento de Cundinamarca está hecha por provincias y la del Departamento de Antioquia está hecha por regiones. Las provincias en las que se encuentran los centros educativos son las de Gualiva, en la que se ubica un centro educativo, y la del Guavio en la que se ubica otro. Las regiones en las que se ubican los centros educativos son las de Urabá, en la que se ubican dos y la del Nordeste en la que se ubica uno. Esto se describe en la tabla 15.

Tabla 15: contexto social de la práctica educativa del profesorado participante

Tipo de espacialidad	Frecuencia	Nominación de la espacialidad según la división político administrativa colombiana	Frecuencia
Espacialidades conurbadas	9	Distrito Capital de Bogotá	3
		Región del Valle de Aburrá	6

Tipo de espacialidad	Frecuencia	Nominación de la espacialidad según la división político administrativa colombiana	Frecuencia
Espacialidades aglomeradas	5	Provincia del Gualiva	1
		Provincia del Guavio	1
		Región de Urabá	2
		Región del Nordeste	1
Total centros educativos	14		14

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y de la Educación Media colombiana

Trece de los 14 centros educativos en los que realiza sus prácticas educativas este profesorado se encuentran en contextos urbanos barriales. Un centro se ubica en una vereda. Sin embargo, esta vereda se ubica en un contexto de transición entre una espacialidad conurbada y una espacialidad rural. Además, la mayoría del estudiantado de este centro educativo proviene de un barrio vulnerable de la espacialidad conurbada.

Contexto institucional de la práctica educativa

En este apartado se describirán algunos aspectos generales de los centros educativos en los que el profesorado participante realiza su práctica educativa.

Sobre la regulación gubernamental de las prácticas educativas del profesorado que participó en la investigación en principio se puede afirmar que todos los centros educativos en los que realiza sus prácticas educativas este profesorado son regulados por el Ministerio de Educación Nacional. Para la regulación de los centros educativos el ministerio definió cuatro áreas de gestión institucional. Estas áreas son la pedagógica y académica; la comunitaria, la administrativa y la financiera. Sin embargo, la regulación de estas gestiones ha sido delegada por el ministerio de dos maneras. La primera de ellas consiste en que las secretarías de educación departamentales regulan la educación de los centros educativos que se ubican en cada uno de los municipios de cada departamento. La segunda es que las secretarías de educación municipales, que demuestran capacidad administrativa ante el Ministerio de Educación, pueden regular la educación de los centros educativos que se ubican en sus municipios. A estas secretarías se les denomina secretarías certificadas por el Ministerio de Educación Nacional. La tabla 16 describe el tipo de regulación al que están sometidos los centros en los que realiza sus prácticas educativas el profesorado que participó en la investigación.

Tabla 16: tipo de regulación de los centros en los que realiza sus prácticas educativas el profesorado participante

Tipo de regulación de los centros educativos	Frecuencia	Secretaría reguladora	Frecuencia
Departamental	3	Antioquia	1
		Cundinamarca	2
Municipal	11	Apartadó	2
		Bogotá	3
		Itagüí	1
		Medellín	5
Totales	14		14

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y de la Educación Media colombiana

De esta forma, las dinámicas pedagógica, académica, comunitaria, administrativa y financiera de 11 centros educativos tienen más cercanía con el ente del gobierno que las regula. Por esto a doce de las y los profesores que participaron en la investigación les regulan secretarías de educación municipales.

El contexto institucional de las prácticas educativas está formado por 11 centros de carácter público y 3 privados. Finalmente, todos los centros corresponden a las modalidades educativas presencial y mixta. Sin embargo, sobre el carácter mixto de estos centros es importante mencionar un matiz que corresponde al centro educativo de carácter privado y confesional en el que realiza sus prácticas educativas el profesor Santiago. Este matiz consiste en que, a pesar de que este centro es de carácter mixto, a él sólo acude a estudiar un niño. El resto del estudiantado son niñas y mujeres jóvenes. La razón de ello es que desde hace poco tiempo el centro inició su conversión de la educación segregada a la educación mixta.

Percepción del profesorado de los modelos pedagógico de los centros educativos

El profesorado participante en la investigación nominó los modelos pedagógicos que concibe que siguen los centros educativos en los que realizan sus prácticas educativas. Esto significa que estas nominaciones no necesariamente coinciden con las que figuran en los proyectos educativos institucionales de cada centro educativo. Una muestra de esto es que las dos profesoras que educan en un mismo centro educativo nominaron el modelo que seguía el centro

de manera diferente. Una lo nominó “Pedagogía confesional con énfasis en la educación personalizada”³ y otra lo nominó “crítico social”.

Las nominaciones, definidas por el profesorado participante, de los modelos pedagógicos de los centros educativos se han consignado en la tabla 17. De acuerdo con estas nominaciones los modelos se han clasificado según respondan a una concepción tradicional de la práctica educativa o a una de las concepciones que se fueron configurando desde fines del siglo XIX. Con apoyo en Not (1983) se puede postular que una concepción tradicional de la práctica educativa sería aquella en la que el profesorado transmite conocimientos al estudiantado. Con esto los conocimientos que aprende el estudiantado son estructurados desde fuera. Por lo que estos conocimientos son heteroestructurados. Una concepción moderna de la práctica educativa sería aquella en la que el estudiantado autoestructura los conocimientos que aprende o aquella en la que el profesorado y el estudiantado coestructuran los conocimientos que aprenden. Se podría agregar además que algunos de los modelos pedagógicos de autoestructuración de conocimientos y de coestructuración de conocimientos pueden ser de carácter crítico.

Tabla 17: modelos pedagógicos de los centros enunciados por el profesorado participante

Modelo pedagógico del centro	Tradicional	Moderno	Laico	Confesional
Hacia la transformación del saber mediado por la fe	1			1
Académico Humanista Tradicional	4		4	
Coaching ontológico Cognitivo social Constructivista Crítico Social Sociocrítico Socialista Desarrollista		9	9	
Pedagogía confesional con énfasis en la educación personalizada		1		1
Total parcial	5	10	13	2
Total	15		15	

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y de la Educación Media colombiana

³ Para mantener la confidencialidad de la identidad del centro educativo la nominación de este modelo se ha variado conservando su sentido.

Las nominaciones que le asigna este profesorado a los modelos pedagógicos de los centros en los que se inscriben sus prácticas educativas dan cuenta de la manera en que, este profesorado, percibe estos modelos. En concreto, de dos aspectos. Para este profesorado, en primer lugar, los modelos pedagógicos responden a las concepciones educativas que se configuraron en occidente desde el final del siglo XIX cuando se cuestionó el autoritarismo y se buscó que el estudiantado aprendiera a partir de la construcción propia de los conocimientos. Se pretendía que los y las estudiantes construyeran estos conocimientos con el profesorado y que los conocimientos que aprendía le permitieran tener una postura crítica ante la sociedad que les llevaran a participar en su transformación (Palacios, 2014). En segundo lugar es que la mayoría de los modelos pedagógicos son laicos. Lo que significaría que en la mayoría de estas instituciones no se enseñan conocimientos escolares construidos a partir de conocimientos teológicos.

Niveles, grados y áreas en las que realizan su práctica educativa

En el cuestionario que respondió este profesorado se preguntó por algunas características generales de sus prácticas educativas. En concreto se preguntó por el nivel y el grado en el que las realizaban y por las áreas específicas en la que enseñaban. En la tabla 18 se puede apreciar esta información.

Tabla 18: características generales de las prácticas educativas del profesorado participante

Frecuencia profesoras o profesores	Niveles	Grados	Áreas o asignaturas	Frecuencia áreas o asignaturas
1 profesora	Educación Básica Primaria	3	Ciencias Sociales Democracia Español Matemáticas Ciencias Naturales Religión Tecnología Artística	8
1 profesor	Educación Básica Primaria Educación Básica Secundaria	4, 8, 9	Ciencias Sociales	1
1 profesora	Educación Básica Secundaria	6	Ciencias Sociales Cívica Emprendimiento	3
1 profesora	Educación Básica Secundaria	6, 7	Historia	1

Frecuencia profesoras o profesores	Niveles	Grados	Áreas o asignaturas	Frecuencia áreas o asignaturas
2 profesoras	Educación Básica Secundaria	6, 7	Ciencias Sociales	1
1 profesor	Educación Básica Secundaria	6, 7, 8, 9	Geografía Historia Constitución Política	3
1 profesora	Educación Básica Secundaria	6, 7, 8, 9	Ciencias Sociales	1
1 profesor	Educación Básica Secundaria	9	Ciencias Sociales	1
1 profesora	Educación Básica Secundaria	9	Ciencias Sociales	1
1 profesora	Educación Básica Secundaria Educación Media	6, 7, 11	Ciencias Sociales Ética Religión	3
1 profesor	Educación Básica Secundaria Educación Media	8, 10, 11	Ciencias Sociales Filosofía	2
1 profesor	Educación Básica Secundaria Educación Media	8, 9, 10	Ciencias Sociales	1
1 profesora	Educación Básica Secundaria Educación Media	8, 9, 10, 11	Economía Ciencias Sociales	2
1 profesora	Educación Media	10, 11	Ciencias Sociales	1

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y de la Educación Media colombiana

Teniendo en cuenta que este profesorado desarrolla sus prácticas educativas en varios niveles educativos, el profesorado participante en la investigación concentra sus prácticas educativas en la Educación Básica Secundaria. Esto se muestra en la tabla 19.

Tabla 19: niveles en los que educa el profesorado participante

Niveles	Frecuencia	Total profesoras y profesores
Educación Básica Primaria	1 profesora 1 profesor	2
Educación Básica Secundaria	7 profesoras 5 profesores	12
Educación Media	3 profesoras 2 profesores	5

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y de la Educación Media colombiana

Teniendo en cuenta, igualmente, que un profesor o profesora puede realizar sus prácticas educativas en varios grados a la vez, el profesorado participante concentra sus prácticas educativas en los grados 6 y 9 de la Educación Básica Secundaria. Esto se muestra en la tabla 20.

Tabla 20: grados en los que educa el profesorado participante

Grados	Frecuencia profesoras y profesores	Nivel educativo	Frecuencia por nivel
3	1 profesora	Educación Básica Primaria	2
4	1 profesor		
6	6 profesoras 1 profesor	Educación Básica Secundaria	26
7	5 profesoras 1 profesor		
8	2 profesoras 4 profesores		
9	4 profesores 3 profesoras		
10	2 profesores 2 profesoras	Educación Media	8
11	3 profesoras 1 profesor		

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y de la Educación Media colombiana

Con respecto a las áreas y a las asignaturas en las que este profesorado enseña la tabla 18 muestra que son variadas. Sin embargo, esta variedad debe ser matizada por el hecho de que las profesoras y los profesores que enseñan en centros educativos que acogen un número reducido de estudiantes, generalmente, deben enseñar en varias áreas del currículo. De esta forma, una profesora que educa en el grado 3 anotó en el cuestionario que enseña Ciencias Sociales, Democracia, Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Religión, Tecnología y Artística. Por esto, se puede precisar que el profesorado que participó en la investigación concentra sus prácticas educativas, principalmente, en la enseñanza de conocimientos sociales y, en menor medida, en la enseñanza de conocimientos humanísticos.

Por otra parte, una profesora debe enseñar conocimientos teológicos y otra debe enseñar en el área de emprendimiento que fue creada en los niveles educativos básico y medio mediante la Ley 1014 de enero 26 de 2006 que se denominó “de fomento a la cultura del emprendimiento” (Congreso de la República de Colombia, 2006). Esta área es característica del tipo de educación que ha impuesto el estado colombiano desde 2006 y que se puede denominar como Educación

Basada en Competencias y para el Emprendimiento. Los conocimientos que enseña el profesorado participante en la investigación se muestran en la tabla 21.

Tabla 21: conocimientos que enseña el profesorado participante en la investigación

Conocimientos sociales	Conocimientos humanísticos	Conocimientos teológicos	Conocimientos de la educación basada en competencias para el emprendimiento
Ciencias Sociales Historia Geografía Economía Constitución Política Cívica	Ética Filosofía	Religión	Emprendimiento

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y de la Educación Media colombiana

En lo que respecta a los conocimientos que enseña el profesorado participante en la investigación se encontraron dos situaciones.

La primera situación es que este profesorado realiza sus prácticas educativas en el contexto de las áreas que fueron definidas mediante los desarrollos curriculares posteriores a 1984. Estos desarrollos, en primera instancia, buscaron integrar en áreas lo que, en ese momento, se denominaban asignaturas y, antes, se denominaban materias. Las normas que buscaban integrar en áreas las asignaturas fueron el Decreto 1002 de abril 24 de 1984 (Presidencia de la República de Colombia, 1984) y la Ley General de Educación (Congreso de la República de Colombia, 1994). En segunda instancia, estos desarrollos curriculares, buscaron ir más allá de la integración de las asignaturas en áreas. Buscaron tornar las áreas en campos de enseñanza y de aprendizaje de conocimientos escolares que estuvieran contruidos a partir de campos transdisciplinarios. Por tanto, los conocimientos escolares ya no deberían construirse a partir de algunas de las disciplinas del campo científico que se habían construido a partir del siglo XIX. Estos conocimientos debían de ser contruidos a partir de las transdisciplinas que se configuraron en el campo científico desde la década de los años cincuenta del siglo XX (Bourdieu, 2000; Comisión Gulbenkian para la Reestructuración de las Ciencias Sociales, 1996; Wallerstein, 2001). Estos nuevos desarrollos curriculares se plasmaron en los indicadores de logro curriculares, que se expidieron mediante la Resolución 2343 de junio 5 de 1996 (Ministerio de Educación Nacional, 1996), y en los lineamientos curriculares para las diferentes áreas del currículo colombiano que se diseñaron entre 1996 y 2006. Esta situación esperada se

describe en la tabla 22 donde se presentan las áreas del currículo colombiano en las que el profesorado participante en la investigación desarrolla sus prácticas educativas.

Tabla 22: áreas en las que realiza sus prácticas educativas el profesorado participante

Área según nominación del profesorado	Área según nominación de los desarrollos curriculares posteriores a 1984	Frecuencia
Ciencias Sociales	Área de ciencias sociales	13
Democracia	Área de Constitución Política y democracia	2
Constitución Política		
Ciencias Naturales	Área de ciencias naturales y educación ambiental	1
Español	Área de lengua castellana	1
Matemáticas	Área de matemáticas	1
Ética	Área de educación ética y valores humanos	1
Filosofía	Área de Filosofía	1
Religión	Área de educación religiosa	2
Artística	Área de educación artística	1
Tecnología	Área de tecnología e informática	1
Emprendimiento	Área de formación para el emprendimiento y la generación de empresas	1

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y de la Educación Media colombiana

La otra situación es que una profesora enseña cívica; una profesora y un profesor enseñan Historia y, este mismo profesor, enseña, además, Geografía. Esta situación se detalla en la tabla ---. Lo que significa que estas dos profesoras y este profesor realizan sus prácticas educativas en el contexto de las asignaturas que caracterizaban el currículo que regía en la educación escolarizada colombiana antes de la expedición del Decreto 1002 de abril 24 de 1984. De esta manera, se ha encontrado que las asignaturas no han desaparecido del currículo de los centros educativos y, por ende, de las prácticas de enseñanza del profesorado. Por lo que se puede postular que las asignaturas todavía organizan las prácticas de enseñanza de algunas profesoras y algunos profesores de la educación escolarizada obligatoria colombiana.

Tabla 23: asignaturas en las que realiza sus prácticas educativas el profesorado participante

Frecuencia profesoras y profesores	Asignatura según nominación del profesorado	Nivel educativo
1 profesora	Cívica	Educación Básica Secundaria
1 profesora	Historia	
1 profesor	Historia y Geografía	

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y de la Educación Media colombiana

A fin de darle una interpretación a esta situación se puede afirmar que la enseñanza de conocimientos escolares contruidos a partir de la Historia y de la Geografía puede estar sustentada en la nominación del Área de Ciencias Sociales que figura en la Ley General de Educación. Por su parte la Instrucción Cívica no puede estar sustentada en los desarrollos curriculares posteriores a 1984. Esto sucede porque se supone que en el currículo colombiano la Instrucción Cívica ha dado paso a la educación para el ejercicio de la ciudadanía.

Con respecto a la sustentación de la persistencia en el currículo actual de la Historia y la Geografía, en efecto, la nominación completa del Área de Ciencias Sociales en la Ley General de Educación es la de “Área de Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia” (Congreso de la República de Colombia, 1994). De esta forma, esta nominación integra las enseñanzas que se debían brindar en la escuela acerca del medio social. Sin embargo, la intención de los desarrollos curriculares que se realizaron a partir de 1984, en particular los de la Ley General de Educación, no fue la de la integrar en áreas los conocimientos escolares que se enseñaban, de manera aislada, bajo la forma de asignaturas o de materias. Se trataba, como lo indican los Lineamientos Curriculares para el Área de Ciencias Sociales (Ministerio de Educación Nacional, 2002) de pasar de la integración de asignaturas en áreas a una enseñanza de conocimientos que se construyeran a partir de campos disciplinares.

En particular, para lo que se refiere a la enseñanza de conocimientos sobre el medio social la intención de la Ley General de Educación, y la del Decreto 1002 de abril 24 de 1984, fue la de que los conocimientos históricos y geográficos, que se enseñaban en la escuela, permitieran una comprensión unificada de la vida social. Pero la manera de lograr esta comprensión sólo fue clara cuando en 2002 se terminaron de formular los Lineamientos Curriculares para el Área de Ciencias Sociales (Ministerio de Educación Nacional, 2002).

En efecto, en estos lineamientos se clarificó que la comprensión unificada de la vida social en la escuela podía sustentarse en “miradas transdisciplinares, que ofrezcan respuestas contextualizadas a los problemas y exigencias de la sociedad” (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p. 21). Por esto, estos lineamientos, se nominan mediante una alusión al entero Campo de las Ciencias Sociales y no mediante la enumeración de algunas de las disciplinas que hacen parte de este campo del Conocimiento Científico.

De esta forma, los Lineamientos Curriculares para el Área de Ciencias Sociales exigían que, en la escuela, no se enseñaran conocimientos contruidos únicamente a partir de la Historia y la Geografía que son dos de las disciplinas del Campo de las Ciencias Sociales que se habían configurado a lo largo del siglo XIX.

Estos lineamientos permitían que en la escuela se enseñaran conocimientos contruidos a partir de las transdisciplinas que se habían contruido en el campo de las Ciencias Sociales a partir de la década de los años cincuenta del siglo XX (Comisión Gulbenkian para la Reestructuración de las Ciencias Sociales, 1996; Wallerstein, 2001). Por esto, se supone que, a partir de 2002, cuando se terminaron de formular los Lineamientos Curriculares para el Área de Ciencias Sociales, en la escuela colombiana no se debían enseñar conocimientos escolares sobre el medio social contruidos únicamente a partir de la Historia y de la Geografía. En la escuela colombiana se deben enseñar conocimientos escolares sobre el medio social contruidos a partir de las transdisciplinas de las Ciencias Sociales. Por esto en el currículo no deberían existir asignaturas denominadas Historia o Geografía. Se deben enseñar conocimientos sobre el medio social de carácter transdisciplinar en el Área de Ciencias Sociales.

En síntesis, con respecto a las características generales de las prácticas educativas del profesorado participante en la investigación se pueden hacer tres interpretaciones y se puede presentar un postulado que es necesario confirmar con la realización de futuras investigaciones. La primera es que estas se concentran en la Educación Básica Secundaria. La segunda es que, en este nivel educativo, estas prácticas se concentran en los grados sexto y noveno. La tercera es que este profesorado principalmente enseña conocimientos sobre el medio social. Finalmente, el postulado consiste en que las asignaturas o materias no han desaparecido del currículo de los centros educativos de la educación escolarizada obligatoria colombiana y, por ende, de las prácticas de enseñanza de su profesorado. En particular en esta investigación se ha encontrado que se sigue enseñando tres asignaturas: Cívica, Historia y Geografía.

Mediante estos referentes metódico se contruyó con el profesorado participante un acervo de información referente a las finalidades, los contenidos y los métodos de enseñanza de conocimientos políticos en el área de Ciencias Sociales de la educación obligatoria colombiana. Esta información fue descrita e interpretada desde la Hermenéutica Analógica. Los resultados de este proceso de descripción e interpretación se presentan en el capítulo siguiente.

Capítulo 5

Descripción e interpretación de la información construida con el profesorado participante

En este capítulo se describe e interpreta la información que se construyó con el profesorado participante a través de un cuestionario. Se compone, en primer lugar, de las circunstancias y de la condición de posibilidad de la enseñanza de conocimientos políticos. En segundo lugar se abordan las finalidades de enseñanza de conocimientos políticos que dijo buscar este profesorado. En tercer lugar se presentan los contenidos que dijo seleccionar el profesorado. Al final se presenta el método que se ha interpretado que utiliza el profesorado.

Las circunstancias de enseñanza de conocimientos políticos se refieren a la iniciativa de la profesora o del profesor o a la institucional. La condición de posibilidad se refiere al caso de una profesora que mencionó lo que concibe que le posibilita o impide enseñar conocimientos políticos. Sobre esta concepción valdría la pena realizar una investigación para conocer si se trata de un caso particular o si responde a una situación general. Las finalidades de enseñanza de conocimientos políticos se han identificado como autónomas y como heterónomas. Los contenidos se han descrito e interpretado haciendo especial analogía con los elementos que brinda la Ciencia Política, la Filosofía Política y las Ciencias Jurídicas. Al final se interpretan sus características. En cuanto al método de enseñanza se ha partido de definir lo que es un método de enseñanza. A partir de este concepto se han descrito los componentes de los métodos que dijo utilizar este profesorado. Estos se refieren a los propósitos, los contenidos específicos, las actividades y las herramientas. Al final se describe el método que se ha interpretado que utiliza este profesorado. Este es el método de “Explicación Aplicación”. Para ello se abordan los casos de una profesora y de dos profesores que describieron con algún detalle los métodos que utilizan para enseñar conocimientos políticos al estudiantado.

5. Descripción e interpretación de la información construida con el profesorado participante

En este capítulo se busca dar respuesta a la pregunta que ha guiado el proceso de investigación. Esta pregunta se ha formulado de la siguiente manera: ¿Qué dicen que hacen quince profesoras y profesores, del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y Media de Antioquia y Cundinamarca, cuando enseñan conocimientos políticos al estudiantado? Para responder a esta pregunta se ha optado por conocer tres aspectos de la práctica educativa de este profesorado: las finalidades definidas, los contenidos seleccionados y los métodos utilizados para la enseñanza de los conocimientos políticos que estiman que deben ser enseñados al estudiantado.

Esta pregunta será respondida a partir de la información que este profesorado consignó en un cuestionario. Este cuestionario, y su correspondiente consentimiento informado, se encuentran en el anexo 1. Como se ha especificado en la caracterización del profesorado que participó en la investigación, las preguntas contenidas en el cuestionario fueron respondidas por 10 profesoras y 5 profesores, que están en un rango de edad que va de los 26 a los 46 años y que enseñan conocimientos políticos en los niveles educativos básico y medio de la educación obligatoria colombiana. Este profesorado enseña en 14 centros educativos que son presenciales y mixtos. De ellos, 11 son de carácter público y 3 son privados. De estos centros 10 se ubican en el departamento de Antioquia y 5 en el de Cundinamarca.

Este capítulo contempla las siguientes partes. La primera se refiere a las circunstancias y a la condición de posibilidad de la enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales, la segunda a las finalidades que dice buscar este profesorado mediante la enseñanza de conocimientos políticos en esa área, la tercera a los contenidos que dice seleccionar este profesorado y la última al método de enseñanza que dice utilizar este profesorado para enseñar conocimientos políticos al estudiantado.

5.1 Circunstancias y condición de posibilidad de la enseñanza de conocimientos políticos en el área de Ciencias Sociales

Cuando se estaba describiendo e interpretando la información consignada por el profesorado en el cuestionario, referente a las finalidades de enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales, se consideró pertinente profundizar en ellas. Para esto, se le pregunto

a este profesorado en qué circunstancias enseñaban conocimientos políticos al estudiantado. Esta pregunta fue realizada a través de correo electrónico. A ella respondieron cinco profesoras. Al describir e interpretar sus respuestas se obtuvieron dos resultados. El primero fue la especificación de las circunstancias en las que cuatro profesoras enseñan conocimientos políticos al estudiantado en el Área de Ciencias Sociales. El segundo fue la concepción de una profesora acerca de las condiciones de posibilidad de la enseñanza de conocimientos políticos en esta misma área. Tanto estas circunstancias como la condición de posibilidad se presentarán a continuación.

Circunstancias en las que se enseñan conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales

Cuatro de las profesoras que participaron en la investigación enseñan conocimientos políticos al estudiantado en el área de Ciencias Sociales en dos circunstancias. La primera es cuando este profesorado los enseña por su propia iniciativa. La segunda es cuando, en el contexto institucional, se ha definido que, estos conocimientos, deben ser enseñados.

Con relación a la primera circunstancia que consiste en que el profesorado enseña conocimientos políticos por su propia iniciativa las razones para que esto suceda son tres. La primera es porque la profesora o el profesor atienden alguna solicitud que le hace el estudiantado. La segunda es porque la profesora o el profesor consideran que los contenidos seleccionados o los métodos que ha definido para enseñarlos requieren la enseñanza de conocimientos políticos. La tercera razón es que la profesora o el profesor aprecian que los conocimientos políticos son inherentes al currículo.

Acerca de estas razones de enseñanza de conocimientos políticos al estudiantado en el Área de Ciencias Sociales se pueden brindar los siguientes ejemplos. Como se ha escrito la primera razón es porque la profesora o el profesor atienden alguna solicitud que le hace el estudiantado. Por ejemplo, la profesora Ximena manifestó que durante una parte del año 2015 dedicó “una hora a la semana para desarrollar actividades relacionadas con los conceptos básicos en ciencias políticas”. Esto lo hizo debido a que el estudiantado, en especial el de séptimo grado, “me hacían muchas preguntas a raíz de la situación en la frontera colombo venezolana.” De esta manera, una de las razones por las que en el área de Ciencias Sociales se enseñan conocimientos políticos es para dar respuestas a las preguntas que se hace el estudiantado. Estas preguntas se pueden originar en acontecimientos que se difunden por diversos medios de comunicación y

que cobran para el estudiantado una significación relevante que es necesario atender en la escuela a través de la enseñanza de conocimientos políticos. Por tanto, el profesorado ha de estar bien formado para la enseñanza de conocimientos políticos. Esta formación le permitirá atender las preguntas del estudiantado en el sentido exigible a la escuela. Este sentido consiste en cualificar la capacidad de cada estudiante para describir, criticar y reflexionar de manera autónoma acerca de los acontecimientos que se configuran en el campo político. Acontecimientos que, como se ha escrito, ordenan la vida social. Estos acontecimientos son conocidos por el estudiantado principalmente a través de los medios masivos de comunicación. En estos medios, cada vez de manera más frecuente, los acontecimientos adolecen de un tratamiento periodístico que permita conocerlos desde diversas interpretaciones. Por esto se requiere que en la escuela el profesorado le pueda enseñar al estudiantado conocimientos políticos que le permitan explicar, interpretar o comprender la información que conocen a través de los medios de comunicación.

Como lo ha escrito Pagès “La nueva sociedad de la información requiere personas con la cabeza bien ordenada más que personas con la cabeza muy llena pero mal organizada. Requiere personas que sepan utilizar las tecnologías de la información más que personas que sean utilizadas por quienes manejan y manipulan la información” (Pagès, 2009a, p.12). Si durante su paso por la escuela el profesorado logra que el estudiantado organice su pensamiento y aprenda a utilizar las tecnologías para la comunicación de información en un sentido que contribuya a la organización de este pensamiento es posible que, este estudiantado, desde el ejercicio de la condición ciudadana, contribuya con la dignificación de la condición humana; con la garantía del bien común y con la democratización de la convivencia social.

Con respecto a la razón por la cual una profesora o un profesor consideran que los contenidos seleccionados o los métodos que han definido para enseñarlos requieren la enseñanza de conocimientos políticos, se puede brindar un ejemplo a partir de lo manifestado por la profesora Rosa. En efecto esta profesora expresó que, para ella, era importante abordar la enseñanza de conocimientos políticos en razón de que en el grado séptimo le corresponde como temática la Historia de América Prehispánica. Esta historia va desde su poblamiento inicial hasta la configuración de las grandes sociedades. Por esto debe ocuparse de formas de organización social en las que las maneras de ejercer el poder se cruzan con lo religioso. Para entender este cruce entre lo político y lo religioso se hace importante para la profesora enseñar conocimientos políticos. Por otra parte, cuando se refiere a la exploración y la colonización de las sociedades

americanas por parte de las sociedades europeas se originan nuevas formas de organización social en América. Para enseñar acerca de ellas se hace necesaria la enseñanza de conocimientos políticos. De esta forma, la enseñanza de conocimientos políticos se hace necesaria cuando se aborda la enseñanza de procesos históricos que implican que el estudiantado entienda las dinámicas de los procesos de poblamiento, la conformación de sociedades grandes, la configuración de situaciones de dominación a través del ejercicio de los poderes político e ideológico y las relaciones entre una sociedad que se transforma en un imperio cuando somete a otras sociedades a la condición de colonias. Igualmente algunos métodos de enseñanza requieren que el profesorado le enseñe conocimientos políticos al estudiantado. Por ejemplo, la profesora Mariela mencionó que cuando desarrolla actividades con publicaciones periódicas le es de gran utilidad enseñar conocimientos políticos a fin de que la actividad pueda ser bien desarrollada por el estudiantado.

Con respecto a la circunstancia en la que la profesora o el profesor aprecian que los conocimientos políticos son inherentes al currículo la profesora Valeria manifestó que consideraba “que el componente de política es transversal a las ciencias sociales”. De esta forma, la enseñanza de conocimientos políticos en el área de Ciencias Sociales hace parte de los conocimientos que el profesorado debe enseñar al estudiantado.

Con respecto a la circunstancia que consiste en que el profesorado enseña conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales cuando en el contexto institucional se ha definido que, estos conocimientos, deben ser enseñados se encontraron dos razones. La primera de estas es porque el área de Ciencias Sociales incluye, de manera específica, la enseñanza de conocimientos políticos. La segunda razón es porque en los procesos de formación del estudiantado para que participe del gobierno escolar se haya incluido la enseñanza de conocimientos políticos. Como estos procesos, generalmente, le corresponden al profesorado del Área de Ciencias Sociales, este profesorado, enseña conocimientos políticos.

Para ejemplificar estas dos razones se puede escribir lo manifestado por las profesoras Valeria y Ximena. La profesora Valeria manifestó que en el centro en el que educa “el área de ciencias sociales incluye en su currículo el subproceso de formación para la acción política en todos los grados escolares” por lo cual “en el plan integrado de área se especifican por grado y por periodo qué contenidos se relacionan con el subproceso”. De esta forma, el profesorado del Área de Ciencias Sociales enseña de manera específica conocimientos políticos porque en ella se ha

incluido la enseñanza de estos conocimientos. Es de anotar que en el caso de la profesora Valeria su convencimiento de que la enseñanza de conocimientos políticos hace parte del currículo del Área de Ciencias coincide con la definición institucional de que estos conocimientos deben ser enseñados en esta área. Lo que puede cualificar la enseñanza de conocimientos políticos por parte del profesorado en la medida en que existe una coincidencia entre las convicciones del profesorado y las definiciones que se hacen en el contexto institucional.

Por otra parte la profesora Ximena manifestó que en el contexto de los procesos de formación del estudiantado que se realizan en el Área de Ciencias Sociales para que el estudiantado participe en el gobierno escolar se enseñaban conocimientos políticos como los siguientes: “la norma, el derecho, el deber, la ley, la constitución, los derechos y deberes civiles, los derechos humanos...”. Estos conocimientos son de carácter prescriptivo, lo que indicaría que, en este caso, la formación para la participación estudiantil estaría orientada a que el estudiantado cumpla las reglamentaciones y no para que conozca su razón de ser a través del conocimiento de lo que las sociedades son y deberían ser.

Condición de posibilidad de la enseñanza de conocimientos políticos: el caso de la profesora Mariela

Cuando se le preguntó a este profesorado acerca de las circunstancias en las que enseñaba conocimientos políticos al estudiantado en el Área de Ciencias Sociales, emergió una condición de posibilidad de esta enseñanza. En efecto la profesora Mariela respondió lo siguiente:

“mi respuesta está condicionada por las características socioeconómicas de los estudiantes, pues tuve la experiencia de trabajar en un colegio de clase media donde los estudiantes estaban acostumbrados a enfrentarse a textos rigurosos donde se podía profundizar más en las temáticas, desde los conceptos, historia, y práctica. En la actualidad, llevo cuatro meses trabajando en un colegio público donde he podido observar más apatía por la lectura y por el tema político, además solo se asocia el tema con la corrupción.”

Como se describe en la tabla 24 para la profesora Mariela el nivel socioeconómico del estudiantado condiciona que se le puedan enseñar conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales. Cuando el nivel socioeconómico del estudiantado es medio es posible que se enfrente a la lectura de textos rigurosos que permiten profundizar en las temáticas. Cuando

el nivel socioeconómico del estudiantado está por debajo del medio es apático a la lectura y al tema político. Sobre todo porque asocian este tema con la corrupción.

Tabla 24: condición de posibilidad de la enseñanza de conocimientos políticos

Posibilidad de enseñar conocimientos políticos al estudiantado	Nivel socioeconómico del estudiantado	Características del estudiantado
Es posible	Colegio de clase media	Estaban acostumbrados a enfrentarse a textos rigurosos. En estos textos se puede profundizar más en las temáticas a través de: <ul style="list-style-type: none"> • Los conceptos • La Historia y • La realización de prácticas
No es posible	Colegio público	Son apáticos o desinteresados por: <ul style="list-style-type: none"> • La lectura • El tema político porque lo asocian con la corrupción

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y de la Educación Media colombiana

De acuerdo con lo expresado por la profesora Mariela, la enseñanza de conocimientos políticos presenta como condicionamiento el nivel socioeconómico del estudiantado. Este nivel genera dos actitudes o disposiciones en el estudiantado: su interés o su desinterés por aprender en el contexto escolar conocimientos políticos. De este condicionamiento se puede deducir un requerimiento y dos obstáculos para la enseñanza de conocimientos políticos y una tipificación de esta enseñanza. El requerimiento de la enseñanza de conocimientos políticos es que en su método o procedimiento de enseñanza se incluya como actividad la lectura de textos rigurosos. Los dos obstáculos de la enseñanza de conocimientos políticos consisten en la apatía del estudiantado por la lectura de textos rigurosos y la apatía del estudiantado por lo que se refiere al campo político. Esta apatía, o desinterés, puede estar generada por la concepción del estudiantado de que este campo es un espacio de interacción corrupto. Finalmente, la enseñanza de conocimientos políticos se puede tipificar como una de las enseñanzas en las que se puede profundizar cuando se enseñan las cuestiones que contempla el Área de Ciencias Sociales. Otras de ellas son la enseñanza de conceptos, la enseñanza de estas cuestiones desde su dimensión histórica y la realización de prácticas en torno a ellas.

Los condicionamientos, los requerimientos, los obstáculos y la tipificación de la enseñanza de conocimientos políticos son aspectos que deberían ser despejados en futuras investigaciones.

Sobre todo para conocer si las concepciones de la profesora Mariela son particulares o si, por el contrario, son concepciones generalizadas en el profesorado. Estas temáticas de investigación pueden brindar elementos para afinar los procesos de enseñanza de conocimientos políticos y de formación de su profesorado. Un aspecto en el que se pudo avanzar en esta investigación es que la lectura de textos escritos es una de las actividades que más utiliza este profesorado para enseñar conocimientos políticos. Esto se ha desarrollado en la parte en la que se describen e interpretan los métodos de enseñanza de conocimientos políticos que dice seguir este profesorado. Por esto la capacidad de lectura de textos complejos por parte del estudiantado puede ser un factor definitivo para que el profesorado decida, o no decida, enseñar conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales.

Es de anotar la concepción de la profesora Mariela de que la enseñanza de conocimientos políticos está condicionada por el nivel socioeconómico del estudiantado cambio durante su participación en la investigación. Este cambio se produjo cuando se desarrolló con ella una reflexión acerca de los procesos de enseñanza de conocimientos políticos. Esta reflexión estuvo enmarcada en las fases de socialización y proposición de la investigación. De esta manera, se ha podido valorar que la inscripción de las investigaciones educativas en la tradición de la Investigación Acción permite aportar al desarrollo profesional del profesorado.

5.2 Finalidades de la enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales

En esta parte se abordarán las finalidades que, para este profesorado, tiene la enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales. Para abordar este aspecto, de manera inicial, se preguntó al profesorado por la importancia que le brindaba a esta enseñanza en la educación obligatoria. Luego se preguntó acerca de la razón de sus respuestas. A partir de la descripción de las respuestas del profesorado se pudo interpretar que para este existen, dos categorías de finalidades. Unas que se pueden nominar como autónomas y otras que se pueden nominar como heterónomas. En esta parte se presentarán estas dos categorías de finalidades.

De esta forma se considera de manera inicial la importancia que este profesorado le brinda a la enseñanza de conocimientos políticos en el área de Ciencias Sociales. Luego, a partir de la descripción de las razones de sus respuestas se presentará la interpretación de las finalidades

que, para ellas y ellos, tiene la enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales.

Al preguntar a este profesorado por la importancia que le brindaba a la enseñanza de conocimientos políticos en la educación obligatoria se obtuvo el siguiente resultado. Para catorce profesoras y profesores esta enseñanza tiene mucha importancia. La excepción la constituyó la profesora Pamela para quien esta enseñanza tiene mediana importancia. A la pregunta acerca de la razón de su respuesta respondió que en el plan de estudios del centro educativo no está explícita esta enseñanza.

Tipos de finalidades

A partir de la descripción de las razones por las cuales este profesorado considera de mucha importancia la enseñanza de conocimientos políticos se pudo interpretar que, para ellas y ellos, existen dos tipos de finalidades que se pueden denominar autónomas y heterónomas.

Finalidades autónomas

En este texto se han definido como finalidades autónomas las que este profesorado define de manera libre e independiente. Esto lo hacen siguiendo sus concepciones acerca del sentido que ha de tener la educación.

De acuerdo con lo manifestado por este profesorado las finalidades que busca alcanzar mediante la enseñanza de conocimientos políticos se pueden agrupar en cinco categorías: la primera es el desarrollo de capacidades en el estudiantado. La segunda es la formación de cada estudiante para ejercer la condición ciudadana. La tercera es la formación de sujetos políticos. La cuarta es la de desarrollar competencias ciudadanas en cada estudiante y la quinta es la de integrar a cada estudiante en una comunidad política: la nación (Anderson, 1993). Estas finalidades se describen en la tabla 25.

Tabla 25: finalidades de la enseñanza de conocimientos políticos

Finalidad	Aspectos relativos a la finalidad	Frecuencia
Desarrollo de capacidades en el estudiantado	Formación crítica	6
	Actualización	1
	Apropiación del contexto	1
	Comprensión de problemas sociales	1
	Reconocimiento de la alteridad	1
	Formación para la participación política	1

Finalidad	Aspectos relativos a la finalidad	Frecuencia
Formación del estudiantado para ejercer la condición ciudadana	Formación ciudadana ⁴	3
	Formación ciudadana crítica	2
	Formación ciudadana y formación política	1
Formación de sujetos políticos		1
Desarrollar competencias ciudadanas en el estudiantado	Formación en adecuadas competencias ciudadanas ⁵	1
Integrar al estudiantado en una comunidad política: la nación	Generación de sentimientos sanos de amor por la nación	1

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y de la Educación Media colombiana

Con respecto a la finalidad de desarrollar capacidades mediante la enseñanza de conocimientos políticos, seis profesoras y profesores mencionaron como aspecto a desarrollar la formación crítica. Los otros aspectos mencionados fueron el conocimiento de la actualidad, la apropiación del contexto, la comprensión de problemas sociales, el reconocimiento de la alteridad y la formación para la participación política. Con respecto a la finalidad de formar a cada estudiante para ejercer la condición ciudadana se puede anotar que es adjetivada como crítica y se relaciona con la formación política. Con respecto a la finalidad de formar sujetos políticos es relevante anotar que una profesora busca esta finalidad mediante un proceso formativo que lleva realizando desde hace varios años en un centro educativo público ubicado en un contexto urbano pequeño. Mediante este proceso la profesora enseña el concepto de sujeto político y, a la vez, busca que las y los estudiantes se formen como sujetos políticos. El concepto de sujeto político se puede entender como el que alude a las personas comprometidas con lo que acontece en el campo político. Por esto se puede interpretar que el concepto de sujeto político viene a ser un contenido y una finalidad de la enseñanza de conocimientos políticos. Con respecto a la finalidad de desarrollar competencias ciudadanas en cada estudiante el profesor Santiago, que la mencionó, anotó que las y los estudiantes deben ser formados en adecuadas competencias ciudadanas. Finalmente, en lo que tiene que ver con la finalidad de integrar al estudiantado en una comunidad política, cual es la de la nación, este mismo profesor, mencionó la generación de sentimientos sanos de amor por la nación.

⁴ La formación ciudadana como finalidad es mencionada en dos ocasiones por este profesorado, una por la profesora Rosa y otra por el profesor Nicolás. De otra parte la formación ciudadana es mencionada como contenido de los procesos de formación por la profesora Mariela. Por esto se incluyó como finalidad y se separó del aparte de contenidos mencionados por el profesorado en las respuestas que brindaron al cuestionario.

⁵ Tanto la formación en adecuadas competencias ciudadanas como la generación de sentimientos sanos de amor por la nación son mencionadas por el mismo profesor, este es el profesor Santiago.

Estas cinco finalidades se pueden agrupar en finalidades convergentes y en finalidades divergentes. Las finalidades convergentes se agrupan de la manera como se interpretan en la tabla 26.

Tabla 26: finalidades convergentes de la enseñanza de conocimientos políticos

Finalidades	Características
Desarrollo de capacidades en el estudiantado	<ul style="list-style-type: none"> • Criticar • Actualizarse • Apropiarse del contexto • Comprender problemas sociales • Reconocer la alteridad • Participar en el campo político
Formación para ejercer la condición ciudadana	Perspectivas de esta formación <ul style="list-style-type: none"> • Crítica • Política, por esto una profesora enfatiza en la formación de cada estudiante como sujeto político

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y de la Educación Media colombiana

Las finalidades divergentes corresponden a las mencionadas por el profesor Santiago. Este profesor anotó que las finalidades de enseñanza de conocimientos políticos han de ser tres: la formación de un espíritu crítico y el desarrollo de sentimientos sanos de amor por la nación y de adecuadas competencias ciudadanas. Si se tiene en cuenta que, de acuerdo con la caracterización del profesorado, el profesor Santiago, enseña en un centro educativo confesional, se puede interpretar que, este profesor, mezcla tres de los tipos de educación que han predominado en Colombia desde 1950 hasta 2017. Estos, en el orden en el que menciona las finalidades el profesor son la Educación crítica, la Educación religiosa que sustenta la educación cívica y estamental y la Educación basada en competencias y para el emprendimiento.

A partir de la caracterización que se hizo del profesorado participante en la investigación se puede interpretar que la mezcla de estos tres tipos de educaciones obedece a su formación profesional y a su desarrollo profesional. En cuanto a su formación como profesional, esta, no fue en el campo de la educación. Fue en el campo del Conocimiento Teológico y en el campo de la Filosofía y las Letras. Y, siempre, en instituciones de educación superior privadas y confesionales. En cuanto a su desarrollo profesional, se distingue porque se realiza, igualmente,

en centros educativos privados y confesionales, en el Área de Ciencias Sociales y con estudiantes que viven en un contexto urbano grande y que hacen parte de clases medias.

Estos rasgos definen que el profesor, en principio, se incline por la Educación Crítica. Esta educación seguramente la conoció en el transcurso de su desarrollo profesional. Como debe concebir esta educación como valiosa para la formación del estudiantado busca formar en el estudiantado un espíritu crítico. Luego, el profesor inclina por la Educación religiosa que sustenta la Educación cívica y estamental. Esta educación seguramente la conoció durante su formación. Además debió afinarla durante su desarrollo profesional. Por esto busca promover un sentimiento de amor por la nación. Esta nación en el caso de Colombia, y de la mayoría de los países latinoamericanos, es una nación católica, de habla castellana y blanca. Esta nación fue la que eligió el patriciado criollo para formar los estados naciones latinoamericanos. Esta nación les permitiría dominar a las poblaciones latinoamericanas desde que los ejércitos franceses “invadieron España y depusieron la corona” entre 1808 y 1810 (Safford, 2002, p. 146). Como el profesor valora la Educación Crítica matiza el desarrollo de sentimientos de amor por esta nación con el adjetivo de “sano”. Por esto los sentimientos de amor por la nación deben ser sanos. Finalmente, se dedica a formar al estudiantado en la Educación basada en competencias y para el emprendimiento. Esta educación seguramente la conoció durante su desarrollo profesional que ha sido en centros educativos privados que, generalmente, se inclinan por este tipo de educación. Por esto busca desarrollar en el estudiantado en competencias. Sin embargo, igualmente, porque valora la educación crítica, matiza el desarrollo de competencias con el adjetivo “adecuadas”. Por esto las competencias en las que busca formar al estudiantado deben ser las adecuadas.

Finalidades heterónomas

Junto con las finalidades de enseñanza de conocimientos políticos que este profesorado define de manera autónoma se encontró que un profesor define, además de una finalidad autónoma, otras finalidades que se pueden denominar como heterónomas. Este es el caso del profesor Roberto que manifestó una finalidad autónoma para la enseñanza de conocimientos políticos cuando se le preguntó por este aspecto en el cuestionario. Y, además, dejó ver que, también, busca llegar a unas finalidades heterónomas al describir el método mediante el cual le enseña al estudiantado estos conocimientos políticos. De igual manera, la existencia de dos tipos de finalidades se puede definir en la forma en la que el profesor Omar evalúa los aprendizajes del estudiantado.

Por lo anterior, en las siguientes líneas se presentarán las finalidades a las que busca llegar el profesor Roberto y las finalidades a las que busca llegar el profesor Omar. Las finalidades del profesor Roberto se pueden precisar en el momento de la planificación de la enseñanza y en el momento de la evaluación. Las finalidades del profesor Omar se pueden precisar en el momento de la evaluación.

El caso del profesor Roberto

Las finalidades del profesor Roberto se pueden precisar en el momento de la planificación de la enseñanza y en el momento de la evaluación. En efecto, el profesor Roberto escribió en el cuestionario que la finalidad a la que busca llegar con la enseñanza de conocimientos políticos es la de la “formación ciudadana y política del pueblo colombiano” a fin de que deje de sentir apatía frente a la “participación democrática”. Esta finalidad la expresó de la siguiente manera:

“Considero que el subdesarrollo del país tiene su origen en la falta de formación ciudadana y política del pueblo colombiano, que al no tener dicha formación se encuentra apático a la participación democrática y deja en manos de los politiqueros las soluciones a los problemas sociales del país.” (Roberto, cuestionario respondido por el profesorado participante).

Seguidamente, en el cuestionario, el profesor respondió que los conocimientos políticos que enseña se refieren a los “Mecanismos de participación ciudadana”. De esta forma, se visibiliza una coherencia entre la finalidad que definió de manera autónoma y los conocimientos políticos que enseña para llegar a esa finalidad. Sin embargo cuando el profesor describe el método para alcanzar esta finalidad define otras que corresponden a las finalidades fijadas por el estado colombiano. Estas son denominadas, por este estado, como estándares básicos de competencias. Estas finalidades son las que el estado colombiano ha precisado como las que el estudiantado de la educación escolarizada obligatoria colombiana debe alcanzar (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Para describir esta situación se presentará el método de enseñanza que dice seguir el profesor que el profesor expresa en los siguientes términos:

“1. Ubicar el Estándar en competencias ciudadanas o ciencias sociales utilizadas para el núcleo de grado. 2. Construir una pregunta problematizadora que me abarcará las competencias y los conocimientos que quería trabajar. 3. Partir de un hecho local o de la cotidianidad de los estudiantes para introducir los nuevos elementos y competencias. 4. Lecturas de los conceptos o problemas de tipo

social. 5. Talleres para reafirmar conocimientos. 6. Coevaluaciones y evaluaciones, tipo conversatorios y pruebas saber”. (Roberto, cuestionario respondido por el profesorado participante).

Como puede leerse el profesor ubica o encuentra un Estándar Básico de Competencias Ciudadanas o de Competencias en Ciencias Sociales que corresponda al grado en el que enseña. Al mencionar esta actividad el profesor se refiere a tres aspectos. El primero de ellos es a los estándares de competencias que ha definido el Estado colombiano. Estos estándares de competencias son las finalidades que el estado colombiano pretende que sean logradas por el estudiantado en el transcurso de la educación escolarizada. Demarcan un nivel de logro de una competencia específica que ha de alcanzar el estudiantado durante su escolarización obligatoria. La razón de que el Estado colombiano haya fijado en los términos de unas determinadas competencias las finalidades de la educación escolarizada consiste en que el tipo de educación, por el que ha optado este estado, ha sido el de la Educación Basada en Competencias y para el emprendimiento. Como se ha escrito, desde 2002, fue claro que este tipo de educación fue al adoptado por el Estado colombiano. El segundo aspecto al que se refiere el profesor es que precisamente el estándar de competencias no fue definido por él. Fueron definidos por el Estado colombiano por esto utiliza el verbo “ubicar”. Sin embargo, este estándar ha de responder, también, a la finalidad que él, como profesor, ya ha definido. Por esto, debe ubicar, encontrar o hallar un estándar de competencias definido por el Estado colombiano que, igualmente, cumpla con la finalidad que él, como profesor, ha definido. Por lo tanto, para “ubicar” un estándar de competencias que sea correlativo con la finalidad que él ha definido consulta una publicación del estado colombiano titulada “Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden” (Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, 2006). Finalmente, Al mencionar la ubicación del estándar de competencias precisa que este debe ser el que se utiliza “para el núcleo de grado”. Con esto quiere decir que la búsqueda del estándar la realiza en la parte de la publicación que corresponde al “grupo de grados” en los que enseña. Por esto, en la publicación del estado colombiano que consulta para ubicar un estándar que corresponda a la finalidad de enseñanza que él ha definido se centra en el “grupo de grados” en los que enseña. En este caso es el grupo que va del octavo al noveno (Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, 2006, pp. 115, 166, 128-129, 176-177).

De esta manera, el proceso de enseñanza que el profesor lleva a cabo está orientado por dos finalidades. Una finalidad es autónoma y otra finalidad es heterónoma. La finalidad autónoma es la que él, como profesor, ha definido. La finalidad heterónoma fue definida por el estado colombiano. La definición de estos dos tipos de finalidades se puede visualizar en la evaluación que el profesor realiza de su proceso de enseñanza y de los aprendizajes del estudiantado. Por esto, una vez que el profesor ha culminado el proceso de enseñanza, manifiesta que realiza una “coevaluación” y una “evaluación”. Estas dos formas de evaluación se pueden visualizar en la tabla 27.

Tabla 27: evaluaciones que realiza el profesor Roberto

Finalidades evaluadas	Actividad	Tareas del profesor	Tareas del estudiantado
Autónomas	Conversatorio	<ul style="list-style-type: none"> • Valora los aprendizajes del estudiantado a través de actividades como los conversatorios • Califica los aprendizajes del estudiantado 	<ul style="list-style-type: none"> • Interviene en el conversatorio o en otras actividades de carácter evaluativo teniendo presente que sus actuaciones serán objeto de evaluación y calificación • Evalúa los aprendizajes de sus compañeras y compañeros de grupo
Heterónomas	Aplicación de una prueba objetiva estandarizada similar a las Pruebas Saber	<ul style="list-style-type: none"> • Diseña una prueba objetiva estandarizada similar a las Pruebas Saber que aplica el Estado colombiano • Aplica la prueba que ha diseñado al estudiantado • Califica las pruebas diligenciadas por el estudiantado 	<ul style="list-style-type: none"> • Diligencia la prueba objetiva estandarizada proporcionada por el profesor

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y Media colombiana

La “coevaluación” es realizada por el profesor a través de actividades como los conversatorios. Con estas actividades el profesor busca conocer el cumplimiento de la finalidad autónoma a la que busca llegar mediante el proceso de enseñanza. La evaluación la realiza mediante la aplicación de una prueba objetiva estandarizada. Con esta prueba busca conocer el cumplimiento de la finalidad heterónoma. Por esto evalúa al estudiantado mediante una prueba

objetiva estandarizada que similar a las Pruebas Saber que aplica el Estado colombiano al estudiantado de la educación escolarizada obligatoria.

El caso del profesor Omar

Las finalidades a las que busca llegar el profesor Omar se pueden precisar en el momento de la evaluación. En efecto, la existencia de dos tipos de finalidades se puede definir en la forma en la que el profesor Omar evalúa los aprendizajes del estudiantado. Esta forma se puede visualizar en la tabla 28.

Tabla 28: evaluaciones que realiza el profesor Roberto

Finalidades evaluadas	Actividad	Tareas del profesor	Tareas del estudiantado
Finalidad autónoma	Orientación de una evaluación oral o de unas exposiciones	<ul style="list-style-type: none"> • Diseña una evaluación oral o la realización de exposiciones, por parte del estudiantado, para valorar su aprendizaje de los conceptos que le ha enseñado • Orienta el desarrollo de las intervenciones del estudiantado • Valora el aprendizaje de conceptos por parte del estudiantado • Califica la valoración que ha hecho del aprendizaje de conceptos por parte del estudiantado 	Presenta la evaluación oral o realiza una exposición teniendo presente que su intervención es objeto de evaluación y calificación por parte del profesor
Finalidad heterónoma	Aplicación de una prueba objetiva estandarizada	<ul style="list-style-type: none"> • Diseña una prueba objetiva estandarizada similar a las Pruebas Saber para evaluar y calificar el logro de competencias por parte del estudiantado • Aplica la prueba diseñada al estudiantado • Califica las pruebas diligenciadas por el estudiantado 	Diligencia la prueba objetiva estandarizada proporcionada por el profesor

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y Media colombiana

Una vez que el profesor Omar ha desarrollado el proceso de enseñanza realiza dos actividades para evaluar los aprendizajes del estudiantado. Estas actividades, según lo expreso, las hace, al igual que el profesor Roberto, “en dos direcciones”. Estas direcciones se han denominado, en este texto, evaluación autónoma y evaluación heterónoma. Esto porque corresponden a las finalidades autónomas y a las finalidades heterónomas que direccionan el proceso de enseñanza de conocimientos políticos que llevan a cabo ambos profesores. Aunque el profesor Omar no detalló el momento de la planificación de la enseñanza, en la descripción que hace del proceso evaluativo, se visualiza que en la planificación, al igual que el profesor Roberto, parte de sus finalidades autónomas y ubica unas finalidades heterónomas.

Por esto, el proceso de evaluación descrito por el profesor Omar contempla dos objetos de evaluación o valoración: los conceptos que ha enseñado y las competencias que el estudiantado debe desarrollar en el transcurso del grupo de grados por el que transita. El logro de estas competencias será, finalmente, evaluado y calificado por el estado colombiano a través de las Pruebas Saber que son las pruebas objetivas estandarizadas que el estado colombiano aplica al estudiantado para evaluar el logro de las competencias que ha definido.

De esta manera, la evaluación autónoma consiste en que el profesor valora el aprendizaje de los contenidos que ha seleccionado para enseñar al estudiantado. Para ello se centra en la lectura que realizó el estudiantado. En concreto valora el aprendizaje de los conceptos. Para ello recurre a la evaluación oral o, de nuevo, a la realización de exposiciones por parte del estudiantado. La evaluación heterónoma tiene por objeto valorar el nivel de logro de los estándares de competencias que le corresponda desarrollar al estudiantado en el grupo de grados que esté cursando. El profesor Omar, al igual que el profesor Roberto, realiza esta evaluación diseñando formatos de evaluación similares a los que utiliza el Estado colombiano para realizar las Pruebas Saber.

5.3 Contenidos de la enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales

En esta parte se presentarán los contenidos que dice seleccionar el profesorado que participó en la investigación y sus características.

Contenidos que dice seleccionar el profesorado

Las y los quince profesores que respondieron el cuestionario anotaron 16 conceptos que dicen seleccionar para trasponerlos en los conocimientos políticos que enseñan en el Área de Ciencias Sociales. De estos conceptos se tuvieron en cuenta catorce. Esto se debió a que se estimó que dos de las respuestas anotadas por el profesorado no correspondían a la categoría de conceptos. Estas respuestas fueron la de “Formación Ciudadana”, anotada por la profesora Mariela, y la de “Historia de la política en el Siglo XX”, anotada por el profesor Nicolás. La respuesta de “Formación Ciudadana” no se tuvo en cuenta porque hace referencia a un campo de formación. Los campos de formación se refieren a aquellos espacios propios de la escuela en los que, mediante la enseñanza de unos determinados conocimientos escolares, se busca formar al estudiantado de una manera explícita. La respuesta de “Historia de la política en el Siglo XX” no fue tomada en cuenta porque constituye un campo de la disciplina histórica. Este campo se refiere a los cambios que se han sucedido en el campo político de diversas sociedades en el siglo XX.

Es de anotar que la respuesta “Comunicación Política” se ha dejado como concepto a pesar de que, también, se ha desarrollado como un campo de construcción de conocimientos en el campo de la Ciencia Política. Esto en razón de que, en lo que respecta a su arista conceptual, la Comunicación Política se define como el conjunto de mensajes que circulan en el campo político. Este conjunto condiciona las interacciones que se suceden en este campo. Se refieren, sobre todo, a las reivindicaciones que hacen las distintas organizaciones de la sociedad y a las respuestas que las asociaciones para el ejercicio de la dominación le brindan a estas reivindicaciones (Panbianco, 2000).

En este sentido, los catorce conceptos incluidos se han tenido en cuenta porque se refieren a los procesos de ordenamiento y de reordenamiento de diversas sociedades que se realizan mediante el ejercicio de los poderes político, ideológico y coercitivo (Bobbio, 2000b). Estos conceptos son los que este profesorado considera más relevantes. Esto porque en el cuestionario se le pidió que apuntaran dos de los conceptos políticos que seleccionan para enseñarle al estudiantado. Estos conceptos han sido descritos en la tabla 29. Esta tabla contiene en la primera y en la segunda columnas los conceptos anotados por el profesorado. De la tercera a la quinta se ha anotado su categorización. Esta categorización se ha realizado desde el punto de vista epistemológico. La última columna corresponde a la frecuencia. Es decir, a las veces que el concepto fue anotado por el profesorado en el cuestionario.

De esta forma, en la primera columna se ha anotado la manera genérica de nombrar el concepto. En la segunda columna las diferentes formas en las que el concepto fue nombrado por el profesorado. En la tercera se ha categorizado el concepto de acuerdo con su carácter descriptivo o prescriptivo. Estas categorías se han retomado de la distinción que definió Norberto Bobbio entre la Ciencia Política, la Filosofía Política y las Ciencias Jurídicas (Bobbio, 2000a). Desde esta perspectiva, un concepto se ha categorizado como descriptivo cuando se refiere a la especificación de lo que el campo político es. Estos conceptos provienen del campo de la Ciencia Política. Un concepto es de carácter prescriptivo cuando se refiere a lo que en el campo político tiene que suceder. Las prescripciones se establecen en las sociedades a través de las normas. Por esto los conceptos de carácter prescriptivos provienen de las Ciencias Jurídicas.

En la cuarta columna los conceptos se han categorizado en tres tipos como conceptos presentes, presentes convencionales y emergentes. Estas tipificaciones se han construido a partir de Boaventura de Sousa Santos (2009). De esta manera los conceptos presentes se han definido como aquellos que hacen parte desde hace un buen tiempo de los conocimientos que se construyen acerca del campo político de las sociedades. Los conceptos presentes convencionales son aquellos que han hecho parte, por mucho tiempo, de los conocimientos que se construyen acerca del campo político de las sociedades. Tanto que hacen parte del campo de la Ciencias Política desde el momento mismo de su configuración. Por ejemplo, el concepto de estado es un concepto presente convencional en el campo de la Ciencia Política porque fue el primer objeto de estudio que se abordó cuando esta disciplina se configuró a finales del siglo XIX (Bobbio, 2000a y 1984; Duverger, 1997 y 1996). Los conceptos emergentes son aquellos que desde hace muy poco tiempo hacen parte de los conocimientos que se construyen acerca del campo político de las sociedades. Por esta razón los conceptos emergentes en algún momento estuvieron ausentes de los conocimientos que se construyen acerca del campo político de las sociedades o, simplemente, estuvieron latentes en esos discursos. El paso de la ausencia, a la latencia y a la emergencia de un concepto, generalmente, es posibilitado porque permite explicar, interpretar o comprender situaciones políticas de las que no podían dar cuenta ni los conceptos presentes convencionales, ni los conceptos presentes. Como lo ha escrito Norbert Lechner, con respecto al campo político, durante mucho tiempo la investigación se dedicó a abordar su marco institucional. Este marco consistía por ejemplo en la investigación acerca del gobierno, de los órganos de representación como los parlamentos, de los partidos políticos y

sobre todo del estado. Sólo en momentos de crisis se vislumbraba la importancia de investigar las condiciones sociales del campo político (Lechner, 1981). Condiciones que a veces son ocultadas por aquellas partes del campo político que se han institucionalizado.

Finalmente, en la quinta columna los conceptos se han categorizado de acuerdo con el campo social del que dan cuenta. El campo social se ha diferenciado de dos formas. Una de ellas es el campo social desde el que se ejerce dominación y la otra es el campo social desde el que se ejercen resistencias. Como se ha anotado, el primero lo ocupan las asociaciones para ejercer dominación mediante el poder político o coactivo (Weber, 1997). El segundo lo ocupan las asociaciones para ejercer resistencia. Las asociaciones para ejercer dominación se clasifican, desde la Antropología Política, según el grado de centralización de su capacidad para ejercer coacción. De acuerdo con este grado, las clasificaciones son las de tribus, bandas, jefaturas y estados (Lewellen, 2000). Las asociaciones para ejercer resistencia se han nominado genéricamente desde la Ciencia Política como Sociedad Civil (Bobbio, 1989). La Sociedad Civil no es homogénea. Por el contrario es heterogénea. Esto es así porque está compuesta por diversidad de organizaciones con un denominador común: se sirven del poder ideológico para alcanzar sus finalidades (Stoppino, 2000; Luhmann, 1995).

Tabla 29: contenidos que dice seleccionar el profesorado participante

Conceptos		Categorización			frecuencia
Nominación	Aspectos que contempla	Carácter	Tipo	Campo del que da cuenta	
Estado	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos y razón de ser • Estructura administrativa • Estructura del poder público • Descentralización • Configuración del estado Colombiano 	Descriptivo	Presente convencional	Dominación	5
Constitucionalismo	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución Política de Colombia -frecuencia 4 • Colombia: un estado social de derecho 	Prescriptivo	Presente	Dominación y resistencias	5
Participación	Participación política	Descriptivo	Presente	Resistencias	4

Conceptos		Categorización			frecuencia
Nominación	Aspectos que contempla	Carácter	Tipo	Campo del que da cuenta	
	<ul style="list-style-type: none"> Mecanismos de participación ciudadana - frecuencia 2 Mecanismos de participación democrática 	Prescriptivo			
Democracia		Deontológico	Presente	Resistencias	3
Gobierno	<ul style="list-style-type: none"> Formas de gobierno Órganos de control del poder público 	Descriptivo	Presente convencional	Dominación	2
Ideologías Políticas		Descriptivo	Presente	Dominación y resistencias	2
Derechos y deberes	<ul style="list-style-type: none"> La norma, la ley, el derecho y el deber Derechos y deberes de los estudiantes 	Prescriptivo	Presente	Dominación y resistencias	2
Poder	Formas de ejercer el poder	Descriptivo	Presente convencional	Dominación y resistencias	1
Nación		Descriptivo	Presente convencional	Dominación	1
Partidos políticos		Descriptivo	Presente	Dominación y resistencias	1
Geopolítica		Descriptivo	Presente	Dominación	1
Comunicación política		Descriptivo	Presente	Dominación y resistencias	1
Movimientos sociales		Descriptivo	Emergente	Resistencias	1
Sujeto político		Descriptivo	Emergente	Resistencias	1

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y de la Educación Media colombiana

Características de los contenidos seleccionados

La descripción de los contenidos que dice seleccionar el profesorado que participó en la investigación ha permitido definir trece características que se presentarán a continuación.

La primera característica es que todos los conceptos que dice seleccionar el profesorado que participó en la investigación son seleccionados del campo del Conocimiento Científico. Esto significa que estos conceptos no son seleccionados de otras formas de saber y de conocer como por ejemplo el Conocimiento Teológico o los Saberes Ancestrales acerca del campo político (Villa, 2015).

La segunda característica es que la mayoría de los conceptos seleccionados son de carácter descriptivo. De los 14 conceptos considerados, 12 son de carácter descriptivo. Esto significa que mediante su utilización se puede describir lo que acontece en el campo político de las sociedades. Por esto, generalmente, son seleccionados del campo de la Ciencia Política que es una disciplina mediante la que se puede describir el campo político de las sociedades (Bobbio, 2000a). Los conceptos descriptivos son: Estado, Democracia, Gobierno, Ideologías Políticas, Poder, Nación, Partidos Políticos, Geopolítica, Movimientos Sociales, Sujeto Político y Comunicación Política. Otro concepto, el de participación, fue mencionado bajo dos aspectos por este profesorado. Uno de ellos fue el de participación política y el otro se refiere a la normatividad que formaliza los procesos de participación política. El concepto participación bajo el aspecto de la participación política es un concepto de carácter descriptivo. El concepto participación bajo el aspecto de la normatividad que formaliza la participación política es un concepto de carácter prescriptivo.

La tercera característica es que tres conceptos son de carácter prescriptivo. Esto significa que fueron seleccionados de las Ciencias Jurídicas que se refieren a las normas que prescriben lo que tiene que suceder en el campo político (Bobbio, 2000a). Estos conceptos son el de Constitucionalismo, el de Derechos y Deberes y, como se ha mencionado, el de participación bajo dos de las normas que definen las maneras en las que las poblaciones de Colombia pueden participar en el campo político: los mecanismos de participación ciudadana y los mecanismos de participación democrática. Los aspectos que contempla el profesorado cuando enseña el concepto de Constitucionalismo son dos. Uno se refiere a la Constitución Política de Colombia y el otro a la manera como, en su artículo primero, se define el estado colombiano. Esta definición es la de que el estado colombiano es un Estado Social de Derecho (Delegatarios a la

Asamblea Nacional Constituyente, 1991). Cuando este profesorado enseña el concepto de Derechos y Deberes enseña lo que se refiere a los conceptos de Norma y de Ley. También enseña el concepto mismo de derecho y el de deber y puede llegar a centrarse en los derechos y deberes de los estudiantes. Finalmente, el concepto de participación, contempla dos aspectos prescriptivos que nominan como “mecanismos de participación ciudadana” y “mecanismos de participación democrática”. Los mecanismos de participación ciudadana son los que están contemplados en el artículo 103 de la Constitución Política de Colombia. En esta normativa aparecen bajo la nominación de “mecanismos de participación del pueblo”. Estos son el voto, el plebiscito, el referendo, la consulta popular, el cabildo abierto, la iniciativa legislativa y la revocatoria del mandato (Delegatarios a la Asamblea Nacional Constituyente, 1991). Los mecanismos de participación democrática son los que están contenidos en la ley estatutaria de promoción y protección del derecho a la participación democrática. Esta ley es conocida como estatuto de participación democrática. En ella se regulan y normatizan algunos de los medios de participación que consagra la Constitución. Estos son la iniciativa popular, el referendo, la consulta popular, la revocatoria del mandato, el plebiscito y el cabildo abierto (Congreso de la República de Colombia, 2015).

La cuarta característica es, precisamente, que el concepto “Participación” presenta dos caracteres: es tanto descriptivo como prescriptivo. Por una parte, este concepto es de carácter descriptivo cuando se refiere a la Participación Política. Por otra parte, este concepto, es de carácter prescriptivo cuando se refiere a los mecanismos de participación ciudadana que consagra la Constitución Política de Colombia.

La quinta característica es que este profesorado sólo ha consignado en el cuestionario un concepto de carácter deontológico: este es el de Democracia. Como se ha mencionado, estos conceptos pueden ser seleccionados de la Filosofía Política que se dedica a postular lo que en el campo político debería suceder. Esto significa que este profesorado no dice enseñar conceptos relacionados con lo que las poblaciones pueden hacer que suceda en el campo político.

La sexta característica es que la mayoría de los conceptos seleccionados por este profesorado pueden ser categorizados como presentes y presentes convencionales en el campo de la Ciencias Política. Esto se puede afirmar porque 11 de los 14 conceptos considerados pueden ser

categorizados de estas formas. Esto significa que este profesorado dice seleccionar conceptos que desde hace un buen tiempo o, desde hace mucho tiempo, hacen parte del campo político.

La séptima característica es que sólo dos de los conceptos que dice seleccionar este profesorado se pueden categorizar como emergentes en el campo de la Ciencia Política. Estos conceptos son “Sujeto Político” y “Movimientos Sociales”. Esto significa que este profesorado selecciona pocos conceptos que hacen parte del campo de la Ciencia Política desde hace poco tiempo. Estos dos conceptos emergentes son seleccionados por las profesoras Cristina y Silvia. A partir de la caracterización que se realizó del profesorado participante en la investigación existen sólo tres aspectos en los que estas profesoras coinciden. El primero es que se identifican con el género femenino. El segundo es que las dos tienen formación de posgrado. Y el tercero es que perciben que los modelos pedagógicos de los centros en los que educan corresponden a las nuevas pedagogías. La profesora Cristina percibe este modelo como crítico social y la profesora Silvia como constructivista. Estas coincidencias se pueden visualizar en la tabla 30.

Tabla 30: aspectos convergentes y divergentes en la caracterización de dos profesoras que enseñan conceptos emergentes en el campo de la Ciencia Política

Característica	Cristina	Silvia
Género	Femenino	Femenino
Generación	Joven	Adulta
Formación en el pregrado	Politóloga	Licenciada en Ciencias Sociales
Año de egreso del pregrado	2009	1994
Formación en el posgrado	Maestría en Comunicación con trabajo de grado en comunicación política	Master en investigación educativa
Espacialidad en la que realiza su práctica educativa	Urbana grande	Urbana pequeña
Carácter del centro educativo en el que realiza su práctica educativa	Privado	Público
	Confesional	Secular
Modelo pedagógico del centro percibido por la profesora	Crítico social	Constructivista

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y Media colombiana

La octava característica es que los conceptos que más selecciona este profesorado son los de estado y los asociados al constitucionalismo. El concepto de estado es tratado bajo distintos aspectos por el profesorado participante. Estos aspectos son sus elementos y su razón de ser, su

estructura administrativa y de poder, sus procesos de descentralización y la configuración del estado Colombiano. El concepto estado es, además, de carácter descriptivo, del tipo presente convencional y da cuenta del campo social de la dominación. Esto porque el estado se puede definir como una asociación que establece un grupo determinado de personas para ejercer dominación sobre una determinada, o unas determinadas poblaciones, a través del ejercicio del poder coercitivo que busca, en todo momento, ser monopolizado y centralizado por esta asociación (Weber, 1997; Tilly, 1990). Por su parte, los conceptos asociados al Constitucionalismo contemplan como aspectos la Constitución Política de Colombia y, en especial, a la enseñanza de que Colombia se define como un Estado Social de Derecho mediante esta Constitución. Los aspectos asociados al Constitucionalismo son prescriptivos en tanto aluden a la legislación que trata de fundamentar el ejercicio del poder político o coactivo de quienes se asocian en los estados (Bovero, 1985). Son del tipo presente en el Campo de las Ciencias Jurídicas y hacen parte tanto del campo de la dominación como del de las resistencias. Esto porque el constitucionalismo alude a la forma de organización de un estado basada en una constitución. Mediante las constituciones los estados pueden someter y cargar de deberes a una o a varias poblaciones. Por esto los aspectos asociados al Constitucionalismo pueden hacer parte del campo de la dominación. Sin embargo, una constitución también puede consagrar o reconocer que los estados le deben garantizar a las poblaciones unas libertades y unos derechos. En la medida en que las libertades y los derechos son ganancias de las poblaciones frente a los estados, los aspectos asociados al constitucionalismo, también pueden hacer parte del campo de las resistencias. Sobre todo porque las libertades y los derechos son conquistas de las poblaciones organizadas cuando crean y emprenden diversidad de combates y luchas en sus particulares contextos estatales (Tilly, 1990). Por pertenecer tanto al campo de la dominación como al de las resistencias los conceptos asociados al Constitucionalismo se pueden categorizar como conceptos ambivalentes.

La novena característica es, precisamente, que la mayoría de los conceptos seleccionados por este profesorado se pueden categorizar como ambivalente. Esto quiere decir que presentan, de manera simultánea, dos significados opuestos. En este caso la mayoría de los conceptos que dice seleccionar este profesorado dan cuenta de situaciones políticas que pueden configurarse tanto en el campo de la dominación como en el de las resistencias. Los conceptos ambivalentes que selecciona este profesorado son, como se ha escrito, los asociados al constitucionalismo y, también, los de ideologías políticas, derechos y deberes, poder, partidos políticos y comunicación política. En total son seis de catorce los conceptos ambivalentes que este

profesorado dice que selecciona tanto del campo de la Ciencia Política como del de las Ciencias Jurídicas.

La décima característica es que los conceptos que pretenden dar cuenta de situaciones que acaecen en el campo de la dominación y los que pretenden dar cuenta de situaciones que acaecen en el campo de las resistencias son seleccionados en igual medida por este profesorado. Los conceptos que corresponden al campo de la dominación son los de “Estado”, “Gobierno”, “Nación” y “Geopolítica”. Los que corresponden al campo de las resistencias son los de “Participación”, “Democracia”, “Movimientos Sociales” y “Sujeto Político”.

Como ya se anotó, los dos conceptos más seleccionados por este profesorado se relacionan con el estado y con su constitucionalismo. En concordancia con esto, la undécima característica es que, después de estos conceptos, los conceptos más seleccionados son los de “Participación” y “Democracia”. El concepto de “Participación” presenta un doble carácter: es descriptivo y prescriptivo. Por su parte, el concepto de “Democracia” es de carácter descriptivo. Se entiende que estos dos conceptos sean importantes de ser enseñados por el profesorado dado que están relacionados. Esto porque, por una parte, cuando se alude a la Participación se hace referencia a la Democracia. Esta afirmación es válida en la medida en que la Participación fortalece la Democracia. Por otra parte, porque en una sociedad democrática se suelen verificar diferentes formas de participación. Tanto las que crean las poblaciones que, como se escribió, tienen un carácter descriptivo, como las que formalizan los estados en las legislaciones que adquieren un carácter prescriptivo.

La penúltima característica es que, después de los conceptos “Participación” y “Democracia”, los conceptos más seleccionados por este profesorado son los de “Gobierno”, “Ideologías Políticas” y “Derechos y Deberes”. Cada uno de estos conceptos tiene dos frecuencias de mención.

La última característica es que los conceptos de “poder”, “nación”, “partidos políticos”, “geopolítica”, “movimientos sociales”, “sujeto político” y “comunicación política” sólo fueron mencionados una vez.

5.4 Métodos de enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales

Esta parte se dedicará a describir e interpretar los métodos que dice utilizar el profesorado que participó en la investigación para enseñar conocimientos políticos al estudiantado en el Área de Ciencias Sociales. A fin de cumplir con esta finalidad se ha construido una definición del concepto “Método de enseñanza”. Esta definición sirvió para formular la pregunta que se le hizo al profesorado sobre los métodos que utiliza para enseñar conocimientos políticos y para describir e interpretar las respuestas brindadas por este profesorado a esta pregunta.

Concepto de método de enseñanza

En este texto se entiende por “método de enseñanza” un procedimiento, o técnica, mediante el cual una profesora o un profesor enseña a un grupo de estudiantes unos contenidos que estima que contribuyen a cumplir con unas finalidades educativas. Un método de enseñanza se cifra en lo que hace un profesor o una profesora cuando enseña unos conocimientos escolares a un grupo de estudiantes. El concepto de método de enseñanza se puede especificar mediante seis términos.

El primero de ellos es que el desarrollo del proceso de enseñanza se orienta a que un grupo de estudiantes aprenda y, en lo posible, comprenda unos contenidos.

El segundo de ellos es que estos contenidos fueron construidos a partir de un determinado acervo de conocimientos y, o de saberes. Los contenidos se pueden denominar de manera más precisa como conocimientos escolares.

El tercero de ellos es que, para propiciar el aprendizaje y la comprensión de estos conocimientos la profesora o el profesor idea y diseña diversas actividades. El diseño de estas actividades comporta que las ordene o estructure en una secuencia de actividades. Esta secuencia, a su vez, es dividida en varios segmentos de actividades. Cada segmento puede contener una o varias actividades. El criterio para segmentar la secuencia de actividades es el cumplimiento de un propósito mediato. Por esto, a través del desarrollo de cada segmento de actividades el profesor o la profesora buscan cumplir un propósito mediato. De esta forma, la secuencia de actividades ordena o estructura el proceso de enseñanza. Por esto con Isabelino Siede este orden de las actividades se puede denominar “Secuencia Estructurante” del proceso de enseñanza (2007, p. 168).

El cuarto término de especificación del concepto de método de enseñanza consiste en que los segmentos de actividades en los que se divide la secuencia estructurante del proceso de enseñanza permiten nominar el método de enseñanza del que se sirve quien enseña unos determinados conocimientos escolares en algún determinado contexto educativo. La nominación del método de enseñanza se torna importante porque devela la opción política del proceso de enseñanza. Por ejemplo, Siede distinguió dos métodos de enseñanza. Uno es el de “Explicación Aplicación” y el otro es el de “Problematización Conceptualización” (2007, pp. 168-175).

Con respecto al método de “Explicación Aplicación” ha definido que es el que más se sigue en la educación escolarizada. Como corresponde al campo de la teoría tiene tantas concreciones como los casos del campo de la práctica en los que se pueda identificar. Sin embargo, la descripción y el análisis, o crítica, de su estructura general le han hecho definir que este método le permite al profesor o profesora controlar lo que acontece en la clase. Lo que en un primer momento aparece como inocuo. Sin embargo, cuando se profundiza sobre el sentido de este control se puede ver que impide que cada estudiante aprenda a ejercer su libertad. Con ello, el estudiantado se educa para hacer parte, para mantener y para defender ordenamientos autoritarios.

Este análisis lleva a Siede a proponer una secuencia estructurante alternativa. Esta es la de “Problematización Conceptualización”. Esta propuesta la hace con el convencimiento de que a través de ella el profesorado puede desarrollar una formación ético política del estudiantado orientada hacia el ejercicio de su libertad. Un ejercicio en el que se sustenta la construcción de ordenamientos democráticos. La educación del estudiantado para que pueda ejercer su libertad tiene un condicionamiento para el profesorado: perder un poco de control sobre lo que sucede en la clase (Siede, 2007). A cambio de ello, el transcurso de la clase, puede emerger una heterogeneidad de eventos que pueden representar aquellos desafíos que, observó Freire, que provocaban respuestas por parte de las campesinas y de los campesinos que participaban o hacían parte de los círculos de cultura. Estos desafíos hacen que cada quien se altere o cambie o que aprenda o comprenda “en el propio acto de responder” (Freire, 2009a, p. 28). Por el contrario, el mantenimiento del control por parte del profesorado de lo que sucede en la clase produce una homogeneidad de eventos que provocan aletargamientos en el estudiantado y en el profesorado. El letargo obstaculiza las capacidades de asombro y de elaboración de

respuestas creativas propias de cada persona. Con lo que se extirpa de los procesos de enseñanza y de aprendizaje las angustias y los placeres que entrañan aprender y comprender.

De esta forma la nominación de los métodos, en general, devela dos opciones. Una de ellas es si la enseñanza está articulada a una opción política desde la que se puedan construir ordenamientos democráticos que se sustentan el ejercicio responsable de la libertad (Siede, 2007). La otra es si la enseñanza está articulada a una opción política desde la que se sigan construyendo ordenamientos autoritarios. Estos ordenamientos, según Erich Fromm, son sadomasoquistas porque medran en el Miedo a la Libertad (2008). Un miedo que se puede originar en los métodos de enseñanza escolares cuando se le impide al estudiantado aprender a ejercer de manera responsable su libertad. En efecto, el miedo es un sentimiento que torna aquiescentes, o permisivas, a las personas frente a los ordenamientos autoritarios. Esta aquiescencia permite, a su vez, que se legitimen, o puedan hacerse obedecer sin recurrir a la coacción, asociaciones para ejercer dominación guiadas por ideologías políticas como el fascismo. Esto en la medida en que el fascismo se caracteriza porque cada persona le cede su capacidad para decidir a una asociación que considera superior. Por esto la dominación se define como superioridad (Fromm, 2008; Levi, 2000).

El quinto término de especificación del concepto de método de enseñanza corresponde a las características de las actividades. La primera es que definen las temporalidades y las espacialidades de la escuela. Estas temporalidades y espacialidades son acotadas o delimitadas por los protocolos, o maneras de comportarse, y por los cánones, o preceptos, que se han configurado a lo largo del tiempo en la institución escolar. Dos ejemplos de actividades son la clase magistral y el taller. La segunda es que precisan de ciertas herramientas que la profesora o el profesor estiman apropiadas para propiciar el aprendizaje y la comprensión de los conocimientos escolares por parte del estudiantado. Estas herramientas son por ejemplo el tablero, la tiza, el cuaderno y el lápiz. La tercera es que se componen de tareas que son las acciones que realiza el profesor o la profesora y el grupo de estudiantes durante el desarrollo de cada actividad. Estas tareas, son por ejemplo, la explicación de un conocimiento escolar o la toma de notas.

El último término de especificación del concepto de método de enseñanza corresponde a las tareas. En las tareas se concreta el proceso de enseñanza y el de aprendizaje. Las tareas se pueden definir mediante cuatro características. La primera es que son simultáneas porque en la

misma temporalidad tanto el profesor o la profesora como el grupo de estudiantes realizan las diferentes acciones que componen una actividad. La segunda es que son correlativas porque las acciones que realiza el profesorado, para propiciar el aprendizaje y la comprensión de los conocimientos escolares por parte del estudiantado, guardan una relación recíproca con las acciones que realiza el estudiantado por inducción del profesorado. La tercera es que cada tarea es una acción que se realiza para cumplir con un propósito inmediato. Estos propósitos en conjunto deben estar orientados a cumplir con los propósitos mediatos de los segmentos de actividades. Como las tareas son acciones que hacen parte de la vida misma, cada una entraña unos propósitos o intencionalidades que motivan su realización. Porque no existe ninguna acción que adolezca o carezca de un propósito o intención. Toda acción entraña una intención. La última característica es que la función de las tareas es cognitiva porque tanto las tareas que realiza el profesor o la profesora como el grupo de estudiantes debe activar la capacidad para conocer o para saber de cada estudiante. Esta capacidad debe ser activada por cada tarea si se concibe la enseñanza como un proceso que implica la realización simultánea y correlativa de tareas que suponen un ejercicio vertiginoso del pensamiento por parte de quienes enseñan aprendiendo y de quien aprende enseñando (Shulman, 1989; Freire, 2011). El concepto de método de enseñanza y las especificaciones que se han hecho de este concepto se esquematizan en la tabla 31. Este esquema se ha elaborado a propósito del método de Explicación Aplicación definido por Siede (2007).

Tabla 31: esquema del concepto de método de enseñanza y de sus especificaciones

Componentes de la práctica educativa	Método de enseñanza de explicación aplicación								Evaluación
	Propósito inmediato de las tareas	El grupo de estudiantes entiende la explicación		El grupo de estudiantes resuelve dudas		El grupo de estudiantes aprende lo explicado		El grupo de estudiantes profundiza en lo explicado	
Secuencia de tareas que realiza el grupo de estudiantes	Atiende la explicación	Toma nota	Pregunta	Toma nota	Responde cuestionario	Prepara socialización	Socializa respuestas	Pregunta	
Secuencia de tareas que realiza el profesor o la profesora	Explica		Responde preguntas		Orienta el trabajo de subgrupos		Escucha	Responde preguntas	

Componentes de la práctica educativa	Método de enseñanza de explicación aplicación					Evaluación
Secuencia de actividades o secuencia estructurante del proceso de enseñanza	Clase magistral	Resolución de preguntas	Taller	Socialización	Resolución de preguntas	de Propósitos mediatos
Segmentos de actividades	Explicación		Aplicación			
Propósitos mediatos de los segmentos de actividades	El grupo de estudiantes se aproxima a los conocimientos escolares que debe aprender		El grupo de estudiantes aprende los conocimientos escolares enseñados			
Contenidos de la enseñanza	Conocimientos escolares contruidos a partir de un determinado acervo de conocimientos y, o de saberes					de Finalidades educativas
Personas sujetas de la práctica educativa	Profesor o profesora y grupo de estudiantes					
Finalidades de la práctica educativa	Ideales de formación y de socialización de cada estudiante					

Fuente: construcción propia a partir de la definición del método de explicación aplicación desarrollada por Siede (2007)

Pregunta formulada al profesorado

A fin de conocer los métodos o procedimientos de enseñanza de conocimientos políticos que utiliza el profesorado que participó en la investigación se formuló en el cuestionario la siguiente pregunta: “Describa de manera muy breve la forma de enseñanza de conocimientos políticos con la que usted piensa que más aprenden sus estudiantes”. Algunas y algunos profesores brindaron varias respuestas a esta pregunta. Por esto, la unidad para describir e interpretar la información construida con el profesorado corresponde a las respuestas que ellas y ellos brindaron y no a la cantidad de profesoras y profesores que participaron en la investigación. De las quince profesoras y profesores que respondieron el cuestionario, dos profesores y una profesora describieron, de manera detallada, la forma de enseñanza de conocimientos políticos con la que pensaban que más aprendían las y los estudiantes. El resto del profesorado respondió de manera parcial esta pregunta. Para describir e interpretar estas respuestas se utilizó el concepto de método de enseñanza que se ha definido y especificado. Mediante la utilización de este concepto se obtuvieron dos resultados. El primero fue que se identificaron los componentes de los métodos de enseñanza de conocimientos políticos que dice utilizar este profesorado. El

segundo fue que se identificó el método de enseñanza que utilizan dos profesores y una profesora.

Por esta razón en una primera instancia se describen e interpretan los componentes de los métodos de enseñanza que utiliza este profesorado. Y, en una segunda instancia se describirá el método de enseñanza que utilizan los dos profesores y la profesora que describieron de forma detallada el método que utilizaban. Antes de desarrollar estas dos partes se precisará la condición social del estudiantado al que se refieren los métodos de enseñanza enunciados por el profesorado participante en la investigación.

Condición social del estudiantado al que se refieren los métodos de enseñanza

El nivel educativo en el que enseña este profesorado fue un referente que se tuvo en cuenta para la descripción y la interpretación de la información. Esto porque este nivel indica la condición social en la que se encuentra el estudiantado. En específico si se trata de niñas y de niños o de jóvenes. De esta forma, se ha distinguido que en el nivel de Educación Básica Primaria este profesorado educa a estudiantes que se hallan en la condición social de niñez y que en los niveles básico secundario y medio educan a estudiantes que se hallan en la condición social de juventud (Villa, 2011). La condición social del estudiantado al que educa este profesorado se puede visualizar en la tabla 32.

Tabla 32: condición social del estudiantado al que educa el profesorado participante

Estudiantado		Número de profesoras y profesores
Niveles educativos	Condición social	
Básica Primaria	Niñas y niños	1
Básica Primaria y Básica Secundaria	Niñas, niños y jóvenes	1
Básica Secundaria	Jóvenes	13
Básica Secundaria y Media		
Media		
Total		15

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y Media colombiana

Como se muestra en la tabla 32 la mayoría de las y los profesores educa a estudiantes que se encuentran en la condición social de juventud. Por su parte, un profesor y una profesora educan a estudiantes que se encuentran en la condición social de niñez. Por esta razón al describir e interpretar la información brindada por este profesor y por esta profesora se tuvo en cuenta que

los métodos a los que se refieren los utilizan para enseñar a un estudiantado compuesto por niñas y por niños. Esta situación fue evidente al describir e interpretar la respuesta brindada por la profesora Carmen a la pregunta por el método que utiliza para enseñar conocimientos políticos:

“La forma de enseñar conocimientos políticos, en el caso de los niños se debe trabajar mediante talleres lúdicos, lectura agradables [SIC], graficas donde representen el tema, y hasta las mismas noticias que maneja el periódico, para así incentivar la lectura crítica en el estudiante” (Carmen, cuestionario respondido por el profesorado participante)

En general, se ha de anotar que para la definición de los métodos de enseñanza este profesorado tiene en cuenta la condición social del estudiantado. Esto se puede concluir en razón de que, al referirse a los métodos, quien le enseña a estudiantes que se encuentran en la condición social de niñez menciona, de manera explícita, esta condición antes de referirse al método de enseñanza que utiliza. En consecuencia el método que la profesora Carmen describe tiene dos características. La primera es que las actividades han de ser lúdicas y agradables. La segunda es que las herramientas han de ser visuales.

Descripción e interpretación de los componentes de los métodos de enseñanza

Las respuestas brindadas por este profesorado permitieron identificar los componentes que para este profesorado tienen los métodos de enseñanza que dicen utilizar para enseñar conocimientos políticos al estudiantado en el Área de Ciencias Sociales. Los componentes identificados fueron los propósitos mediatos de las actividades que dicen realizar; el carácter de los contenidos que dicen enseñar; las actividades que dicen idear y diseñar para enseñar los contenidos que dicen que enseñan y las herramientas que dicen utilizar para la realización de las actividades que dicen realizar.

Los componentes identificados muestran que, para este profesorado, en el método de enseñanza se concretan las finalidades a las que dice que busca llegar y los contenidos que dice enseñar. Lo que quiere decir que al preguntarle a este profesorado por el método que utilizaban para enseñar conocimientos políticos en sus respuestas quedaron correlacionadas las finalidades, los contenidos y los métodos por los que, en concreto, se les preguntaba. De forma específica, cuando este profesorado se refiere al método de enseñanza las finalidades se concretan en los propósitos de las actividades. Por su parte, los contenidos se concretan en la

función que cumplen en todo el desarrollo del método de enseñanza. Esto es que los contenidos se transforman en conceptos, actitudes y procedimientos que se enseñan. Esto se pudo interpretar a pesar de que, como se verá, lo que predomina en la narrativa de este profesorado sobre el método es la enseñanza de conceptos. En general, para expresarlo con Siede (2007), las finalidades, los contenidos y los métodos son, para este profesorado, concordantes.

En este sentido, con respecto a los propósitos mediatos de las actividades se presentará su categorización. Como estos propósitos son relacionados, por algunas y algunos profesores, de manera estrecha con los contenidos que enseñan se determinará el carácter de estos contenidos. Con respecto a las actividades se presentarán las que se identificaron y, luego, se presentarán las herramientas que dice utilizar este profesorado para realizar las actividades identificadas. Finalmente, se establecerá un relación entre dos de las actividades que dice realizar este profesorado y las herramientas que utilizan para realizarlas.

Propósitos mediatos de las actividades

La categorización de los propósitos mediatos que busca conseguir este profesorado con las actividades que realiza para enseñar conocimientos políticos se puede apreciar en la tabla 33.

Tabla 33: categorización de los propósitos mediatos de las actividades

Estudiantes		Propósitos mediatos expresados por el profesorado	Categorización	Frecuencia
Nivel educativo	Condición social			
Secundaria	Juventud	Aprender conceptos Aprender nociones básicas de política	Aprender los conocimientos políticos enseñados	9
Primaria y Secundaria	Niñez y juventud	Aprender de manera efectiva	Aprender efectivamente los conocimientos políticos enseñados	
Secundaria y Media	Juventud	Aprender fácilmente los contenidos enseñados	Aprender fácilmente los conocimientos políticos enseñados	
		Aprender contenidos conceptuales y actitudinales	Aprender los conocimientos políticos y las actitudes enseñadas	
Media	Juventud	Aprender y apropiarse de diferentes herramientas	Aprender los conocimientos políticos y los procedimientos enseñados	

Estudiantes		Propósitos mediatos expresados por el profesorado	Categorización	Frecuencia	
Nivel educativo	Condición social				
Secundaria	Juventud	Entender el campo de las Ciencias Sociales desde el contexto educativo	Aprender desde una perspectiva epistemológica los conocimientos sociales		
Secundaria y Media	Juventud	Reconocer la importancia de los conocimientos sociales para el futuro del estudiantado en el que serán sujetos políticos y gozarán de la condición de ciudadanas y ciudadanos			
		Aprender los conocimientos políticos que quiere trabajar el profesor Desarrollar competencias en el estudiantado definidas por el Estado Colombiano	Aprender los conocimientos políticos seleccionados por el profesorado y desarrollar las competencias definidas por el Estado colombiano		
Secundaria	Juventud	Lograr capacidad para criticar Criticar textos	Desarrollar capacidad crítica, especialmente, a partir de la lectura		3
Primaria	Niñez	Incentivar la lectura crítica de noticias publicadas en periódicos			
Secundaria	Juventud	Involucrarse en actividades políticas que perciben diariamente Aprender a liderar, cuestionarse y participar de una forma comprometida	Desarrollar capacidad para comprender y participar en el campo político		3
Secundaria y Media	Juventud	Lograr que sean conscientes del poder que tienen como ciudadanos para comprender y transformar su realidad política			
Media	Juventud	Comprender conceptos	Comprender los conocimientos políticos enseñados		
Secundaria y Media	Juventud	Comprender los conocimientos aprendidos			
Secundaria	Juventud	Encontrar la utilidad de los conocimientos enseñados	Encontrarle utilidad a los conocimientos políticos enseñados		1

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y Media colombiana

Los propósitos mediatos de las actividades que, este profesorado, realiza para enseñar conocimientos políticos son cinco. El primero es el de lograr que el estudiantado aprenda estos

conocimientos. El segundo es el de desarrollar en el estudiantado su capacidad para criticar. El tercero es el de desarrollar en el estudiantado su capacidad para comprender y participar en el campo político. El cuarto es el de lograr que el estudiantado llegue a comprender los conocimientos políticos enseñados. El último es el de lograr que el estudiantado encuentre que los conocimientos que le son enseñados son útiles.

Con respecto a los niveles para los cuales este profesorado plantea estos propósitos puede hacerse la siguiente descripción. El interés porque el estudiantado aprenda los conocimientos políticos enseñados es general para los tres niveles de educación. El desarrollo de la capacidad crítica se plantea en general para el nivel secundario. Además, la profesora Carmen plantea que esta capacidad trata de desarrollarla en la educación primaria. La comprensión de los conocimientos enseñados y, además, el desarrollo de la capacidad para participar en el campo político se plantea para los niveles secundario y medio. Finalmente el que el estudiantado le encuentre utilidad a lo enseñado es planteado solamente por la profesora Mariela que enseña en el nivel secundario. Enseguida se especificaran estos propósitos mediatos de las actividades enunciados por el profesorado.

En esta parte se han presentado los propósitos mediatos de las actividades enunciadas por el profesorado en acuerdo con la frecuencia con la que fueron mencionados por el profesorado participante. En lo que sigue se presentará una interpretación acerca de las características de estos propósitos. Esta interpretación ha permitido definir que los propósitos se relacionan con el aprendizaje, con la capacidad crítica, con la comprensión que impele a la participación y con la utilidad que el estudiantado les pueda otorgar para su devenir en la vida.

Propósitos relacionados con el aprendizaje

Como se anotó, para este profesorado, el primer propósito mediato de las actividades que realiza para enseñar conocimientos políticos es el de lograr que el estudiantado aprenda estos conocimientos. Este propósito tiene cinco matices.

El primero es que el estudiantado aprenda conceptos o, por lo menos, nociones básicas acerca del campo político. Esto se entiende porque la enseñanza de conocimientos políticos para este profesorado hace parte de la enseñanza de conocimientos sociales al estudiantado.

El segundo matiz es que el aprendizaje sea efectivo y fácil. Con lo cual este profesorado reitera que busca, mediante los métodos de los que se sirve para enseñar, que el aprendizaje de conocimientos políticos, por parte del estudiantado, se realice y, que, además, este aprendizaje se le facilite.

El tercer matiz es que el estudiantado debe aprender conceptos y, además, actitudes y procedimientos. Con lo que se atrae la idea de que el estudiantado debe aprender conceptos y nociones básicas acerca del campo político y, además, debe aprender valores y maneras de proceder relativas al campo político. Lo que está posicionado en la educación escolarizada colombiana en cuanto a que el Estado colombiano estipula que en el currículo se deben incluir tres tipos de objetivos: los conceptuales, los actitudinales y los procedimentales. Lo mismo ocurre en los estándares con los que el Estado Colombiano busca medir el logro de competencias por parte del estudiantado. Esto porque los estándares se refieren a lo que el estudiantado debe saber, debe ser y debe saber hacer al terminar la educación obligatoria (Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, 2006).

El cuarto matiz se suma a los aprendizajes de conceptos o conceptuales, de actitudes o actitudinales y de procedimientos o procedimentales. Esto porque dos profesores, uno que enseña en la educación secundaria y otro en la media, mencionaron elementos que sugieren que el proceso de enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales lo realizan desde una perspectiva epistemológica. Esto se refiere a que los contenidos conceptuales que el estudiantado aprenda en la escuela los debe aprender desde una perspectiva que le permita conocer qué son las Ciencias Sociales y algunas de las funciones que las disciplinas que conforman este campo de conocimiento cumplen en la sociedad. Uno de estos profesores es el profesor Uriel que se sirve de actividades mediante las cuales se construyen y se exponen símbolos relativos a la memoria y a la cultura política a fin de que los estudiantes se “involucren” en el campo político y lleguen “a entender dentro de un marco pedagógico qué es el espacio de las Ciencias Sociales”. El otro profesor es Omar quien al desarrollar la explicación inicial de cada tema que enseña al estudiantado busca llamar la atención sobre su importancia “para nuestro futuro como sujetos políticos y ciudadanos y ciudadanas”. De esta manera el profesor se refiere a unas de las funciones que cumplen las Ciencias Sociales en la Sociedad: la de contribuir en la educación de las personas para que lleguen a ser sujetos políticos, ciudadanas y ciudadanos.

Retomando los planteamientos de los dos profesores puede afirmarse que el conocimiento por parte del estudiantado de la índole de las Ciencias Sociales y de algunas de las funciones que cumplen en la sociedad son aprendizajes de carácter epistemológico que deben hacer parte de la educación del estudiantado y, para que esto suceda, de la formación del profesorado. En primer lugar para que el estudiantado no considere irrelevantes los conocimientos enseñados. Con ello lo enseñado puede ser aprendido y, en lo posible, comprendido por cada estudiante. En segundo lugar, para que, en consecuencia, cada estudiante, a lo largo de su vida se apoye en conocimientos y saberes como los conocimientos que se construyen en el Campo de las Ciencias Sociales para reordenar su Conocimiento de Sentido Común. La importancia de reordenar el Conocimiento de Sentido Común acudiendo a campos como el de las Ciencias Sociales radica en que el Conocimiento de Sentido Común es el conocimiento que prescribe las acciones que las personas realizan en la cotidianidad. Por tanto, si se reordena con conocimientos y saberes que han sido construidos de manera sistemática y persistente es posible que prescriba, de maneras más fructíferas, las acciones que cada persona realiza en su vida cotidiana. Esto, si entendemos con Pagès (2009) que la finalidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales no es la de “llenar” la mente de cada estudiante. Por el contrario, la enseñanza de las Ciencias Sociales debe contribuir con el ordenamiento de la mente de cada estudiante. Este ordenamiento puede permitir que, por ejemplo, desde la condición de ciudadanas y de ciudadanos sepan lo que hacen y lo hagan con las otras y con los otros a fin de que se puedan construir sociedades más justas, más solidarias y más igualitarias que las que padecemos en la actualidad.

El matiz final de los propósitos mediatos de las actividades enunciadas por el profesorado se puede plantear a partir de lo expresado por el profesor Roberto. En efecto, este profesor, escribió dos finalidades a las que busca llegar. Una de ellas es autónoma y la otra es heterónoma. La autónoma consiste en que busca que el estudiantado aprenda los conocimientos políticos que él ha seleccionado. La heterónoma consiste en que busca que el estudiantado desarrolle las competencias que ha fijado, para el grado en el que enseña, el Estado Colombiano. Esto lo expresa el profesor Roberto cuando menciona que al planificar el proceso de enseñanza ubica “el Estándar en Competencias Ciudadanas o Ciencias Sociales utilizadas para el núcleo de grado”. Luego se dedica a “construir una pregunta problematizadora que me abarcará las competencias y los conocimientos que quería trabajar.” De esta manera se entiende que en primera instancia ha seleccionado los conocimientos que considera que el estudiantado debe aprender. Estos conocimientos los debe haber seleccionado atendiendo a las finalidades que se

ha trazado para el proceso de enseñanza. Por este motivo, en segunda instancia, ubica en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas o en los de Ciencias Sociales (Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, 2006) el estándar que corresponde al grado en el que enseña. De esta forma, la conciliación entre los conocimientos que ha seleccionado para enseñar y el estándar de competencias que debe alcanzar el estudiantado definido por el Estado colombiano la realiza a través de la construcción de una pregunta problematizadora. Para poder conciliar la finalidad autónoma y la finalidad heterónoma esta pregunta debe abarcar tanto los conocimientos que quiere enseñar como las competencias que el estudiantado debe alcanzar.

Propósito relacionado con la capacidad crítica

El segundo propósito mediato de las actividades que este profesorado realiza para enseñar conocimientos políticos es el de desarrollar en el estudiantado su capacidad para criticar. Esto lo hacen sobre todo a partir de una actividad: la lectura de textos. Esta actividad es realizada tanto en la Educación Básica Secundaria, con estudiantes jóvenes, como en la Educación Básica Primaria, con estudiantes que se hallan en la condición de niñas y de niños. En particular esto se afirma en la medida que la profesora Carmen anotó en el cuestionario que enseña conocimientos políticos a niños mediante actividades de carácter lúdico en las que emplea como herramienta noticias que aparecen en los periódicos.

Propósitos relacionados con la comprensión y la participación

Otros de los propósitos mediatos de las actividades que este profesorado realiza para enseñar conocimientos políticos es el de lograr que el estudiantado llegue a comprender los conocimientos políticos enseñados. En particular la profesora Cristina aludió a la comprensión de conceptos cuando mencionó que se sirve del método de Aprendizaje Basado en Problemas para lograr “la interiorización de conceptos” por parte del estudiantado. Del mismo modo, aludió a la comprensión cuando mencionó que “para el aprendizaje y apropiación de diferentes herramientas” se sirve de la organización de debates reales y simulados y de ejercicios de aplicación que impliquen que el estudiantado realice análisis de discursos, análisis de coyuntura y análisis geopolíticos. La profesora, por tanto, busca el aprendizaje o la apropiación y, además, la interiorización de conceptos y de diferentes herramientas. Por esto se puede interpretar que busca que el estudiantado vaya más allá del aprendizaje, que es apropiación de un saber o de un conocimiento, para avanzar hacia la comprensión que es interiorizar o, como lo ha definido Wilches-Chaux (1993), hacer parte de si un conocimiento o un saber.

Como se puede observar el propósito de la comprensión se relaciona con la participación. En efecto, el propósito de desarrollar en el estudiantado su capacidad para comprender es relacionado con la posibilidad de participar en el campo político. Este propósito es mencionado por este profesorado de tres formas. La primera forma es la que menciona el profesor Uriel que enseña en el nivel secundario. Este profesor se sirve de “simulaciones de actividades políticas” para la enseñanza de conocimientos políticos. Con estas simulaciones busca “la vivencia de los procesos políticos” por parte del estudiantado a fin de que “los estudiantes se involucren en roles que a diario perciben”. La segunda forma es la que menciona la profesora Silvia que enseña en el nivel secundario y en el medio. Esta profesora ha articulado el método del que se sirve para enseñar conocimientos políticos en el contexto del aula a un proyecto de educación política que realiza en el contexto del centro educativo. Este proyecto además trasciende al contexto social en el que se ubica el centro a través de diversas actividades que la profesora lleva a cabo con el estudiantado. Este proyecto se denomina “Formación de Sujeto Político”. De acuerdo con lo expresado por la profesora en el cuestionario con el proyecto “se ha logrado que los niños y jóvenes aprendan a liderar, a cuestionarse, a participar de una forma comprometida”. La tercera forma es la que menciona la profesora Emma que enseña en el nivel secundario. Esta profesora escribió lo siguiente en el cuestionario cuando se le preguntó por el método que utiliza para enseñar conocimientos políticos.

“Mi interés es que los estudiantes a parte de obtener nociones básicas de política, se hagan críticos y consientes [SIC] del poder que tienen como ciudadanos para comprender y transformar su realidad política, partiendo desde el contexto más cercano como individuos hacia su papel como parte de un colectivo y base fundamental de un Estado.” (Emma, cuestionario respondido por el profesorado participante)

Por tanto, se puede interpretar que la “participación” es un contenido y una actividad que, como tal, hace parte del método de enseñanza de conocimientos políticos. Esto porque el concepto de participación se enseña como concepto y, además, se enseña a través de debates reales o simulados y en general a través de simulaciones de actividades políticas que permiten comprender o hacer parte de si lo que ocurre en el campo político.

Propósito relacionado con la utilidad de lo que se enseña en la escuela para la vida

El último propósito mediato de las actividades que este profesorado realiza para enseñar conocimientos políticos es el de lograr que el estudiantado encuentre que, estos conocimientos,

son útiles. Este propósito fue expresado por la profesora Mariela que enseña conocimientos políticos en el nivel secundario. La profesora escribió que trata de llevar estos conocimientos al contexto más cercano al estudiantado para que “los estudiantes le puedan ver su utilidad”.

Carácter de los contenidos

La información sobre los métodos de enseñanza de conocimientos políticos consignada en el cuestionario por el profesorado participante permitió determinar el carácter de los contenidos que este profesorado dice que enseña. Esto sucedió porque algunas y algunos profesores al referirse a los métodos los relacionan de manera estrecha con los contenidos que enseñan. El carácter de los contenidos que enseña este profesorado se presenta en la tabla 34.

Tabla 34: carácter de los contenidos que enseña el profesorado

Profesor o profesora	Contenido específico	Carácter de los contenidos	Frecuencia
Cristina Nicolás Omar	Conceptos	Conceptuales	14
Valeria	Conceptos o ejes conceptuales disciplinares		
Ximena	Conceptos políticos relacionados con un tema		
Carmen Rosa	Conocimientos políticos		
Roberto	Conocimientos		
Emma	Nociones básicas de política		
Mariela	Situaciones Temáticas		
Uriel	Procesos políticos Memoria política Cultura política		
Cristina	Herramientas		
Omar		Actitudinales	1

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y Media colombiana

Como se muestra en la tabla 34 este profesorado enseña contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Lo que quiere decir que enseñan conceptos, procedimientos y actitudes. Entre estos tres tipos de contenidos el énfasis se presenta en la enseñanza de conceptos. Solamente una profesora y un profesor hicieron referencia a los contenidos procedimentales y actitudinales. Esto es que la profesora Cristina mencionó que procura que el estudiantado se apropie de diferentes herramientas. Lo que corresponden a los contenidos

procedimentales. Y, por su parte, el profesor Omar mencionó que enseña contenidos actitudinales sin mencionar ninguno de estos en específico.

En cuanto a los contenidos conceptuales, la profesora Ximena especificó que los que enseña están relacionados con un tema. Esto se entiende porque los conocimientos políticos que enseña este profesorado los enseña en el contexto de las temáticas que contempla el currículo del Área de Ciencias Sociales. Lo mismo fue especificado por la profesora Mariela que, además de enseñar en torno a temáticas, enseña en torno a situaciones. Finalmente el profesor Uriel precisó que los contenidos conceptuales que enseña se refieren a procesos políticos y a la memoria y a la cultura política.

Actividades enunciadas

En esta parte se presentará la identificación de las actividades que este profesorado dice realizar para enseñar conocimientos políticos al estudiantado en el Área de Ciencias Sociales. Estas actividades se presentan en la tabla 35 organizadas de acuerdo con su frecuencia de mención por parte del profesorado participante en la investigación.

Tabla 35: actividades que dice realizar el profesorado

Estudiantes		Actividades	Frecuencia	
Nivel educativo	Condición social			
Básica Primaria Básica Secundaria Media	Niñez y Juventud	Lectura de textos escritos	10	
		Noticias publicadas en periódicos		Primaria y Secundaria
		Documentos que divulgan resultados de investigaciones		Secundaria
		Revistas		
Básica Secundaria Media	Juventud	Visualización de un video	3	
		Simulación de actividades políticas		
Básica Secundaria Media	Juventud	Explicación magistral	2	
Básica Primaria	Niñez	Talleres lúdicos	1	
		Graficación de temas enseñados		
Básica Secundaria Media	Juventud	Talleres	1	
		Elaboración de esquemas conceptuales a partir de textos leídos		
		Visualización de un documental		
		Visualización de una historieta		

Estudiantes		Actividades	Frecuencia
Nivel educativo	Condición social		
		Cine foro: visualización de una película y conversatorio acerca de ella	
		Lluvia de ideas	
		Mesa redonda	
		Resolución de guías de lectura	
		Resolución de guías de trabajo	
		Escritura de textos	
		Preparación y socialización de productos elaborados	
		Audición de una canción	
		Visualización de una obra de arte	
Media	Juventud	Análisis de un problema	
		Debates simulados	
		Debates reales	

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y Media colombiana

Como se ha mostrado las actividades que más mencionó este profesorado fueron la lectura de textos escritos, la visualización de videos, la realización de simulaciones y la explicación magistral.

La lectura de textos escritos es realizada en los tres niveles educativos a los que se refiere esta investigación: el primario, el secundario y el medio. La mayoría de las y los profesores que dicen realizar esta actividad la mencionaron de manera genérica. En cambio las profesoras Carmen y Mariela detallaron los textos que le proponen leer al estudiantado. Como ya se mencionó la profesora Carmen se sirve de la lectura de noticias publicadas en periódicos. Esto lo hace a fin de enseñar a leer de manera crítica a las y los estudiantes que educa en el nivel básico primario. Por su parte la profesora Mariela, que enseña en el nivel secundario, manifestó que el método que utiliza es el de llevar las temáticas que trabaja al contexto que le sea más cercano al estudiantado. Para esto acude a “la lectura de textos sobre todo de investigación, de periódicos, revistas”.

Las actividades que, seguidamente, más mencionó este profesorado fueron la visualización de un video y la realización de simulaciones. La visualización de videos la realizan las profesoras Tania y Ximena en el nivel secundario y el profesor Omar en el nivel secundario y medio. El profesor Omar mencionó que la visualización de videos, por parte del estudiantado, le permite ampliar las explicaciones magistrales que realiza durante el proceso de enseñanza. La

realización de simulaciones fue mencionada por las profesoras Tania y Cristina y por el profesor Uriel. La profesora Tania enseña en el nivel secundario. Menciona que una de las actividades que realiza son las simulaciones sin detallar nada más. La profesora Cristina enseña en el nivel medio. Esta profesora considera “que para el aprendizaje y apropiación de diferentes herramientas es fundamental el desarrollo de ejercicios de aplicación tales como... simulaciones de debates bajo el protocolo de la Organización de las Naciones Unidas”. Por su parte el profesor Uriel expuso que “la vivencia de los procesos políticos por medio de simulaciones de actividades políticas... hace que los estudiantes se involucren en roles que a diario perciben”.

A partir de lo escrito por la profesora Cristina y por el profesor Uriel puede interpretarse que las simulaciones hacen parte de los métodos de enseñanza que permiten conseguir la tercera finalidad de los métodos de enseñanza de conocimientos políticos consignada en este texto. Esta finalidad es la de desarrollar en el estudiantado capacidad para comprender y participar en el campo político. Esto es así porque de acuerdo con la profesora Cristina las simulaciones permiten al estudiantado aprender o apropiarse de conocimientos políticos de carácter conceptual, actitudinal y procedimental. Además, permiten, como lo anota el profesor Uriel, vivenciar e involucrarse en el campo político. Con lo que el estudiantado tiene la posibilidad de comprender este campo. Y, por la vía de la comprensión, participar en su devenir o en lo que, este campo y todo el campo social, puedan llegar a ser. Esto porque la comprensión del campo político se hace posible a través de los conocimientos políticos apropiados o aprendidos y porque la participación puede ser propiciada al vivir e involucrarse en actividades políticas. Esto según el profesor Uriel se puede lograr a través de actividades de simulación.

La última actividad que más mencionó este profesorado fue la explicación magistral. Esta actividad fue enunciada por la profesora Ximena y por el profesor Omar. Esto sin duda porque esta profesora y este profesor, al igual que el profesor Roberto, detallaron el proceso mediante el cual enseñan conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales. Tanto la profesora Ximena, como el profesor Omar realizan dos explicaciones magistrales durante el proceso de enseñanza. Una inicial y otra después de que han orientado la realización, por parte del estudiantado, de una actividad de aplicación de los contenidos que han explicado. El profesor Roberto no mencionó, de manera explícita, la explicación magistral. Sin embargo, a partir de la descripción que realizó del procedimiento que sigue para enseñar conocimientos políticos se puede deducir que se sirve, por lo menos, de una explicación magistral.

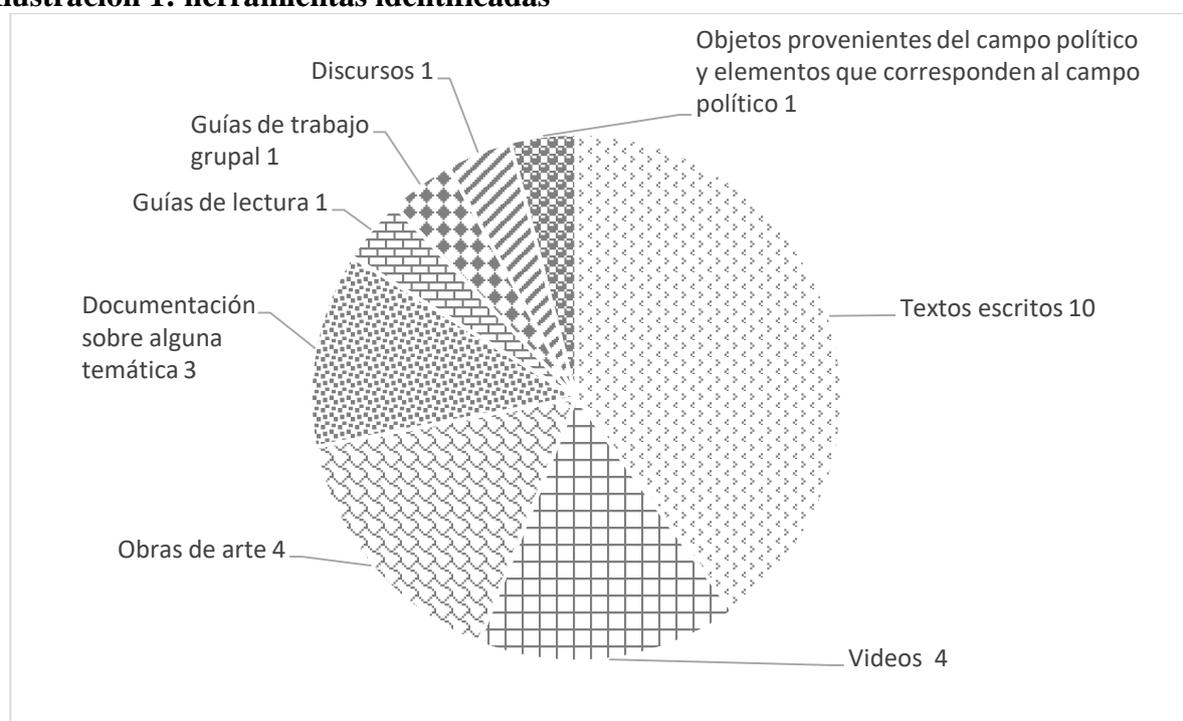
Herramientas para la realización de las actividades

A partir de la información consignada en el cuestionario por el profesorado que participó en la investigación se identificaron las herramientas que dice emplear este profesorado para realizar las actividades que, igualmente, se han identificado. También se pudo detallar el uso que hace este profesorado de algunas de estas herramientas. Por lo que, en esta parte, se presentarán las herramientas identificadas y algunos de los usos que este profesorado hace de ellas. Como las herramientas que utiliza el profesorado para la enseñanza corresponden a la realización de una determinada tarea que, como tal, corresponde a una actividad, al final se desarrollará una relación entre las actividades enunciadas por el profesorado y las herramientas identificadas en esta enunciación.

Herramientas identificadas

En cuanto a las herramientas identificadas estas fueron ocho. En la ilustración 1 se presenta su nominación y la frecuencia de mención de cada una de ellas.

Ilustración 1: herramientas identificadas



Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y Media colombiana

Las herramientas que más dice utilizar este profesorado son los textos escritos, los videos, las obras de arte y la documentación sobre alguna temática. Como se ha anotado dos de las

actividades más enunciadas por este profesorado fueron la lectura de textos escritos y la visualización de videos. En concordancia con esto los textos escritos y los vídeos fueron dos de las herramientas que más se pudieron identificar. Los textos escritos aparecen con una frecuencia de 10 y los videos con una frecuencia de 4. Las obras de arte aparecen, también, con una frecuencia de 4 y el acopio de documentación sobre alguna temática tiene una frecuencia de 3. Las herramientas menos mencionadas fueron las guías de lectura, las guías de trabajo grupal, los discursos, los objetos provenientes del campo político y los elementos que corresponden al campo político.

Uso que hace este profesorado de algunas herramientas identificadas

Algunas y algunos profesores especificaron las herramientas que usan. Esta información se ha consignado en la tabla 36.

Tabla 36: especificación de algunas de las herramientas que dice utilizar el profesorado:

Herramientas	Especificación	Profesora o profesor
Textos escritos		Nicolás, Omar, Roberto, Tania, Ximena
	Artículos de revistas Artículos derivados de investigaciones	Mariela
	Noticias publicadas en periódicos	Carmen, Mariela
Videos		Omar, Tania
	Documentales	Ximena
Obras de arte	Cinematográficas	Nicolás
	Canciones	Omar
	Historietas	Ximena
<ul style="list-style-type: none"> • Discursos • Acopio de documentación temática sobre: <ul style="list-style-type: none"> • Problemas sociales • Situaciones geopolíticas • Temáticas coyunturales 		Cristina*
<ul style="list-style-type: none"> • Guías de lectura • Guías de trabajo grupal 		Omar
<ul style="list-style-type: none"> • Objetos provenientes del campo político • Elementos que corresponden al campo político 		Pamela
* No especifica el soporte de las herramientas que dice utilizar. Es decir, si este es escrito, gráfico, auditivo o audiovisual		

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y Media colombiana

En cuanto al uso que hace este profesorado de las herramientas identificadas se puede describir lo siguiente: los profesores Roberto y Omar y la profesora Carmen detallaron la manera como se valen de los textos escritos. El profesor Roberto escribió en el cuestionario que utiliza los textos escritos para que el estudiantado haga lecturas acerca de los conceptos o las preguntas problematizadoras alrededor de las cuales articula la enseñanza. De acuerdo con lo escrito por el profesor, estas preguntas le permiten conciliar las finalidades que él ha definido con las finalidades definidas por el Estado colombiano a través de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas y en Ciencias Sociales. El profesor Omar articula los textos escritos, las guías de lectura y las guías de trabajo grupal de la siguiente manera: emplea los textos escritos para ampliar el concepto que ha explicado de manera magistral. Las guías de lectura las usa para focalizar la lectura del estudiantado en los conceptos que ha explicado. Esto lo puede hacer a partir de las “preguntas orientadoras” que contiene la guía. Finalmente se sirve de las guías de trabajo grupal para que el estudiantado construya colectivamente un producto que puede ser un texto escrito o un conjunto de textos cortos que componen una exposición. Estos productos están destinados a ser socializados ante el resto del estudiantado. Finalmente, la profesora Carmen se vale de noticias que aparecen en periódicos para desarrollar la capacidad de lectura crítica en estudiantes de primaria.

El profesor Omar escribió en el cuestionario la forma como utiliza los vídeos, las canciones y, en general, las obras de arte. Esto es que estas herramientas le sirven para expresar y para ampliar los contenidos que le explica al estudiantado. Desde sus concepciones manifestó que el empleo que hace de estas herramientas le permite al estudiantado leer “de otros modos” los contenidos que ha explicado. Con lo que pueden “solidificar” lo que han aprendido a partir de la explicación del profesor.

La profesora Cristina detalló que usa discursos y documentación temática. En la medida en que la profesora no detalló si el soporte de los discursos es escrito, auditivo o audiovisual esta herramienta se clasificó de manera independiente. Lo mismo sucedió con la documentación temática. La profesora no detalló el soporte de esta documentación. En cambio escribió que la documentación versaba sobre problemas sociales, coyunturas y situaciones geopolíticas. Esta profesora escribió en el cuestionario que se sirve de los discursos y de la documentación

temática para que el estudiantado realice “ejercicios de aplicación”. En estos ejercicios el estudiantado debe llevar a cabo actividades que le permitan desarrollar la capacidad de análisis.

Finalmente, en cuanto al uso de los objetos provenientes del campo político y los elementos que corresponden al campo político la profesora Pamela escribió en el cuestionario lo siguiente:

“Los estudiantes aprenden más fácil cuando lo que se les enseña lo pueden relacionar con su entorno o realidad, cuando manipulan objetos, elaboran elementos, es decir, cuando le encuentran sentido a lo aprendido”. A partir de lo escrito por la profesora se puede interpretar que, en primera instancia, desarrolla un proceso de enseñanza. Y que, en segunda instancia, busca que el estudiantado relacione lo que le ha enseñado con el entorno en el que habita. Entorno que constituye la realidad del estudiantado. Esto lo hace disponiendo al estudiantado para que manipule objetos que se interpreta que provienen del campo político. Y, también, disponiendo que el estudiantado elabore elementos que, de igual modo, se interpreta que corresponden al campo político. De esta forma, el uso que la profesora hace de los objetos que el estudiantado manipula y de los elementos que el estudiantado elabora permite que este estudiantado le encuentre “sentido a lo que ha aprendido” mediante la enseñanza que realiza la profesora. Lo que se puede interpretar como el paso que hace el estudiantado del aprendizaje a la comprensión. Los usos de estas herramientas se resumen en la tabla 37.

Tabla 37: uso de algunas herramientas

Herramienta	Uso que hace el profesorado
Textos escritos	<ul style="list-style-type: none"> • Acercar al estudiantado a: • los conceptos que el profesorado explica de manera magistral • las preguntas problematizadoras a partir de las que el profesorado realiza la enseñanza • Ampliar los conceptos explicados de manera magistral por el profesorado
Guías de lectura	Focalizar la lectura del estudiantado en los conceptos explicados por el profesorado. Para ello la guía contiene preguntas
Guías de trabajo grupal	Permitir que el estudiantado construya colectivamente productos escritos y exposiciones -conjunto de textos cortos- a fin de que sean socializados
Noticias	Desarrollar la capacidad de lectura crítica
Obras de arte <ul style="list-style-type: none"> • Canciones • Videos 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresan y amplían • Permiten leer de otros modos Los contenidos explicados por el profesorado de manera magistral.

Herramienta	Uso que hace el profesorado
	Esto “solidifica” lo que el estudiantado ha aprendido mediante la explicación del profesorado
<ul style="list-style-type: none"> • Discursos • Documentación temática 	Se utilizan para realizar ejercicios de aplicación. Permiten desarrollar en el estudiantado su capacidad de análisis
<ul style="list-style-type: none"> • Manipulación de objetos que provienen del campo político • Elaboración de elementos que provienen del campo político 	Permite que el estudiantado le encuentre sentido a lo que ya ha aprendido. Se postula que estas herramientas le permiten a cada estudiante pasar del aprendizaje a la comprensión

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y Media colombiana

Relación entre las actividades enunciadas y las herramientas identificadas

Como las herramientas que utiliza el profesorado para la enseñanza corresponden a la realización de una determinada tarea que, como tal, corresponde a una actividad, en esta parte se desarrollará una relación entre las actividades enunciadas por el profesorado y las herramientas identificadas en esta enunciación. En otras palabras se interpreta el uso que el profesorado hace de las herramientas en el desarrollo de las actividades.

Para precisar este uso en la tabla 38 se presentan las herramientas identificadas en las descripciones que del método de enseñanza realizó el profesorado participante en la investigación. También se presentan las actividades en las que, este profesorado, dice utilizarlas y los propósitos que dijeron que ayudaban a cumplir. En la última columna se han consignado la función que estas herramientas cumplirían en el proceso de enseñanza en acuerdo con lo que escribió el profesorado.

Tabla 38: uso de las herramientas en las actividades

Actividades	Herramientas utilizadas	Propósito para el que se utiliza la herramienta	Función de la herramienta en la enseñanza
Explicación magistral	<ul style="list-style-type: none"> • Videos • Canciones • Obras de arte 	<ul style="list-style-type: none"> • El profesorado puede expresar y ampliar los contenidos explicados • El estudiantado puede <ul style="list-style-type: none"> • leer de otros modos lo explicado • solidificar lo aprendido 	Comprender lo aprendido

Actividades	Herramientas utilizadas	Propósito para el que se utiliza la herramienta	Función de la herramienta en la enseñanza
Ejercicios de aplicación	Objetos que provienen del campo político	El estudiante puede encontrarle sentido a lo aprendido	Comprender lo aprendido
	<ul style="list-style-type: none"> • Textos escritos • Guías de lectura • Guías de trabajo grupal 	<ul style="list-style-type: none"> • El profesorado puede ampliar los conceptos explicados o las preguntas problematizadoras planteadas • El estudiante puede construir colectivamente productos para socializarlos al resto del estudiantado 	Aprender lo explicado
	<ul style="list-style-type: none"> • Documentación temática • Discursos • Noticias publicadas en periódicos 	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante puede desarrollar la capacidad para analizar o criticar 	Desarrollar capacidades

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y Media colombiana

A partir de la lectura de la tabla se pueden hacer las siguientes interpretaciones. La primera es que la mayoría de las herramientas que se utilizan en la clase son empleadas en el momento en el que se realizan los ejercicios de aplicación. Esto porque solamente los vídeos, las canciones y las obras de arte son usadas en la explicación magistral. Con estas herramientas el profesor que se sirve de ellas busca ampliar los contenidos que explica y que el estudiantado lea de otros modos lo explicado. Esto lo hace para que el estudiantado solidifique “lo aprendido”. De manera que el profesor se vale de estas herramientas a fin de que el estudiantado comprenda lo que ha aprendido.

La segunda es que los objetos provenientes del campo político son utilizados en el ejercicio de aplicación. A través de la manipulación de estos objetos el estudiantado puede encontrarle sentido a lo aprendido. De esta forma la profesora que emplea esta herramienta también busca que el estudiantado comprenda lo que ha aprendido.

La tercera es que los textos escritos, las guías de lectura y las guías de trabajo grupal se usan en el ejercicio de aplicación de manera sucesiva. En un primer momento permiten ampliar los conceptos explicados o las preguntas problematizadoras en torno a las cuales se articula el proceso de enseñanza por parte de los profesores que utilizan estas herramientas. En un segundo

momento permiten que el estudiantado construya productos escriturales que ha de socializar ante el resto del estudiantado. Con estas herramientas es posible que el estudiantado aprenda lo que el profesor ha explicado.

Por último, la documentación temática, los discursos y las noticias publicadas en periódicos son, también, herramientas utilizadas en los ejercicios de aplicación. Permiten desarrollar la capacidad de análisis. Capacidad en la que consiste la crítica.

Método de enseñanza identificado: el de explicación aplicación

De las y los quince profesores que respondieron el cuestionario fueron la profesora Ximena y los profesores Roberto y Omar quienes describieron la manera en la que enseñan conocimientos políticos al estudiantado en el Área de Ciencias Sociales. Esto lo hicieron para dar respuesta a una pregunta del cuestionario en la que se les pedía que describieran la forma de enseñanza de conocimientos políticos con la que pensaban que más aprendía el estudiantado al que le enseñaban.

En particular, esta profesora y estos profesores enunciaron las actividades que realizan y la secuencia en la que las ordenan o estructuran. En otras palabras, esta profesora y estos profesores expresaron la secuencia estructurante del proceso de enseñanza. Como en esta secuencia se pueden evidenciar los segmentos de actividades en los que se divide fue posible nominar el método que utilizan para enseñar conocimientos políticos. Esta nominación se realizó a partir de la descripción de los métodos de enseñanza de “Explicación Aplicación” y de “Problematización Conceptualización” que ha realizado Siede (2007, pp. 168-175). En concordancia con las secuencias estructurantes de los procesos de enseñanza que se identificaron en las especificaciones que, de sus procesos de enseñanza, realizaron se pudo precisar que siguen el método de “Explicación Aplicación”.

De esta forma, para la descripción e interpretación de los métodos de enseñanza de esta profesora y de estos profesores se identificó la secuencia de actividades o secuencia estructurante del proceso de enseñanza; las actividades que componen cada secuencia y las tareas que componen cada actividad. Con respecto a las tareas se han distinguido las que realizan la profesora y los profesores de las que realiza el estudiantado por inducción de ella y de ellos.

El caso de la profesora Ximena

La profesora Ximena enseña conocimientos políticos, en el Área de Ciencias Sociales, a estudiantes del nivel educativo básico secundario, de un centro educativo público, que se ubica en un espacio urbano grande. Los grados en los que, específicamente, se encuentra este estudiantado son sexto y séptimo. De acuerdo con lo que la profesora respondió en el cuestionario, la finalidad a la que busca llegar mediante la enseñanza de conocimientos políticos es la de facilitar “el desarrollo del pensamiento crítico, de manera que, el sujeto pueda tomar posición o posiciones frente a su vida, a su entorno inmediato y al mundo”. Para llegar a esta finalidad, algunos de los conocimientos políticos que enseña tienen que ver con el estado, con los derechos y los deberes y con la norma y la ley. Como lo muestra la tabla 39 los conocimientos políticos que tienen que ver con el estado son de carácter descriptivo, del tipo presente convencional y pertenecen al campo de la dominación. Los contenidos referentes a los derechos y los deberes y a la norma y la ley son de carácter prescriptivo, del tipo presente y dan cuenta tanto del campo de las dominaciones como del de las resistencias.

Tabla 39: caracterización de los conocimientos políticos que enseña la profesora Ximena

Conocimiento político	Aspectos que contempla	Carácter	Tipo	Campo del que da cuenta
Estado		Descriptivo	Presente convencional	Dominación
Derechos y deberes	<ul style="list-style-type: none">• La norma, la ley, el derecho y el deber• Derechos y deberes de los estudiantes	Prescriptivo	Presente	Dominación y resistencias

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y Media colombiana

El procedimiento mediante el que enseña estos conocimientos fue descrito por la profesora de la siguiente manera:

“1. Una lluvia de ideas previas sobre los conceptos relacionados con el tema. 2. Una lectura sobre los conceptos y el tema. 3. Explicación magistral e interactiva sobre los mismos. 4. Proyección de video, documental o historieta relacionada con el tema central. 5. Socialización de ideas en mesa redonda y evaluación.”
(Ximena, cuestionario respondido por el profesorado participante)

A partir de la descripción realizada por la profesora Ximena se puede interpretar que sigue el método de Explicación Aplicación. Esto se puede afirmar porque los segmentos en que se pueden dividir las actividades que realiza son los de explicación, aplicación, explicación, aplicación. El método de enseñanza que utiliza esta profesora se puede visualizar en la tabla 40.

Tabla 40: método de enseñanza utilizado por la profesora Ximena

Segmentos de actividades	Actividades	Tareas de la profesora	Tareas del estudiantado
Explicación	Realización de una lluvia de ideas	Formula preguntas al estudiantado	Responde las preguntas formuladas por la profesora
		Ordena la intervención del estudiantado	
		Selecciona las respuestas del estudiantado que considera pertinentes con respecto al objetivo de la explicación	
Aplicación	Orientación de la lectura de un texto	Selecciona el texto que ha de leer el estudiantado	Lee el texto proporcionado por la profesora
		Proporciona el texto seleccionado al estudiantado	
Explicación	Realización de una explicación magistral e interactiva	Explica interactuando con el estudiantado	Atiende la explicación de la profesora
			Interviene durante la explicación de la profesora de acuerdo con el orden que ella establezca
Aplicación	Orientación de la visualización de un video, un documental o una historieta	Selecciona una herramienta para que sea visualizada por el estudiantado	Visualiza la herramienta seleccionada por la profesora
		Induce al estudiantado para que construya ideas a propósito de la visualización que ha realizado de la herramienta que ha seleccionado	Elabora ideas por inducción de la profesora
	Orientación de una mesa redonda	Ordena las intervenciones del estudiantado	Socializa las ideas que ha elaborado en acuerdo con el orden que establezca la profesora

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y Media colombiana

De esta forma, los segmentos de actividades que desarrolla la profesora son los de explicación, aplicación, explicación y aplicación. Por lo que se puede afirmar que el método del que se sirve

es el de “Explicación Aplicación”. Esto en razón de que al inicio realiza una explicación mediante la que comienza el proceso de enseñanza de los conceptos relacionados con la temática del Área de Ciencias Sociales que, en ese momento, le esté enseñando al estudiantado. Para ello la actividad es una lluvia de ideas. Las tareas que realiza la profesora son la de hacer preguntas al estudiantado y la de seleccionar las respuestas que considera pertinentes. La tarea del estudiantado es la de responder las preguntas que le hace la profesora. Enseguida orienta un ejercicio de aplicación. La actividad es la de lectura de un texto que tenga que ver con los conceptos y, también, con el tema. Las tareas de la profesora son las de seleccionar el texto y proporcionarlo al estudiantado. La tarea del estudiantado es la de leer el texto. Después realiza una nueva explicación. La actividad es la explicación magistral e interactiva acerca de los conceptos y del tema al que corresponden. La tarea de la profesora es la de llevar a cabo la explicación en interacción con el estudiantado. Las tareas del estudiantado son las de atender la explicación de la profesora e intervenir en esa explicación de acuerdo con el orden que establezca la profesora. Luego orienta un ejercicio de aplicación. La primera actividad de este ejercicio de aplicación es la visualización de un video, de un documental o de una historieta. Las tareas de la profesora son las de seleccionar la herramienta que ha de visualizar el estudiantado y la de orientar al estudiantado para que construya ideas a propósito de la visualización de esa herramienta. Las tareas del estudiantado son las de visualizar la herramienta que ha seleccionado la profesora y la de elaborar ideas por orientación de la profesora. La segunda actividad de este ejercicio de aplicación es una mesa redonda. La tarea del profesorado es la de organizar las intervenciones del estudiantado. La tarea del estudiantado es la de socializar las ideas que ha elaborado. Al final, la profesora desarrolla el proceso de evaluación.

El caso del profesor Roberto

El profesor Roberto enseña conocimientos políticos, en el Área de Ciencias Sociales, a estudiantes del nivel básico secundario de un centro educativo público, ubicado en un espacio urbano mediano. Los grados en los que se encuentra este estudiantado son octavo y noveno. La finalidad a la que busca llegar el profesor la enunció de la siguiente manera:

“Considero que el subdesarrollo del país tiene su origen en la falta de formación ciudadana y política del pueblo colombiano, que al no tener dicha formación se encuentra apático a la participación democrática y deja en manos de los politiqueros las soluciones a los problemas sociales del país.” (Roberto, cuestionario respondido por el profesorado participante).

Por lo que escribió el profesor se entiende que una de sus preocupaciones es el empobrecimiento y, en general, la insatisfacción de las necesidades humanas que padecen la mayoría de las poblaciones del país. Con respecto a esto considera importante desarrollar procesos educativos que apunten a la formación ciudadana y a la formación política de las poblaciones colombianas. Con esto, para el profesor, es posible que las personas participen, de manera democrática, en la solución de los problemas que aquejan al país. Con ello, no dejen en manos de quienes degradan la política el que en Colombia se lleven a la práctica decisiones que permitan que el país salga de la situación de subdesarrollo.

Al responder la pregunta del cuestionario acerca de los conocimientos políticos que enseña, este profesor, sólo escribió que aborda los “Mecanismos de Participación Ciudadana”. Es decir, acerca de las formas que la Constitución Política de Colombia consagra, o reconoce, como maneras en las que las poblaciones de Colombia pueden participar en el campo político. Por lo que estos conocimientos políticos son de carácter prescriptivo; han estado presentes por bastante tiempo en el campo de las Ciencias Jurídicas y da cuenta del campo de las resistencias. Esto porque se refiere al derecho a la participación formalizado en la Constitución que define la manera en la que legalmente las poblaciones pueden ordenar el campo político. Como se puede ver los mecanismos de participación ciudadana concuerdan con la finalidad de enseñanza de conocimientos políticos planteada por el profesor que se centra en la formación ciudadana y política de las poblaciones colombianas.

Con respecto al método que utiliza para enseñar conocimientos políticos el profesor escribió:

“1. Ubicar el Estándar en competencias ciudadanas o ciencias sociales utilizadas para el núcleo de grado. 2. Construir una pregunta problematizadora que abarcará las competencias y los conocimientos que quería trabajar. 3. Partir de un hecho local o de la cotidianidad de los estudiantes para introducir los nuevos elementos y competencias. 4. Lecturas de los conceptos o problemas de tipo social. 5. Talleres para reafirmar conocimientos. 6. Coevaluaciones y evaluaciones, tipo conversatorios y pruebas saber”. (Roberto, cuestionario respondido por el profesorado participante).

Como puede leerse el profesor incluye el proceso de planificación de la enseñanza en la descripción del procedimiento del que se sirve para enseñar conocimientos políticos. De esta

forma, en lo escrito, se pueden diferenciar dos momentos en el proceso de enseñanza que se pueden nominar como “momento de planificación de la enseñanza” y “momento de realización de la enseñanza”. En el momento de planificación el profesor realiza las actividades que se describen en la tabla 41.

Tabla 41: actividades desarrolladas por el profesor Roberto en el momento de la planificación de la enseñanza

Actividad	Mención	Descripción
Definición de una finalidad autónoma	Implícita	Define o precisa la finalidad que quiere lograr mediante el proceso de enseñanza
Selección de contenidos	Implícita	Selecciona los contenidos que debería enseñar para cumplir con la finalidad que ha definido o precisado
Ubicación de una finalidad heterónoma	Explícita	Ubica en una publicación del Estado colombiano un Estándar Básico de Competencias Ciudadanas o de Competencias en Ciencias Sociales definido por este estado que corresponda al grado en el que enseña
Definición del método de enseñanza	Explícita	Construye una pregunta problematizadora que abarque: <ul style="list-style-type: none"> • La finalidad heterónoma y • La finalidad autónoma
		Define un hecho <ul style="list-style-type: none"> • local o • de la cotidianidad del estudiantado para iniciar el proceso de enseñanza

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y Media colombiana

A partir de lo escrito por el profesor en el cuestionario se pueden definir las actividades que desarrolla en el momento de la planificación de la enseñanza. Unas fueron mencionadas explícitamente por el profesor y las otras se pueden deducir a partir de las que mencionó de manera explícita. La primera actividad que menciona, de manera explícita, es la de “ubicar” un Estándar Básico de Competencias Ciudadanas o de Competencias en Ciencias Sociales que corresponda al grado en el que enseña. Una vez que ha ubicado el estándar de competencias construye una pregunta problematizadora. Cuando el profesor hace referencia a una pregunta problematizadora lo hace desde el referente que, para el profesorado, representan los Lineamientos Curriculares para el Área de Ciencias Sociales. Estos Lineamientos Curriculares fueron diseñados para orientar la planificación de la enseñanza en el Área de Ciencias Sociales. En ellos se define las “Preguntas Problematizadoras” como “preguntas que plantean problemas” a fin de atraer la atención de los estudiantes; de fomentar la investigación constante y de generar nuevos conocimientos en las clases. En general son concebidas como “motores' que impulsan la búsqueda y creación de nuevo saber en el aula” (Ministerio de Educación Nacional,

República de Colombia, 2002, p. 60). La pregunta problematizadora que, en este caso, construye el profesor debe cumplir con una condición. Esta consiste en que debe abarcar, englobar o contener el estándar de competencias que ubicó y los conocimientos que él quiere enseñar. En razón de que la pregunta problematizadora debe abarcar tanto estándar de competencias definido por el Estado colombiano, como los conocimientos seleccionados por el profesor, se puede deducir que, el profesor, antes de ubicar el estándar de competencias seleccionó los contenidos que consideraba pertinentes. Como toda selección de contenidos corresponde a unas finalidades explícitas o implícitas del profesorado, se puede interpretar que las dos primeras actividades del momento de la planificación fueron la definición de las finalidades y la selección de contenidos.

De esta manera, se puede interpretar que, al iniciar la planificación de la enseñanza, el profesor definió las finalidades que quería lograr mediante el proceso de enseñanza y seleccionó “los conocimientos que quería trabajar”. Como lo escribió en el cuestionario, las finalidades de enseñanza tienen que ver con la formación ciudadana y con la formación política del estudiantado. Tanto la formación ciudadana, como la política las orienta de forma tal que el estudiantado pueda participar, de manera democrática, en la solución de los problemas del país. Esto puede permitir que Colombia abandone la condición de subdesarrollo en la que el profesor concibe que se encuentra.

Una vez que ha definido las finalidades de enseñanza, selecciona los contenidos que debería enseñar para cumplir con la finalidad que ha definido. Tal y como escribió el profesor en el cuestionario, los contenidos que selecciona giran en torno al concepto de participación. Lo que resulta coherente en el sentido en que la finalidad del profesor consiste en romper con la apatía que concibe que ha desarrollado el estudiantado frente a la participación democrática.

Después de seleccionar los contenidos busca un estándar de competencias definido por el estado colombiano correlativo con sus finalidades. Cuando el profesor encuentra este estándar dispone, primero, de dos tipos de finalidades, una autónoma y otra heterónoma. Y, segundo, dispone de unos contenidos. Con estos elementos pasa a definir el método de enseñanza. Para ello construye una pregunta problematizadora que, como se ha escrito, debe abarcar o contener las dos finalidades que debe lograr, la autónoma y la heterónoma, y los contenidos que quieren enseñar.

Después de construir la pregunta problematizadora, se concentra en idear la manera de iniciar el proceso de enseñanza. Para ello considera que ha de partir de algún elemento que sea cercano al estudiantado. Por esto define un hecho que haya sucedido en la localidad habitada por el estudiantado o un hecho que tenga que ver con su vida cotidiana. En este punto termina el momento de planificación de la enseñanza.

En el momento de la enseñanza, el profesor Roberto, al igual que la profesora Ximena, sigue el método de Explicación Aplicación. Esto se puede afirmar porque los segmentos en que se pueden dividir las actividades que realiza el profesor son los de explicación aplicación. Este método se puede visualizar en la tabla 42.

Tabla 42: método de enseñanza utilizado por el profesor Roberto

Segmentos de actividades	Actividades	Tareas del profesor	Tareas del estudiantado
Explicación	Realización de una explicación magistral	Presenta un hecho <ul style="list-style-type: none"> • local o que • tenga que ver con la cotidianidad del estudiantado 	Atiende la presentación del profesor
Aplicación	Orientación de la lectura de un texto	<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona un texto para que sea leído por el estudiantado • Proporciona el texto que ha seleccionado al estudiantado 	Lee el texto proporcionado por el profesor
	Orientación del desarrollo de varios talleres	<ul style="list-style-type: none"> • Diseña varios “talleres” para que el estudiantado reafirme los conocimientos que, desde las concepciones del profesor, ha aprendido a partir de la explicación magistral, a la que ha atendido, y de la lectura del texto que ha realizado • Proporciona los “talleres” que ha diseñado al estudiantado 	Desarrolla los talleres proporcionados por el profesor

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y Media colombiana

Como se puede visualizar en la tabla 42 la secuencia de actividades es iniciada por el profesor con una explicación. La actividad realizada por el profesor es la de una explicación magistral. En esta actividad la tarea del profesor es la de presentar un “hecho local o de la cotidianidad de los estudiantes”. Esta presentación le sirve para “introducir los nuevos elementos y competencias”. Estos elementos y competencias consisten en los conocimientos que ha seleccionado para enseñar y en el estándar de competencias definido por el Estado colombiano. Lo que quiere decir que el proceso de enseñanza lo inicia con una explicación magistral que

articula en torno a un hecho que haya sucedido en la escala local o que se relacione con la vida cotidiana del estudiantado. Con esta explicación comienza a enseñar “los conocimientos que quería trabajar” y a tratar de lograr que el estudiantado alcance el “Estándar en competencias ciudadanas o ciencias sociales” que el estado colombiano utiliza para “el núcleo de grado” o grupo de grados en los que el profesor enseña. Finalmente, en esta primera actividad, de la secuencia de actividades, la tarea del estudiantado es la de atender la explicación del profesor.

La secuencia de actividades prosigue con dos actividades de aplicación. La primera es la lectura de un texto y la segunda es la realización de varios talleres. En cuanto a la actividad de lectura del texto, las tareas del profesor son las de seleccionar el texto que ha de leer el estudiantado y la de proporcionar este texto al estudiantado. El texto seleccionado por el profesor ha de tener que ver con los conocimientos que ha seleccionado para enseñar o con la pregunta problematizadora que ha construido. De esta manera, durante el momento de la realización de la enseñanza el profesor trata de cumplir las dos finalidades que demarcan sus prácticas de enseñanza: la autónoma y la heterónoma. Esto porque la lectura contiene los “conceptos” que él ha seleccionado para enseñar en acuerdo con la finalidad autónoma. También, porque, esta lectura, contiene los “problemas de tipo social”. En el caso en que los contenga, a través de la actividad de lectura estaría cumpliendo tanto con la finalidad autónoma como con la heterónoma. Esto porque tal y como lo expresó el profesor estos problemas abarcan “las competencias” y los “conocimientos” que el profesor “quería trabajar”. La tarea del estudiantado, durante esta primera actividad de aplicación, es la de leer el texto proporcionado por el profesor.

La segunda actividad de la aplicación es la orientación del desarrollo de varios talleres. En esta actividad las tareas del profesor son las de diseñar los talleres. Con ellos busca que el estudiantado reafirme los conocimientos que, desde la concepción del profesor, ha aprendido a partir de la explicación magistral y de la lectura del texto que ha realizado. Una vez que el profesor ha diseñado los talleres, los proporciona al estudiantado. Por lo que la tarea del estudiantado es la de desarrollar los talleres que el profesor le ha proporcionado.

El caso del profesor Omar

El profesor Omar enseña conocimientos políticos, en el Área de Ciencias Sociales, a estudiantes de Educación Básica Secundaria y de Educación Media de un centro educativo público. Este centro se ubica en espacio urbano mediano. En concreto, este estudiantado, se encuentra en los grados octavo, décimo y once.

La finalidad a la que el profesor busca llegar, mediante la enseñanza de conocimientos políticos, la expresó de la siguiente manera:

“Porque el ciudadano[a] en formación que se encuentra cursando la enseñanza obligatoria debe recibir las bases y reglas de juego de su nación. Por bases se entiende todo lo concerniente a su sistema de gobierno, ideales políticos nacional y otros fundamentos como la comprensión de conceptos como democracia, participación social, participación política, poder, estado, nación, estado-nación, gobierno, sistema de gobierno, entre otros, que siendo reflejo de la realidad mayor de su comunidad social lo dotarán de las habilidades para insertarse políticamente en ella y no sentirse [como sucede actualmente] un excluido o que su postura o ideales no tienen cabida o espacio.” (Omar, cuestionario respondido por el profesorado participante)

Cuando al profesor se le pregunto, en el cuestionario, por los contenidos que selecciona para desarrollar el proceso de enseñanza respondió que enseña los de Democracia y de Participación Política. Como lo expresó al definir la finalidad de la enseñanza a la que busca llegar, además, enseña los de participación social, poder, estado, nación, estado nación, gobierno y sistema de gobierno. La categorización de estos conceptos se puede visualizar en la tabla 43.

Tabla 43: caracterización de los conceptos que enseña el profesor Omar

Conceptos	Carácter	Tipo	Campo del que dan cuenta
Democracia	Deontológico	Presente	Resistencias
Participación política	Descriptivo	Presente	Resistencias
Participación social			
Poder	Descriptivo	Presente convencional	Dominaciones y resistencias
Estado	Descriptivo	Presente convencional	Dominaciones
Nación			
Estado nación			
Gobierno			
Formas o sistemas de gobierno			

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y Media colombiana

Como lo muestra la tabla 43 la mayoría de los conceptos enseñados por el profesor provienen de la Ciencia Política. Sólo el de Democracia proviene de la Filosofía Política. El resto de los

conceptos son presentes o presentes convencionales. Algunos de ellos dan cuenta del campo de las resistencias y, la mayoría, dan cuenta del campo de las dominaciones.

Con respecto al método el profesor lo describió en los siguientes términos:

“Primero hago una presentación general del tema a abordar de manera magistral. Con ello busco llamar la atención sobre la importancia del tema para nuestro futuro como sujetos políticos y ciudadanos(as). Luego concreto un trabajo de lectura que amplíe el concepto, este paso generalmente en equipos con unas preguntas orientadoras. Este paso de lectura se concreta en una guía. Esta guía genera un producto, que puede ser un texto o una exposición de subtemas por los mismos miembros de equipos (sic). Una vez socializan los estudiantes sus trabajos en equipo, refuerzo con una nueva explicación magistral en algunos aspectos débiles o a fundamentar. Esta parte también es esencial el video, una canción o alguna obra de arte que exprese y amplíe la información leída de otros modos y así solidificar lo aprendido (contenido conceptual y actitudinal). La evaluación va en dos direcciones: 1. Evaluación del trabajo de lectura ya sea de manera oral, exposiciones u otros. 2. Evaluación de competencias: esta se hace con formato tipo pruebas saber.”

Al igual que la profesora Ximena y que el profesor Roberto, el profesor Omar, sigue el método de Explicación Aplicación. Esto se puede afirmar porque los segmentos en que se pueden dividir las actividades que realiza el profesor Omar son los de explicación, aplicación, explicación. El método de enseñanza que utiliza el profesor Omar se puede visualizar en la tabla 44.

Tabla 44: método de enseñanza que utiliza el profesor Omar

Segmentos de actividades	Actividades	Tareas del profesor	Tareas del estudiantado
Explicación	Realización de una explicación magistral	Presenta el tema a abordar de manera magistral	Atiende la presentación del profesor
Aplicación	Orientación de la lectura de un texto	<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona el texto que ha de leer el estudiantado • Diseña una guía de lectura del texto que ha seleccionado 	<ul style="list-style-type: none"> • Lee el texto proporcionado por el profesor

Segmentos de actividades	Actividades	Tareas del profesor	Tareas del estudiantado
		<ul style="list-style-type: none"> • Proporciona el texto que ha seleccionado al estudiantado • “Concreta” un trabajo de lectura en equipos por parte del estudiantado 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla una guía de lectura de este texto diseñada por el profesor
	Orientación del desarrollo de una guía de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Diseña una guía de trabajo en equipos mediante la que el estudiantado pueda generar un producto. Este producto puede ser un texto o una exposición de subtemas • Proporciona la guía al estudiantado 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla la guía proporcionada por el profesor • Escribe un texto o elabora una exposición de un subtema
	Socialización de trabajos elaborados en equipo	Organiza la socialización de los trabajos elaborados en equipo por el estudiantado	Interviene en la socialización de los trabajos que han elaborado en equipos que puede ser un texto escrito o una exposición
Explicación	Realización de una explicación magistral	<ul style="list-style-type: none"> • A partir de la socialización de los trabajos elaborados por el estudiantado: • Selecciona un video, una canción o una obra de arte • Refuerza los aspectos débiles o que se deban fundamentar • Apoya la explicación magistral en la visualización de un video o de una obra de arte o en la audición de una canción por parte del estudiantado 	<ul style="list-style-type: none"> • Atiende la explicación del profesor • Visualiza el video o la obra de arte o escucha la canción seleccionada por el profesor

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y Media colombiana

La secuencia de actividades que sigue el profesor Omar comienza con una explicación. En ella, presenta el tema que ha de corresponder al área de Ciencias Sociales. Esta presentación la realiza de forma magistral. Su propósito es centrar el interés del estudiantado en las implicaciones que los contenidos seleccionados tienen cada estudiante en el futuro. Para el profesor cada estudiante ha de devenir en sujeto político y en ciudadanas y ciudadanos. De esta manera cuando el profesor presenta el tema al estudiantado comparte sus finalidades y busca hacer partícipe al estudiantado de ellas.

A la explicación le sigue la aplicación. Para describirla utiliza el verbo concretar. Esto quiere decir que el profesor determina las actividades que realiza el estudiantado. En este caso la aplicación contempla cuatro actividades grupales: la realización de una lectura; el desarrollo de una guía de lectura que contiene unas preguntas orientadoras; el desarrollo de una guía de trabajo mediante la cual el estudiantado ha de elaborar un texto escrito o una exposición y la socialización de esos trabajos. La aplicación ya no se refiere al tema. Se centra en los conceptos concernientes al tema del Área de Ciencias Sociales que está enseñando.

A la aplicación le sigue una nueva explicación. Esta se centra en los aspectos que a su juicio el estudiantado haya aprendido débilmente o en los aspectos que se deban fundamentar o cimentar. Para realizar esta explicación se apoya en la visualización de una obra de arte o de un video. O, también, en la audición de una canción. Esto lo hace con el fin de expresar y ampliar los contenidos que enseña. Desde sus concepciones, el estudiantado, mediante estas herramientas, puede leer esos contenidos de otros modos. Con ello, el profesor pretende que el estudiantado pueda “solidificar” lo que ha aprendido.

Esto significa que para el profesor el estudiantado realiza el aprendizaje de los conceptos que le está enseñando en la parte de la secuencia de actividades que contempla la explicación y la aplicación. Con respecto a esta premisa, en esta parte de la secuencia que consiste en una nueva explicación, el estudiantado solidifica lo que ya ha aprendido. De esta forma, la solidificación de lo aprendido por el estudiantado sería la comprensión de lo aprendido.

Por tanto, en la nueva explicación, el profesor busca dos finalidades: la primera es la de fortalecer o reforzar los conceptos que el estudiantado ha aprendido débilmente. La segunda es la de fundamentar o cimentar los conceptos que el estudiantado ha sustentado insuficientemente. Para lograr estos fines se sirve, inicialmente, de una nueva explicación magistral. Esta explicación le permite expresar, de nuevo, los conceptos. Luego, se sirve de la visualización o de la audición de una herramienta visual o sonora, respectivamente. Estas herramientas le permiten ampliar los conceptos. Como, desde las concepciones del profesor, el estudiantado ya ha aprendido la función que cumple la nueva explicación para el estudiantado es la de solidificar lo aprendido. Por esto, desde las concepciones del profesor, el estudiantado a través de la atención a su explicación y de la recepción de estas herramientas creativas puede hacer lecturas diferentes a las que realiza habitualmente en la clase. Tanto las finalidades como los medios de esta parte de la secuencia de actividades se pueden visualizar en la tabla 45.

Tabla 45: finalidades y medios de la segunda explicación que realiza el profesor Omar

Condición social	Finalidad	Medio
Profesor	Fortalecer o reforzar los conceptos aprendidos débilmente por estudiantado	La explicación magistral permite expresar de nuevo los conceptos
	Fundamentar o cimentar los conceptos sustentados insuficientemente por el estudiantado	La visualización o audición de una herramienta de carácter creativo permite ampliar los conceptos
Estudiantado	Solidificar lo que ha aprendido	<ul style="list-style-type: none">• Escuchar al profesor• Leer de otros modos los contenidos

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y Media colombiana

De esta forma, se han descrito e interpretado las finalidades, los contenidos y los métodos que dice buscar, seleccionar y utilizar el profesorado que participó en la investigación. En el capítulo que sigue se sintetizarán y se discutirán estas interpretaciones.

Capítulo 6

Síntesis y discusión de los resultados de la investigación

Este capítulo contiene la síntesis y la discusión de los resultados de la investigación. Esta se enfocó en la enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales de la educación obligatoria colombiana.

La síntesis se refiere a las circunstancias en las que el profesorado decide enseñar conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales. Además se ha identificado una condición de posibilidad para la enseñanza de estos conocimientos en esta área. Luego se abordan las finalidades, los contenidos y los métodos de enseñanza de conocimientos políticos. Al final se discuten estos resultados en función de los supuestos que se formularon para el desarrollo de la investigación.

6. Síntesis y discusión de los resultados de la investigación

En lo que sigue se presenta la síntesis y la discusión de los resultados de la investigación que se refirió a la enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales de la educación obligatoria colombiana.

6.1 Síntesis de los resultados de la investigación

En este capítulo se sintetizarán y discutirán los resultados que se pudieron obtener con respecto a la pregunta que ha guiado esta investigación. Esta pregunta se formuló en los siguientes términos: ¿Qué dicen que hacen quince profesoras y profesores, del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y Media de Antioquia y Cundinamarca, cuando enseñan conocimientos políticos al estudiantado? Para responder a esta pregunta se optó por conocer tres aspectos de la práctica educativa de este profesorado: las finalidades definidas, los contenidos seleccionados y los métodos utilizados para la enseñanza de los conocimientos políticos que estiman que deben ser enseñados al estudiantado.

Esta pregunta buscó ser respondida a través de la información que un grupo de 15 profesoras y profesores consignaron en un cuestionario. En específico, este profesorado lo conformaron 10 profesoras y 5 profesores. Este profesorado estuvo conformado por 10 del departamento de Antioquia y 5 del de Cundinamarca. Estaban en un rango de edad que va de los 26 a los 46 años, la mayoría se encontraba en el que va de los 26 a los 35 años. Educaban en los niveles básico y medio de 14 centros educativos presenciales y mixtos. De ellos 11 son públicos y 3 son privados. Estos centros se ubican en 7 municipios, 4 en el Departamento de Antioquia y 3 en el de Cundinamarca.

Para sintetizar los resultados de la descripción y de la interpretación de la información que se construyó con este profesorado a través del cuestionario, este capítulo contempla las siguientes partes. En la primera se sintetizarán las circunstancias y a la condición de posibilidad de la enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales. En la segunda las finalidades que dice buscar este profesorado mediante la enseñanza de conocimientos políticos en esta área. En la tercera los contenidos que dice seleccionar este profesorado y en la última

parte el método de enseñanza que se ha interpretado que sigue este profesorado para enseñar conocimientos políticos al estudiantado en el Área de Ciencias Sociales de la educación obligatoria colombiana.

Circunstancias y condición de posibilidad de la enseñanza de conocimientos políticos en el área de Ciencias Sociales

Cuatro de las profesoras que participaron en la investigación enseñan conocimientos políticos al estudiantado en el área de Ciencias Sociales en dos circunstancias.

La primera es por su propia iniciativa.

La segunda es cuando, en el contexto institucional, se ha definido que, estos conocimientos, deben ser enseñados.

Con relación a la enseñanza de conocimientos políticos por su propia iniciativa, las profesoras manifestaron tres razones.

La primera es en atención a alguna solicitud que haya hecho el estudiantado.

La segunda es porque la profesora considera que los contenidos seleccionados o los métodos definidos para enseñarlos requieren la enseñanza de conocimientos políticos.

La tercera es que la profesora o el profesor aprecian que los conocimientos políticos son inherentes al currículo.

Con respecto a la circunstancia que consiste en que el profesorado enseña conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales cuando en el contexto institucional se ha definido que, estos conocimientos, deben ser enseñados se encontraron dos razones.

La primera de estas es porque el área de Ciencias Sociales incluye, de manera específica, la enseñanza de conocimientos políticos.

La segunda razón es porque en los procesos de formación del estudiantado para que participe del gobierno escolar se haya incluido la enseñanza de conocimientos políticos. Como estos procesos, generalmente, le corresponden al profesorado del Área de Ciencias Sociales, este profesorado, enseña conocimientos políticos. Estas circunstancias se pueden visualizar en la tabla 46.

Tabla 46: circunstancias en las que cuatro de las profesoras enseñan conocimientos políticos al estudiantado en el área de Ciencias Sociales

Circunstancia	Razones de la enseñanza
Por iniciativa de la profesora	<p>El estudiantado: Le hace alguna solicitud al profesorado que implica la enseñanza de conocimientos políticos</p> <p>El profesorado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Considera que los contenidos seleccionados o los métodos definidos para enseñarlos requieren la enseñanza de conocimientos políticos • aprecia que los conocimientos políticos son inherentes al currículo
Por iniciativa institucional	<ul style="list-style-type: none"> • El área de Ciencias Sociales incluye, de manera específica, la enseñanza de conocimientos políticos • En los procesos de formación del estudiantado para la participación en el gobierno escolar se incluye la enseñanza de conocimientos políticos. Estos procesos, generalmente, le corresponden al profesorado del Área de Ciencias Sociales, por esto a su profesorado le asignan la enseñanza de conocimientos políticos

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y de la Educación Media colombiana

Condición de posibilidad de la enseñanza de conocimientos políticos

Para una profesora el nivel socioeconómico del estudiantado condiciona que se le puedan enseñar conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales. Este nivel genera dos actitudes o disposiciones en el estudiantado: su interés o su desinterés por aprender en el contexto escolar conocimientos políticos. Esta condición de posibilidad se puede visualizar en la tabla 47.

Tabla 47: condición de posibilidad de la enseñanza de conocimientos políticos

Enseñanza de conocimientos políticos al estudiantado	Nivel socioeconómico del estudiantado	Disposición generada	Características que desarrolla el estudiantado
Es posible	Colegio de clase media	Interés por aprender conocimientos políticos	<p>El estudiantado se acostumbra a enfrentarse a textos rigurosos. En estos textos se puede profundizar más en las temáticas a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La enseñanza de conceptos • La contextualización histórica • La realización de prácticas en torno a lo enseñado
No es posible	Colegio público	Desinterés por aprender	<p>El estudiantado es apático o desinteresado por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La lectura y

Enseñanza de conocimientos políticos al estudiantado	Nivel socioeconómico del estudiantado	Disposición generada	Características que desarrolla el estudiantado
		conocimientos políticos	<ul style="list-style-type: none"> • El tema político porque lo asocian con la corrupción

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y de la Educación Media colombiana

De esta condición de posibilidad para la enseñanza de conocimientos políticos se puede deducir un requerimiento y dos obstáculos para la enseñanza de conocimientos políticos. Además de una tipificación de esta enseñanza.

El requerimiento de la enseñanza de conocimientos políticos es que en su método o procedimiento de enseñanza se incluya como actividad la lectura de textos rigurosos.

Los dos obstáculos de la enseñanza de conocimientos políticos consisten en la apatía del estudiantado por la lectura de textos rigurosos y la apatía del estudiantado por lo que se refiere al campo político. Esta apatía, o desinterés, puede estar generada por la concepción del estudiantado de que este campo es un espacio de interacción corrupto.

Finalmente, la enseñanza de conocimientos políticos se puede tipificar como una de las enseñanzas en las que se puede profundizar cuando se enseñan las cuestiones que contempla el Área de Ciencias Sociales. Otras de las cuestiones en las que se puede profundizar en esta área es en la enseñanza de los conceptos que contemplan estas cuestiones; la enseñanza de estas mismas cuestiones desde su dimensión histórica y la realización de prácticas en torno a ellas. Estas características se pueden visualizar en la tabla 48.

Tabla 48: características de la enseñanza de conocimientos políticos

Características	Descripción de la característica
Requerimiento	Su método de enseñanza debe incluir como actividad la lectura de textos rigurosos
Obstáculos	<p>La apatía del estudiantado por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la lectura de textos rigurosos • lo que se refiere al campo político <p>La apatía del estudiantado por el campo político puede devenir de concebirlo como un espacio corrupto</p>
Tipificación	Es una de las enseñanzas en las que se puede profundizar cuando se enseñan las cuestiones correspondientes al Área de Ciencias Sociales.

Características	Descripción de la característica
	<p>En Área de Ciencias Sociales también se puede profundizar en la enseñanza de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceptos asociados a las cuestiones enseñadas • La enseñanza de estas cuestiones desde su dimensión histórica • La realización de prácticas en torno a las cuestiones enseñadas

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y de la Educación Media colombiana

Finalidades de la enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales

Importancia de la enseñanza de conocimientos políticos

Este profesorado le brinda mucha importancia a la enseñanza de conocimientos políticos en la educación obligatoria. Para una profesora esta enseñanza tiene mediana importancia. La razón de ello es que el plan de estudios del centro educativo en el que educa no está explícita esta enseñanza. Este aspecto se puede visualizar en la tabla 49.

Tabla 49: importancia que tiene para el profesorado la enseñanza de conocimientos políticos en la educación obligatoria

Grado de importancia	Frecuencia
Mucha	14 profesoras y profesores
Mediana	1 profesora La razón de ello es que el plan de estudios del centro educativo en el que educa no está explícita esta enseñanza

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y de la Educación Media colombiana

Tipos de finalidades

Para este profesorado existen dos tipos de finalidades de la enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales. Unas se pueden denominar autónomas y las otras se pueden denominar heterónomas.

Las finalidades autónomas son las que el profesorado define de manera libre e independiente. Esto lo hacen siguiendo sus concepciones acerca del sentido que ha de tener la educación.

Las finalidades heterónomas son las que no son definidas por el profesorado. Estas son definidas por entes como, por ejemplo, el estado colombiano o las entidades globales que influyen a los estados en el campo educativo.

Finalidades autónomas

Las finalidades autónomas se clasificaron en cinco categorías:

- La primera es el desarrollo de capacidades en el estudiantado.
- La segunda es la formación de cada estudiante para ejercer la condición ciudadana.
- La tercera es la formación de sujetos políticos.
- La cuarta es la de desarrollar competencias ciudadanas en cada estudiante.
- La última es la de integrar a cada estudiante en una comunidad política. En específico en una nación.

Con respecto a la finalidad de desarrollar capacidades mediante la enseñanza de conocimientos políticos, seis profesoras y profesores mencionaron como aspecto a desarrollar la formación crítica.

Los otros aspectos mencionados fueron el conocimiento de la actualidad, la apropiación del contexto, la comprensión de problemas sociales, el reconocimiento de la alteridad y la formación para la participación política.

La finalidad de formar a cada estudiante para ejercer la condición ciudadana es adjetivada como crítica y, además, se relaciona con la formación política.

Con respecto a la finalidad de formar sujetos políticos es relevante anotar que una profesora busca llegar a ella a través de un proceso formativo que lleva realizando, desde hace varios años, en un centro educativo público ubicado en un contexto urbano pequeño. Mediante este proceso enseña el concepto de sujeto político y, a la vez, busca que las y los estudiantes se formen como sujetos políticos. El concepto de sujeto político se puede entender como el que alude a las personas que están comprometidas con lo que ocurre en el campo político. Por esto, el concepto de sujeto político viene a ser un contenido y un fin de la enseñanza de conocimientos políticos.

Finalmente, un profesor busca desarrollar competencias ciudadanas e integrar a cada una de las estudiantes en la comunidad política nacional. Esto porque el centro educativo en el que enseña es formalmente mixto pero en la práctica es segregado. Al momento de construir la

información con el profesorado sólo se había matriculado en el centro un niño que no hacía parte de los grupos a los que le enseñaba este profesor. Las finalidades autónomas se pueden visualizar en la tabla 50.

Tabla 50: finalidades de la enseñanza de conocimientos políticos

Finalidad	Aspectos relativos a la finalidad	Frecuencia
Desarrollo de capacidades en el estudiantado	Formación crítica	6
	Actualización	1
	Apropiación del contexto	1
	Comprensión de problemas sociales	1
	Reconocimiento de la alteridad	1
	Formación para la participación política	1
Formación del estudiantado para ejercer la condición ciudadana	Formación ciudadana	3
	Formación ciudadana crítica	2
	Formación ciudadana y formación política	1
Formación de sujetos políticos		1
Desarrollar competencias ciudadanas en el estudiantado	Formación en adecuadas competencias ciudadanas	1
Integrar al estudiantado en una comunidad política: la nación	Generación de sentimientos sanos de amor por la nación	1

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y de la Educación Media colombiana

Las finalidades autónomas se clasificaron en finalidades convergentes y divergentes.

Se nominaron como finalidades convergentes en las que coinciden todas y todos los profesores que participaron en la investigación. Las dos finalidades convergentes son las de desarrollo de capacidades en el estudiantado y la formación para ejercer la condición ciudadana.

Las capacidades que este profesorado busca desarrollar en el estudiantado son las de criticar, actualizarse, apropiarse del contexto, comprender problemas sociales, reconocer la alteridad y participar en el campo político.

La formación para ejercer la condición ciudadana tiene dos perspectivas: una es la perspectiva crítica y la otra es la política. Esto porque una profesora enfatiza en la formación de sujetos políticos. Las finalidades convergentes se agrupan de la manera como se interpretan en la tabla 51.

Tabla 51: finalidades convergentes de la enseñanza de conocimientos políticos

Finalidades	Características
Desarrollo de capacidades en el estudiantado	<ul style="list-style-type: none">• Criticar• Actualizarse• Apropiarse del contexto• Comprender problemas sociales• Reconocer la alteridad• Participar en el campo político
Formación para ejercer la condición ciudadana	Perspectivas de esta formación <ul style="list-style-type: none">• Crítica• Política, porque una profesora enfatiza en la formación de sujetos políticos

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y de la Educación Media colombiana

Las finalidades divergentes corresponden a las mencionadas por un profesor que busca alcanzar, a la vez, tres finalidades: la formación de un espíritu crítico; el desarrollo de sentimientos sanos de amor por la nación e, igualmente, el desarrollo de adecuadas competencias ciudadanas. La conjunción de estas tres finalidades se interpretó como proveniente del proceso de formación del profesor y de su desarrollo profesional. Este proceso ha ocasionado que el profesor defina sus finalidades de enseñanza a partir de tres tipos de educación diferentes: la Educación Crítica, la Educación Religiosa que sustenta la Instrucción Cívica y la Estamental y la Educación Basada en Competencias y para el Emprendimiento. La sucesión de estos tres tipos de educaciones en el contexto colombiano se puede visualizar a través de la evolución de la normatividad educativa que contiene el anexo 3.

Finalidades heterónomas

Dos profesores definen, además de una finalidad autónoma, otras finalidades que se pueden denominar como heterónomas. Las finalidades heterónomas se concibieron como aquellas que no son definidas por el profesorado. Son definidas por organizaciones o instituciones diferentes al profesorado. En este caso, las finalidades heterónomas que buscan alcanzar estos profesores son las que ha definido el Estado colombiano. Estas finalidades son las competencias que debe lograr cada estudiante durante su paso por la educación obligatoria. Están contenidas en un documento del Ministerio de Educación Nacional titulado “Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas” (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

La existencia de las finalidades heterónomas se pudo visualizar en el proceso de planificación de la enseñanza y, sobre todo, en el proceso de evaluación. En este caso las finalidades heterónomas son las competencias que el estudiantado de la educación obligatoria colombiana debe lograr en el transcurso de los diferentes grados que componen el sistema educativo obligatorio colombiano. El cumplimiento de estas finalidades se valora mediante unas pruebas objetivas estandarizadas que el gobierno colombiano le hace al estudiantado desde el nivel educativo básico hasta el nivel educativo superior. Estas evaluaciones se denominan genéricamente como Pruebas Saber. También se valora a través de la participación de una parte del estudiantado colombiano en los diversos estudios internacionales en los que el gobierno colombiano ha acordado participar. Por esta razón dos profesores manifestaron que al final del desarrollo de un proceso de enseñanza de una determinada cuestión en el Área de Ciencias Sociales evalúan los aprendizajes del estudiantado mediante pruebas objetivas estandarizadas similares a las Pruebas Saber. Esto a fin de cumplir las finalidades heterónomas que se proponen lograr. La razón por la que para el profesorado el cumplimiento de las finalidades heterónomas se viene tornando importante es la existencia de un sistema de premios y de castigos que se ha venido estructurando paulatinamente desde 2002 cuando definitivamente se impuso la Educación Basada en Competencias y para el Emprendimiento. La imposición de este tipo de educación se consolidó merced a la destrucción del Movimiento Pedagógico Colombiano en 1987 (Tamayo, 2006). Una destrucción que, paradójicamente, comenzó el día en el que concluyó el Congreso Pedagógico Nacional de 1987 (FECODE y CEID, 1987). Un evento académico del profesorado organizado colombiano del que quedó un documento que de cumplirse habría posicionado en Colombia la Educación Crítica.

De esta forma, a través de la identificación de las finalidades autónomas y heterónomas se pudo postular la existencia de dos formas de evaluación del aprendizaje de conocimientos políticos. Estas son: la evaluación autónoma y la evaluación heterónoma. Dos tipos de evaluación sobre las que no se profundizó en esta investigación por ser posteriores al proceso de enseñanza que ha sido su centro.

Evaluación autónoma y evaluación heterónoma

La evaluación autónoma consiste en que el profesor valora el aprendizaje de los contenidos que ha seleccionado para enseñar al estudiantado.

La evaluación heterónoma tiene por objeto valorar el nivel de logro de los estándares de competencias que le corresponda desarrollar al estudiantado en el grupo de grados que esté cursando. Esta evaluación se realiza a través de formatos evaluativos que se diseñan de forma similar a las Pruebas Saber.

Contenidos de la enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales

Los contenidos que dice seleccionar el profesorado que participó en la investigación se presentan en la tabla 52.

Tabla 52: contenidos que dice seleccionar el profesorado participante

Conceptos		Categorización			Frecuencia
Nominación	Aspectos que contempla	Carácter	Tipo	Campo del que da cuenta	
Estado	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos y razón de ser • Estructura administrativa • Estructura del poder público • Descentralización • Configuración del estado Colombiano 	Descriptivo	Presente convencional	Dominación	5
Constitucionalismo	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución Política de Colombia -mencionado 4 veces • Colombia: un estado social de derecho 	Prescriptivo	Presente	Dominación y resistencias	5
Participación	Participación política	Descriptivo	Presente	Resistencias	4
	<ul style="list-style-type: none"> • Mecanismos de participación ciudadana -mencionado 2 veces • Mecanismos de participación democrática 	Prescriptivo			
Democracia		Deontológico	Presente	Resistencias	3
Gobierno	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de gobierno • Órganos de control del poder público 	Descriptivo	Presente convencional	Dominación	2
Ideologías Políticas		Descriptivo	Presente	Dominación y resistencias	2

Conceptos		Categorización			Frecuencia
Nominación	Aspectos que contempla	Carácter	Tipo	Campo del que da cuenta	
Derechos y deberes	<ul style="list-style-type: none"> • La norma, la ley, el derecho y el deber • Derechos y deberes de los estudiantes 	Prescriptivo	Presente	Dominación y resistencias	2
Poder	Formas de ejercer el poder	Descriptivo	Presente convencional	Dominación y resistencias	1
Nación		Descriptivo	Presente convencional	Dominación	1
Partidos políticos		Descriptivo	Presente	Dominación y resistencias	1
Geopolítica		Descriptivo	Presente	Dominación	1
Comunicación política		Descriptivo	Presente	Dominación y resistencias	1
Movimientos sociales		Descriptivo	Emergente	Resistencias	1
Sujeto político		Descriptivo	Emergente	Resistencias	1

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y de la Educación Media colombiana

Frecuencia de selección de los conceptos

Los dos conceptos más seleccionados por este profesorado se relacionan con el estado y con su constitucionalismo. Después de estos conceptos, los conceptos más seleccionados son los de “Participación” y “Democracia”. Luego son los de “Gobierno”, “Ideologías Políticas” y “Derechos y Deberes”. Sólo mencionan una vez los de “poder”, “nación”, “partidos políticos”, “geopolítica”, “movimientos sociales”, “sujeto político” y “comunicación política”.

Características de los contenidos seleccionados

La descripción de los contenidos que dice seleccionar el profesorado que participó en la investigación permitió definir nueve características que se presentarán a continuación.

La primera característica es que todos los conceptos que dice seleccionar el profesorado que participó en la investigación son seleccionados del campo del Conocimiento Científico. Esto significa que estos conceptos no son seleccionados de otras formas de saber y de conocer como, por ejemplo, el Conocimiento Teológico o los saberes Ancestrales, Afrodiaspóricos y campesinos acerca del campo político (Villa, 2015; Caicedo, 2013; Lao-Montes, 2013 y Botero, 2014).

La segunda característica es que la mayoría de los conceptos seleccionados son de carácter descriptivo. Esto significa que mediante su utilización se puede describir lo que acontece en el campo político de las sociedades. Por esto, generalmente, son seleccionados del campo de la Ciencia Política que es una disciplina mediante la que se puede describir el campo político de las sociedades (Bobbio, 2000a).

La tercera característica es que sólo tres conceptos son de carácter prescriptivo. Esto significa que fueron seleccionados de las Ciencias Jurídicas que se refieren a las normas que prescriben lo que tiene que suceder en el campo político (Bobbio, 2000a). Estos son el de constitucionalismo, el de derechos y deberes y el de mecanismos de participación ciudadana y mecanismos de participación democrática.

La cuarta característica es, precisamente, que el concepto “Participación” presenta dos caracteres: es tanto descriptivo como prescriptivo. Por una parte, este concepto es de carácter descriptivo cuando se refiere a la Participación Política. Por otra parte, este concepto es de carácter prescriptivo cuando se refiere a los mecanismos de participación ciudadana que consagra la Constitución Política de Colombia de 1991 (Delegatarios a la Asamblea Nacional Constituyente, 1991).

La quinta característica es que este profesorado sólo ha consignado en el cuestionario un concepto de carácter deontológico: este es el de Democracia. Los conceptos deontológicos pueden ser seleccionados de la Filosofía Política que se dedica a postular lo que en el campo político debería suceder. Esto significa que este profesorado no dice enseñar conceptos

relacionados con lo que las poblaciones organizadas pueden hacer que suceda en el campo político.

La sexta característica es que la mayoría de los conceptos seleccionados por este profesorado pueden ser categorizados como presentes y presentes convencionales en el campo de la Ciencia Política. Esto significa que este profesorado dice seleccionar conceptos que desde hace un buen tiempo o, desde hace mucho tiempo, hacen parte del campo político.

La séptima característica es que sólo dos de los conceptos que dice seleccionar este profesorado se pueden categorizar como emergentes en el campo de la Ciencia Política. Estos conceptos son “Sujeto Político” y “Movimientos Sociales”. Esto significa que este profesorado selecciona pocos conceptos que hacen parte del campo de la Ciencia Política desde hace poco tiempo y que, por tanto, pueden dar cuenta de las cuestiones que, en la Época Contemporánea, vienen preocupando a las personas que se dedican a investigar acerca de las dinámicas del campo político.

La octava característica es que la mayoría de los conceptos seleccionados por este profesorado se pueden categorizar como ambivalentes. Esto quiere decir que presentan, de manera simultánea, dos significados opuestos. En este caso la mayoría de los conceptos que dice seleccionar este profesorado dan cuenta de situaciones políticas que pueden configurarse tanto en el campo de la dominación como en el de las resistencias.

La última característica es que los conceptos que pretenden dar cuenta de situaciones que acaecen en el campo de la dominación y los que pretenden dar cuenta de situaciones que acaecen en el campo de las resistencias son seleccionados en igual medida por este profesorado.

Descripción general de los contenidos seleccionados

Las anteriores características de los contenidos que este profesorado dice seleccionar pueden describirse de manera más general considerando su carácter, sus tipos; el campo del que dan cuenta y su frecuencia de selección por parte del profesorado participante en la investigación. Esta descripción general se desarrollará en las siguientes líneas.

Con respecto al carácter de los contenidos todos son seleccionados del campo del Conocimiento Científico. Además, todos son conceptos. La mayoría de estos conceptos son

descriptivos del campo político. Los conceptos asociados al Constitucionalismo y los que se refieren a los derechos y los deberes son conceptos que buscan dar cuenta de las prescripciones que se hacen en el campo político. El concepto “Participación” es ambivalente en el sentido en que permite describir el campo político y, a la vez, alude a las prescripciones que se hacen en este campo. Finalmente, sólo han mencionado un concepto de carácter deontológico que es el de Democracia. Con este concepto el profesorado puede idear con el estudiantado cómo debería ser el campo político.

En relación con los tipos de los contenidos, en su mayoría, son conceptos presentes y presentes convencionales en el campo de la Ciencia Política. Sólo dos conceptos son emergentes en el campo de la Ciencia Política. Estos son el de “Movimientos Sociales” y el de “Sujeto Político”.

Por lo que se refiere al campo del que dan cuenta los conceptos, en su mayoría son ambivalentes. Esto es que pueden dar cuenta tanto del campo de la dominación como del de las resistencias. En lo que concierne al resto de los conceptos, este profesorado selecciona en igual medida conceptos que dan cuenta del campo de la dominación y conceptos que dan cuenta del campo de las resistencias.

En lo que atañe a la frecuencia de selección de los contenidos, los conceptos más seleccionados por este profesorado tienen que ver con el de “Estado” y con los asociados al Constitucionalismo. Estos conceptos se han categorizado, respectivamente, como presente convencional y como presente en el campo de la Ciencia Política. Ambos conceptos se relacionan porque en el campo del constitucionalismo se formalizan las asociaciones estatales. Por otra parte, dos de los conceptos que menos enseña este profesorado son el de sujeto político y el de Movimientos Sociales. Estos conceptos son contrarios a los que más selecciona este profesorado porque son emergentes en el campo de la Ciencia Política. Estos conceptos también se relacionan porque los movimientos sociales dan cuenta de los procesos de acción popular colectiva (Tilly y Wood, 2010) que los sujetos políticos, cuando se organizan, pueden llegar a emprender. En general los conceptos que más ha dicho seleccionar este profesorado son en su orden: el de estado, los asociados al Constitucionalismo, el de participación, el de Democracia, el de gobierno, el de partidos políticos y el de derechos y deberes.

Métodos de enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales

La descripción e interpretación de los métodos de enseñanza que dice utilizar este profesorado para enseñar conocimientos políticos en el área de Ciencias Sociales ha permitido definir las siguientes características generales.

La primera es que la condición social del estudiantado influye en el proceso que realiza el profesorado de idear y diseñar los métodos de enseñanza. En especial si las y los estudiantes se encuentran en la condición social de niñez. En particular en esta investigación se encontró que una profesora que enseña en el nivel básico primario idea y diseña métodos que resulten lúdicos y agradables para el estudiantado. Además, procura que las herramientas que utiliza para el desarrollo de las actividades sean visuales.

La segunda es que los componentes de los métodos de enseñanza que utiliza este profesorado son: los propósitos mediatos de las actividades, los contenidos que enseñan, las actividades que idean y diseñan para enseñar los contenidos que seleccionan y las herramientas que utilizan durante el proceso de enseñanza.

La tercera es que en el método se concretan las finalidades que definen y los contenidos que seleccionan. Esto se puede interpretar en la medida en que las descripciones que el profesorado realizó del método de enseñanza, con el que concebían que más aprendía el estudiantado, incluía las finalidades que definían y los contenidos que seleccionaban. De manera específica, las finalidades se concretan en los propósitos de las actividades y los contenidos en la función que cumplen en el proceso de enseñanza. Esto hace que tanto las finalidades como los contenidos hayan sido mencionadas de manera explícita por el profesorado participante al describir los métodos que utilizaban para enseñar conocimientos políticos. En general se puede afirmar que, para este profesorado, las finalidades, los contenidos y los métodos son concordantes.

La quinta es que los propósitos mediatos de las actividades son:

- El aprendizaje de conocimientos
- El desarrollo de la capacidad crítica
- El desarrollo de la capacidad de comprender y de participar
- La comprensión de los conocimientos enseñados
- La utilidad para estudiantado de los conocimientos enseñados

La interpretación de las características de estos propósitos mediatos es que se relacionan con:

- El aprendizaje
- La capacidad crítica
- La comprensión que provoca la participación
- La utilidad que el estudiantado les pueda otorgar para su devenir en la vida

Por otra parte, la relación que establece este profesorado entre la participación como contenido, la realización de actividades participativas para enseñar conocimientos políticos y la finalidad de comprender el campo político a partir de la enseñanza de estos conocimientos, ha permitido interpretar que la “participación” es un contenido y un atributo de las actividades que se pueden realizar para enseñar conocimientos políticos que permitan la comprensión del campo político. Esto porque el concepto de participación se enseña como contenido y, además, se enseña a través de debates reales o simulados y, en general, a través de simulaciones de actividades políticas que permiten la participación del estudiantado. Estas actividades están orientadas a que el estudiantado comprenda o haga parte de sí lo que ocurre en el campo político. Por tanto, se puede afirmar que la participación es un contenido y un atributo de los métodos de enseñanza de conocimientos políticos para que el estudiantado comprenda el campo político. Lo que quiere decir, además, que los métodos de enseñanza de conocimientos políticos han de ser participativos.

La quinta se refiere al carácter conceptual de los contenidos que enseñan. Lo que quiere decir que lo que más enseñan son conceptos y menos actitudes y procedimientos. La excepción es un profesor que mencionó que, además de los contenidos conceptuales que enseña, también incluye contenidos procedimentales y contenidos actitudinales. En específico, los contenidos que enseñan se transforman en el método de enseñanza en conceptos, actitudes y procedimientos que dice enseñar al estudiantado.

La sexta es que las actividades que más dicen realizar son

- Lectura de textos escritos
- La visualización de videos
- La simulación de actividades políticas y
- Las explicaciones magistrales

La séptima es que las herramientas para la realización de las actividades que más utilizan son: Los textos escritos, los videos, las obras de arte y la documentación temática.

La octava es que se logró identificar el uso que hacen de algunas de estas herramientas. Este uso es el siguiente:

- Los textos escritos permiten que el estudiantado se acerque a las preguntas problematizadoras a partir de las cuales se enseña en el Área de Ciencias Sociales. Además permiten ampliar los conceptos que el profesor explica de manera magistral.
- Las guías de lectura permiten focalizar las lecturas que realiza el estudiantado en los conceptos explicados de manera magistral por el profesor. Esto se hace a través de las preguntas que contienen estas guías.
- Las guías de trabajo grupal permiten que el estudiantado construya colectivamente productos escritos que se orientan a ser socializados entre el grupo de estudiantes del que hacen parte.
- Las noticias para el desarrollo permiten el desarrollo de la lectura crítica por parte del estudiantado del nivel básico primario.
- Los videos, las canciones y, en general, las obras de arte permiten le al profesor expresar y ampliar lo que va explicando. Y, al estudiantado leer de otros modos los contenidos explicados de manera magistral por el profesor. Esto, para el profesor, “solidifica” lo que el estudiantado ha aprendido mediante su explicación magistral.
- Los discursos y la documentación temática se utilizan durante los ejercicios de aplicación para desarrollar la capacidad de análisis del estudiantado. Por lo que se puede interpretar que permiten desarrollar su capacidad de crítica.
- La manipulación de objetos que provienen del campo político y la elaboración de elementos que corresponden al campo político permiten al estudiantado encontrarle sentido a lo que han aprendido. Lo que se puede interpretar como que permiten al estudiantado pasar del aprendizaje a la comprensión. Vale la pena decir que los objetos que provienen del campo político y los elementos que corresponden al campo político que elabora el estudiantado le permiten pasar del aprendizaje a la comprensión.

La novena característica es que el método de enseñanza de conocimientos políticos que utiliza este profesorado es el de explicación aplicación. Lo que se pudo interpretar a partir de que la profesora y los dos profesores que describieron el procedimiento que utilizan para enseñar

conocimientos políticos al estudiantado en el Área de Ciencias Sociales dejaron ver que este era el método que utilizaban. Este método, como lo ha mostrado Siede (2007), con diferentes variables consiste en que el profesor o la profesora realiza una explicación inicial, a continuación orienta al estudiando para que realice un ejercicio en el que aplique lo explicado y elabore un producto que ha de socializar al resto de estudiantes. Este método se puede cerrar con una segunda explicación en la que el profesorado espera que el estudiantado comprenda lo aprendido.

La décima característica se refiere a que se puede interpretar que la mayoría de las herramientas de las que se sirve este profesorado las utiliza durante los ejercicios de aplicación o en la segunda explicación magistral que realiza al estudiantado. Esta característica se pudo visualizar tanto en la profesora y los dos profesores que describieron de manera detallada el método que utilizan para enseñar conocimientos políticos como en la interpretación que se realizó del uso de las herramientas en las actividades que mencionaron otras profesoras y profesores. Por consiguiente se podría interpretar que este profesorado concibe que el estudiantado aprende lo explicado, comprende lo aprendido y desarrolla capacidades durante el ejercicio en el que se aplica lo explicado por el profesor durante la primera explicación magistral y también durante la segunda explicación magistral que le sigue al ejercicio de aplicación. Esto se puede visualizar en la interpretación de la tabla 53 que relaciona las herramientas que utiliza el profesorado con las actividades que dice realizar.

Tabla 53: interpretación de la relación entre herramientas y las actividades

Actividades	Herramientas utilizadas	Propósito para el que se utiliza la herramienta	Función en la enseñanza de la herramienta
Primera explicación magistral			
Ejercicios de aplicación	<ul style="list-style-type: none"> • Textos escritos • Guías de lectura • Guías de trabajo grupal 	<ul style="list-style-type: none"> • El profesorado puede ampliar los conceptos explicados o las preguntas problematizadoras planteadas • El estudiando puede construir colectivamente productos para socializarlos al resto del estudiantado 	Aprender lo explicado

Actividades	Herramientas utilizadas	Propósito para el que se utiliza la herramienta	Función en la enseñanza de la herramienta
Primera explicación magistral			
	<ul style="list-style-type: none"> • Documentación temática • Discursos • Noticias publicadas en periódicos 	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiando puede desarrollar la capacidad para analizar o criticar 	Desarrollar capacidades
	<ul style="list-style-type: none"> • Objetos que provienen del campo político • Elementos que elabora el estudiantado correspondientes al campo político 	El estudiando puede encontrarle sentido a lo aprendido	Comprender lo aprendido
Segunda explicación magistral	<ul style="list-style-type: none"> • Videos • Canciones • Obras de arte 	<ul style="list-style-type: none"> • El profesorado puede expresar y ampliar los contenidos explicados • El estudiando puede <ul style="list-style-type: none"> • leer de otros modos lo explicado • solidificar lo aprendido 	Comprender lo aprendido

Fuente: cuestionario respondido por 15 profesoras y profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y de la Educación Media colombiana

6. 2 Discusión de los resultados de la investigación

Las preguntas que orientaron el desarrollo de esta investigación fueron tres: la primera consistió en ¿qué finalidades ha definido el profesorado para orientar la enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales? La segunda en ¿qué contenidos de carácter político selecciona el profesorado para enseñarle al estudiantado? Y la tercera en ¿qué métodos utiliza el profesorado para enseñarle al estudiantado los contenidos seleccionados? Enseguida se discutirán los resultados concernientes a estas preguntas.

Discusión de las finalidades definidas por el profesorado para orientar la enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales

Por lo que se refiere a las finalidades definidas por el profesorado para orientar la enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales, en primer lugar, se supuso que el

profesorado que participó en la investigación efectivamente enseñaba conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales. Esto porque a partir de 1984 la enseñanza de conocimientos sobre el medio social debe hacerse seleccionando contenidos de la Historia y de la Geografía y, además, de otras disciplinas del campo de las Ciencias Sociales. Entre ellas de las disciplinas mediante las cuales se construyen conocimientos acerca del campo político de las sociedades. Estas disciplinas son principalmente: la Ciencia Política, la Filosofía Política y las Ciencias Jurídicas.

En cuanto a este supuesto se encontró que efectivamente que este profesorado enseña conocimientos políticos en el área de Ciencias Sociales. Esto se puede afirmar porque cinco profesoras se refirieron directamente a la enseñanza de estos conocimientos cuando se le preguntó al conjunto del profesorado que participó en la investigación por las circunstancias en las cuales enseñaban conocimientos políticos al estudiantado. Además, las otras diez profesoras y profesores se refirieron a la enseñanza de conocimientos políticos respondiendo a las preguntas del cuestionario que tenían que ver con la definición de finalidades, la selección de contenidos y los métodos de enseñanza de conocimientos políticos. En este sentido, además se encontró que lo hacen en dos circunstancias: la primera, por su propia iniciativa. La segunda cuando, en el contexto institucional, se ha definido que estos conocimientos deben ser enseñados.

Cuando enseñan conocimientos políticos por su propia iniciativa es porque:

- se atiende alguna solicitud que haya hecho el estudiantado
- se considera que los contenidos seleccionados o los métodos definidos para enseñarlos requieren la enseñanza de conocimientos políticos o
- se aprecia que los conocimientos políticos son inherentes al currículo

En relación con la circunstancia de que, este profesorado, enseña conocimientos políticos porque en el contexto institucional se ha definido que, estos conocimientos, deben ser enseñados se encontraron dos razones por las cuales este profesorado considera que debe enseñarlos. La primera es porque conciben que el área de Ciencias Sociales incluye, de manera específica, la enseñanza de conocimientos políticos. La segunda razón es porque conciben que en los procesos de formación del estudiantado para que participe del gobierno escolar se debe incluir la enseñanza de conocimientos políticos. Como estos procesos, generalmente, le

corresponden al profesorado del Área de Ciencias Sociales este profesorado enseña conocimientos políticos.

Por otra parte se encontró que este profesorado selecciona los contenidos principalmente del campo de la Ciencia Política. Por esta razón la enseñanza de conocimientos políticos en el área de Ciencias Sociales en mayor medida le permite al estudiantado describir el campo político. Algunos conocimientos se seleccionan del campo jurídico. Lo que le permite al estudiantado conocer algo de la normatividad y en general de las prescripciones que se hacen en el campo político. Muy pocos conocimientos se seleccionan de la Filosofía Política. Por esta razón en el Área de Ciencias Sociales se imagina poco lo que puede ser el campo político de las sociedades. En la medida en que desde este campo se ordenan las sociedades se puede postular que en el Área de Ciencias Sociales se imagina poco lo que puede ser el futuro. Un ejercicio que han recomendado diversos didactas de las Ciencias Sociales y, especialmente, desde hace muchos años Santisteban (1995).

Un segundo supuesto fue que el profesorado le brinda una amplia importancia a la enseñanza de conocimientos políticos en el área de Ciencias Sociales. Efectivamente, cuando al conjunto del profesorado se le preguntó por esta importancia, la mayoría respondió que tiene mucha importancia. Solamente una profesora respondió que tenía mediana importancia. La razón de esto tiene que ver con que la profesora concibe que en el currículo de la institución esta enseñanza no aparece explícita. Esto podría tener que ver con el peso que van cogiendo las finalidades heterónomas desde que, en Colombia, a partir de 2002 se impuso en la educación obligatoria colombiana la Educación Basada en Competencias y para el Emprendimiento. Un tipo de educación que ha sido calificada por el pedagogo colombiano Gabriel Restrepo de agorafóbica. Esto porque esta educación despoja de contenido político el currículo (González y Santisteban, 2016).

Discusión de los contenidos seleccionados por el profesorado para transponer en conocimientos políticos

El segundo conjunto de supuestos tiene que ver con los contenidos seleccionados por el profesorado. El primer supuesto era que estos conocimientos son seleccionados del campo de la Ciencia Política, lo que está definido en los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales (Ministerio de Educación Nacional, 2002).

Efectivamente, como se ha mencionado, la mayoría de los conceptos seleccionados corresponden a este campo. Además guardan como característica que son conceptos que se han categorizado en esta investigación como de “carácter presente convencional” y “presentes” en el campo de la Ciencia Política. Lo que quiere decir que gozan de una larga tradición de tratamiento en este campo. Por ejemplo, el concepto que más dicen enseñar es el de estado que fue el primer objeto de estudio de la Ciencia Política cuando se configuró como disciplina a fines del siglo XIX. En concordancia con esto este profesorado sólo ha mencionado enseñar dos conceptos emergentes en el campo de la Ciencia Política. Estos son los de Sujeto Político y el de Movimientos Sociales. Así se puede afirmar que la enseñanza de conocimientos políticos no recoge las discusiones contemporáneas en el campo de la Ciencia Política. Discusiones que corresponden al conocimiento del presente. Un conocimiento que ha sido valorado como trascendental por didactas de las Ciencias Sociales como Pagés (2008). La razón de esto es que la enseñanza de conocimientos sobre el medio social precisamente tiene como finalidad que el estudiantado pueda comprender el tiempo en el que vive que es el presente. Y que, a partir de esta comprensión, pueda tomar las mejores decisiones para devenir en la cotidianidad. Por otra parte, en la medida en que en la Época Contemporánea se produce una gran cantidad de información, y que alguna de esta información es falsa, es importante que desde la enseñanza de conocimientos sobre el medio social se le brinde al estudiantado los elementos para convertir en conocimientos y en saberes esa información.

En general, la enseñanza de conocimientos políticos en el área de Ciencias Sociales debe contemplar la enseñanza de conocimientos del campo de la Ciencia Política, del campo de la Filosofía Política y del campo de las Ciencias Jurídicas para que el estudiantado comprenda lo que acontece en el campo político, pueda imaginar o idear lo que debería acontecer y conozca los procedimientos acordados en la sociedad para que el campo político pase de ser lo que es a lo que debería ser. Y también si esos procedimientos no son adecuados para que sepa la manera pacífica y legal de realizar las transformaciones sociales que requiere nuestra sociedad para que la vida de cada persona sea más digna.

En este sentido se puede agregar que los conocimientos que ha selecciona el profesorado para transponerlos en conocimientos políticos no sólo han de provenir del Conocimiento Científico como se ha comprobado que sucede en esta investigación. Los contenidos también deberían ser seleccionados de otros campos de conocimiento y de saber. Estos campos pueden ser los saberes

ancestrales, los afrodiaspóricos y los de las poblaciones campesinas organizadas acerca del campo político (Villa, 2015; Caicedo, 2013; Botero, 2014).

Efectivamente, conceptos como el de “reexistencia” que proviene de las organizaciones campesinas o los de “mandar obedeciendo” o “caminar la palabra” que provienen de las organizaciones indígenas guardan valiosas posibilidades educativas. No sólo porque permiten comprender acontecimientos políticos contemporáneos. También porque permiten lo que Ngũgĩ wa Thiong'o (2017) ha denominado “Desplazar el centro” para construir múltiples centros. Este desplazamiento pasa por reconocer o desreificar otros saberes y otros conocimientos (Honneth, 2007). Lo que es el primer paso para legitimarlos. De esta forma se pueden promover en la escuela valores como el de la pluralidad y ampliar desde ella las posibilidades de construir a nivel global formas de convivencia que dignifiquen la condición humana.

Por otra parte los conocimientos políticos que se han de enseñar han de ser presentes convencionales como el de estado, presentes como el de ideologías políticas y emergentes como el de movimientos sociales. Esto le permitirá al estudiantado comprender tanto los acontecimientos como los procesos sociales de larga duración.

Acontecimientos como, por ejemplo, los que se suscitaron la participación de representantes de las organizaciones indígenas colombianas en la Asamblea Nacional Constituyente de 1991; el Paro Nacional Agrario que llevaron a cabo diversas organizaciones del campesinado colombiano en 2013 o que el retrato del presidente Juan José Nieto, el único presidente afrodiaspórico que ha tenido Colombia, haya estado durante cerca de 157 años retirado de la galería presidencial de la Casa de Nariño que es la sede del poder ejecutivo colombiano.

O, también, comprender procesos sociales de larga duración como los que han definido las orientaciones de la cultura política de las poblaciones colombianas. Orientaciones que han provocado que un plebiscito para respaldar un acuerdo de paz tuviera un resultado negativo o que, en el momento actual, se haya estructurado, por la vía electoral, un gobierno plutocrático que, como tal, actúa en contra del bien común.

Finalmente los conocimientos políticos que se han de enseñar han de dar cuenta tanto del campo de la dominación como del de las resistencias como, en apariencia, demuestran los

resultados de la investigación. Esto porque el campo político es un espacio de combate entre quienes ocupan lugares de dominación y quienes desarrollan a través de organizaciones procesos de resistencia y de reexistencia para construir el ordenamiento que, han definido, que debería tener la sociedad (Botero, 2014).

El segundo supuesto con respecto a los contenidos fue el de que estos conocimientos deben brindar al estudiantado la posibilidad de idear maneras en las que, desde el campo político, se pueda democratizar la sociedad y, por tanto, se pueda participar en ella reconociendo su diversidad como una fortaleza. Esto de acuerdo a que el referente constitucional de la educación obligatoria colombiana demarca que Colombia es un Estado Social de Derecho organizado en forma de República democrática, participativa y pluralista. Por tanto, desde la educación obligatoria se han de hacer aportes para que la democracia, la participación y el pluralismo caractericen la convivencia en el contexto colombiano.

En este sentido se encontró que el concepto Democracia se enseña. Además que junto con el de estado, los asociados al constitucionalismo y el de participación, es uno de los que más dijo enseñar el profesorado participante en la investigación. Con respecto a la enseñanza de este concepto es necesario tener en cuenta lo planteado por Boixader (1999 y 2004) acerca de la enseñanza de la Democracia. Este planteamiento tiene que ver con que la democracia se enseña a partir de comportamientos democráticos que le permitan al estudiantado conocer desde la teoría y desde la práctica valores como la responsabilidad y la pluralidad que guían la convivencia democrática.

Métodos que utiliza el profesorado para la enseñanza de conocimientos políticos

El último conjunto de supuestos tuvo que ver con los métodos de enseñanza. El primero fue el de que este profesorado utiliza para la enseñanza de los conocimientos políticos métodos que permiten la participación del estudiantado.

Con respecto a este supuesto se puede afirmar que el método que utiliza este profesorado no permite mucho la participación del estudiantado. Esto porque, con la información que se pudo construir a partir del cuestionario, se concluyó que el método que utiliza este profesorado es el de Explicación Aplicación (Siede, 2007). Un método que no le brinda al estudiantado la oportunidad de participar activamente en los procesos de enseñanza. Con ello, resulta más probable que el estudiantado repita en el momento de la evaluación las respuestas que cree que

espera la profesora o el profesor y no los conocimientos que ha construido a través del proceso de enseñanza llevado a cabo por el profesor o la profesora y a través de su propio proceso de aprendizaje.

El segundo supuesto fue que la utilización de métodos participativos por parte del profesorado se basa en su convicción de que un proceso de enseñanza mediado por la participación permite formar personas con capacidad para interactuar con personas diferentes. Este supuesto no se pudo comprobar ya que el método que utilizan para enseñar conocimientos políticos no permite mucho la participación del estudiantado. Por esto, a pesar de que el concepto de participación es uno de los que más mencionó este profesorado cuando se le preguntó por los contenidos que seleccionaban, no es probable que lo traspongan en un atributo de las actividades para enseñar conocimientos políticos. Esto se puede afirmar a pesar de que un profesor mencionó que realiza debates reales y simulados para enseñar conocimientos políticos. Además el profesor que mencionó haber aprendido que un método para enseñar conocimientos políticos era el “debate político como formación del criterio y la postura personal frente a asuntos públicos”, en el momento en el que describió el método de enseñanza que utilizaba no mencionó la realización de debates.

El tercer supuesto con respecto a los métodos fue que éstos han de ir del trabajo individual al trabajo colectivo. Esto a fin de que cada estudiante se forme como una persona autónoma que, a su vez, es capaz de participar en procesos colectivos que hacen posibles los cambios sociales. Además se esperaba que los métodos de enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias sociales permitan la cualificación de la capacidad de cada estudiante para interactuar con personas diferentes. Este supuesto no se pudo comprobar porque el profesorado no detalló mucho las tareas que realizaba el estudiantado. Sin embargo, es posible postular que el método de explicación aplicación tampoco fomenta mucho que el estudiantado vaya del trabajo individual al colectivo. Esto porque este método tal y como fue descrito por el profesorado le brinda mayor protagonismo al profesor en la medida en que, como muestra Siede (2007) el profesor explica y el estudiantado aplica. Y la explicación se reitera. Con esto la mayor actividad de la clase recae en el profesor sin que quede mucho tiempo para el trabajo del alumnado.

En general el resultado que se ha obtenido es que es necesario formar al profesorado con respecto a los métodos desde su integralidad. Lo que quiere decir que en ellos se condensan las

finalidades de la enseñanza y los contenidos seleccionados. Un aspecto sobre el que se profundizará en las conclusiones que se abordarán en el siguiente capítulo.

Capítulo 7

Conclusiones y cuestiones para investigar en el futuro

En lo que sigue se abordan las conclusiones que se pueden formular a partir de los resultados de la investigación y algunas cuestiones que se podrían investigar en el futuro.

En lo que respecta a las conclusiones se abordan las que se relacionan con el problema de investigación, con las preguntas y sus supuestos, con las finalidades y sus supuestos, con los contenidos y sus supuestos y con los métodos y sus supuestos. Luego se abordan las conclusiones a las que se llegaron con relación al objetivo de la investigación. Al final se desarrolla una reflexión en torno a la coherencia que debe existir entre las finalidades, los contenidos y los métodos.

Luego el capítulo aborda las cuestiones a investigar en el futuro. Estas tienen que ver con la condición de posibilidad, los requerimientos y los obstáculos para enseñar conocimientos políticos. Luego se aborda en particular la condición de posibilidad de la comprensión lectora. Después se considera el peso de los requerimientos institucionales, la autonomía del profesorado para definir sus finalidades, el postulado de que existan finalidades autónomas y heterónomas y la selección de contenidos, especialmente si son emergentes en el campo de las Ciencias Sociales. Al final se hace una consideración acerca de los procesos de aprendizaje de conocimientos políticos.

7. Conclusiones y cuestiones para investigar en el futuro

En lo que sigue se abordan las conclusiones que se pueden formular a partir de los resultados de la investigación y algunas cuestiones que se podrían investigar en el futuro.

7.1 Conclusiones en relación con el planteamiento inicial

Conclusiones relacionadas con el problema de investigación

El problema que propició la realización de esta investigación fue el poco conocimiento acerca de lo que sucede en las aulas de la educación obligatoria colombiana cuando el profesorado del Área de Ciencias Sociales enseña conocimientos políticos al estudiantado. Por lo que se ha tratado de conocer las prácticas de enseñanza de conocimientos políticos al estudiantado en el Área de Ciencias Sociales del profesorado en ejercicio de la educación obligatoria colombiana. Para resolver este problema, es menester acercarse a las prácticas de enseñanza del profesorado en ejercicio.

Desde esta perspectiva se consideró que un camino para conocer estas prácticas de enseñanza era conocer, en primera instancia, qué dice el profesorado acerca de sus prácticas. En segunda instancia conocer que hace el profesorado y, en tercera instancia, conocer qué dice el estudiantado que hace el profesorado. Para conocer qué dice el profesorado acerca de sus prácticas se le debe preguntar por lo que hace. Para conocer qué hace el profesorado se deben observar sus prácticas. Y para conocer qué dice el estudiantado acerca de lo que hace el profesorado, igualmente, se debe preguntar al estudiantado por lo que hace el profesorado. En los tres casos se trata de describir e interpretar las respuestas del profesorado y del estudiantado y las observaciones que se hagan acerca de lo que hace el profesorado.

Por lo anterior, la resolución del problema de investigación se inició preguntando al profesorado qué dice que hace cuando enseña conocimientos políticos al estudiantado en el Área de Ciencias Sociales de la educación obligatoria colombiana.

Para conocer qué dice que hace el profesorado cuando enseña conocimientos políticos al estudiantado se tomaron tres decisiones.

La primera consistió en acotar el espacio de indagación acerca de las prácticas educativas. Por esto, se optó por preguntar al profesorado acerca de tres de los componentes fundamentales de

estas prácticas. Estos fueron las finalidades que dice definir el profesorado, los contenidos que dice seleccionar para llegar a esas finalidades y los métodos que dice utilizar para enseñar los contenidos.

La segunda consistió en definir la escala de realización de la investigación. La escala elegida fue la departamental. Esta elección se realizó en función de la disposición y las posibilidades del profesorado para participar en la investigación. En consecuencia la investigación se desarrolló en los departamentos de Antioquia y Cundinamarca.

La tercera consistió en definir la muestra de la población que corresponde al profesorado del Área de Ciencias Sociales de la educación obligatoria colombiana. De lo que se derivó que la muestra fuera de 15 profesoras y profesores de 14 centros educativos de los departamentos de Antioquia y Cundinamarca. Estos centros pertenecen a los ámbitos público y privado y su carácter es presencial y formalmente mixto. Esto porque un centro en lo formal es mixto pero en lo real es segregado. La razón de esto es que sólo se ha matriculado un niño que estudia en un contexto en el que estudian niñas y mujeres jóvenes.

Finalmente, con respecto al problema de investigación, se optó por resolverlo desde el campo de la investigación educativa. Esta opción se tomó al considerar que su resolución debía estar orientada a construir conocimientos que contribuyan a mejorar las prácticas de enseñanza y a establecer criterios que ayuden a cualificar la formación inicial y continua del profesorado.

De esta forma, con relación al problema se puede concluir que:

- se ha iniciado una trayectoria de investigación de un problema del campo educativo colombiano que es importante resolver. Este problema consiste en una carencia de conocimiento acerca de lo que acontece en las aulas de la educación obligatoria colombiana cuando el profesorado del área de Ciencias Sociales enseña conocimientos políticos al estudiantado.
- esta trayectoria consiste en conocer qué dice el profesorado acerca de sus prácticas, observar qué hace el profesorado y conocer qué dice el estudiantado acerca de lo que hace el profesorado.
- el conocimiento de esta trayectoria pasa por la descripción y la interpretación de las respuestas del profesorado y del estudiantado y de lo que la profesora investigadora pueda

observar en las aulas en las que se enseñan conocimientos políticos en el contexto del Área de Ciencias Sociales

- en principio, se ha descrito e interpretado lo que dice que hace el profesorado del Área de Ciencias Sociales de la educación obligatoria colombiana cuando enseña conocimientos políticos al estudiantado.
- para preguntar sobre este aspecto a este profesorado se han tomado como referentes los tres componentes fundamentales de la práctica educativa cuales son las finalidades, los contenidos y los métodos de enseñanza.
- para preguntar por estos componentes se ha escogido como escala de investigación la departamental. Por esto, se ha investigado en los departamentos colombianos de Antioquia y Cundinamarca.
- la muestra seleccionada para la realización de la investigación fueron 15 profesoras y profesores que desarrollan sus prácticas educativas en 14 centros educativos públicos y privados y de carácter presencial y, formalmente, mixtos. Y, finalmente,
- el campo de investigación es el de la Investigación Educativa. La razón de esto es que se busca hacer un aporte a las prácticas de enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales de la educación obligatoria colombiana y a la formación de su profesorado.

Conclusiones en relación con las preguntas y sus supuestos

Las preguntas que orientaron el desarrollo de esta investigación se refirieron a los componentes fundamentales de la práctica educativa. Estas fueron:

- ¿Qué finalidades ha definido el profesorado para orientar la enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales?
- ¿Qué contenidos de carácter político selecciona el profesorado para enseñarle al estudiantado? y
- ¿Qué métodos utiliza el profesorado para enseñarle al estudiantado los contenidos seleccionados?

Enseguida se presentarán las conclusiones a las que se pudo llegar en relación con cada una de estas preguntas y los supuestos que se formularon como respuestas anticipadas a cada una de ellas.

Conclusiones en relación con la pregunta por las finalidades y sus supuestos

En relación con las finalidades que ha definido el profesorado para orientar la enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales se definieron dos supuestos.

El primero fue que el profesorado que participó en la investigación efectivamente enseñaba conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales.

Un segundo supuesto fue que el profesorado le brinda una amplia importancia a la enseñanza de conocimientos políticos en el área de Ciencias Sociales.

En relación con el supuesto de que el profesorado que participó en la investigación efectivamente enseñaba conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales, se concluyó que, este profesorado, incluye la enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales. Lo que implica que, en esta área, además de la Historia y la Geografía se está incorporando la enseñanza de otros conocimientos sobre el medio social. En este caso se están enseñando conocimientos políticos. Esta implicación es importante porque una de las intenciones de la reforma curricular de la educación obligatoria que se realizó en Colombia desde 1984 buscaba que el conocimiento del estudiantado sobre el medio social mantuviera las perspectivas histórica y geográfica que tradicionalmente se habían enseñado. Y, que, además, se tuvieran en cuenta las dimensiones cultural, económica y política que, también, conforman las sociedades. Dimensiones que se pueden conocer en la escuela si el profesorado acude al acervo teórico de disciplinas del campo de las Ciencias Sociales como la Antropología, la Economía y la Ciencia Política para seleccionar los contenidos con los que ha de construir los conocimientos escolares que ha de enseñar.

Al preguntarle a este profesorado por la importancia que le brindaba a la enseñanza de conocimientos políticos 14, de ellas y de ellos, respondieron que le brindaban mucha importancia. Una profesora le asignó mediana importancia. La razón de su respuesta es que, para la profesora, esta enseñanza no está explícita en el currículo. De esta forma, lo que se refiere al supuesto de que el profesorado que participó en la investigación le brinda mucha importancia a la enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales se concluyó que, para este profesorado, esta enseñanza es muy importante.

Esto implica que el paso de la enseñanza a partir de campos disciplinares, a la enseñanza a partir de campos transdisciplinares en la enseñanza de conocimientos acerca del medio social puede ser posible en la educación obligatoria colombiana.

Esto se puede afirmar porque los cambios curriculares para pasar de lo formal a lo real requieren la voluntad del profesorado. Una voluntad que, en gran parte, deviene de sus concepciones y convicciones personales acerca de lo que son y lo que deben ser los procesos educativos. Otros tres requerimientos para que los cambios curriculares sean reales son la formación adecuada del profesorado con respecto a estos cambios, la existencia de condiciones institucionales para que ayuden a tramitar estos cambios y, finalmente, unas circunstancias que permitan que el trabajo docente se realice en condiciones laborales seguras y decentes. En concreto, con respecto a la enseñanza de conocimientos políticos, si el profesorado no concibiera que es importante enseñar estos conocimientos en el Área de Ciencias Sociales, para que el estudiantado pueda comprender el devenir de lo social, sería difícil que los enseñara si sólo existiera la exigencia formal de un cambio curricular.

Conclusiones en relación con la pregunta por los contenidos y sus supuestos

En relación con los contenidos que dijo seleccionar el profesorado participante para enseñar conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales se definieron, igualmente, dos supuestos. El primero fue el de que los contenidos son seleccionados del campo de la Ciencia Política. El segundo fue el de que los contenidos seleccionados deben brindar al estudiantado la posibilidad de idear maneras en las que se pueda democratizar la sociedad desde el campo político y, por tanto, se pueda participar en ella reconociendo su diversidad como una fortaleza.

En lo tocante al supuesto de que los contenidos que selecciona el profesorado participante provienen del campo disciplinar de la Ciencia Política se concluyó que, este profesorado, efectivamente selecciona los contenidos que enseña desde este campo disciplinar. Además se encontró que, también, selecciona contenidos de otros dos campos disciplinares en los que se construyen, igualmente, conocimientos acerca del campo político. Estos campos son el de las Ciencias Jurídicas y el de la Filosofía Política. De 14 contenidos identificados 11 provienen de la Ciencia Política, 3 de las Ciencias Jurídicas y 1 de la Filosofía Política. Lo que implica que a través de la enseñanza de conocimientos políticos se está brindando al estudiantado la oportunidad de describir el campo político, de conocer algunas de sus prescripciones y, en muy poco, de idear la manera como este campo debería ser. La razón de esto es que desde la Ciencia

Política se puede describir lo que ocurre en el campo político; desde la Filosofía Política se puede idear lo que debería ocurrir en este campo y, desde las Ciencias Jurídicas, se pueden conocer los procedimientos legales para realizar los cambios o las transformaciones que deberían hacerse en el campo político. Como desde el campo político se ordenan las sociedades los cambios o las transformaciones que se hacen en el campo político se extienden al conjunto social (Bobbio, 2000b).

Por esto a partir de esta investigación se pueden definir cuatro recomendaciones.

La primera, que es importante equilibrar los campos disciplinares desde los cuales se seleccionan los contenidos. Este equilibrio debería tener como finalidad que el estudiantado pueda, en primer lugar, describir el campo político. Esto se hace seleccionando conocimientos del campo de la Ciencia política. En segundo lugar que el estudiantado pueda idear cómo debería ser en campo político. Esto se hace seleccionando conocimientos del campo de la Filosofía Política. Y, en tercer lugar, que el estudiantado pueda conocer los procedimientos jurídicos que se han acordado en su sociedad para realizar transformaciones en el campo político. El profesorado deberá insistir en que estas procedimientos ser llevados a cabo de manera pacífica. Esto se hace seleccionando contenidos de las Ciencias Jurídicas.

Por ejemplo, a través de contenidos seleccionados de la Ciencia Política se puede describir que en un determinado campo político predomina un ordenamiento autoritario. A través de contenidos seleccionados de la Filosofía Política se puede idear como podría ser este campo si en el predominara un ordenamiento democrático. Y, a través, del conocimiento del ordenamiento legal de este campo se podrían conocer las formas pacíficas y legales para que las poblaciones organizadas puedan participar en los procesos que permiten que en este campo se pueda construir un ordenamiento democrático.

La segunda recomendación es que el profesorado debe también equilibrar la enseñanza de conocimientos políticos que provengan de conceptos presentes en los campos de la Ciencia Política, de la Filosofía Política y de las Ciencias Jurídicas con la enseñanza de conocimientos políticos que provengan de concepto emergentes en estos mismos campos. Esto para dar cuenta de los fenómenos políticos que han identificado desde hace mucho tiempo en el campo político quienes construyen conocimientos en este campo. Y para dar cuenta, también, de los fenómenos políticos que han sido identificados desde hace poco tiempo o muy poco tiempo en este mismo

campo. En todo caso se trata de que a través de la selección de viejos y de nuevos contenidos el profesorado pueda enseñar al estudiantado unos conocimientos políticos que le permitan comprender las situaciones políticas del presente.

Por ejemplo, este profesorado dice seleccionar dos contenidos que se ubican en los dos extremos del espectro de los fenómenos políticos que se han identificado en el campo de la Ciencia Política. Estos contenidos son el de “Estado” y el de “movimientos sociales”. El concepto de Estado es el que más dijo seleccionar este profesorado. El concepto de Movimientos Sociales sólo fue mencionado por una profesora. La razón de esto puede radicar en que el concepto de estado fue el primer objeto de estudio de la Ciencia Política. Este concepto hoy sigue vigente porque tiene posibilidades muy amplias de ofrecer explicaciones, interpretaciones y comprensiones de lo que sucede en el campo político. De hecho, ha recibido un nuevo tratamiento por parte de investigadores como Tilly (1990) que ha mostrado sus cambios y sus persistencias en la larga duración. En cambio, el concepto de Movimientos Sociales es una de las nuevas cuestiones sobre las que se investiga en el campo de la Ciencia Política. Esto a pesar de que el mismo Tilly y Wood (2005) han mostrado que es un fenómeno político que, por lo menos, ha estado presente en occidente desde la segunda mitad del siglo XVIII como una de las formas de las acciones populares colectivas. El concepto de estado da cuenta de las asociaciones que se organizan para ejercer dominación mediante la coerción. En cambio, el concepto de Movimientos Sociales da cuenta de las asociaciones que organizan las poblaciones para resistir frente a asociaciones políticas como los estados o frente a asociaciones económicas como las empresas. Los estados pueden tener una larga duración. Los movimientos sociales se inscriben en la corta duración que es la de las coyunturas. Muchos movimientos sociales han sido, inclusive, efímeros.

Dadas las características de estos dos conceptos, deberían de ser enseñados de manera sincrónica por parte del profesorado. La razón de esto es que pueden mostrar la multiplicidad de fenómenos que se suceden en el campo político, las lógicas del ejercicio de la dominación, las lógicas del ejercicio de las resistencias. En particular, las maneras en las que las poblaciones organizadas pueden lograr democratizar las sociedades. Esto tiene valor educativo porque la enseñanza aislada del concepto estado puede dejar fija la concepción de que el dominio de los estados es inherente a la vida humana. O que frente a los fenómenos de dominación no existen los de resistencia y reexistencia. Por otra parte, la enseñanza aislada del concepto movimientos sociales los vacía de sentido. Esto es así porque no sería fácil visualizar las razones de su

configuración ni tampoco las de su dilución que les caracteriza como organizaciones políticas. En general, el valor educativo del abordaje sincrónico de estos conceptos reside en mostrar que el ejercicio de los poderes sociales es inherente a cada persona. Que cada persona puede organizarse con otras para participar en el campo político en procesos que permitan ordenar y reordenar las sociedades. En todo caso, es posible mostrar que los poderes sociales no son ajenos, ni son lejanos, ni son atributo de ninguna persona u organización en particular. Por el contrario, los poderes sociales pueden llegar a ser experimentados y ejercidos por todas las personas. Esto puede llegar hasta situaciones en las que las acciones de cada persona unidas a las de otras pueden llegar a producir transformaciones de los ordenamientos sociales.

Por ejemplo, a través de lo que son capaces de hacer las personas los estados han sufrido transformaciones desde el momento en que fueron configurados en la antigüedad. Igualmente, los movimientos sociales contemporáneos presentan rasgos distintos de los que se pueden identificar desde mediados del siglo XVIII. En suma, la enseñanza de las lógicas de los poderes sociales, las organizaciones sociales y las acciones personales y colectivas es posible cuando se seleccionan contenidos a partir de teorías y de conceptos presentes convencionales, presentes y emergentes en los campos de las disciplinas mediante las que se investiga acerca del campo político. Esto porque estas teorías y estos conceptos abordados de manera equilibrada permiten comprender el campo político.

Una tercera recomendación, concordante con la anterior, es que el profesorado debe dar cuenta tanto del campo de la dominación como del de las resistencias cuando enseña conocimientos políticos al estudiantado. Si bien en esta investigación se encontró que los contenidos que se enseñan dan cuenta de manera más o menos equilibrada de estos dos campos puede suceder que al enseñar un contenido se dé cuenta sólo de lo que implica en un campo.

Por ejemplo, este profesorado dice enseñar el concepto de “Ideología Política”. Al enseñarlo el profesorado ha de tener en cuenta que las ideologías políticas son instrumentos que se utilizan durante el ejercicio del poder ideológico en los combates que se configuran en el campo político. Así como el instrumento para ejercer el poder coactivo son las armas, el instrumento para ejercer el poder ideológico son las ideologías políticas. En el campo político, estas ideologías se pueden utilizar para reconocer o para reificar a las otras personas; para relacionarse con ellas en condiciones de reciprocidad o para relacionarse con ellas en condiciones caritativas, filantrópicas o solidarias; para practicar el pluralismo o para marginar,

excluir y criminalizar o deslegitimar a quienes piensan diferente; para desarrollar acciones prudentes que propicien el bien común o para desarrollar acciones temerarias que generen beneficios privados. Unos beneficios que dejan en condiciones de vulnerabilidad a otras personas y, con ellas, al conjunto de la humanidad y al entorno natural con el que es posible satisfacer las necesidades humanas. De esta forma, un concepto como el de “Ideología Política” hace parte tanto del campo de las dominaciones como del de las resistencias. La razón de esto es que cada ideología política es un instrumento que se emplea durante el ejercicio del poder ideológico para cumplir unos fines. Estos fines son definidos de acuerdo con unos determinados valores. Por esto, conceptos como el de “Ideología Política” y las distintas ideologías políticas deben enseñarse evidenciando que pueden dar cuenta tanto del campo de la dominación como del de las resistencias.

Finalmente, se puede recomendar que el profesorado además de seleccionar los contenidos que ha de enseñar a partir del Conocimiento Científico, también puede seleccionar estos contenidos desde otros campos de conocimiento y de saber en los que, de igual modo, se han construido conocimientos y saberes a propósito del campo político de las sociedades. Como ejemplo se ha escrito que también se pueden seleccionar contenidos de los saberes ancestrales, los afrodiaspóricos y los de las organizaciones del campesinado.

Por ejemplo, de los saberes ancestrales acerca del campo político se pueden construir conocimientos políticos a partir del concepto de “Caminar la Palabra”. Un concepto que puede profundizar el de participación. Esto porque el concepto “Caminar la Palabra”, que promovió el sacerdote y líder indígena Nasa Álvaro Ulcué Chocué, describe una forma de participación política en la que la teoría es una práctica.

Otro ejemplo, de los saberes afrodiaspóricos sobre el campo político se pueden construir conocimientos políticos a partir del concepto mismo de afrodiáspora. Un concepto que llama la atención acerca de dos circunstancias. Una acerca del origen africano que, en común, tiene la humanidad. Y otra, acerca de la dispersión forzada que han sufrido, desde que se empezó a conformar el moderno sistema mundial y hasta la contemporaneidad, muchas de las poblaciones africanas (Wallerstein, 1999). En este sentido, toda la humanidad es afrodescendiente y una parte de ella ha sido, y está siendo, desterrada de manera violenta del continente africano por razones que tienen su origen en los campos político y económico de la sociedad global.

Un último ejemplo, de los saberes de las organizaciones del campesinado colombiano se pueden construir conocimientos políticos acerca del concepto de “Reexistencia” (Botero, 2014). Un concepto que tiene dos acentos. Uno que se refiere a que los procesos de resistencia deben realizarse desde los saberes propios de las organizaciones de las poblaciones que se ubican en el campo de las resistencias. Y otro que se refiere a que estos procesos deben estar a favor de estas organizaciones. Lo que quiere decir que no deben realizarse desde los conocimientos de las organizaciones de las poblaciones que se ubican en el campo de la dominación y, tampoco, en contra de estas organizaciones. Una idea que, también, ha sido desarrollada por Santos (2009) desde la lógica de fortalecer las epistemologías del sur global para fortalecer los procesos de las organizaciones que se ubican en el campo de las resistencias.

En cuanto al supuesto de que los contenidos que selecciona el profesorado participante le deben brindar al estudiantado la posibilidad de idear maneras en las que se pueda democratizar la sociedad desde el campo político y, por tanto, participar en ella reconociendo su diversidad como una fortaleza, se puede concluir que este aspecto debe ser fortalecido en los procesos de formación del profesorado. Esto porque a pesar de que este profesorado ha dicho que enseña los conceptos de “Democracia” y de “Participación” el método mediante el cual los enseñan no contribuye a educar personas democráticas y participativas.

La razón de esto es que la descripción y la interpretación del método que dice utilizar este profesorado para enseñar conocimientos políticos es el método de “Explicación Aplicación”. Un método que, como lo ha mostrado Siede (2007), no permite una amplia participación del estudiantado en el desarrollo del proceso de enseñanza. Por ende, este método no permite que construyan espacios de enseñanza y de aprendizaje democráticos y, con ellos, escuelas democráticas (Beane y Apple, 2005). Unas escuelas en las que es posible educar personas que puedan participar en la construcción de formas de convivencia democráticas. Por esto, en este texto se ha insistido, a partir de Boixader (1999 y 2004), que la democracia se enseña a partir de comportamientos democráticos. De esta forma, los métodos o procedimientos de enseñanza pueden obstaculizar o contribuir a educar personas que se relacionen con las otras de manera democrática.

Conclusiones en relación con la pregunta por los métodos y sus supuestos

En lo concerniente a los métodos de enseñanza de conocimientos políticos que dijo seleccionar el profesorado participante también se definieron dos supuestos. El primero fue el de que este

profesorado utiliza para la enseñanza de los conocimientos políticos métodos que permiten la participación del estudiantado. El segundo supuesto fue que la utilización de métodos participativos por parte del profesorado se basa en su convicción de que un proceso de enseñanza mediado por la participación permite formar personas con capacidad para interactuar con personas diferentes.

En lo que atañe al supuesto de que este profesorado utiliza para la enseñanza de conocimientos políticos métodos que permiten la participación del estudiantado, como ya se ha anunciado, se ha concluido que este profesorado no utiliza métodos de enseñanza que permitan una participación amplia del estudiantado. A partir de la información que se construyó con el profesorado participante, se pudo interpretar que este profesorado utiliza el método de “Explicación Aplicación” (Siede, 2007). Un método en el que la profesora o el profesor es la parte activa en el proceso de enseñanza y en el que mantiene el control de lo que acontece en la clase. Con ello, brinda poco margen para que el estudiantado desarrolle de manera autónoma las actividades correspondientes a su proceso de aprendizaje y, correlativamente, asuma responsabilidades que le permitan ganar control sobre algunos aspectos concernientes al desarrollo de las clases.

Esto implica que en los procesos de formación inicial y continua del profesorado se hace necesario insistir en dos aspectos.

El primero tiene que ver con la coherencia que debe existir entre las finalidades definidas y los contenidos que se seleccionan para ser enseñados. Los contenidos no son inocuos. Por el contrario, pueden obstaculizar o posibilitar el cumplimiento de un determinado fin. Los contenidos son fundamentales porque “no hay, nunca hubo, ni puede haber educación sin contenido” (Freire, 2009b, p. 104) y estos contenidos llevan inmersos postulados ideológicos. Siempre tienen un sentido porque están orientados a una determinada finalidad.

El segundo aspecto en el que se debe insistir en la formación inicial y continúa del profesorado tiene que ver con la coherencia que debe existir entre las finalidades definidas y los métodos que se utilizan para la enseñanza de los contenidos que se seleccionan.

De manera global en la formación inicial y continua del profesorado se debe insistir en la coherencia que debe existir entre las finalidades que el profesorado define, los contenidos que

selecciona para llegar a esas finalidades y los métodos que utiliza para enseñar estos contenidos. Esto se puede afirmar en la medida en que este profesorado busca formar un estudiantado que desarrolle las capacidades de Criticar, Actualizarse, Apropiarse del contexto, Comprender problemas sociales, Reconocer la alteridad y Participar en el campo político y, también, busca formar un estudiantado que pueda ejercer la condición ciudadana desde una perspectiva crítica y desde la condición de sujeto político. Sin embargo, a la hora de describir los métodos que utiliza para formar a estas y estos estudiantes se puede interpretar que el método que utiliza no permite llegar a las finalidades enunciadas. Como lo ha afirmado Siede si se quiebra la relación entre finalidades y métodos “no hay transformación posible de nuestra práctica” (Siede, 2007, p. 159).

El segundo supuesto consistió en que la utilización de métodos participativos, por parte del profesorado, se basa en su convicción de que un proceso de enseñanza mediado por la participación permite formar personas con capacidad para interactuar con personas diferentes. En lo concerniente a este supuesto se concluyó que es posible que este profesorado esté convencido de que los procesos de formación que gozan del atributo de ser participativos permiten formar personas con la capacidad de relacionarse con diversidad de personas. Sin embargo, como el método que se interpretó que utilizaba este profesorado no es muy participativo, este supuesto, no se pudo comprobar.

Conclusiones en relación con el objetivo

El objetivo de esta investigación fue describir e interpretar qué dice que hace un grupo de profesoras y de profesores del Área de Ciencias Sociales de la Educación Básica y Media, de los departamentos colombianos de Antioquia y de Cundinamarca, cuando enseña conocimientos políticos al estudiantado.

En específico, se buscó describir e interpretar las finalidades a las que dice que quiere llegar este profesorado, los contenidos que dice enseñar y los métodos que dice utilizar para enseñarlos o mostrarlos al estudiantado. Por esto enseguida se presentará una conclusión referida a cada componente.

Sobre el componente de las finalidades

En relación con las finalidades se puede observar que es el aspecto en el que este profesorado presenta mayores fortalezas. Para este profesorado es claro que mediante la enseñanza de

conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales se pueden lograr dos finalidades: una es la de desarrollar capacidades en el estudiantado. La otra es la de formar a este estudiantado para ejercer la condición ciudadana.

Con respecto al desarrollo de capacidades el profesorado ha especificado que busca desarrollar las capacidades de crítica, actualización, apropiación del contexto, comprensión de los problemas sociales, reconocimiento de la alteridad y de participación en el campo político.

Con respecto a la formación del estudiantado para ejercer la condición ciudadana este profesorado ha definido como perspectivas de esta formación la crítica y la política que se condensa en la formación de cada estudiante como un sujeto político.

Sobre el componente de los contenidos

En lo que se refiere a los contenidos se ha concluido que existen cuatro aspectos que se pueden mejorar.

El primero es que se debe equilibrar la enseñanza de contenidos de carácter descriptivo con los deontológicos y con los prescriptivos. Y que, además se deben enseñar en este orden: primero los descriptivos, después los deontológicos y luego los prescriptivos. De manera que el estudiantado pueda comprender las sociedades, idear cómo deberían ser y conocer los procedimientos para realizar transformaciones que sean pacíficas y legales.

El segundo es que se debe combinar la enseñanza de conceptos presentes convencionales y presentes con conceptos emergentes. Esto a fin de que las posibilidades de comprensión de lo social se concreten desde diferentes espacios del campo social. Lo que permitirá entender los fenómenos políticos que se han identificado hace mucho tiempo y los que recientemente se han identificado. Con esto es posible que a través de la enseñanza de conocimientos políticos se pueda conocer y saber acerca del presente. Una finalidad cardinal en lo que respecta a la enseñanza de las Ciencias Sociales (Pagès, 2008).

El tercero, que tiene que ver con el anterior, es que los conocimientos políticos enseñados deben dar cuenta tanto del campo de la dominación como del de las resistencias. Esto a fin de que el estudiantado comprenda que a través de los procesos de participación política es posible democratizar las sociedades y, sobre todo, que quienes ocupan los lugares de la resistencia

pueden lograr el reconocimiento de derechos por parte de quienes se ubican en los lugares desde los cuales se ejerce dominación.

Finalmente, se ha sugerido en que también se pueden seleccionar contenidos a partir de formas de saber como los saberes ancestrales, los afrodiaspóricos y los del campesinado que se ha organizado para actuar en el campo político.

Sobre el componente de los métodos

En lo que se refiere a los métodos de enseñanza de conocimientos políticos es importante insistir en este aspecto en los procesos de formación inicial y continua del profesorado que enseña conocimientos políticos. Esto porque es el aspecto más débil de los componentes del proceso de enseñanza de conocimientos políticos.

El criterio para insistir en el componente metódico del proceso de enseñanza ha de ser la coherencia que debe existir entre las finalidades definidas, los contenidos seleccionados y los métodos ideados y diseñados por el profesorado. Como ha escrito Freire: “el educador o la educadora críticos, exigentes, coherentes, en el ejercicio de su reflexión sobre la práctica educativa o en el ejercicio de la propia práctica, siempre la entienden en su totalidad” (Freire, 2009b, p. 104).

Todos estos aspectos han de estar mediados por dos criterios.

El primero ha de obedecer al fortalecimiento de la autonomía del profesorado. Por esto se ha de trabajar en torno a que el profesorado pueda definir las finalidades, seleccionar los contenidos e idear y diseñar los métodos de enseñanza. Todo esto en el contexto de grupos de trabajo académico docente. Unos grupos que permiten que el profesorado devenga de ser un cuerpo técnico a ser una organización intelectual. Y que permiten, además, tornar decente el ejercicio del trabajo docente. Esto se puede afirmar en la medida en que el Movimiento Pedagógico Colombiano ya logró dignificar el ejercicio profesional docente en Colombia a través del Estatuto Docente. Esto fue logrado por este movimiento a través de las tareas que desarrollaban los grupos de trabajo académico docente en que se fundamentaba (Tamayo, 2006; Presidencia de la República de Colombia, 1979).

El segundo criterio consiste en que el fortalecimiento de esta autonomía ha de ser el fruto de procesos de reflexión en torno a las prácticas que le permitan al profesorado construir experiencias que cualifiquen sus prácticas educativas.

En general es importante idear y diseñar métodos de enseñanza de conocimientos políticos que permitan enseñar contenidos descriptivos, deontológicos y prescriptivos; que sean presentes y también emergentes en el campo científico y en otros campos de saber y que den cuenta de las lógicas de la dominación pero, también, de las de las resistencias. Todo esto encaminado a desarrollar la capacidad crítica de cada estudiante para que pueda comprender el campo político de las sociedades y, desde esta comprensión, participar desde el ejercicio de la condición ciudadana en la construcción de formas de convivencia democráticas.

Sobre la coherencia entre finalidades, contenidos y métodos

De este modo, se puede concluir que, en función de los resultados que se obtuvieron mediante esta investigación, la enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales de la educación obligatoria colombiana puede presentar fortalezas en lo referente a las finalidades a las que busca llegar el profesorado; puede ser susceptible de mejoras en algunos aspectos relacionados con la selección de los contenidos y puede ser fortalecido en lo que se refiere a los métodos de enseñanza.

El fortalecimiento de estos métodos debe mantener coherencia con las finalidades que se definen y con los contenidos que se seleccionan. Además debe ser coherente con una concepción de que la enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales debe pasar de fundamentarse en lo disciplinar, en lo cronológico, en lo temático, en la influencia de la Iglesia Católica Romana y en su orientación a la instrucción cívica a fundamentarse en lo transdisciplinar, en lo diacrónico, en lo problémico, en el apoyo que puedan desarrollar academias seculares y en una orientación de la educación del estudiantado para que ejerza una ciudadanía caracterizada por su participación activa en el campo político para que, en Colombia, se pueda construir un ordenamiento democrático.

7.2 Cuestiones para investigar en el futuro

Esta investigación se ha centrado en conocer qué dice el profesorado acerca de sus prácticas de enseñanza de conocimientos políticos al estudiantado en el Área de Ciencias Sociales de la educación obligatoria colombiana. Al concluir esta investigación queda por observar qué hace

el profesorado de esta área cuando enseña conocimientos políticos al estudiantado y, también, queda por conocer qué dice el estudiantado acerca de lo que hace el profesorado. De esta forma, se tendrá un panorama general de la enseñanza de conocimientos políticos al estudiantado en el Área de Ciencias Sociales que permita contribuir a mejorar las prácticas de enseñanza y a establecer criterios útiles para la formación inicial y permanente de su profesorado (Santisteban y Pagès, 2009).

Fuera de estas cuestiones que queda por investigar, la descripción y la interpretación de la información que se construyó con el profesorado participante ha dejado algunas cuestiones más por investigar en el futuro. Estas cuestiones tienen que ver con las circunstancias que hacen que el profesorado decida o no decida enseñar conocimientos políticos al estudiantado, con las finalidades de enseñanza y con la selección de contenidos. Al final se consigna una observación acerca del aprendizaje de conocimientos políticos. Estas cuestiones se presentan a continuación.

Sobre las condiciones de posibilidad, los requerimientos y los obstáculos para enseñar conocimientos políticos

Para una profesora el nivel socioeconómico del estudiantado condiciona que se le puedan enseñar conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales. De acuerdo con lo expresado por esta profesora la enseñanza de conocimientos políticos presenta como condicionamiento el nivel socioeconómico del estudiantado. Este nivel genera dos actitudes o disposiciones en el estudiantado: su interés o su desinterés por aprender en el contexto escolar conocimientos políticos. De este condicionamiento se puede deducir un requerimiento y dos obstáculos para la enseñanza de conocimientos políticos y una tipificación de esta enseñanza.

El requerimiento de la enseñanza de conocimientos políticos es que en su método o procedimiento de enseñanza se incluya como actividad la lectura de textos rigurosos. Los dos obstáculos de la enseñanza de conocimientos políticos consisten en la apatía del estudiantado por la lectura de textos rigurosos y la apatía del estudiantado por lo que se refiere al campo político. Esta apatía, o desinterés, puede estar generada por la concepción del estudiantado de que este campo es un espacio de interacción corrupto. Finalmente, la enseñanza de conocimientos políticos se tipificó como una de las enseñanzas en las que se puede profundizar cuando se enseñan las cuestiones que contempla el Área de Ciencias Sociales. Otras de ellas son la enseñanza de conceptos, la enseñanza de los problemas en que se fundamenta el Área desde su dimensión histórica y la realización de prácticas en torno a ellas.

Los condicionamientos, los requerimientos, los obstáculos y la tipificación de la enseñanza de conocimientos políticos son aspectos que deberían ser despejados en futuras investigaciones. Sobre todo para conocer si el caso de la profesora que se encontró en esta investigación es particular o si, por el contrario, es una concepción generalizada en el profesorado. Estas temáticas de investigación pueden brindar elementos para afinar los procesos de enseñanza de conocimientos políticos y de formación de su profesorado.

Sobre la comprensión lectora como condición de posibilidad para enseñar conocimientos políticos

Un aspecto en el que se pudo avanzar en esta investigación es que la lectura de textos escritos es una de las actividades que más utiliza este profesorado para enseñar conocimientos políticos. Por esto la capacidad de lectura de textos complejos por parte del estudiantado puede ser un factor definitivo para que el profesorado decida, o no decida, enseñar conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales. Esta sería una cuestión particular sobre la que se debería investigar con respecto a las condiciones de posibilidad para la enseñanza de conocimientos políticos.

Sobre el peso de los requerimientos institucionales para que el profesorado decida o no decida enseñar conocimientos políticos

Para este profesorado la enseñanza de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales cobra mucha importancia. Sin embargo, es posible que para algún profesor o para alguna profesora esta concepción pueda modularse. Una razón de esto es que la enseñanza de conocimientos políticos no aparezca de manera explícita en el plan de estudios institucional. De esta manera, sería importante responder mediante futuras investigaciones, la manera en la que los requerimientos de la institucionalidad educativa modulan las concepciones del profesorado y las razones por las cuales acontece esta modulación. Estas respuestas pueden brindar elementos para fortalecer, en los procesos de formación del profesorado, la autonomía de sus prácticas educativas. Lo que se justifica porque, tal y como lo ha indicado Pagès, a propósito de la investigación en didáctica de la historia y de las ciencias sociales, el estudiantado aprende más y mejor cuando, entre otras razones, el profesorado ha gozado de una buena formación y ha tenido oportunidades para su desarrollo y para su dignificación profesional y también para fomentar su autonomía y sus capacidades crítica y creativa, en trabajos de carácter

cooperativo, en los que se afine su posibilidad para “tomar decisiones sobre el por qué, el qué y el cómo enseñar y evaluar en el complejo mundo de la práctica” (Pagès, 2011, p. 44).

Sobre la autonomía del profesorado para la definición de las finalidades de enseñanza

En el proceso de investigación se encontró que un profesor busca llegar, a la vez, a tres finalidades que son contradictorias: la formación de un espíritu crítico; el desarrollo de sentimientos sanos de amor por la nación e, igualmente, el desarrollo de adecuadas competencias ciudadanas. La conjunción de estas tres finalidades se interpretó como proveniente del proceso de formación del profesor y de su desarrollo profesional. Este proceso ha ocasionado que el profesor defina sus finalidades de enseñanza a partir de tres tipos de educación diferentes. Además que pueden ser entre sí contradictorias. Estas son: la Educación Crítica, la Educación Religiosa que sustenta la instrucción cívica y la estamental y la Educación Basada en Competencias y para el Emprendimiento.

Estas educaciones se pueden definir como contradictorias entre sí porque la Educación Crítica en Colombia deviene, sobre todo, de la Educación Popular Latinoamericana que tuvo influencia en el profesorado colombiano desde la década de los años setenta hasta 1987. Este movimiento fue fuerte hasta este año porque a partir de este momento el Movimiento Pedagógico comenzó a ser destruido por organizaciones militares irregulares que le servían a la organización militar del estado colombiano.

La educación religiosa que sustenta la instrucción cívica y estamental deviene de la organización de la educación que prescribió el ordenamiento constitucional de 1886. Este ordenamiento se asentó en el clericalismo, el presidencialismo, el centralismo y el militarismo (Vélez, 1987; Flórez, 1983). Esta organización de la educación se acentuó durante el gobierno conservador de Laureano Gómez que fue presidente de Colombia de 1950 a 1951. Su proyecto de organización social correspondía a la corporativa que habían tratado de acentuar dictaduras como las de António de Oliveira Salazar en Portugal o Francisco Franco en España. Y que antes habían sido aplicadas en el gobierno del Partido Nacional Socialista en Alemania. Este proyecto de organización social se basaba en el sistema educativo. Para ello, la educación se reorganizó mediante el plan de estudios que estipuló el Decreto 3468 de noviembre 21 de 1950. Un seguimiento de las sucesivas reformas educativas que se hicieron en Colombia desde esta de 1950 hasta la expedición de la Constitución Política de 1991 muestra que todas fueron

variaciones de la de 1950. Los planes de estudio que van desde 1950 hasta el que define la Ley General de Educación de 1994 se presentan en el Anexo 4.

Finalmente, la Educación Basada en Competencias y para el Emprendimiento fue la que se impuso en Colombia a partir de 1994 y especialmente desde 2002 cuando el Movimiento Pedagógico Colombiano ya estaba definitivamente destruido. De esta forma se impuso un discurso acerca de las competencias que Restrepo, entrevistado por González y Santisteban, consideró Agorafóbica (González y Santisteban, 2016).

Queda como perspectiva de investigación estudiar el caso de este profesor y comprobar si es un caso aislado o si muchas y muchos profesores se vienen desarrollando profesionalmente agobiadas y agobiados por lo que ellos y ellas quisieran que fuera la educación, por el peso de la tradición, o sea por lo que la educación fue y por el peso del tipo de educación agorafóbica que el estado colombiano y las entidades internacionales que le asesoran imponen que debe ser la educación en la actualidad.

Sobre las finalidades autónomas y heterónomas y sus efectos en los procesos de enseñanza

A partir de la descripción del proceso de enseñanza que realizaron dos profesores se pudieron identificar dos tipos de finalidades que orientan su proceso de enseñanza de conocimientos políticos. Estas fueron las finalidades autónomas y heterónomas. A su vez, a partir de estas, se pudo postular la existencia de dos formas de evaluación del aprendizaje de conocimientos políticos. Estas son: la evaluación autónoma y la evaluación heterónoma. Dos tipos de evaluación sobre las que no se profundizó en esta investigación por ser posteriores al proceso de enseñanza que ha sido el centro de esta investigación. Por esto, queda como cuestión para investigar en el futuro si esta situación es generalizada. Si junto con la definición de finalidades autónomas el profesorado define finalidades heterónomas. Y, por ende, un proceso de valoración de los aprendizajes del estudiantado autónomo que coexiste con uno heterónimo. Las razones por las cuales pueden coexistir estos tipos de finalidades y estos tipos de evaluaciones y el peso que tienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de conocimientos políticos en el área de Ciencias Sociales de la educación escolarizada obligatoria colombiana sería una cuestión a investigar en el futuro.

Sobre las razones de la selección de contenidos que provienen de conceptos emergentes en las disciplinas desde las que se investiga acerca del campo político

Del profesorado participante en la investigación sólo dos profesoras dijeron seleccionar contenidos que provienen de conceptos emergentes en el campo de la Ciencia Política. Al revisar su caracterización las dos profesoras no parecen tener ningún aspecto en común. De esta manera, a partir de esta investigación queda como cuestión a investigar que aconteció en el proceso de formación de estas dos profesoras para que sólo ellas hayan dicho que enseñan conceptos emergentes en el campo de la ciencia política. Además queda como cuestión de investigación y qué posibilidades le brindan los contextos en los que realizan sus prácticas educativas para que, estas profesoras, hayan avanzado de la enseñanza de conceptos presentes convencionales y presentes del campo de la Ciencia Política a enseñar conceptos emergentes en este mismo campo. Esta investigación podría realizarse a través del método de estudio de caso.

Sobre el aprendizaje de conocimientos políticos

Como se anotó en las conclusiones de esta investigación una de las finalidades de la enseñanza de conocimientos políticos, que tienen más relevancia para el profesorado, es la de desarrollar la capacidad de crítica en el estudiantado. Esta finalidad se encaminaba a que cada estudiante pueda ejercer la condición ciudadana.

Esta investigación se dedicó al proceso de enseñanza y no al de aprendizaje. Sin embargo, se puede postular que mediante la enseñanza de conocimientos políticos la capacidad de crítica, sobre la que insistió el profesorado que participó en la investigación, se debe cualificar junto con las capacidades para describir y para reflexionar. Esto se puede afirmar si se entienden dos asuntos.

El primero se refiere a la definición de las capacidades de describir, criticar y reflexionar. Estas capacidades pueden definirse de la siguiente manera: describir es especificar las características de algo o de alguien; criticar es analizar lo que se ha descrito y reflexionar es construir significados acerca de lo que se ha criticado. La construcción de significados se debe hacer de acuerdo con los valores que orientan la propia acción.

El segundo asunto tiene que ver con que la capacidad de crítica deviene de la capacidad de describir y permite que se desarrolle la capacidad de reflexionar.

Por esto, las tres capacidades se deben tratar de desarrollar de manera conjunta en cada estudiante a través de los procesos de enseñanza que realiza el profesorado. En particular, estas capacidades se pueden desarrollar a través de la enseñanza de conocimientos políticos. Esto es así porque en la medida en que desde el campo político se organizan las sociedades, la comprensión de su lógica permite comprender muchas de las dinámicas de la vida social.

Queda entonces por investigar el proceso de aprendizaje de conocimientos políticos en el Área de Ciencias Sociales de la educación obligatoria colombiana. En particular, en este campo de investigación, queda por investigar de qué manera el profesorado puede desarrollar la capacidad de crítica del estudiantado a través de la enseñanza de conocimientos políticos.

Esta investigación tendría como supuesto que la formación de un estudiantado con capacidad para criticar se puede desarrollar a través del desarrollo de la capacidad de describir. Y que la capacidad de criticar le abre posibilidades a la capacidad para reflexionar.

Con respecto a la capacidad para reflexionar se puede afirmar que esta es una capacidad que es importante de desarrollar en el momento actual. La razón de esto es que después de que en la década de los años setenta sucedió la revolución de las tecnologías para producir, almacenar y difundir información, esta, circula en gran cantidad entre las distintas sociedades del planeta (Castells, 1998). En particular circula una gran cantidad de información acerca de los diferentes acontecimientos que se producen cotidianamente. Por lo que se torna difícil desarrollar procesos de reflexión, o de consideración atenta y detenida, de lo que significan para el devenir de cada persona y para el devenir humano en general.

Los acontecimientos que se producen a diario son conocidos por la mayoría de las personas a través de los medios masivos de comunicación que se sirven de esas tecnologías. En estos medios, de manera, cada vez, más frecuente, estos acontecimientos adolecen de un tratamiento periodístico que permita conocerlos desde diversas interpretaciones. Por esto, en la escuela el profesorado le debe enseñar al estudiantado a describir, a criticar y a reflexionar lo concerniente a estos acontecimientos. A partir de esta reflexión cada estudiante tendrá herramientas para adoptar frente a los acontecimientos de la vida diaria un modo de actuación que se comparezca con el bien común. Como ha escrito Pagès “La nueva sociedad de la información requiere personas con la cabeza bien ordenada más que personas con la cabeza muy llena pero mal organizada. Requiere personas que sepan utilizar las tecnologías de la información más que

personas que sean utilizadas por quienes manejan y manipulan la información” (Pagès, 2009a, p.12).

Si durante su paso por la escuela el profesorado logra que el estudiantado organice su pensamiento y aprenda a utilizar las tecnologías para la comunicación de información en un sentido que contribuya a la organización de este pensamiento es posible que, este estudiantado, desde el ejercicio de la condición ciudadana, contribuya a que se dignifique la condición humana; que se democratice la convivencia social y a que prevalezca el bien común.

Una de las formas de hacerlo es mediante una enseñanza de conocimientos políticos que esté orientada, por la vía del desarrollo de la capacidad de criticar de cada estudiante, a la comprensión del campo social que provoca la participación.

Referencias

Referencias generales

- Álvarez, Marta; Henao, Beatriz y Villa, María. (2006). Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, Informe de Autoevaluación 2006. Medellín: Universidad de Antioquia. Texto digitado
- Ángel, Darío. (2011). La Hermenéutica y los métodos de investigación en Ciencias Sociales. *Estudios de Filosofía*, 44, 9-37
- Anderson, Benedict. (1993). *Comunidades Imaginadas, reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lagelée, Guy y Audigier, François. (1996). *Éducation civique et initiation juridique dans les collèges*. Paris: Broché
- Baca, Laura. (1995). La concepción del intelectual en Bobbio. *Análisis Político*, 25, 24-33.
- Beane, James y Apple, Michael. (2005). La defensa de las escuelas democráticas. En Michael Apple y James Beane (Comps.), *Escuelas Democráticas* (pp. 13-47). Madrid: Morata.
- Beuchot, Mauricio. (2015). Elementos esenciales de una hermenéutica analógica. *Diánoia*, 74, 127-145.
- Bisquerra, Rafael. (1989). *Métodos de investigación educativa guía práctica*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Bobbio, Norberto. (2009). Democracia: los fundamentos. En Michelangelo Bovero. (Ed.), *Teoría General de la Política* (pp. 401-417). Madrid: Trotta.
- Bobbio, Norberto. (2000a). Ciencia Política. En Norberto Bobbio, Nicola Matteucci y Gianfranco Pasquino (Dir.), *Diccionario de Política* (pp. 218-224). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Bobbio, Norberto. (2000b). Política. En Norberto Bobbio, Nicola Matteucci y Gianfranco Pasquino (Dir.), *Diccionario de Política* (pp. 1215-1225). Madrid: Siglo XXI.
- Bobbio, Norberto. (1989). La Sociedad Civil. En Norberto Bobbio, Estado, gobierno y sociedad: por una teoría general de la política (pp. 39-67). México: Fondo de Cultura Económica.
- Bobbio, Norberto. (1984). Introducción. En Norberto Bobbio (Editor), *La Clase Política: selección e introducción de Norberto Bobbio* (pp. 7-35). México: Fondo de Cultura Económica.
- Boixader, Agnès. (2004). Las ideas políticas de los jóvenes. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, la geografía y la historia*, 44, pp. 27-35
- Boixader, Agnès. (1999) ¿Què en saben i què en poden aprendre de política els nois i les noies de 4t d'ESO? Un exemple d'investigació acció. Tesis de Máster, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona
- Borges, Jorge Luis. (1995). Funes el Memorioso. En Jorge Luis Borges, *Artificios* (pp. 7-18). Madrid: Alianza
- Botero, Patricia. (2014). Comunidades en reexistencia: rutas y ampliación del significado de la democracia. VIII Coloquio Colombiano de Investigadoras e Investigadores en Formación Ciudadana, Universidad de Manizales. Texto digitado
- Bourdieu, Pierre. (2000a). *El campo científico*. En *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. (pp. 9-57).
- Bourdieu, Pierre. (2000b). Los usos sociales de la ciencia: por una sociología clínica del campo científico. En Pierre Bourdieu, *Los usos sociales de la ciencia* (pp. 59-140). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bovero, Michelangelo. (1985). Lugares clásicos y perspectivas contemporáneas sobre política y poder. En Norberto Bobbio y Michelangelo Bovero, *Origen y fundamentos del poder político* (pp. 37-64). México: Editorial Grijalbo.
- Bunge, Mario. (1975). Ontología y Ciencia. *Diánoia*, 21(21), 50-59.

- Butova, Yelena. (2015). The history of development of Competency-based education. *European Scientific Journal*. Special edition, 1, 250-255.
- Caicedo, José. (2013). A mano alzada... memoria escrita de la diáspora intelectual afrocolombiana. Popayán: Samava Impresiones.
- Casas, Teresa; Oller, Montserrat y Pagès, Joan. (2010). Ensenyar i aprendre la justícia. Barcelona: Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona
- Castells, Manuel. (1998). *La era de la información economía, sociedad y cultura: volumen I, la sociedad en red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castorina, José; Barreiro, Alicia y Toscano, Ana. (2007). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. En José Castorina (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales el conocimiento de la sociedad* (pp. 205-238). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Chevallard, Yves. (2005). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Clausewitz, Karl von. (1984). *De la guerra*. Barcelona: Labor.
- Comisión Gulbenkian para la Reestructuración de las Ciencias Sociales. (1996). *Abrir las Ciencias Sociales: informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las Ciencias Sociales*. Immanuel Wallerstein (Coordinador). México: Siglo XXI.
- Del Águila, Rafael. (ed.). (1997). *Manual de Ciencia Política*. Madrid: Trotta
- Duverger, Maurice. (1997). *Introducción a la Política*. Barcelona: Ariel. (pp. 11-17).
- Duverger, Maurice. (1996). *Métodos de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Ariel. (pp. 517-569).
- Echeverry, Jesús y Zuluaga, Olga. (1987). Las facultades de educación y el Movimiento Pedagógico. *Educación y cultura separata especial memorias Congreso Pedagógico Nacional de 1987* (pp. 57-63).
- Elliott, John. (2010). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata
- Elliott, John. (2008). Introducción. En James McKernan, *Investigación Acción y Curriculum: métodos y recursos para profesionales reflexivos* (pp. 17-19). Madrid: Morata
- Elliott, John. (2000). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata
- FECODE y CEID. (1987, Octubre). *Educación y Cultura, separata especial de Memorias del Congreso Pedagógico Nacional*. Bogotá: FECODE y CEID
- Figueroa, Juan. (2014). Algunas reflexiones éticas sobre el poder en y desde la investigación social. En Catalina Denman y María Castro. *Ética de la investigación social: experiencias y reflexiones* (pp. 21-61). Hermosillo: El Colegio de Sonora.
- Flórez, Lenin. (1983, Mayo). Discusiones recientes en torno a Núñez y la Regeneración. *En Historia y Espacio*, 8, 44-55.
- Freire, Paulo. (2005). *Cartas a Cristina: reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (2009a). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI
- Freire, Paulo. (2009b). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI
- Freire, Paulo. (2010). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI
- Freire, Paulo. (2011). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Fromm, Erich. (2008). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós.
- Giménez, Gilberto. (2003). Límites del conocimiento y convergencia de las disciplinas en el campo de las ciencias sociales. En Judit Bokser (Coordinadora). *Las ciencias sociales, universidad y sociedad: temas para una agenda de posgrado* (pp. 23-38). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gimeno, José. (2015a). Los contenidos como “campo de batalla” en el sistema escolar. En José Gimeno (Comp.), *los contenidos, una reflexión necesaria* (pp. 11-14). Madrid: Morata

- Gimeno, José. (2015b). La sustantividad educativa de los contenidos, algunas obviedades que, al parecer, no lo son. En José Gimeno (Comp.), los contenidos, una reflexión necesaria (pp. 17-26). Madrid: Morata
- Giroux, Henry. (1990). *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- González, Gustavo y Santisteban, Antoni. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Educación y Educadores*, 19(1), 89-102
- Gutmann, Amy & Thompson, Dennis. (2004). *Why Deliberative Democracy?* Princeton: Princeton University Press.
- Gutián, Carlos. (2005, abril). La “María” olvidada: ¿hacia una formación política en la enseñanza preuniversitaria? En *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, pp. 16-26, 44.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, María del Pilar. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Herrera, José. (2013). *Pensar la educación, hacer investigación*. Bogotá: Universidad de la Salle. (pp. 29-40, 77-90, 125-138)
- Honneth, Axel. (2007). *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz.
- Iafrancesco, Giovanni. (2003). *La investigación en educación y pedagogía, fundamentos y técnicas*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Jodelet, Denise. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. En Denise Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales* (pp. 31-61). Paris : Presses Universitaires de France
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal. (2001). *Hegemonía y estrategia socialista, hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI
- Lao-Montes, Agustín. (2013, julio-diciembre). Empoderamiento, descolonización y democracia sustantiva, afinando principios éticopolíticos para las diásporas Afroamericanas. *Revista CS*, 12, 53-84.
- Larrosa, Jorge. (2006). Sobre la experiencia. *Educación y Pedagogía*, 18, 43-67.
- Lechner, Norbert. (1981, Enero). Especificando la política. Recuperado de http://polsocytrabiigg.sociales.uba.ar/files/2014/03/especificando_la_politica-.pdf
- Lenzi, Alicia. (2016). Prólogo. En Sonia Borzi (Coord.), *El desarrollo infantil del conocimiento sobre la sociedad: perspectivas, debates e investigaciones actuales* (pp. 5-8). La Plata: Universidad Nacional de La Plata
- Lenzi, Alicia (2010). Desarrollo cognoscitivo y formación de conocimientos políticos en niños y adolescentes. *Revista de Psicología*, 11, pp. 83-104
- Lenzi, Alicia y Borzi, Sonia. (2016). Desarrollo de conocimientos sociales desafíos y perspectivas. En Sonia Borzi (Coord.), *El desarrollo infantil del conocimiento sobre la sociedad: perspectivas, debates e investigaciones actuales* (pp. 14-41). La Plata: Universidad Nacional de La Plata
- Levi, Lucio. (2000). Legitimidad. En Norberto Bobbio, Nicola Matteucci y Gianfranco Pasquino (Directores). *Diccionario de Política* (pp. 862-866). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Lerner, Delia. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar: alegato contra una falsa oposición. En José Castorina, Emilia Ferreiro, Marta Kohl y Delia Lerner (Ed.), *Piaget Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* (69-118). Buenos Aires: Paidós
- Lewellen, Ted. (2000). Tipos de sistemas políticos preindustriales. En *Introducción a la Antropología Política* (pp. 33-63). Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- López, Antonio. (2000). Ciencias de la Naturaleza, Ciencias del Espíritu. En Jacobo Muñoz y Julián Velarde. (Ed.), *Compendio de Epistemología*. Madrid: Trotta. pp. 109-111
- Luhmann, Niklas. (1995). *Poder*. Barcelona: Anthropos.

- McKernan, James. (2008). *Investigación acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- Max-Neef, Manfred. (1996). *Desarrollo a Escala Humana: una opción para el futuro*. Medellín: Proyecto 20 editores.
- Morin, Edgar. (1993). *El método 1: la naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Mouffe, Chantal. (2017). *El retorno de lo político, comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.
- Not, Louis. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Oller, Montserrat y Pagès, Joan. (2007, Julio). La visión de los adolescentes sobre el derecho, la justicia y la ley. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 53, 73-85
- Ortí, Alfonso. (1988). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. En Delgado, Juan., y Gutiérrez, Juan., (Ed), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 87-95). Madrid: Síntesis.
- Ovejero, Félix. (2012). Deliberación y Democracia. En Jorge Cuervo, Andrés Hernández y Juan Ugarriza (Ed.), *El giro deliberativo en la democracia: teoría y evidencia empírica* (pp. 33-74). Bogotá: Universidad Externado de Colombia
- Pagès, Joan. (En edición). La educación democrática de la ciudadanía para el gobierno de la polis: retos, esperanzas y utopías. *Revista Educación y Pedagogía*, 69-70, 50-60
- Pagès, Joan. (2012). Enseñar a enseñar a participar sugerencias, experiencias e investigaciones. *Educação e Filosofia*. 26, especial, 203-228
- Pagès, Joan. (2011a). Joan Pagès Blanch: pensamiento, intereses, trayectoria y utopía de un didacta de las Ciencias Sociales entrevista realizada por Gustavo González. *Unipluriversidad*, 11, 3, 137-144.
- Pagès, Joan. (2011b). Reflexiones sobre algunos problemas teóricos y de método de la investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 9, 41-60
- Pagès, Joan. (2009a). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91
- Pagès, Joan. (2009). Enseñar y aprender Ciencias Sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. En Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de Antioquia (Ed.), *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente II Congreso Internacional, VII Seminario Nacional Libro 2* (pp. 140-154). Bogotá: Fondo Editorial UPN
- Pagès, Joan. (2008, Febrero). Ensenyar l'actualitat, ¿per a què?. *Perspectiva Escolar*, 322, 2-11.
- Pagès, Joan. (2007a). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Didáctica Geográfica segunda época*, 9, 205-214.
- Pagès, Joan. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En Rosa Ávila, Rafael López y Estibaliz Fernández (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza aprendizaje de la Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205-215). Bilbao: AUPDCS y Universidad del País Vasco
- Pagès, Joan. (2004-2006a) ¿Qué saben y qué deberían saber de política los alumnos al finalizar la enseñanza obligatoria? una investigación sobre educación cívica y formación democrática de la ciudadanía, proyecto MEC-SEJ2004-02046/EDUC, memoria científico-técnica del proyecto. Texto sin publicar
- Pagès, Joan. (2004-2006b) ¿Qué saben y qué deberían saber de política los alumnos al finalizar la enseñanza obligatoria? una investigación sobre educación cívica y formación democrática de la ciudadanía, proyecto MEC-SEJ2004-02046/EDUC. Recuperado de <http://grupsderecerca.uab.cat/gredics/content/mec-sej2004-02046educ>
- Pagès, Joan. (1996). Los contenidos de Ciencias Sociales en el Currículo Escolar. *Boletín Grupo de Investigación en Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 23-34.

- Pagès, Joan. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de Historia y la formación del profesorado”. *Signos teoría y práctica de la educación* 13, 38-51
- Pagès, Joan, Casas, Montserrat, Oller, Montserrat y Valls, Carme. (2001-2003). *El tractament del dret i la justícia en el currículum de Ciències socials per a la educació secundària*. Investigación financiada por la Fundació Jaume Bofill de Barcelona
- Pagès, Joan y Santisteban, Antoni. (2009). La educación política de los jóvenes: una investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En Rosa Ávila, Beatrice Borghi, Ivo Mattozzi (Ed.), *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado, un proyecto educativo para la “estrategia de Lisboa”* (101-108). Pàtron editore: Bolonia
- Palacios, Jesús. (2014). *La cuestión escolar: Críticas y alternativas*. México: Ediciones Coyoacán.
- Panebianco, Angelo. (2000). Comunicación Política En Bobbio, Norberto., Matteucci, Nicola., y Pasquino, Gianfranco. (Ed.), *Diccionario de Política*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Pérez-Serrano, Gloria. (1990). *Investigación acción, aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Rahman, Anisur y Fals-Borda, Orlando (1992). La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo. En María Salazar (Ed.), *Investigación acción participativa: inicios y desarrollos* (pp. 205-230). Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio
- Rapoport, Robert. (1970). Three Dilemmas in Action Research. *Human Relations*, 23, 6, 499-513
- Restrepo, Bernardo. (1996). *Investigación en Educación*. Bogotá: ICFES
- Safford, Frank (2002). La independencia 1808-1825. En Marco Palacios y Frank Safford, *Colombia, país fragmentado, sociedad dividida, su historia* (pp. 189-228). Bogotá: Norma
- Saint-Exupéry, Antoine De. (2003). *El Principito*. Barcelona: Salamandra
- Sant, Edda y Pagès, Joan. (En edición). Enseñar y aprender a participar en política: qué sabemos y qué necesitamos seguir investigando. *Revista Educación y Pedagogía*, 69-70, 83-93
- Santisteban, Antoni y Pagès, Joan. (2009, Enero-Abril). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Revista Educación y Pedagogía*, 53, 15-31.
- Santisteban, Antoni y Pagès, Joan. (2008a) ¿Es posible la paz? los conflictos internacionales en el mundo actual. En Antoni Santisteban y Joan Pagès (Coords.), *Educación para la ciudadanía, guías para la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer
- Santisteban, Antoni y Pagès, Joan. (2008b). Construcción histórica de la democracia sociedades democráticas y no democráticas. En Antoni Santisteban y Joan Pagès (Coords.), *Educación para la ciudadanía, guías para la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer
- Santisteban, Antoni y Pagès, Joan. (2007a). El marco teórico para el desarrollo conceptual de la Educación para la Ciudadanía. En Joan Pagès y Antoni Santisteban (Coord.), *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Santisteban, Antoni y Pagès, Joan. (2007b). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Colloque annuel international des didactiques de la géographie et de l’histoire: théories et expériences dans les didactiques de la géographie et de l’histoire: la question des références pour la recherche et pour la formation*. Valenciennes: Université de Lille
- Santisteban, Antoni y Pagès, Joan. (2007). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En Rosa Ávila, Rafael López y Estibaliz Fernández. (Ed.), *Las competencias profesionales para la enseñanza aprendizaje de la Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 353-367). Bilbao: AUPDCS y Universidad del País Vasco
- Santisteban, Antoni. (1995). Democràcia, creativitat i aprenentatge de futurs. *Guix*, 210, 13-18
- Santos, Boaventura de Sousa. (2009). *Una Epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y de la emancipación social*. México: Siglo XXI. (pp. 17-59)

- Shulman, Lee. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Merlin Wittrock (editor), *La investigación de la enseñanza I: enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós.
- Siede, Isabelino. (2007). Lo público como contenido y como herramienta. En *La educación política: ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela* (pp. 159-177). Buenos Aires: Paidós.
- Stoppino, Mario. (2000). Poder. En Bobbio, Norberto., Matteucci, Nicola., y Pasquino, Gianfranco. (Ed.), *Diccionario de Política* (pp. 1190-12002). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Tamayo, Alfonso. (2006, Diciembre). El Movimiento Pedagógico en Colombia: un encuentro de los maestros con la Pedagogía. *Revista HISTEDBR Online*, 24, 102-113.
- Thiong'o, Ngũĩ wa. (2017). Desplazar el centro: la lucha por las libertades culturales. Barcelona: Rayo Verde
- Tilly, Charles y Wood, Lesley. (2010). *Los movimientos sociales 1768-2008*. Barcelona: Crítica
- Tilly, Charles. (1990). *Coerción, capital y los estados europeos 990-1990*. Madrid: Alianza.
- Vélez, Humberto. (1987). La Regeneración: ¿algo más que un proyecto político? En Lenín Flores y Adolfo Atehortúa (Compiladores), *Estudios Sobre la Regeneración* (pp. 7-47). Cali: Imprenta Departamental del Valle
- Villa, María. (2015). Los saberes ancestrales sobre el ámbito político de las sociedades: un contenido ausente de los procesos de formación del profesorado de Ciencias Sociales. En Ana Hernández; Carmen García y Juan De La Montaña (Ed.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro, recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 617-624). Cáceres: Universidad de Extremadura y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Villa, María. (2011, mayo-agosto). Del concepto de juventud al de juventudes y al de lo juvenil. *Educación y Pedagogía*, 23(60), 147-157.
- Wallerstein, Immanuel. (2001). *Conocer el mundo, saber el mundo: el fin de lo aprendido, una ciencia social para el siglo XXI*. México: Siglo XXI.
- Wallerstein, Immanuel. (1999). El moderno sistema mundial I: la agricultura capitalista y los orígenes de la economía mundo europea en el Siglo XVI. Madrid: Siglo XXI
- Weber, Max. (1997). *Economía y sociedad: esbozo de Sociología Comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wilches-Chaux, Gustavo. (1993). El sentido de la participación. En Peter Brand (Ed), *Participación comunitaria: memorias tercer seminario internacional* (pp. 1-12). Medellín: HABINET, CEHAP, UNAL.
- Žižek, Slavoj. (2011). El espinoso sujeto: el centro ausente de la ontología política. Buenos Aires: Paidós.

Referencias de definiciones curriculares del estado colombiano

- Ministerio de Educación Nacional. (1996-1998). *Indicadores de logros curriculares*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles89869_archivo_pdf11.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos Curriculares para el Área de Ciencias Sociales*. Bogotá: Editores Gráficos de Colombia
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Referencias normativas

- Congreso de la República de Colombia. (2015). Ley estatutaria 1757 de julio 6 de 2015, por la cual se dictan disposiciones en materia de promoción y protección del derecho a la participación democrática. Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1757_2015.html

- Congreso de la República de Colombia. (2006) Ley 1014 de enero 26 de 2006, de fomento a la cultura del emprendimiento. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-94653.html?_noredirect=1
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de Febrero 8 de 1994]. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (1927). Ley 56 de noviembre 10 de 1927. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-102998.html>
- Delegatarios a la Asamblea Nacional Constituyente (1991). Constitución Política de Colombia. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Documents/Constitucion-Politica-Colombia.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). Resolución 2343 de junio 5 de 1996 por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal.
- Presidencia de la República de Colombia. (1998). Decreto 272 de febrero 11 de 1998. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-86202.html>
- Presidencia de la República de Colombia. (1996). Decreto 907 de mayo 23 de 1996. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1367#1>
- Presidencia de la República de Colombia. (1984). Decreto 1002 de abril 24 de 1984. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103663_archivo_pdf.pdf
- Presidencia de la República de Colombia. (1983). Decreto 239 de febrero 4 de 1983. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/portal/normativa/Decretos/103537:Decreto-239deFebrero-4-de-1983>
- Presidencia de la República de Colombia. (1979). Decreto 2277 de Septiembre 14 de 1979, Estatuto docente, por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf
- Presidencia de la República de Colombia. (1978). Decreto número 1419 de julio 17 de 1978. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-102770.html>
- Presidencia de la República de Colombia. (1974). Decreto 80 de enero 22 de 1974. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-104657_archivo_pdf.pdf
- Presidencia de la República de Colombia. (1963). Decreto 1710 de julio 25 de 1963. Recuperado de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-103714.html>
- Presidencia de la República de Colombia. (1962). Decreto Ciclo Básico de Educación Media [Decreto 45 de enero 11 de 1962]. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-103679_archivo_pdf.pdf

Referencias de correos electrónicos

- Caicedo María. (2018). Solicitud de información docentes ciencias sociales 2018-ER-192390. Archivo adjunto a un correo electrónico enviado desde la Subdirección de Recursos Humanos del Sector Educación, Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia