

**PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN CIENCIAS SOCIALES:
UNA PERSPECTIVA DECOLONIAL**

MANUEL PEDRAZA PUENTES



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LINEA PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y PROCESOS DE FORMACIÓN

Bogotá, 2023

NOTA DE ADVERTENCIA

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946,
por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia Universidad Javeriana.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	5
Planteamiento Del Problema	7
Factores asociados a la enseñanza de las ciencias sociales en Bogotá	8
Contexto Colegio Chuniza	10
La localidad de Usme	10
Colegio Chuniza IED	11
La Enseñanza De Las Ciencias Sociales Para Grado Decimo Y Once	12
Justificación.....	14
Pregunta de investigación.....	15
Objetivos	15
Objetivo General	15
Objetivos Específicos.....	15
Marco Teórico	16
¿Qué es enseñar?.....	16
Características De La Práctica De Enseñanza	19
¿Para qué sirve la reflexión?	20
¿Por qué la participación es otra característica de la enseñanza?	22
Elementos Constitutivos De La Enseñanza En Ciencias Sociales	23
Los propósitos De Enseñanza En Ciencias Sociales.....	25
Los Contenidos De La Enseñanza En Ciencias Sociales	31
Las Formas De Enseñanza De Las Ciencias Sociales.....	42
Concepto de sujeto	53
Características del sujeto crítico	56
El concepto de formación	60
Elementos constitutivos de la formación de sujetos críticos	61
El sujeto y la acción en su entorno como rasgo crítico.....	63

Marco Metodológico	67
Técnicas De Investigación	69
Resultados.....	74
La enseñanza:.....	74
Referente a las Características que debe tener la enseñanza	78
Las Ciencias sociales.....	80
Formación	85
Sujeto crítico	88
Entornos y ambientes	91
Análisis De Los Resultados	94
Referencias Bibliográficas	107
Anexos.....	112

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las ciencias sociales comprende un conjunto de dinámicas que se desenvuelven en la escuela, donde participan tanto estudiantes como docentes; uno de los propósitos fundamentales de esta área del conocimiento es la formación política y democrática de los estudiantes, de tal manera que los derechos que se inscriben en la *Declaración Universal De Los Derechos Humanos* y la *Constitución Política* del país les sirvan en el ejercicio y construcción de procesos de participación tanto en el ámbito de la escuela como en la vida ciudadana.

Las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales buscan la formación del estudiante como sujeto crítico, el cual es capaz de comprender, de forma analítica, fenómenos políticos del pasado y presente de su localidad, ciudad y país, lo que le permitirá interpretar su contexto y argumentar su participación al proponer alternativas de solución a las problemáticas existentes en su entorno.

Durante el desarrollo de esta investigación el lector podrá encontrar en un primer escenario los antecedentes del trabajo. Aquí se mencionan diferentes investigaciones con autores que han analizado las problemáticas que son fundamento en la propuesta de este trabajo. Seguidamente se realiza la contextualización que nos lleva a la pregunta problema, donde se hace un recorrido de lo que son las políticas públicas de calidad y los factores asociados que han incidido en la realización o no de dichas políticas, se comienza desde el ámbito nacional, distrital y local, para terminar el apartado con una caracterización y reconocimiento general de las problemáticas económicas, sociales y educacionales del colegio Chuniza, epicentro para la aplicación de la propuesta.

En un segundo momento, se exponen la justificación que conduce a la construcción del trabajo, la pregunta problema, hilo conductor de esta investigación y por último se mencionan los objetivos tanto general como específicos. Una tercera sección de este trabajo está dedicada al desarrollo del marco teórico que permitirá el abordaje y análisis de los conceptos y elementos teóricos que caracterizan el quehacer en la escuela desde diferentes autores que han profundizado con sus estudios en el campo de la enseñanza. Un cuarto momento está relacionado con describir los resultados y hallazgos encontrados a través de la aplicación de los instrumentos utilizados durante el desarrollo de la investigación: entrevistas, observaciones de clase, y el encuentro con estudiantes en grupo focales. Finalmente, el último capítulo del trabajo aborda el análisis de los resultados cotejados con las teorías que sustenta la investigación, y las conclusiones que sugieren algunas estrategias y características que debería tener la enseñanza formadora de sujetos críticos.

Planteamiento Del Problema

La enseñanza de las ciencias sociales dentro del sistema educativo

La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia está ligada a varios factores: en primer lugar, al propósito que estas cumplen dentro de las diferentes políticas de Estado. En segundo lugar, a su costo en términos económicos y, por último, dependen de si están siendo eficiente para las pretensiones del gobierno de turno. Como menciona Arias (2015) retomando a Hobsbawm (1994): "La escuela moderna, la de los sistemas públicos de enseñanza, nació como una institución al servicio de naciones modernas, como un instrumento para desarrollar en los nuevos ciudadanos los conocimientos y las habilidades necesarios para su sostenimiento y reproducción" (p. 136).

En este sentido el fenómeno educativo no se enfoca desde la escuela misma, si no como lo menciona el mismo Ministerio de Educación hacia "la eficiencia interna del sistema educativo. Indicadores de eficiencia tales como acceso, retención, promoción, repitencia y deserción, dan cuenta principalmente del factor económico, pues para el sistema educativo, la enseñanza y la escuela no aparecen como eje principal, sino más bien se centra en cómo distribuir el presupuesto que está determinado para garantizar el derecho al acceso de la educación, dejando de lado el propósito que debe cumplir en la escuela.

Esta situación tiene el agravante de que la educación ha quedado bajo control de los intereses particulares, dentro de las dinámicas capitalistas. Esta también se convirtió en un negocio que se debe cuidar; por ejemplo según Arias (2015) la enseñanza de la historia durante el siglo XIX y casi hasta finales del siglo XX era necesaria para exaltar, recordar y unir al

pueblo entorno a la sacralización del pasado en narrativas de proceres y la abnegación de una nación creyente, con la enseñanza de la historia se infundió en los niños el amor y sentido por la patria y por quienes aprendían y memorizaban fragmentos y trozos amorfos y acrílicos muchas veces descontextualizados que legitimaban a una a clase política y a intereses de clase en particular.

Por su parte Carretero, citado por Arias (2015), crítica la historia de la enseñanza de las ciencias sociales al señalar que en el pasado se buscó desarrollar una disposición especialmente emocional en el estudiante, al hacerle honor a inflamados himnos en medio de los contenidos escolares. Todo esto con el propósito de generar una disciplina mental en los educandos, una experiencia de lo que se podría llamar un *performance* patriótico. En este contexto los lineamientos e incluso los estándares avanzan significativamente. Esta lectura desde el control de la enseñanza de las CS desconoce la complejidad del problema.

Factores asociados a la enseñanza de las ciencias sociales en Bogotá

Son diversos factores que se asocian a la enseñanza de las ciencias sociales y como estos pueden ser influyentes en una enseñanza, decolonial capaz de formar un pensamiento crítico. Según Muñoz (2015) el estudio realizado por el informe Coleman en 1966 determinó que hay varios factores que determinan la enseñanza:

El ambiente familiar y personal de los estudiantes, el protagonismo de la escuela, el contexto sociocultural donde se dan los aprendizaje y las actividades que desarrollan los docentes; factores que a su vez estaban relacionados con características individuales de los estudiantes, los procesos escolares (incluyendo el clima de las aulas de clase), los materiales educativos, la experiencia y formación de los docentes, las prácticas

pedagógicas, la gestión (incluido el liderazgo del rector) y los factores del contexto sociocultural de las familias (p. 59).

Dicho análisis merece ser contextualizado en el tiempo y el espacio de nuestro país, y en especial la ciudad de Bogotá, donde quizás la mayoría de los factores señalados son constantes hoy en día, pero a los que debemos añadir otros que tienen que ver con el conflicto armado y sus consecuencias para las grandes ciudades.

Como lo menciona Muñoz (2015), los factores asociados que incidían en la calidad de la educación de los colegios distritales de Bogotá, según los resultados de la medición realizada a más de 32000 estudiantes de primaria hasta la educación media ayudaron a determinar que los estudiantes con mejores resultados académicos pertenecían a estratos 4 al 6, que las familias donde los estudiantes están acompañados por los dos padres y hermanos desarrollan mejores niveles de comprensión y que el nivel de escolaridad de los padres incide para mejores resultados. La prueba también indicó que los estudiantes con acceso a recursos tecnológicos obtuvieron mejores resultados que los que no los tienen, “el recurso bibliográfico también fue determinante, los estudiantes con posibilidades a este recurso mostraron mejor rendimiento” (p. 64).

Vale la pena señalar que dicha medición no tiene en cuenta otros factores como por ejemplo las problemáticas de pobreza y abandono de gran parte de la población adolescente, víctima en su mayoría de forma directa o indirecta por el fenómeno de desplazamiento interno que se generó en gran parte del país debido al conflicto armado que estaba en su mayor desarrollo. Tampoco reconoce las amenazas a los jóvenes de colegios públicos que se trasladan a los barrios, las muertes extrajudiciales, las víctimas de falsos positivos, la negación a procesos cooperativos e intercambio cultural desde las localidades, los estudiantes que abandonan la

escuela por el trabajo, la presencia de grupos al margen de la ley que hacen control territorial en los barrios y localidades, generando miedo a la misma escuela, las violencias de género, o las políticas educativas regresivas desde el Estado, que van en contravía a garantizar derechos fundamentales en la población joven.

Contexto Colegio Chuniza

La localidad de Usme

Según el estudio de caracterización SED (2019- 2020) la localidad de Usme se ubica en el sur de la ciudad de Bogotá D.C. Limita al norte con las localidades San Cristóbal, Rafael Uribe Uribe y Tunjuelito; al oriente con los municipios de Chipaque y Une; al sur con la localidad de Sumapaz; y al occidente con la localidad Ciudad Bolívar, con el Río Tunjuelo de por medio y los municipios de Pasca y Soacha. La topografía de Usme combina una parte plana ligeramente ondulada ubicada al noroccidente de la localidad y otra parte inclinada a muy inclinada localizada en las estribaciones de la Cordillera Oriental (p. 17).

Según la SED (2019-2020) la proyección de la población para la localidad de Usme es de 345.689 habitantes, que corresponde al 4,17% de los habitantes del Distrito Capital (p. 19). Desde el punto de vista educativo el documento de la SED también nos dice que:

la tasa de analfabetismo para la población mayor de 15 años en la localidad muestra una ligera mejoría, en tanto disminuyó 0,16 %, pasando de 2,44% en 2014 a 2,29% en 2017; y es mayor que la registrada para la ciudad en las dos últimas mediciones (1,31% y 1,12% respectivamente). Para hombres la tasa es de 2,1% y para mujeres de 2,5%.3 (p. 17).

Esto implica una problemática que requiere intervención por parte del gobierno distrital desde el sector educativo, con mira a avanzar hacia una política de cobertura de calidad que garantice el derecho a la educación de miles de jóvenes, hombres y mujeres que aún en pleno siglo XXI engrosan las tasas de analfabetismo. Este fenómeno se encuentra ligado directamente a la calidad educativa, según nos indica, el documento de caracterización de la SED (2019 – 2020) considera que calidad en educación es “como el camino mediante el cual es posible avanzar hacia el logro de una sociedad inclusiva y con igualdad de oportunidades, que cierra brechas sociales” (p. 15).

Igualmente, “en cuanto a la relación de dependencia en la localidad, esta expresa la proporción existente entre la población dependiente (menores de 15 años, sumado a los mayores de 65 años), y la población activa, es de 36,66%, lo cual significa que hay 36 personas dependientes por cada 100 en edad de trabajar” (p.21).

Colegio Chuniza IED

Según el PEI (IED, 2016) la institución se ubica en la localidad quinta (Usme), en el barrio que lleva su mismo nombre.

En la época de su fundación, Chuniza era un barrio con un promedio de 13.000 habitantes, gran parte de los cuales eran niños de edad escolar, en vista de esto y debido a la falta de cupos escolares, la junta de Acción Comunal gestionó ante la secretaria de Educación la formación de una concentración escolar (escuela Chuniza) la cual se hizo realidad el 24 de enero de 1992 cuando se iniciaron las matrículas para básica primaria; en 1996 su proceso se hizo evidente al formarse la Unidad Básica Chuniza con la iniciación de tres cursos del grado sexto; en 1997 tomó el nombre de Centro Educativo

Distrital Rural Chuniza proyectándose hacia el grado Noveno en el año 1999, obteniendo así la Resolución de Aprobación No. 7560 el 24 de Noviembre de 1998 para los grados de Preescolar a Noveno, bajo la denominación de Institución Educativa Distrital Chuniza, en el año 2007 es aprobado para dar apertura a la educación media grado decimo y once (p. 3)

De acuerdo con PEI (IED, 2016), desde el punto de vista social la mayoría de las familias que se benefician del colegio pertenecen a los estratos uno, dos y tres. En su mayoría, los padres se ocupan en trabajos de vigilancia, construcción, y conducción; las madres se ocupan como madres comunitarias, empleadas domésticas y en ventas, entre otros. Sin embargo, se presenta un alto índice de desempleo, por lo cual prima la economía informal. Un 60% de los estudiantes cuenta con familias unidas (padre – madre), un 30% se encuentra a cargo de madres cabeza de hogar, un 10% vive otros familiares. En un porcentaje alto, los niños y jóvenes permanecen solos durante la jornada contraria a la jornada escolar; en la casa o en la calle, expuestos a la inseguridad y violencia que presenta el sector. Esta situación se agrava con problemas intrafamiliares de agresión física y verbal, drogadicción, alcoholismo, y violencia sexual.

El estudiante del ciclo cinco del colegio Chuniza se caracteriza por encontrarse entre los 15 a los 17 años. Se ha evidenciado que en esta etapa aparecen una serie de cambios físicos que inciden en sus relaciones familiares. También es importante resaltar que según el estudio de caracterización PEI (2016) el entorno socio-cultural específico de la población de estudiantes de grado decimo y once está enmarcado por problemas, sueños fallidos y esperanzas.

La Enseñanza De Las Ciencias Sociales Para Grado Decimo Y Once

El Manual de Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas y Ciencias Sociales (2011) señala que en las décadas de los 60 y 70 se aspiraba a que la educación sirviera como motor de crecimiento para el país, y se le acusaba de que esta no estaba efectivamente aportando al desarrollo social de las naciones y, menos aún, satisfacer las necesidades de grandes sectores de la sociedad. De acuerdo con esto, los retos de la enseñanza de ciencias sociales en los colegios deben ser la de brindar espacios, competencias y conocimientos a los estudiantes de tal forma que se evidencie un pensamiento crítico que les permita participar del desarrollo social de las comunidades.

La enseñanza de las ciencias sociales hace parte del conjunto de áreas básicas que se imparten en el Colegio. Para educación media se manejan las asignaturas de ciencias políticas y económicas, así como constitución y democracia. Dicha enseñanza se enmarca en la propuesta del currículo que ha implementado el Ministerio de Educación, en los Derechos básicos de aprendizaje (2016), en los Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas y ciencias sociales (2011) que se sabe son lineamientos para dar cumplimiento a la Ley 115 y al decreto 1860 y en donde se propende por la formación de sujetos críticos, participativos y actuantes en su comunidad.

La propuesta del Colegio Chuniza en su PEI (IED, 2016) frente a las formas de enseñanza se inscribe dentro del enfoque pedagógico significativo, pero dentro del marco del respeto a la libertad de cátedra que la ley concede a los docentes e instituciones, los interrogantes que surgen frente a esto son: ¿Es prescindible como se enseña para la formación de sujetos críticos? ¿Cómo ayuda el modelo de aprendizaje significativo propuesto por el colegio en la formación de sujetos críticos? ¿Qué entienden los estudiantes por formación de sujetos críticos? ¿Los procesos de evaluación que se llevan a cabo en el aula de clase están sirviendo como aporte

en la formación de sujetos críticos? ¿Los ámbitos de conocimiento y temáticas que se proponen son coloniales eurocentristas o son decoloniales emancipatorios por que se relacionan y se construyen desde los contextos y cultura de los estudiantes?

De igual forma, a partir del PEI (IED, 2016) el horizonte institucional “la informática: una herramienta creativa para una realidad significativa”, los objetivos, la visión y misión, que comprenden implementar, difundir, utilizar, promover, facilitar y generar acciones que permitan la formación integral de los estudiantes con compromiso social para que sean parte en la construcción de una sociedad justa, equitativa y humana; también sería prudente preguntarnos ¿cómo los estudiantes desde la enseñanza de las ciencias sociales pueden contribuir de forma crítica en la realización del horizonte institucional, los objetivos, la visión y misión del colegio?

Justificación

El propósito de este trabajo es encontrar las características que debe tener la enseñanza de las ciencias sociales en procura de la formación de sujetos críticos con capacidad para incidir en su entorno, mediante un proceso investigativo, parte de saberes que ofrece el ámbito escogido para la investigación. De igual manera tiene en cuenta los análisis de investigaciones realizadas, de las temáticas y fenómenos que se entretajan en el campo de la escuela abordadas en otros contextos educativos.

La realización de este trabajo obedece a la necesidad de entender que desde la enseñanza de las ciencias sociales es posible formar sujetos críticos capaces de reconocer que solo a partir de procesos emancipatorios decoloniales se podrá proponer alternativas de conocimiento sobre el papel del estudiante en posturas políticas de resistencia frente a la fuerte influencia de corrientes tradicionales hegemónicas.

Esta investigación también resulta de gran importancia porque trata una temática esencial como lo es la participación política y democrática concebida como un derecho fundamental para el desarrollo del ser humano a lo largo de su vida, y como la enseñanza de las ciencias sociales juega un papel fundamental en la generación de procesos que motivan la participación desde la escuela.

Pregunta de investigación.

¿Qué características debe tener la enseñanza de las ciencias sociales en la media vocacional del COLEGIO CHUNIZA para la formación de sujetos críticos incidentes en su entorno?

Objetivos

Objetivo General

Describir las características que debe tener la enseñanza de las ciencias sociales en la formación de un pensamiento crítico en los estudiantes de grado decimo y once del colegio Chuniza.

Objetivos Específicos

- Analizar las características de la enseñanza de las ciencias sociales en el Colegio Chuniza
- Identificar cuáles son los factores que impiden la formación de sujetos críticos
- Analizar los conceptos de sujeto crítico y su relación con los conceptos de emancipación, colonialidad y decolonialidad
- Describir los elementos que componen la enseñanza de las ciencias sociales

Marco Teórico

El conjunto de argumentos que sustentarán el camino de esta investigación pretende tener en cuenta los conceptos y categorías de diferentes autores que con sus investigaciones en el campo de la educación han aportado elementos importantes. A continuación, se analizan y referencia a varios de estos autores y conceptos.

¿Qué es enseñar?

¿En la escuela se educa o se enseña?, ¿existen diferencias entre los conceptos educar, enseñar y pedagogía?

En esta investigación el concepto de enseñanza emerge como una de las categorías a desarrollar. De ahí la importancia de delimitar el concepto y determinar diferencias semejanzas, y relaciones con otros conceptos como pedagogía y educación. Desde la RAE (Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española) los conceptos mencionados tienen sus propios límites pues cada uno tiene diferentes etimologías y significados:

Educar Del lat. *Educāre*, significa dirigir, doctrinar, encaminar. Asimismo, enseñar viene del latín vulgar *insignāre* que quiere decir señalar, instruir, doctrinar. Es decir, mostrar o exponer algo, para que sea visto y apreciado.

En su ensayo, Lucio (1989) define la educación como un proceso que acompaña al ser humano en su desarrollo y en las relaciones sociales de manera constante, "es ante todo una práctica social, que responde a, o lleva implícita, una determinada visión del hombre" (p. 36) a la que va a llamar su crecer.

Por su parte el termino pedagogía. se deriva de "la voz griega pedagogía, compuesta de pais (niño), y de agogos (el que guía)". En este sentido, Paidagoguía, es "el arte de educar a los

niños”, también tiene varios significados, como ciencia que se interesa en la educación y la enseñanza, particularmente la infantil, así como en la práctica educativa o de enseñanza y en la capacidad para enseñar o educar (RAE).

Y ¿qué diferencia tiene la pedagogía en relación con la enseñanza y la educación? para Lucio (1989) la pedagogía hace referencia al cómo, el porqué de la enseñanza, mientras que la educación, o sea al saber, aparece cuándo la cultura de un pueblo ha tematizado, mientras que, cuando ha transmitido aprendizajes y conocimientos es cuando aparece la pedagogía. En ese sentido ya se puede hablar de una ciencia, del conjunto de métodos, procedimientos que se sintetizan en una disciplina teórico-práctica. Dicho de otra manera “hay pedagogía cuando se reflexiona” (p. 37) y se sistematiza sobre el saber educar.

En este trabajo los tres conceptos estarán siempre en estrecha relación, como dice Freire (1988) en cuanto al manejo de los conceptos y la mediación que debemos permitir que estos tengan a fin de llegar a conocimientos concretos, “estamos bailando en el mundo de los conceptos” de ahí que enseñar será el *qué* del docente, la pedagogía será el *cómo* y el *por qué* se enseña y educar será el *para qué* se enseña, cuáles son las intencionalidades.

Profundizando en el término enseñanza, Freire (1988) menciona que enseñar no es facilitar, tampoco es transmitir, es un acto dialéctico constante entre enseñar y aprender. No es transmitir por que el conocimiento se hace, se rehace, según afirma Freire (1988) “es la acción transformadora de lo real mediante la unidad dialéctica entre teoría y praxis: enseñar es también desafiar a los educandos a que piensen su práctica”. En su libro *La Pedagogía del Oprimido*, Freire (1988) se refiere al acto de educar como la posibilidad que el maestro y el estudiante hacen posible para transformar realidades propias.

Por su parte, Biesta (2016) se refiere inicialmente a lo que no debería ser la enseñanza, a la concepción conservadora orientada a un asunto de control donde los maestros buenos son los que son capaces de dirigir aprendizajes y los resultados están dados en sacar buenos ciudadanos, predeterminados, eso sí, sin capacidad crítica por que suele ser peligroso para la sociedad. En este sentido la enseñanza es el instrumento del Estado para el control y la continuidad, que es el medio clave para "restaurar la autoridad" (p.120).

De igual forma para Biesta (2016) el surgimiento de un "nuevo lenguaje en el aprendizaje dentro de la educación" (p.121) hace ver a la enseñanza como la creación de oportunidades de aprendizaje es decir la concepción del constructivismo donde el concepto es dinámico, pero no lo ubica dentro de la real dimensión e importancia en el ámbito educativo, porque relega al maestro al papel de un simple facilitador de aprendizajes. También en Biesta encontramos a la enseñanza como un obsequio, dadiva, gracia especial o habilidad para hacer algo o como él lo dice "la enseñanza debe ser comprendida como un don" (p.125) y lógicamente quien da ese don es el maestro y, puesto que es un bien dado, puede ser entregado en cualquier lugar, pero la escuela por sus características es quizás uno de los mejores lugares donde se da este obsequio.

La enseñanza, desde otra dimensión como sugiere Biesta (2016) tiene que ver con una experiencia de resistencias que hace posible el encuentro entre el niño y el mundo. Igualmente, Biesta comparte con Freire que la enseñanza también es praxis, es decir, como un proceso orientado hacia el bienestar humano, para lo cual es necesaria la capacidad de juzgar o tener capacidad práctica que se enmarca en una cualidad que el maestro alimenta desde el hacer educativo (p. 127).

En síntesis, la enseñanza en este trabajo va a ser comprendida como la posibilidad mediante la cual se accede al derecho de una educación con calidad, que tiene como base el encuentro dialéctico social entre el docente y el estudiante, la praxis y el conocimiento.

Lo anterior, implica entender que la enseñanza no es el derecho en sí, sino es el medio para que este se haga realidad para el estudiante; y en el docente, es el deber intrínseco de posibilitarlo mediante su praxis política en el espacio de la escuela, de acuerdo con las circunstancias sociales, económicas y políticas del momento. En este sentido, es al sistema educativo a quien le corresponde disponer a la escuela de los medios didácticos, logísticos y tecnológicos necesarios, así como proveer a los maestros posibilidades de formación permanente tanto disciplinar como pedagógica.

Características De La Práctica De Enseñanza

Después de hacer claridades en cuanto a la visión de enseñanza, horizonte de este trabajo, es primordial determinar qué son y cuáles son las características de la práctica de enseñanza. A continuación, se tendrán en cuenta las mencionadas en el concepto de enseñanza por Freire, Biesta y otros autores. De este modo, la primera característica que se analizará es la praxis seguida de la reflexión y finalmente la acción política.

¿Qué es la praxis?

La palabra necesariamente nos conduce a su etimología la cual se traduce en práctica o acción. Según Netto (2013) para Marx, la praxis es la actividad humana fundamental, que define al hombre como tal y por la cual el hombre produce la realidad histórica y se produce a sí mismo. Partiendo de un conocimiento de la realidad, de una crítica respecto a la misma, y de un proyecto que orienta la acción para su transformación, de otra manera es esta praxis la que expresa la

unidad dialéctica entre pensamiento y realidad, "interacción de conocimiento y acción, de pensamiento teórico y acción revolucionaria. La unión dialéctica de la teoría social con la práctica emancipadora" (p. 11).

Durante la enseñanza, la praxis está definida como la actividad constante que acompaña la teoría, la cual permite que el aprendizaje sea una realidad, como menciona, Borda (2009) dentro de una unidad dialéctica de los sujetos políticos maestro – estudiante, en otras palabras, es la acción política que se necesita para cambiar estructuralmente a una sociedad (p.23).

En síntesis, los conocimientos de las ciencias sociales en el proceso de enseñanza cobran vida en el ejercicio de la praxis cuando estos son asociados y relacionados con la realidad por el docente y el estudiante, durante la experiencia pedagógica que sucede en la escuela y en otros contextos. Necesariamente, esta praxis debe llevar al docente y al estudiante a la reflexión.

¿Para qué sirve la reflexión?

Todo el mundo reflexiona, hace parte del ser humano el preguntarse, el cuestionarse, ¿es la reflexión también una práctica dentro de la enseñanza? Para Perrenoud (2007) en cualquier momento de la existencia el ser humano reflexiona, al hacerlo de manera constante la convierte en una práctica, independientemente de sobre que cuestiones se reflexione.

La reflexión como ejercicio filosófico es un arte y tiene que ver con la contemplación, es quizás lo que permite experimentar las cosas que nos rodean con el propósito de aprender. Como dice Pacheco (2011), la reflexión es la actividad de la conciencia del hombre que busca el conocimiento de la naturaleza, la sociedad en que vive y sobre él mismo.

Según Verdeja (2019), para Freire la base de una práctica educativa crítica en la enseñanza debe estar cimentada en la investigación, la actitud crítica y otras virtudes tales como: la humildad, el buen juicio, la tolerancia, la alegría, la curiosidad, la competencia, entre otras virtudes, todas ellas bañadas por la esperanza (p. 11). Para Freire es importante que los docentes también desarrollen las mismas virtudes, y que los profesores sean formados con las herramientas que les permitan abordar desde la reflexión, su papel profesional en la enseñanza y en la sociedad.

Lo anterior nos plantea otro interrogante: ¿cómo se puede ayudar a formar un sujeto reflexivo? Sabiendo que esta es una característica de la enseñanza y que por naturaleza el ser humano es reflexivo, Perrenoud, (2007) afirma que en el hacer es donde el sujeto fortalece esta práctica, se consiguen estudiantes reflexivos desde prácticas de enseñanza reflexivas. En otras palabras "aprende hacer lo que no se sabe hacer, haciéndolo" (p. 17)

En conclusión, se hace necesario tener en cuenta la reflexión en este trabajo, como una característica de la enseñanza, pues permitirá pensar ésta de un modo diferente; en el ejercicio de los sujetos políticos que buscan de manera constante el conocimiento y las virtudes para ser utilizadas como herramienta no solo en la escuela si no también en otros espacios de aprendizaje y participación y que, como dice Perrenoud (2007), la reflexión debe convertirse en postura, una forma de identidad, es decir, como una característica. En este sentido, al ser la reflexión una característica de la enseñanza en este trabajo, igualmente este tipo de enseñanza debe ayudar a formar a un individuo reflexivo de su entorno social y natural.

¿Qué es la acción política para la enseñanza?

El ejercicio de la política en el proceso de enseñanza es una constante, pues no es posible desligar la política del sujeto. Para Aristóteles (1988) dos elementos que determinan al hombre como animal político por naturaleza son el social, por que busca asociarse para la realización de sus actividades, y la razón. En este sentido lo que permite la convivencia del sujeto en la sociedad es la política, de ahí que la política también es el arte de convivir en sociedad. Durante el proceso de enseñanza este accionar político es una característica, pues tiene fuertes componentes sociopolíticos, como menciona Verdeja (2011). Freire en numerosas ocasiones menciona la imposibilidad de pensar la práctica educativa como una actividad neutra. Es así que, resulta imposible asumir la enseñanza como una actividad que pueda ser abordada solo desde lo técnico y metodológico "y por tanto neutra" (p.13), ya que en la enseñanza se manifiestan componentes sociales, económicos, políticos y culturales.

De acuerdo con lo anterior, se debe tener en cuenta que el ejercicio de la acción política en la enseñanza esta atravesado por la política, dado que los sujetos que intervienen toman parte activa en esta. Según Freire las prácticas de enseñanza siempre son políticas porque involucran valores donde siempre se van a manifestar relaciones de poder. Igualmente, Biesta (2016) nos advierte que la enseñanza es una actividad política donde sus principales protagonistas toman partido para decidir y tomar posturas críticas desde lo que sucede en la escuela.

Para el desarrollo de este trabajo, la acción política implica una característica de la enseñanza y uno de los pilares más importantes para entender las dinámicas y prácticas de las experiencias educativas que se suceden en el aula de clase y en la escuela. Es decir, implica ver al educando como sujeto activo, participativo, crítico y transformador.

¿Por qué la participación es otra característica de la enseñanza?

Unida a la reflexión, la participación es el espacio donde los sujetos del proceso de enseñanza comparten reflexiones experiencias y dialogan en torno al conocimiento. Según Biesta (2018), esta característica es inherente a la misma dinámica de aprendizaje: "La participación tiene algunos requisitos, siendo quizás el más notorio que no puede ser aprendida si no es participando" (p. 32).

Las características de la enseñanza hacen de esta su propósito. En palabras de Biesta (2022) citando a Prange, la moralidad de la enseñanza es requisito del para qué y de la meta que tiene esta, la cual es "señalar" (p. 25), pero ese señalar requiere de los elementos que determinan dicha acción, a continuación, mencionaremos cuales son los elementos que constituirán la enseñanza en este trabajo.

Elementos Constitutivos De La Enseñanza En Ciencias Sociales

Antes de centrar la atención sobre los elementos que pueden constituir la enseñanza de las ciencias sociales en el ámbito de este trabajo, vale la pena mirar de forma general cuales son los elementos que constituyen la enseñanza. Según Biesta (2022), Prange propone que los componentes que intervienen y mantiene una relación y conexión durante el proceso de la enseñanza son tres, a decir, "el profesor, el alumno y el tema" (p. 17). Por su parte, para Runge (2013) la enseñanza es la praxis que se lleva a cabo teniendo en cuenta cuatro elementos: desde un modo planeado, con una intencionalidad específica, de forma institucionalizada y dentro de diferentes espacios tales como las escuelas y colegios, en donde participan sujetos históricos que social y profesionalmente se han preparado para asumir ese rol que identificamos como docentes o maestros, que tiene como propósito consolidar saberes y capacidades a sujetos que históricamente se les conoce como, estudiantes, alumnos o aprendices.

A continuación, mencionaremos algunas características de cada uno de estos elementos desde los autores antes mencionados. Según Runge (2013) un primer elemento tiene que ver con la intencionalidad, la cual se da en un proceso de intervención, especialmente de efecto, finalidad y propósito, que tiene que ver con la ampliación y transmisión de los saberes, habilidades y capacidades de quien se enseña, de acuerdo con esto, entonces la intencionalidad se debe ver en un "contexto histórico, social y cultural de ideales sobre la formación" (p. 205).

Como segundo elemento, está la planeación de la interacción que se propone. En Runge (2013) esta se da en términos sistemáticos, metódicos y dialécticos, incluye la organización de espacios determinados que pueden ser las instituciones educativas, también del tiempo con un horario definido, donde también entran en juego los contenidos o temáticas; según Prange, citado por Biesta (2022), los espacios y las temáticas son elementos necesarios para que se de ese proceso de señalar.

El tercer elemento, al que hace referencia Runge (2013), es el de la institucionalización de dicha interacción. El autor argumenta que la enseñanza no se da espontáneamente ni en el marco de decisiones involuntarias, casuales y a título personal, y por lo tanto, la enseñanza en la sociedad moderna se institucionaliza y una manera de hacerlo es evaluar, clasificar y seleccionar a los sujetos que están directamente en el proceso de interacción y esto se evidencia en los procesos de admisión que hacen los sistemas educativos actuales de quienes enseñan (los maestros) y a quienes se enseña (los estudiantes) lo que garantiza un control y orden. Para Runge la enseñanza no es, una "actividad espontánea ni natural que simplemente tiene lugar en la cotidianidad" (p. 205).

Por último, y como cuarto elemento, Runge (2013) pone la formación del docente como algo muy importante, debido al carácter intencional, racional y planificado de la enseñanza, lo que de igual forma exige un personal bien preparado. También en este aspecto, Biesta (2022) nos comparte la visión del docente que tiene Prange, como sujeto que hace un señalar educativo que es "exigencia, comprensible, racional, transparente" (p. 27), accesible a los estudiantes, conectable con la realidad y contexto de la vida de los educandos, en este sentido se espera que el docente responda como ser político a esas expectativas del proceso de enseñanza.

De acuerdo con lo anterior, se puede determinar que los elementos que están directamente comprometidos en el proceso de enseñanza son vinculantes y hacen parte de un todo, en constante dinámica dialéctica, pues su diálogo permite crear escenarios propicios para el aprendizaje, aunque como señala Biesta (2022), no se sabe cuándo en el proceso de señalar se da el aprendizaje, pues este es antropológico, natural al ser humano. Sin embargo, se sabe que es en la praxis educativa que sucede. En este sentido, para este trabajo se tendrán en cuenta los elementos de la enseñanza propuestos por los dos autores antes citados.

Todo proceso de enseñanza debe tener finalidades, bien sea para el mismo estudiante que las asume o para el docente que las señala o da a conocer, de ahí lo importante que a continuación se analice cuáles son estos propósitos de la enseñanza y sus implicaciones para el desarrollo de la pregunta planteada en este trabajo.

Los propósitos De Enseñanza En Ciencias Sociales

Como ya se mencionó la enseñanza es señalar, es poner en evidencia, mostrar, dar a conocer. Ahora es importante saber y analizar el propósito que tiene este proceso dentro de la disciplina de las ciencias sociales. Pero, ¿qué son las ciencias sociales?

En diversos textos encontramos definiciones, algunas de ellas se centran en describir las ciencias sociales como el conjunto de los conocimientos sistematizados que dan cuenta del estudio de la sociedad desde un espacio y un tiempo. En el caso que nos compete es un área disciplinar que hace parte de las llamadas áreas básicas y obligatorias del sistema educativo colombiano. Desde finales del siglo pasado, aparece como área que recoge los saberes de la historia y la geografía. Quiere decir esto que la geografía y la historia, que por sí solas existían como asignaturas separadas, ahora se resumen sus distintos saberes en uno solo.

En Torres (2014) encontramos unas ciencias sociales que han estado marcadas por el tiempo en un proceso de configuración determinado por factores históricos y políticos. Una definición que podemos encontrar se caracteriza por tener en cuenta el ámbito histórico, y definir esta como ciencia desde una visión positivista, donde se ve la ciencia social desde una empresa del mundo moderno con sus raíces en un intento por desarrollar un conocimiento secular sistemático sobre la realidad. Esto quiere decir que en un comienzo las ciencias sociales fueron vistas como otro campo del saber que tenía como objeto el estudio de los fenómenos sociales y el de "generar un conocimiento que fuera verificable, demostrable y empíricamente comprobable" (p. 39).

Para Torres, las ciencias sociales recorrieron un extenso camino antes de consolidarse e independizarse como disciplina y área del conocimiento:

Y fue así, en medio de las ciencias naturales y las humanidades, como las Ciencias Sociales se irían abriendo paso, para irse posicionando e ir defendiendo sus construcciones y creaciones, a veces, desde una mirada complaciente que se inclinaba a alguno de los dos extremos; otras veces, un poco más independiente; reivindica esto sus

propios avances a la luz de lo que sería una apuesta diferente, pero no por ello inválida.

En ese camino de construcción, —... se propusieron un gran número y diversos conjuntos de nombres de _temas ‘o _disciplinas ‘(...) había una convergencia o consenso general en torno a unos pocos nombres específicos (...) [que] eran principalmente cinco: historia, economía, sociología, ciencia política y antropología. Estos nombres, más adelante, se posicionarían como campos de conocimiento al interior de las Ciencias Sociales. (Torres, 2014, p. 41).

Las preguntas que surgen de acuerdo con lo anterior son ¿Por qué le geografía no aparece dentro de esos campos de las ciencias sociales? ¿Cambiaría el propósito de las ciencias sociales actualmente si no estuviera la Geografía como campo de las ciencias sociales?

La primera pregunta tiene su respuesta en la normativa ministerial colombiana al juntar la geografía como campo del saber de las ciencias. Según Torres (2014), la geografía se da a conocer en el mundo de la academia a fines del siglo XIX “como una ciencia dual, oscilando entre la geografía física y la geografía humana (influencia del ambiente), caracterizada por adoptar una perspectiva generalista y sintetizadora” (p. 42); y por su parte la ley general de educación 115 a partir de 1994 consolida la unidad de los campos del saber en las ciencias sociales de la misma forma el decreto 1860 emanado por el Ministerio de Educación da los lineamientos y logros y estos aparecen para las áreas básicas entre las que parece las ciencias sociales.

Frente a la pregunta por los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales sin la geografía como campo de acción, estos serían diferentes, no al “ser” de la enseñanza, pero si en cuanto al deber ser, pues variaría el qué voy a enseñar y el por qué se va a enseñar.

Lo anterior nos introduce a los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales pero el hablar de los propósitos es adentrarnos a los fines que ha tenido la educación en Colombia. En este sentido, Arias (2015) advierte sobre los procesos históricos que están implicados, y en donde diversos actores intervienen para la materialización de las ciencias sociales. En palabras de Arias:

Dicha transformación involucra diferentes actores como: el político (políticas educativas), social (crisis de algunos sectores), cultural (modernización de la escuela), ideológico (reivindicaciones que hacen académicos universitarios) o estrictamente pedagógico (demandas específicas de los docentes o ajustes en los libros de texto. (Arias, 2015, p. 135)

Junto con la transformación histórica de esta disciplina del saber, de manera implícita estaban los propósitos de las ciencias sociales, que de igual manera sufrieron los cambios generando los sucesos políticos económicos y culturales de la Colombia pre-independista, donde la enseñanza estaba centrada a un ambiente religioso y de respeto por instituciones del régimen monárquico español manifestados en el virreinato. Por su parte, como menciona Arias (2015), la Colombia postindependista republicana de la segunda mitad del siglo XIX, a nivel educativo se va a centrar en consolidar desde la escuela una identidad nacional, y valores de nacionalidad que se buscaban en la gesta y en los supuestos valores de los antepasados realistas. “Ya en 1826, se empezó a adaptar un plan de estudios para las escuelas parroquiales, los cantones y las instituciones de formación profesional, que incluían principios de geografía, cronología e historia” (p. 136).

Además, los hechos causados por la hegemonía bipartidista, la violencia del bogotazo, la llegada al poder de Rojas Pinilla y el periodo desastroso y de atraso del frente nacional, van a incidir en los propósitos de la enseñanza tanto de la historia como de las ciencias sociales, que bien le servían para interpretar, señalar, describir y justificar el establecimiento, para generar sentido patriótico, ya sea en el valor liberal o conservador. Arias (2015) describe que esta constante lineal en la enseñanza de las ciencias sociales no implicó cambios en el modelo tradicional educativo por más de sesenta, años bien podría sintetizarse:

La identidad nacional fue un modelo impuesto por la élite del altiplano que enfatizó en un ideal de ciudadano que desconoció las realidades culturales, impulsada, por demás, desde unos instrumentos doctrinarios y cerrados cuya estructura escrita no daba lugar a preguntas ni mucho menos a cuestionamientos del orden social vigente. Así que la historia enseñada tuvo la misión de incrementar el sentimiento patriótico a través del reconocimiento de los héroes nacionales y las gestas militares que se dieron en la Independencia; por su parte, la geografía escolar, que versaba sobre el conocimiento y uso del territorio, impulsaba en los estudiantes la capacidad de explotar las riquezas del país; y la instrucción cívica se inclinaba por generar ideales patrióticos, es decir, hábitos de disciplina, orden y respeto a las autoridades y la iconografía patria (Arias, 2015, p. 137).

Teniendo en cuenta lo anterior se rescatan algunos propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales para este trabajo de investigación: desde el campo de la geografía lo que se refiere al conocimiento del territorio como espacio de reconocimiento político y económico

donde el sujeto crítico actúa, y de la historia el incremento del sentimiento patriótico desde simbologías que permitan interpretarlas.

De igual manera, es importante señalar que a partir de la constitución de 1991 la configuración política y económica de país van a sufrir cambios que inciden directamente en el sistema educativo, en 1994 nace la ley 115 o Ley General de Educación. Por su parte, Arias (2015) menciona un cambio en los propósitos con el área de las ciencias sociales, pues la legislación ministerial con las leyes y decretos van a implementar contenidos, propósitos y objetivos e inclusive formas de evaluación. Un ejemplo de esto son los estándares de calidad para ciencias sociales y la cartilla de orientación curricular propuesta por el Ministerio de Educación Nacional en el 2001 y donde los propósitos de la enseñanza bien podrían definirse desde los siguientes párrafos:

Es así como la educación y las Ciencias Sociales, están llamadas a colaborar de manera urgente y primordial con esa transformación que anhelamos, propiciando ambientes de reflexión, análisis crítico, ajustes progresivos y propositivos que ayuden, a las y los jóvenes, a afrontar las problemáticas de hoy y del futuro.

La orientación curricular que presentamos para el área de Ciencias Sociales nos invita a “soñar”, en que son viables y posibles, otras y mejores formas de actuar, de convivir con calidad, de relacionarnos con el entorno para que seamos conscientes de que el futuro de Colombia está en nuestras manos y está por construir.

Además, estamos convencidos que, desde el área de Ciencias Sociales, es necesario educar para una ciudadanía global, nacional y local; una ciudadanía que se

expresarse en un ejercicio emancipador, dialogante, solidario y comprometido con los valores democráticos que deben promoverse tanto en las instituciones educativas como en las aulas y en las clases. (MINEDU, 2002 p.1).

Con lo anterior nos damos cuenta de los propósitos que se explicitan y marcan un derrotero de lo que se espera de la enseñanza de las ciencias sociales. Los más sobresalientes tiene que ver con: la transformación, la reflexión, la construcción de un pensamiento crítico, la capacidad de relaciones sociales con el ambiente humano y natural, la conciencia constructiva, las ciudadanías globales, el ejercicio de una postura emancipadora, dialogante, solidaria y el compromiso con los derechos democráticos y de los que lo rodean para promoverlos y cuidar de ellos.

Para este trabajo de investigación será importante enfatizar en el análisis de los propósitos que tienen que ver con la formación de un pensamiento crítico, pues se considera que el lograr sujetos críticos desde buenas prácticas de enseñanza permitirá que las posturas emancipadoras, dialogantes, de promoción y participación de los derechos políticos y democráticos sea una consecuencia de esa construcción de sujeto crítico.

Aparte de conocer los propósitos de la enseñanza también se hace imperativo conocer que significan esos contenidos, cuales son lo que hacen parte de la enseñanza de las ciencias sociales y cómo se definen estos en el ámbito de este trabajo, seguidamente se analizan algunos contenidos que hacen parte de las ciencias sociales.

Los Contenidos De La Enseñanza En Ciencias Sociales

La definición de contenido en educación se asocia generalmente al qué se debe enseñar para aprender. Todo proceso de enseñanza debe contener algo para ser señalado o conocido. A continuación, se analizarán algunas características de los contenidos de la enseñanza de las ciencias sociales buscando con esto su contextualización dentro de esta investigación. Pero antes de realizar una descripción de contenidos es importante tener en cuenta qué papel juegan estos en un sistema educativo y el diálogo que existe entre contenidos y la cultura que los asimila.

Determinar cómo se dan los contenidos y que propósito tienen estos es parte importante de este trabajo de investigación, por ejemplo, para Gvirtz y Palamidessi (1998) los contenidos son un mensaje que va cambiando en la medida en que pasa por distintas etapas hasta que finalmente llega a la escuela y las aulas y donde se pueden dar dos tipos de contenidos, los cuales también pueden ser presentados en momentos diferentes en el ámbito del aula, uno es contenido a enseñar y otro es contenido de la enseñanza, para los autores:

El contenido a enseñar es aquello que las autoridades reconocidas como legítimas determinan que debe ser presentado a los alumnos en las escuelas. El contenido de la enseñanza es lo que efectivamente los docentes transmiten a sus estudiantes. El contenido es el objeto de la enseñanza, pero hay contenidos enseñados que no han sido explicitados como contenidos a enseñar. Los contenidos a enseñar comprenden todos los saberes que los alumnos deben alcanzar en cada etapa escolar. El contenido de la enseñanza es lo que efectivamente los docentes transmiten a sus estudiantes. (Gvirtz y Palamidessi, 1998, Pp. 2, 3)

De acuerdo con lo anterior, ¿quién define los contenidos a enseñar? Y en el caso de las ciencias sociales en el ámbito nacional, ¿quiénes lo han definido? y ¿cómo se configuraron estos

contenidos? Frente a esto, Gvirtz y Palamidessi (1998) nos ayudan a entender quién define los contenidos a enseñar al darle importancia a la cultura como principal generadora de estos, pues la cultura aparece como producto social. Aquí la cultura se aprende participando de las comunicaciones de un grupo social. Igualmente es la cultura la que hace posible la comunicación entre los seres humanos. En este sentido, Gvirtz y Palamidessi (1998) afirman que la cultura define esos contenidos pues estos están determinados a los tiempos, espacios, tradiciones, gustos, y formas económicas y políticas que hacen parte de la cultura del contexto donde esté el sistema educativo.

De lo anterior, es importante tener en cuenta que los contenidos son definidos por una construcción cultural que obedecen a un momento histórico, y estos son sistematizados por los sistemas educativos en lo que se conoce como el currículo escrito, el cual, según Gvirtz y Palamidessi, es escrito y seleccionado por el docente. ¿Puede entrever esto que existe un currículo no escrito y oculto y es lo que los autores anteriores mencionan como los contenidos enseñados por los docentes?

Para el Ministerio de Educación los contenidos pueden tener la misma definición que temas, pues los dos se relacionan con ámbitos conceptuales. Desde los lineamientos curriculares proponen cuatro definiciones:

- Desde el campo pedagógico, los contenidos son el conjunto de conceptos, principios, procedimientos, valoraciones, interacciones individuales y sociales que se realizan y forjan en el proceso educativo.

- Desde una visión científica, como funciones que actúan y delimitan un campo; es decir, “como direcciones que delimitan el campo en el que ellas actúan”
- En el campo funcional, los contenidos se establecen como el resultado de la relación, entre lo que se desea enseñar y el conjunto de relaciones orientadas a desarrollar óptimamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- La cuarta se refiere a la consideración del contenido como un elemento central para el aprendizaje de las Ciencias Sociales, que crea diversas “rutinas perceptivas” o “esquemas de percepción” (esquemas de percepción que condicionan y conforman el objeto percibido). (MEN, 2002, p. 27)

De acuerdo con lo anterior, para el MEN (2002) los contenidos son un conjunto de conceptos, principios, procedimientos, valoraciones e interacciones individuales y sociales que se evidencian en las competencias que se deben alcanzar dentro de la enseñanza. Para el desarrollo de este trabajo de investigación se va a considerar la primera definición pues los ámbitos conceptuales o principios dentro de las ciencias sociales son un medio con el que los sujetos del proceso de enseñanza entran en diálogo constante y más cuando estos se contextualizan a las realidades de los estudiantes.

Para el caso de las ciencias sociales, Arias (2015) menciona que a partir de la expedición de la ley 115 de 1994, se regulariza la educación en Colombia y se estipulan normas que generalmente obedecen a intereses particulares o a políticas internacionales, las cuales van a incidir en el quehacer educativo, cuadrando tiempos y espacios en las escuelas del territorio colombiano. A partir de esta legislación se determinaron los tiempos (204 horas a la semana) que deberían destinarse para cada área de forma diaria o semanal e igualmente los contenidos a

enseñarse. En el año 2002 el Ministerio de Educación promulga los lineamientos curriculares de ciencias sociales, en el 2004, se proponen los estándares de ciencias sociales, y para el año 2016 el Ministerio determina los derechos básicos de aprendizaje en ciencias sociales como una forma de empalmar las políticas de Estado con la escuela, haciendo énfasis en las causas y consecuencias históricas, políticas y económicas de la violencia, esto como escenario de los procesos de paz que estaba llevando a cabo el gobierno de ese momento. De esto último, se profundizará más adelante cuando se analice la última propuesta estatal frente a los contenidos a enseñar especialmente para los grados decimo y once, grupos focales de este trabajo de investigación.

Por su parte, haciendo una crítica a los contenidos y alcances de los lineamientos curriculares y a los estándares de calidad para ciencias sociales, Arias (2015) nos ayuda a identificar que los lineamientos aportan en la medida que estos son innovadores y proponen unos ejes que articulan el área con el currículo, igualmente aportan preguntas problematizadoras que organizan el plan de estudios para cada grado y sugieren ámbitos conceptuales que condensan conocimientos sobre temas concisos. Sin embargo, según Arias (2015) lo no conveniente de esta propuesta de contenidos fue poner ejemplos, pues estos fueron tomados como modelos que editoriales y docentes tomaron, cortando así posibilidades para generar saberes desde creaciones y construcciones por parte de los implicados en el quehacer de la escuela. En el caso de los estándares en vez de tener un progreso para el desarrollo del área estos no presentan nada más que conceptos y logros alejados de los contextos y realidades de la misma escuela:

Los Estándares básicos en ciencias sociales (MEN 2004) redujeron la complejidad que pretendieron los Lineamientos, no sólo porque no los mencionaron en

sus fundamentos, sino porque aproximaron el problema de la calidad de la educación a una cuestión de “saber y saber hacer”; desconocieron lo contextual de lo social, es decir, el papel de los sujetos que intervienen en el acto educativo y la importancia del entorno; acabaron con la autonomía escolar al predeterminar los contenidos y las intencionalidades; homologaron la enseñanza de la ciencia con la ciencia propiamente dicha; expresaron por grado un mar de indicadores imposibles de abarcar en períodos del calendario escolar; y volvieron a los contenidos cronológicos y secuenciales que los Lineamientos, expresamente, pretendieron superar. (Arias, 2015. p. 139)

A continuación, se mencionan los ejes curriculares que el MEN propone para el área de ciencias sociales buscando relaciones de contenido conceptual con los estándares de calidad y también con los derechos básicos de aprendizaje, documentos también expedidos por el MEN en años posteriores:

- La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana. (Respeto por las múltiples expresiones humanas) Sujeto, Sociedad Civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos para construir la democracia y buscar la paz. (Los derechos humanos como acuerdos “mínimos” que nos permiten vivir en democracia y construir la paz)
- Es necesario que la humanidad innove modelos de desarrollo económico que no comprometen el bienestar de las generaciones futuras)

- Nuestro Planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita. (Es claro que, si la humanidad desea seguir habitando su casa, debe primero conocerla mejor y respetarla)
- Mujeres y Hombres como guardianes y beneficiarios de la Madre Tierra. (Adquirir la conciencia de nuestros límites como seres dependientes del Medio Ambiente). La necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana.
- Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos. (La construcción de una cultura no es simplemente el resultado de buenas leyes, esta requiere de un proceso permanente de negociación de conflictos, valores y formas de entender y estar en el mundo)
- Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos: ciencia, tecnología, medios de comunicación (La ciencia y la tecnología tienen consecuencias tangibles e inmediatas que impactan positiva y negativamente a la sociedad)
- Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios. (Una de las construcciones más innovadoras de la humanidad, en materia política y social, ha sido la democracia) (MEN, 2002, pp. 64 – 66)

Algunos autores como Torres (2014) y Arias (2015) están de acuerdo con el MEN respecto a las ventajas de los ejes curriculares, argumentando que estos permiten centrar el trabajo en el aula, porque indican y enmarcan la temática sobre la cual se desarrollarán las

actividades, y también porque ofrecen amplias posibilidades para trabajar las ciencias sociales, igualmente permiten estructurar una visión general de los problemas sociales en los educandos.

Para este trabajo de investigación los ejes antes mencionados cobran valor en la medida que se contextualicen a las nuevas realidades y juventudes y llama la atención especial el eje que tiene que ver con el de organizaciones políticas y sociales, pues este es el ámbito que sirve de herramienta y nos relaciona directamente con el sujeto crítico que pretende esta propuesta de investigación. Igualmente son importantes porque enlazan y relacionan los contenidos o ámbitos conceptuales que se proponen en los lineamientos, los estándares y en los derechos básicos de aprendizaje.

Para el caso de los estándares de competencias básicas en ciencias sociales, el MEN (2004) menciona que esta nueva propuesta de contenidos ahora unido a competencias es lo que "las generaciones que estamos formando deben saber y saber hacer" (p. 48). En el campo de las ciencias sociales, en seguida se muestran algunos de los contenidos para grado décimo y once especialmente en el ámbito ético político, resaltando que son necesarios el reconocimiento y análisis de todos los ámbitos, pues en ellos encontramos los contenidos que pueden brindar al estudiante el conocimiento y argumentos que le permitan sentar posiciones críticas y propositivas.

- Describo el impacto de hechos políticos de mediados del siglo XX (9 de abril, Frente Nacional...) en las organizaciones sociales, políticas y económicas del país.
- Analizo el paso de un Sistema democrático representativo a un sistema democrático participativo en Colombia.
- Identifico y explico algunas consecuencias de la crisis del bipartidismo.

- Reconozco y explico los cambios y continuidades en los movimientos guerrilleros en Colombia desde su surgimiento hasta la actualidad.
- Identifico causas y consecuencias de los procesos de desplazamiento forzado de poblaciones y reconozco los derechos que protegen a estas personas.
- Identifico las organizaciones internacionales que surgieron a lo largo del siglo XX (ONU, OEA...) y evalúo el impacto de su gestión en el ámbito nacional e internacional.
- Analizo las tensiones que los hechos históricos mundiales del siglo XX han generado en las relaciones internacionales (Guerra Fría, globalización, bloques económicos...)
- Comparo diferentes dictaduras y revoluciones en América Latina y su impacto en la construcción de la democracia.
- Identifico las funciones que cumplen las oficinas de vigilancia y control del Estado.
- Identifico mecanismos e instituciones constitucionales que protegen los derechos fundamentales de los ciudadanos y las ciudadanas. (MEN,2004, p. 39)

Una de las últimas propuestas del Ministerio de Educación en cuanto a contenidos para ciencias sociales y que está muy ligado a la anterior de estándares, es la de objetivizar lineamientos curriculares, estándares unidos a contenidos y competencias en derechos básicos de aprendizaje (DBA), para el caso de los grados décimo y once se mantienen los mismos contenidos que se habían sugerido en los estándares buscando los mismos fines de aprendizajes de los lineamientos y las competencias para ciencias sociales, el MEN (2016) como institución del Estado, obedeciendo a políticas del gobierno de turno en cuanto a la paz como una de sus promesas de gobierno, se puede decir que aprovechando el nuevo proceso de Paz con las FARC que se estaba gestando, ahora realiza ajustes en el documento de derechos básicos para ciencias sociales en los contenidos y como se podrían abordar estos en las escuelas, en lo que se refiere a

procesos históricos del origen de la violencia en Colombia, modelos de procesos de paz en el mundo, reforma agraria, entre otras temáticas y ámbitos conceptuales.

En el siguiente espacio se describen algunos contenidos que se proponen en el documento de derechos básicos de aprendizaje para grado décimo y once que servirán dentro del análisis que este trabajo desea implementar:

Grado décimo

1. Analiza conflictos que se presentan en el territorio colombiano originados por la degradación ambiental, el escaso desarrollo económico y la inestabilidad política.
2. Evalúa las causas y consecuencias de la violencia en la segunda mitad del siglo XX en Colombia y su incidencia en los ámbitos social, político, económico y cultural.
3. Comprende que existen multitud de culturas y una sola humanidad en el mundo y que entre ellas se presenta la discriminación y exclusión de algunos grupos, lo cual dificulta el bienestar de todos.
4. Interpreta el papel que cumplen los organismos internacionales como formas de alianza y organización entre los Estados y que responden a los intereses entre los países.
5. Analiza los conflictos bélicos presentes en las sociedades contemporáneas, sus causas y consecuencias, así como su incidencia en la vida cotidiana de los pueblos.

Grado once

1. Analiza cómo el bienestar y la supervivencia de la humanidad dependen de la protección que hagan del ambiente los diferentes actores (políticos, económicos y sociales).
2. Evalúa la importancia de la solución negociada de los conflictos armados para la búsqueda de la paz.
3. Analiza las consecuencias políticas, económicas y sociales de algunos conflictos geopolíticos desde finales del siglo XX hasta la actualidad a nivel mundial.
4. Comprende las implicaciones sociales, económicas y políticas que tuvo la Guerra Fría en el mundo y las relaciona con las vividas en América Latina.
5. Analiza la globalización como un proceso que redefine el concepto de territorio, las dinámicas de los mercados, las gobernanzas nacionales y las identidades locales. (MEN. 2016, pp.50-51)

Es importante mencionar que en la anterior descripción no se relacionan otros contenidos que hacen parte de esta nueva propuesta del MEN que incluye los subtemas y conceptos que están inmersos en estos 10 grandes ámbitos de los cuales, como se mencionó antes, varían en algunos temas nuevos puestos por la coyuntura política social del país con respecto a la de los estándares, para el desarrollo de este trabajo se tendrán en cuenta algunos que se consideran fundamentales en la formación crítica del estudiante.

El anterior abordaje de los contenidos y sus implicaciones para el desarrollo de este trabajo nos permiten determinar a continuación las formas de enseñanza que se necesitan proponer como modelos o enfoques, por esto se analizan algunas teorías sobre formas de enseñanza con el propósito de concretar las más apropiadas para la solución de la pregunta formulada.

Las Formas De Enseñanza De Las Ciencias Sociales

Determinar las formas de enseñanza de las ciencias sociales implica buscar como se han dado estas, para poder cumplir el propósito dentro de la sociedad y el sistema educativo de un país. En este sentido, dos objetivos que deben tener las formas de enseñanza en este trabajo serán: garantizar el conocimiento y los argumentos teóricos para la formación de un sujeto crítico, igualmente como dice Pages (2009) citando a los hermanos Zubiria, es permitir la comprensión. Es en este desafío que se hace imperativo profundizar en las formas de enseñanza para ciencias sociales, pero ¿que son las formas de enseñanza?

En este trabajo las formas de enseñanza estarán determinadas por las diferentes metodologías que se deben utilizar con el fin de acercar al estudiante a los conocimientos y aprendizajes que permitirán potenciar el sujeto crítico y político dentro y fuera del aula, para esto es necesario tener en cuenta como se han constituido esas formas, y cuáles son esas formas de enseñanza en ciencias sociales que se proponen hoy en día.

Para Arias (2015), en la enseñanza de las ciencias sociales tradicionalmente dominaba un planteamiento que solo buscaba la transmisión de conocimiento, donde el profesor elaboraba contenidos históricos que magnificaban a los héroes de las batallas. En geografía se repetían los nombres de los lugares más emblemáticos, los cuales el alumno aprendía pasivamente, incluso con indiferencia, a veces complementados con prácticas igual de expositivas. Sin lugar a duda, fue la forma de enseñanza que más se utilizó en la escuela. Esta se limitó a reproducir en el aula el conocimiento producido por los historiadores y geógrafos "con el cual se contaba como si fuera una verdad incuestionable y que, como tal, exigía del estudiante no tanto su comprensión

sino su memorización” (p. 136). De acuerdo con esto, se puede decir que la forma de enseñanza estaba centrada en una metodología instruccional y memorística.

El final de la guerra fría y la entrada a un mundo globalizado significó cambios en el ámbito político y económico que por lógica incidieron en el quehacer de la escuela y las formas de enseñanza de las ciencias sociales no se quedaron relegadas a estos cambios. Arias (2015) citando a Carretero (2007) indica que el impacto del neoliberalismo replantea el nuevo rol de los Estados-nación, exigió nuevas habilidades para la productividad y por tanto exige a los sistemas educativos la adopción y producción de currículos ajustados a las demandas del sistema, como lo afirma Arias:

Los sistemas escolares sienten, así, el impacto de un mundo globalizado que cuestiona el sentido tradicional de una enseñanza volcada sobre la importancia de las fronteras nacionales; además, la escuela padece el embate de un mercado que reclama nuevas condiciones y habilidades en los ciudadanos del planeta, pero también de multitud de grupos étnicos, sociales y culturales que exigen el lugar y los derechos que los viejos discursos homogeneizadores les habían negado. (Arias, 2015. p. 140)

Entonces, si ya las formas tradicionales y memorísticas no se adaptaban a los cambios y retos de la escuela, ¿Cuál sería la nueva propuesta pedagógica para la enseñanza de las ciencias sociales? Pages, (2009) nos dice que ya en Estados Unidos esa vieja forma de enseñar estaba siendo reemplazada en las escuelas por otra que diera más protagonismo y actividad a los sujetos comprometidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, esto es: al docente y estudiante. Pages (2009) citando a Thornton (2008), relaciona los cambios y las continuidades producidas en el currículo durante el siglo XX, también nos señala los dos grandes momentos en los que han

prevalecido dos enfoques; por un lado, los estudios sociales que relacionan los contenidos con los problemas y las demandas sociales, y por otro lado los partidarios de la Escuela Nueva de preparar para la vida.

La escuela nueva que aparece con Jhon Dewey a finales del siglo XIX plantea métodos de enseñanza opuestos al tradicional, fomenta la libertad y la participación del estudiante. Para Llavador (2001) es en la década de los años 50 que esta pedagogía se pone en su mayor furor, pero en los países industrializados, el currículo no cambia mucho, lo que pretende es privilegiar la autonomía y participación del estudiante. El rol del docente es menos instruccional y pasa a ser el de guía y acompañante del aprendizaje.

A partir del auge y las posibilidades en las formas de enseñanza que la escuela nueva promueve, en los años 80 aparece un paradigma llamado constructivismo. Tiene sus orígenes casi a mitades del siglo XX pero su mayor auge se da a partir de finales de años 80 y 90. De esta forma de enseñanza se rescata algunos de sus postulados y principios epistemológicos, a partir de las investigaciones de este modelo propuestas por (Serrano y Pons, 2011)

- El hombre "construye" sus ideas acerca del mundo
- El "sujeto" estudiante tiene el papel dominante en el proceso de aprendizaje
- El conocimiento no tiene por objetivo producir una copia de la realidad, sino que sirve más bien a la "adaptación".
- La actividad constructiva del alumno es el elemento mediador entre su estructura cognitiva y los saberes previamente establecidos.

- La atribución de sentido y la construcción de significados que realizan los alumnos deben ser acordes y compatibles con lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales ya elaborados.

- La función del profesor consiste en asegurar el engarce más adecuado entre la capacidad mental constructiva del alumno y el significado y sentido social y cultural que reflejan y representan los contenidos escolares.

- La repercusión de las experiencias educativas formales sobre el desarrollo del alumno depende de su nivel de desarrollo socio-cognitivo, de sus conocimientos previos pertinentes y de los intereses, motivaciones, actitudes y expectativas con que participa en esas experiencias.

- La clave de los aprendizajes escolares reside en el grado de significatividad que los alumnos otorgan a los contenidos y el sentido que atribuyen a esos contenidos y al propio acto de aprender.

- La atribución de sentido y la construcción de significados están directamente relacionadas con la funcionalidad de los aprendizajes.

- El proceso mediante el cual se produce la construcción de significado y la atribución de sentido requiere una intensa actividad constructiva que implica psíquicamente al alumno en su totalidad, ya que debe desplegar tanto procesos cognitivos, como afectivos y emocionales.

- La construcción de significados, la atribución de sentido y la determinación de las condiciones para su aplicación es un proceso que depende de las interacciones entre el profesor, los alumnos, los contenidos y las metas objetivas y subjetivas que se pretenden alcanzar.

- La estructura mental del alumno se concibe como un conjunto de esquemas relacionados, por lo que la finalidad de la educación escolar es contribuir a la revisión, modificación y construcción de esos esquemas.

- La finalidad última de la educación escolar es dotar a los alumnos de instrumentos (esquemas) para que sea capaz de realizar aprendizajes significativos y dotados de sentido a lo largo de toda su vida, es decir, que aprendan a aprender (metacognición) (Serrano y Pons, 2011, pp. 12 - 14)

Lo anterior nos invita a mirar este modelo como otra posibilidad de las formas que se pueden implementar en el campo de la enseñanza, los aportes del constructivismo a la labor que realiza el docente implican para este trabajo el desafío de implementar varios de sus postulados y principios en el desarrollo de esta investigación, además de otras pedagogías como la sociocrítica.

La pedagogía sociocrítica es otra alternativa que va a configurar ese espectro de lo que hoy se conocen como las pedagogías del siglo XXI, así necesariamente no sean de este nuevo siglo, pues ya sus bases se estaban gestando desde la misma pedagogía tradicional. Como dice Rojo (1998), todo conocimiento es producto de un proceso anterior o histórico, en este sentido las bases de este modelo se venían dando con la escuela clásica.

¿Qué debemos entender desde este trabajo como pedagogía crítica? En los renglones anteriores se hizo un recorrido de algunos modelos o formas de abordar la enseñanza de las ciencias sociales, el análisis realizado por Sebarroja (2015) permite tener en cuenta algunos elementos que son base en este modelo. Abordando a Freire desde su pedagogía del oprimido, parte de su propuesta se centra en la liberación de este oprimido la cual se realiza en el ejercicio de la praxis liberadora, que tiene como propósito descubrir y aplicar soluciones que puedan ser liberadoras a través de la interacción y la transformación social, gracias a la concientización.

En Garzón y Padilla (2010) podemos encontrar la respuesta a la pregunta anterior al remitirnos directamente a las características dadas por Freire, que se enmarca en la reflexión, acción y participación del estudiante sobre la realidad, desde la práctica mediada por el diálogo, pero este no se limita solo a escuchar sino también a responder y actuar. Igualmente, Garzón y Padilla (2010) tienen en cuenta los postulados de Henry Giroux, en especial su propuesta que pone el tema de la posibilidad que deben tener tanto maestros como estudiantes de "resistir las practicas sociales dominantes" (p, 13) y donde la escuela es el espacio para la lucha democrática. Esta pedagogía es también de reflexión y acción, los conocimientos y la experiencia pedagógica deben ser emancipadores como medio y como fin, el conocimiento es entonces un constructo resultado de las tensiones, transformaciones que se viven en la escuela donde el docente y el estudiante vinculan sus subjetividades en un objetivo común el saber, para la acción reflexiva crítica, para participar y transformar.

Las propuestas anteriores son de gran importancia pues estos postulados merecen ser revisados a la luz de lo que esta propuesta de investigación pretende en la formación de estudiantes con pensamiento crítico, además negar los aportes que cada una de ellas ha dejado y

puede brindar a este trabajo sería desconocer la historia y como cada uno de estos ha servido para transformar la escuela y la visión de sujeto que la educación ha pretendido idealizar y dar forma desde sus contenidos, formas y argumentos. En este sentido la labor del docente en la escuela es la de aplicar todas, teniendo en cuenta a los grupos, temas del currículo y otros elementos que se ven comprometidos en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Otro elemento que tiene relación directa con lo anteriormente mencionado es la evaluación, pues los cambios en las formas de enseñar han permitido una transformación del estudiante pasivo, memorístico y repetitivo, a otra generación de estudiantes de acción, pero muchas veces con falta de reflexión sobre su propio aprendizaje. Este se interesa en medir los conocimientos que tiene y considera la importancia que estos puedan ser valorados por el docente desde procesos de evaluación aplicados a nivel institucional y distrital, de ahí la importancia que en este trabajo también se analice la evaluación como categoría del campo de la enseñanza.

La evaluación de la enseñanza en Ciencias Sociales

De los procesos que se generan en el ámbito de la escuela con el fin de formar al individuo se encuentra la evaluación, categoría importante del saber pues en esta radican los fundamentos epistemológicos que orientan las dinámicas de la enseñanza de los diferentes enfoques, modelos y sistemas pedagógicos. De igual manera como dicen Castro y Grajales (2014) "la evaluación es también un instrumento en la construcción de valores tendientes a la formación de subjetividades" (p. 137). La evaluación en la enseñanza se concibe como un proceso constante que permite dar claridad a los aprendizajes. Para Moreno (2014) esta juega un papel muy importante en el currículo ya que representa "la piedra de toque porque si esta falla

todo el currículo falla si se cambian todos los componentes de un currículo, pero se deja intacto el sistema de evaluación empleado por el docente nada nuevo ocurriría” (p. 4).

Para esta investigación las anteriores perspectivas sobre la evaluación y su propósito en la educación son importantes, en ese sentido vale la pena analizar las siguientes preguntas que permitirán profundizar esta categoría de la enseñanza y como se concebirá está en el desarrollo de este trabajo: ¿Qué tipo de evaluación es necesario implementar para la formación de sujetos críticos? ¿Dentro de los propósitos de la evaluación acaso esta la formación? ¿Las ciencias sociales tienen un tipo de evaluación diferente a otros campos del saber? Igualmente es importante conocer como la normativa del sistema educativo colombiano conceptúa la evaluación y sus implicaciones para la escuela a nivel público.

El capítulo 3 de la Ley 115 (o Ley General de Educación) no determina claramente qué es la evaluación, pero sí para que le sirve al sistema educativo. Desde el artículo 80 hasta el 84 se observa que la evaluación es un instrumento que ofrece resultados de sanción y premio, mide y clasifica para castigar al docente igual que al estudiante, la ley ofrece a las instituciones educativas construir sistemas institucionales de evaluación con el fin medir calidad y determinar cobertura y eficiencia de la escuela, la evaluación debe responder a los fines de la educación, y este a políticas de Estado; por su parte el decreto 1290 que le da parámetros a los sistemas institucionales, también determinan la finalidad, propósitos y formas de evaluación e igualmente su periodicidad, quienes la aplican y a quienes debe aplicarse, de estos propósitos mencionamos algunos son:

- Valorar el nivel de desempeño de los estudiantes, identificar las características de los estudiantes en cuanto a su aprendizaje; Identificar las

características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances. (Ley 115, 2004, p. 80)

- Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.

(Decreto 1290, 2006, p.5)

Si bien la normativa ofrece los objetivos y lineamientos de la evaluación, para Castro y Grajales (2014) dicha evaluación también debe tener en cuenta las subjetividades antes de fundamentar la construcción y formas de evaluación, pues esta debe permitir al individuo "ser, no solo hacer en determinado contexto, y tener en cuenta las diferencias tanto en lo individual como en lo social" (p. 139); para Moreno (2014) la evaluación no debe ser instrumento para medir al estudiante con referencia al fracaso o al éxito. Aunque la evaluación se centre en el estudiante, más allá se evidencia el tipo de evaluación a la que se refiere como técnica la cual esta para satisfacer intereses políticos y económicos que son los que sustentan los currículos determinados por el sistema educativo imperante. Al respecto Moreno menciona:

Esta concepción del currículum, sus componentes y el papel de los sujetos implicados conlleva a concebir la evaluación como un elemento de control a distintos niveles: de los profesores sobre los alumnos, del centro educativo sobre los profesores y alumnos, y de los administradores y diseñadores del currículum sobre el sistema. Algunos autores refieren que en realidad se trata de la construcción de un currículum 'a prueba de profesores', el cual debe ir acompañado del diseño y aplicación de evaluaciones capaces de controlar e imponer esa verticalidad, cuestión que en algunos países se resolvió mediante la elaboración de test cada vez más sofisticados. (Moreno, 2014. p. 7)

Al contrario de la propuesta de una evaluación control con fines económicos y políticos, Castro y Grajales (2014) consideran que la evaluación que realizan los docentes en la escuela debe caracterizarse por ser:

Flexible, dinámica, de acuerdo con el proceso de cada estudiante y su contexto, implementando estrategias que permitan que este demuestre las habilidades construidas dentro de la clase, teniendo en cuenta la diversidad que se da en este ambiente. También debe ser incluyente, generando espacios de participación dinámica y con herramientas suficientes para cada necesidad y forma de aprendizaje. (Castro y Grajales, 2014. p. 144)

Por su parte Moreno (2014) presenta otros dos tipos de evaluación con posturas y visiones diferentes a la técnica. Una es la evaluación como practica cultural, la cual involucra directamente a los sujetos del fenómeno enseñanza-aprendizaje. Esta se involucra en el ámbito de lo práctico, donde la interacción humana es epicentro del proceso. Aquí el docente tiene la posibilidad de interpretar el currículo y ponerlo en el contexto del estudiante es decir considerando sus necesidades y dando posibilidad. Desde esta perspectiva, la evaluación debe convertirse en una parte integrante del proceso educativo en su conjunto “y no como algo separado” (p. 11). La otra perspectiva es la evaluación sociopolítica, al contrario de ver la evaluación como mecanismo de poder que históricamente ha servido a intereses particulares del Estado imperante, para seleccionar y clasificar a las personas de la sociedad. Esta tiene en cuenta las transformaciones que la evaluación ha tenido y desde estas considera la necesidad de reflexionar a partir de la práctica que involucre a los sujetos sociales y políticos. Considera el currículo no como el centro de lo que se debe hacer, sino lo que hay que cuestionar. Es decir, una evaluación como práctica socio-política que desconfía del continuismo y resistencia a ser cambiado, “responsabilizándolo de las desigualdades e injusticias sociales, en ese sentido

pretende ser transformadora de la realidad y se enfoca en lo que el currículum hace y no en cómo hacer el currículum” (p. 17).

En este sentido, el papel del docente evaluador es considerado como el de un intelectual crítico de la educación que analiza, e interpreta y cuestiona el aspecto formativo. En palabras de Kemmis, citado por Moreno (2014), la práctica educativa es donde se intenta crear condiciones para que la realidad pueda ser transformada en acción organizada y cooperativa. Es por esto que la evaluación también debe ser concebida como un proceso democrático, participativo y liberador, que demanda un estudiante consciente, como sujeto que aprende.

En tanto que el propósito de esta apuesta investigativa es el sujeto crítico y su formación, la propuesta de esa forma de evaluación crítica, democrática, emancipadora e incluyente que es base para la transformación desde la escuela, será punto central para su aplicación en los procesos que se pretenden realizar. Implica en esta parte tener en cuenta también la postura de la pedagogía de Freire mencionada por Garzón y Padilla (2010) que la considera además de práctica social también analítica, crítica, además de un elemento importante para el desarrollo de este trabajo sobre la enseñanza de las ciencias sociales, es que es dialógica, lo que implica la acción y participación política de los sujetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje donde el maestro y el educando son participantes activos y críticos. Lo anterior invita a que miremos la categoría de sujeto, la cual está dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de diversas formas en este trabajo, no solamente como el que enseña, o el que aprende, sino también desde sus posibilidades, críticas, emancipadoras, y participativas.

Entender lo que significa el sujeto ha sido uno de los problemas que la filosofía de la edad antigua, media y moderna consideran punto central de discusión, vale la pena para el

desarrollo del problema de investigación analizarlo desde sus relaciones con el ámbito pedagógico, en los procesos implícitos de este trabajo que son los de enseñanza-aprendizaje.

Concepto de sujeto

Durante el periodo de la filosofía clásica el concepto de sujeto no es parte del lenguaje, sin embargo, en las características que se le atribuyen al ser está la de sujeto y esencia. Se le determina porque es quien puede dar razón de su existencia como ser inteligible. Sin embargo, es en la filosofía moderna que el concepto de sujeto ya empieza a ser parte del lenguaje filosófico, en las categorías planteadas por Immanuel Kant (2011) el sujeto es activo, y es quien construye la objetividad. Es a partir del sujeto que los objetos se constituyen y pueden conformarse para ser conocidos. Es el horizonte donde se encuentran el ámbito de objetividad, el cual es posibilitado por las propias estructuras del sujeto, que no se derivan de la experiencia, sino que son a priori, pues es desde la razón que el sujeto da cuenta del objeto, de su propia realidad. Este sujeto está expuesto a ser objeto cuando de él se quiera estudiar. En Kant, el sujeto es un ser de conciencia y de intuición "porque nosotros no hacemos más que intuirnos como somos afectados interiormente; y esto parece ser contradictorio, puesto que nosotros tenemos así que comportarnos como pacientes respecto de nosotros mismos" (p. 79); también se nos plantea al sujeto como ser pensante o de razón, de categorías, representaciones y movimientos:

Y esto lo percibimos siempre en nosotros. No podemos pensar una línea, sin trazarla en el pensamiento; ni pensar un círculo, sin describirlo; ni representar las tres dimensiones del espacio, sin hacer salir desde el mismo punto tres líneas perpendiculares. No podemos representar el tiempo mismo sin que, por el trazado de una línea recta (que debe ser la representación externa figurada del tiempo) atendamos simplemente a la

acción de la síntesis de lo múltiple, por la cual determinamos sucesivamente el sentido interno, atendiendo así a la sucesión de esa determinación en el mismo. El movimiento, como acción del sujeto (no como determinación de un objeto) ¿Cómo, pues, puedo decir: «yo, en tanto que inteligencia y sujeto pensante, me conozco a mí mismo como objeto pensado, en cuanto además me soy dado en la intuición, como los demás fenómenos, no como soy ante el entendimiento, ¿sino cómo me aparezco»? (Immanuel Kant, 2011, pp. 79 -80)

El concepto que nos ofrece Kant en su *Crítica de la Razón Pura* nos abre la posibilidad de pensar en la formación de ese sujeto y el papel de la enseñanza para la construcción de esas capacidades que son naturales al ser humano, pero que gracias al desarrollo de estas convierten a este en sujeto, porque al tenerlas tiene mejor juicio de él y de su entorno, y como menciona Kant no juzgaría como lo haría el vulgo o sea quien no las ha desarrollado por influencia de la academia y la ciencia.

Desde una perspectiva similar, pero en un espacio-tiempo más próximo y reciente, Zemelman (2010) nos presenta a un sujeto que le da sentido a la realidad social, queriendo decir que no es posible concebir esa realidad sin un sujeto que la piense, que tenga la capacidad de construirla y de dar cuenta de esta, igualmente nos plantea a un sujeto social que piensa y hace presencia en la estructura de cualquier sistema político y económico, que la entreteje con otros sujetos;

No es posible pensar en ningún tipo de estructura social, económica o política, como tampoco cultural, si no es como resultado de la presencia de sujetos en complejas relaciones recíprocas en cuanto a tiempos y espacios; lo que implica tener que enfocar los

procesos como construcciones que se van dando al compás de la capacidad de despliegue de los sujetos, los cuales establecen entre sí relaciones de dependencia recíproca según el contexto histórico concreto (Zemelman, 2010, p. 356).

Hasta aquí se nos muestra a un sujeto social de construcciones y relaciones sociales múltiples que está en un espacio y un tiempo. Zemelman advierte que este sujeto está determinado por la naturaleza de ser dinámico, pero con la necesidad de pertenecer y participar desde su subjetividad social a colectivos que históricamente ha pertenecido y pertenece, que le han permitido concretizarse. En este sentido el sujeto es producto y objeto de la historia, pero a la vez es constructor desde su subjetividad, de su propia historia. Zemelman, atribuye al sujeto la capacidad del sentido que le ha permitido ser constructor de proyectos a partir de sus propias necesidades, pero es desde la subjetividad como categoría o atributo que pertenece al sujeto, donde es posible entender como el sujeto muestra su libertad, aunque existan factores dentro del contexto histórico social que influyan en la formación de su subjetividad. En palabras de Zemelman (2010) "nos encontramos en un momento del proceso de constitución de la subjetividad que es propio del sujeto movilizado, que puede distorsionar sus efectivas potencialidades internas" (p. 363)

Según lo anterior, la constitución de la subjetividad, junto con los factores culturales, económicos y sociales intervienen y atraviesan al sujeto, esto nos permiten observar que el sujeto, como ser histórico en un mundo en constante cambio y movimiento, no está dado, pero su intervención en los procesos colectivos produce cambios, que ayudan en la formación de su subjetividad y está a su vez juega un papel fundamental en la transformación de su entorno. Es en este contexto que los aportes anteriores son valiosos para este trabajo, pues su finalidad en el

problema planteado es la formación de un sujeto crítico, que en este caso forja desde los espacios de conocimiento ofrecidos por las ciencias sociales su subjetividad. Es decir que, la apuesta de una enseñanza de las ciencias sociales posibilita también la formación de la subjetividad.

Lo anterior nos permite adentrarnos en el análisis sobre las características de lo que se considera un sujeto crítico, conocer qué lo determina o cómo llega a constituirse nos plantea la necesidad de saber cómo y por qué surgen como finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales.

Características del sujeto crítico

Después de abordar el concepto de sujeto y sus implicaciones para abordar el problema planteado en este trabajo es fundamental precisar cuáles son las características que se le conceden al sujeto crítico. Zemelman (2010) nos propone, el conocimiento como un factor fundamental en la constitución de la subjetividad porque es a partir de la formación del sujeto que este tiene posibilidades de entender las dinámicas y relaciones que constituyen su realidad y como puede enfrentarla para cambiar y construir:

No podemos desconocer que la problemática de los sujetos y de su conocimiento incluye cuestiones como las que implica enfrentarse con el modo de leer el sistema de necesidades y las prácticas orientadas a satisfacerlas, así como la presencia de mediaciones constitutivas de visiones y de vivencias, de modo que no pierda su relación con las circunstancias que configuran la lógica del orden; desafío que no se ajusta necesariamente con fórmulas pulidas y equilibradas, propias de las lógicas cognitivas y asertóricas. Nos colocamos ante una exigencia de conocimiento que supone concebir la

realidad como espacio donde se construyen sentidos, lo que obliga a incorporar el estar-siendo del sujeto, así como sus relaciones con otros. (Zemelman, 2010. p. 362)

Las posibilidades que tiene el sujeto para cambiar o transformar su realidad se inscriben en sus capacidades como ser pensante, dicha transformación histórica se da al transitar un camino que necesariamente el sujeto debe recorrer. En palabras de Zemelman (2010) "Sin embargo, asomarse a lo desconocido requiere atreverse a asumirse como sujetos pensantes desde el conjunto de sus facultades", este camino se recorre a partir del reconocimiento de su subjetividad, esta lleva al sujeto necesariamente a hacer lectura de su entorno y relacionar los factores que están implicados con esta realidad, lo anterior conlleva a pensar que al sujeto lo acompaña una potencialidad especial como ser político, es la de ser crítico, para moverse no solamente en la dinámica del discurso si no como menciona Freire citado por Garzón y Padilla (2010), desde la praxis social, único elemento que le permite construir y transformar.

En este mismo sentido, Quintar (2018) menciona que las características del sujeto crítico son en esencia de lo que constituye al ser y su relación con su contexto, pero no en una relación estática sino de movimiento. La crítica como forma de pensar y actuar del sujeto sentipensante es según, Quintar (2018), "un posicionamiento ante el conocimiento y sus formas de sentir, pensar, hacer y producir conocimiento histórico desde y en el mundo de la vida" (p. 3), pero esta postura del sujeto lo compromete a interpretar lo que se dice, y para hoy en día significará lo que anuncian los medios bien sea las redes sociales, los libros, los discursos, ya políticos, económicos, o sociales a otros niveles, y operaciones en las que se espera asuma posturas. En palabras de Zemelman (2010), citado por Quintar (2018), la crítica implica un movimiento del pensamiento que trasciende a la realidad histórica.

Es así que, el sujeto crítico nace desde la subjetivación del ser, las características que hacen parte de este nacen como producto de sus relaciones dialécticas con el contexto que enfrenta y su confrontación con este. A continuación, se rescatan algunas características desde la interpretación y análisis de los planteamientos de Zemelman (2010) y Quintar (2018)

Enseñable: es coherente con el deseo de saber, es inherente al ser humano pues el conocimiento es la herramienta, el saber lo faculta para trascender, pero este deseo de saber también puede ser alimentado y desarrollado desde la escuela. En nuestra perspectiva, la enseñanza se actúa en un *campo de aprendizaje* complejo y multi mediado donde la clave es *provocar el deseo de saber* de los sujetos que actúan en ese *campo* más que “instruir” en cuerpos teóricos y metodológicos que nada tienen que ver con el presente histórico. Enseñar a pensar críticamente, además de leer a los autores, es producir conocimiento crítico.

El sentido: Es el resultado de la capacidad de conciencia histórica que se tenga o el alcance de los fenómenos que la realidad social nos ofrece y mirar las posibilidades que hay para tomar postura y cambiar dicha realidad, implica *sentir e ir*, es un *darse y dar* cuenta que impulsa a hacer opciones, a elegir hacia dónde se va en términos de proyecto, de decisiones en la ética del vivir. Ética aquí entendida como la capacidad de elegir en conciencia y autonomía.

Interpreta: sabe leer su contexto haciendo relaciones de causas y consecuencias y asocia estas a problemáticas actuales, menciona, articula y relaciona fenómenos culturales y sociales como “mensajes” que dan cuenta de un *excedente de sentido*

Analiza: en este proceso cognitivo el sujeto descompone el todo de un fenómeno, noticia, anuncio, texto, mensaje, etc., y busca las relaciones de esas "partes" con el todo, esto podría ser la situación política, económica y social del país desde una visión histórica.

Reflexiona: la crítica del sujeto es el ejercicio en sí de la reflexión, es una consecuencia del ser sentipensante, es un elemento de la conciencia de clase que antecede a las acciones, a la praxis social.

Explica: comunica sus argumentos y reflexiones tomando postura como respuesta a las necesidades insatisfechas por la realidad política y económica.

Reconocimiento: capacidad para verse desde su subjetividad como sujeto social, crítico, político e histórico. (Quintar, 2018. p. 8)

Lo anterior, convoca a que este trabajo mire la escuela como escenario posibilitador del desarrollo y reconocimiento de las características antes mencionadas, y a dar importancia a los procesos de enseñanza de las ciencias sociales que se generan en el aula para que sean motivadores en el fortalecimiento de estas características.

Este desafío implica la formación del sujeto, y que se analice lo que significa la formación y su relación con el quehacer de la escuela, especialmente el que tiene que ver con la enseñanza de las ciencias sociales y de esta manera tenerlo en cuenta como categoría de la enseñanza en sí y no desde instituciones de poder que lo estandarizan y alinean a un sistema imperante.

El concepto de formación

La Ley General de Educación (1994) menciona en su artículo los propósitos de la educación dentro de los cuales se encuentra como principal y gobernante la formación. Seguidamente nos muestra los escenarios que permiten esa formación y sobre qué se debe formar “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (p. 1); en este sentido la formación es como dice Flórez y Vivas (2007) principio y fin del proceso educativo donde la formación del sujeto es la misión de la institución educativa y todo lo que pasa en la escuela es el medio para lograr el cometido de alcanzar esta formación. ¿Qué se entiende entonces por formación?

Gaitán (2001) acude a los campos antropológico, educativo e interpretativo para dar respuesta a la pregunta anterior. En el punto de vista antropológico se conceptualiza la formación como una “dimensión constitutiva de la condición humana” (p. 28), esta hace parte de su desarrollo histórico en el devenir de la vida. Desde lo educativo, nos plantea la formación también como parte del desarrollo del individuo, pero es el factor educativo el más influyente en este, porque en esencia la educación es “nutrir, criar, sacar, llevar, alimentar, conducir” (p. 24), pero estas acciones se dan en el individuo de adentro hacia afuera. Por último, Gaitán nos propone la perspectiva hermenéutica donde la formación debe verse desde prácticas ético educativas mediadas por el lenguaje. Es decir, la formación es expresión del sujeto, pues a través de esta se comunica, asocia y participa desde sus subjetividades.

De igual manera para Zemelman (2010) y Quintar (2018) la formación del sujeto no es un proceso estático, sino que hace parte del desarrollo del ser. Sin embargo, este proceso no es

dado, se está dando. Es decir, es constante y cambiante, sin embargo, este proceso esta mediado por diferentes actores con intereses políticos, sociales y económicos que se inscriben dentro de un sistema y es el conocimiento y el papel de la enseñanza que intervienen en la formación de conciencia histórica del sujeto frente al papel de la enseñanza. Quintar (2018) nos invita a reflexionar con estos interrogantes: “ ¿Estamos formando pensadores críticos? ¿Cómo hacerlo? ¿En qué espacios nos cuestionamos acerca de este complejo tópico de la formación más allá de lo “crítico discursivo” o “declarativo” de todos los documentos normativos, prescriptivos o curriculares de nuestros sistemas educativos? ” (p. 7).

Para el desarrollo del problema planteado en este trabajo, la formación del sujeto implica verlo desde su subjetividad, como una constante del sujeto histórico en donde la enseñanza de las ciencias sociales servirá como mediadora de esa constante histórica y dinámica. El análisis del concepto anterior abre la puerta para que indagemos sobre cuáles pueden ser los elementos que constituyen la formación de sujetos críticos y qué papel juega la enseñanza de las ciencias sociales dentro de estos elementos.

Elementos constitutivos de la formación de sujetos críticos

Los autores, Quintar y Zemelman, nos brindan en sus análisis algunos de los elementos que constituyen la formación del sujeto crítico, quizás uno de los más mencionados tiene que ver con el educativo que, para Gaitán, Flórez y Vivas, esta se convierte en el principio y fin de la formación, mientras que Quintar (2018) refiriéndose a la enseñanza como elemento constitutivo en la formación del sujeto nos da entrada a la didáctica, pero a una didáctica que se centra a salir de parámetros tradicionales, que legitiman el papel de los sistemas educativos que pierden de vista la formación para dar paso a los resultados, su propuesta la llama didáctica no parametral o

del sentido, los propósitos de esta los describe Quintar haciendo énfasis en la formación del sujeto crítico:

Ahondar en los laberintos de los aspectos psico-cognitivos que hacen al pensar y al pensar crítico y su despliegue es, a nuestro entender, uno de los aspectos que podría profundizarse en los procesos de formación de sujetos. Quizás sea este uno de los muchos síntomas didácticos que dan cuenta de que la apuesta de la enseñanza está aún más centrada en la instrucción que en la formación; es decir, al consumo de información teórica y explicativa más que a la formación comprensiva de un sujeto histórico e historizado. (Quintar, 2018, p.11).

Además, podemos también desde Quintar (2018) identificar al proceso de enseñanza aprendizaje y a la didáctica no parametral con sentido, dos elementos que constituyen la formación del sujeto crítico:

La historicidad del sujeto y sus relaciones con la realidad cambiante, el sistema de conocimientos que ofrece la ciencia que no pretende teorizar sino formar, y la relación dialéctica de los sujetos implicados en devenir de la escuela esto es docente - estudiante que en ese proceso dialógico privilegian el conocimiento y la formación política. (Quintar, 2018, p.12).

En conclusión, de igual manera, el *qué*, el *cómo*, el *dónde*, el *para qué*, el *cuándo*, y el *porqué* de la enseñanza son elementos que constituyen la formación y en gran manera determinan la construcción histórica del sujeto crítico y su incidencia en la sociedad como ser político.

La formación del sujeto crítico, propósito del desarrollo de este trabajo, necesariamente debe tener incidencia en las transformaciones del contexto social en el que vive el estudiante, desde el más inmediato, hasta aquellos entornos en que se espera muestre postura crítica por medio de su participación en escenarios políticos y democráticos de transformación ciudadana. De ahí, lo interesante que resulta estudiar esos rasgos del sujeto crítico y su acción en el entorno.

El sujeto y la acción en su entorno como rasgo crítico

La praxis social es en definitiva la manifestación de la formación del sujeto crítico y esta debe traducirse en acciones, quizás sea de las primeras que se da en la escuela, especialmente en las prácticas de enseñanza. De acuerdo con esto, es el docente quien deviene las transformaciones de un sujeto político para el pueblo, esto implica un proceso de descolonización de prácticas aún coloniales, que permitan una enseñanza para la libertad de un pensamiento crítico. En palabras de Walsh (2007) existen cadenas que aún después de más de doscientos años de independencia seguimos arrastrando "Son estas cadenas puestas por las estructuras y sistemas del poder y saber coloniales, y aún mantenidas y reproducidas por la institución educativa, las que dirigen y organizan las maneras tanto de pensar como de ver el mundo" (p. 27). Esta postura crítica sobre la enseñanza sugiere analizar qué elementos y características de la enseñanza están presentes como cadenas y grilletes que de alguna manera están incidiendo en la formación del sujeto, por esta razón, una de las acciones fundamentales que pretende este trabajo es promover una enseñanza de las ciencias sociales decolonial.

El papel de la praxis y la acción del sujeto en su entorno es el resultado de diversos factores y quizás el más importante tiene que ver con la acción de la escuela. Como menciona Walsh (2007), dicha acción está centrada en la necesidad de deconstruir y construir procesos

educativos que tiene como propósito promover pensar y actuar críticamente de otro modo, enfrentando y desafiando las relaciones y estructuras dominantes dirigidas a promover una praxis pedagógica “no solo crítica sino también decolonial” (p. 26).

Ya teniendo este primer elemento que debe cambiar, vale la pena que miremos lo que implicaría esta acción. Será necesario revisar de forma crítica las tesis y autores ya mencionados: Las prácticas de evaluación que se están implementando, su pertinencia y alcances. Los contenidos, métodos de enseñanza, el currículo y determinar los cambios que se deben hacer para la consecución de los objetivos de este trabajo. Esto significa como dicen Torres y Freire (1988) reflexionar desde la praxis liberadora; qué se enseña, a quiénes se enseña, por qué se enseña y cómo se enseña.

La consecución de la pretensión anterior nos abre la puerta para que analicemos al sujeto y su acción en el entorno, desde la praxis social del estudiante como sujeto crítico y político. Para ver la posibilidad de la formación del estudiante como sujeto crítico es imperativo saber que intencionalidades persigue y cómo se ve a sí mismo como sujeto, no solamente de derechos si no también crítico. En Walsh y Freire significa determinar si el estudiante reconoce la necesidad de salir de un estado del oprimido y colonizado a un estado de libertad, siguiendo con esta idea, este sujeto debe saber que es un ser histórico y político con sentido, como dicen Zemelman (2010) y Quintar (2018), capaz de transformar su realidad. Por su parte Garzón y Padilla (2010) citando a Freire (2010), mencionan que la acción o praxis social debe llevar al sujeto a la praxis liberadora, a partir de esta se darán otras transformaciones que tienen que ver con el papel del sujeto en su entorno:

Su objetivo es descubrir y aplicar soluciones liberadoras por medio de la interacción y la transformación social, gracias al desarrollo de la concientización como el proceso por el cual el pueblo alcanza una mayor conciencia, tanto de la realidad sociocultural que configura su vida (situación de oprimidos) como de su capacidad de transformar esa realidad (ser más). La pedagogía del oprimido (...) tendrá dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación. (Garzón y Padilla, 2010. p. 4)

Según lo anterior, la acción del sujeto crítico tanto del que enseña como el que aprende es también dialéctica, reflexiva, al asumir su rol histórico no solo para liberarse a sí mismo, sino también a los que están en otros escenarios diferentes de la escuela. Como dice Freire, citado por Garzón y Padilla (2010), es el individuo con su capacidad para reflexionar lo que le va a permitir formarse a sí mismo desde su interior, a la vez que va creando conciencia de lucha para transformar su realidad y así liberarse de la opresión.

Lo anterior significa para este trabajo proponer ambientes de enseñanza que motiven tanto a estudiantes y docentes al ejercicio dialógico y de reflexión como parte de su praxis liberadora. Con el fin de hacer realidad ese ideario de sujeto crítico, es necesario hacerlo desde un constructo social posibilitador de transformaciones, y ese espacio para esta investigación será una enseñanza de las ciencias sociales decolonial.

En síntesis, desde el marco teórico se ha podido analizar los elementos que constituyen la enseñanza de las ciencias sociales y como el aporte de los diferentes autores nos ayudan a tener un panorama más amplio sobre el papel que juegan los sujetos políticos implicados en el proceso de enseñanza. También ha permitido determinar que la enseñanza es comprendida como la posibilidad mediante la cual se accede al derecho de una educación que tiene como base el ejercicio de la praxis en el encuentro dialéctico social entre el docente y el estudiante. De igual manera, que la aplicación de diferentes formas de evaluar, analizar, escoger ámbitos y maneras de enseñanza pueden contribuir a la formación de un pensamiento crítico, entendiendo que la formación del sujeto implica verlo desde su subjetividad, como una constante del sujeto histórico en donde la enseñanza de las ciencias sociales servirá como mediadora de esa constante histórica dinámica.

El escenario anterior nos invita al análisis de la siguiente hipótesis: Es el paradigma epistémico sociocrítico con enfoque cualitativo el camino más apropiado que se necesita recorrer para dar solución al problema y al logro de los objetivos planteados en este trabajo de investigación.

Marco Metodológico

La presente investigación pretende develar la necesidad de buenas prácticas de enseñanza de las ciencias sociales, de tal manera que se configuren como capaces de ser emancipadoras y formadoras de sujetos críticos que vean la calidad de la educación no como reproductora del continuismo hegemónico, sino como liberadora y participante. Estas prácticas pretenden cambiar la enseñanza de unas ciencias sociales lineales, acríticas, alejadas de los procesos y realidades sociales que atraviesan al estudiante y los docentes, por una capaz de formar sujetos con pensamiento crítico influyentes y participantes en su entorno.

De acuerdo con lo anterior, esta investigación se inscribe dentro del paradigma socio-crítico, el cual está fundamentado en la ciencia social crítica y en la teoría crítica social planteada desde Carr y Kemis (1988), con este enfoque se pretende trascender la interpretación, para aportar transformaciones a las realidades estudiadas. De ahí que es necesario explicitar las condiciones socio políticas y problemáticas, con el fin de incorporar alternativas que estén más allá de lo interpretativo y respondan a los problemas educativos. Esto con la aspiración de transformar las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales, y además teniendo en cuenta el análisis a la teoría de la ciencia crítica de Habermas, que Carr y Kemis (1988) rescatan que es "la ciencia social crítica la que sirve al interés emancipatorio, hacia la libertad y la autonomía racional del individuo" (p.141). En este sentido, la aplicación de este paradigma servirá como medio para lograr un pensamiento crítico.

Este trabajo de investigación se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo, pues es acorde con la pregunta problema y los objetivos que se plantean desde la enseñanza de las ciencias sociales. Igualmente, porque se considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos.

La enseñanza en este trabajo es considerada como un objeto de naturaleza cualitativa ya que busca comprender la forma en que los sujetos (estudiantes, docentes) perciben la realidad y la manera en que actúan para transformar una situación a través de la reflexión. Como lo menciona Calvache, Pantoja y Hernández (2014) "entender la investigación cualitativa como una metodología del fenómeno educativo, entendido como un hecho social, resaltando la importancia de lo cualitativo como un proceso estructurado y estructurante que promueve la formación" (p.103), en este caso de los sujetos implicados en el quehacer de la enseñanza.

Con ayuda de este enfoque se devela críticamente las posibilidades de cambio para mejorar o modificar las prácticas de enseñanza que se suceden en la escuela, en especial lo referente a las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales de los grados decimo y once del colegio Chuniza. La investigación es cualitativa pues desde Carr y Kemis (1988) "esta se puede entender como una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video, registros escritos de todo tipo, fotografías, o películas y artefactos" (p. 115), aquí la realidad del sujeto, tanto del espacio, tiempo y situaciones, es epicentro de la investigación, es observada y descrita.

El tipo de investigación es descriptivo, en tanto el propósito es referir situaciones y eventos. Esta tipología de investigación busca especificar las propiedades importantes de personas o grupos, o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Como menciona Sampieri (1994) citando a Dankhe (1986), se busca medir y comparar una serie de situaciones pedagógicas donde los estudiantes y docentes darán a conocer cómo las han enfrentado y enfrentan actualmente. Igualmente, desde este tipo de investigación como advierte Sampieri (1994) se elige una serie de conceptos a medir que también se denominarán "variables" y que se

refieren a conceptos que pueden adquirir diversos valores. Esta investigación puede perfilarse como descriptiva porque partimos de variables en las cuales se puede fundamentar el estudio.

Teniendo en cuenta que el centro de la investigación es la Institución Educativa Distrital Chuniza, ubicada en la localidad quinta de Usme, Bogotá-Colombia, para poder conocer más a profundidad las variables que han determinado la enseñanza de las ciencias sociales y como son vistas por los diferentes sujetos que intervienen en el quehacer de la escuela, a continuación se ponen en contexto los instrumentos y técnicas que servirán como base en la consecución de los objetivos general y específico planteados para este trabajo de investigación.

Técnicas De Investigación

Las técnicas de investigación se refieren a los medios o herramientas con las que un investigador puede contar para recolectar, medir e informar datos del fenómeno que se está investigando. Para Sampieri (1994) la investigación con enfoque cualitativo “pretende describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes con el fin de que el investigador se forme creencias propias sobre el fenómeno estudiado” (p. 444).

Es así que la utilización de técnicas como la observación, el trabajo con grupo focal, y las entrevistas son los medios de recolección que serán tenidos en cuenta en el propósito del trabajo y estarán orientadas a lograr un mayor entendimiento de los significados y experiencias tanto de estudiantes, docentes y egresados.

OBSERVACIÓN

Esta técnica en el enfoque cualitativo inductivo consiste, como dice Sampieri (1994), en un ejercicio activo donde se utilizan todos los sentidos buscando causas y consecuencias y

relaciones en un fenómeno. Para nuestro caso educativo, también implicó “adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente significa estar atentos a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (p. 399). En ese sentido, la observación cumplió con los siguientes propósitos, según Sampieri:

Explorar y describir ambientes, comunidades, subculturas y los aspectos de la vida social, analizando sus significados y a los actores que la generan (Eddy, 2008; Patton, 2002; y Grinnell, 1997). b) Comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones, experiencias o circunstancias, los eventos que suceden al paso del tiempo y los patrones que se desarrollan (Miles, Huberman y Saldaña, 2013; y Jorgensen, 1989). c) Identificar problemas sociales (Daymon, 2010). d) Generar hipótesis para futuros estudios. (Sampieri, 1994, p. 399)

Para este trabajo esta técnica de recolección de información permitió comprender los procesos vinculados a la enseñanza de las ciencias sociales, como ha sido esta y de qué manera es enseñada actualmente en la institución, ayuda a identificar las razones por las que los estudiantes no se reconocen como sujetos críticos y los factores implicados en la baja participación de procesos de participación democrático y política tanto en la escuela como en la comunidad donde viven.

Dicha observación se realizó en el IED Chuniza, en tres clases a partir del escenario docente y estudiante de los grados decimo y once pertenecientes a las jornadas mañana y tarde. La observación se hizo desde aspectos como el plan de clase, las características de la enseñanza de las ciencias sociales, la praxis y la reflexión, la identificación de qué contenidos se están dando para esta enseñanza, cuáles son las formas de enseñanza, qué modelos y enfoque utiliza el docente, y cuál es la respuesta de los estudiantes a las estrategias de evaluación. También qué

aportes se evidencian en cuanto a la formación del estudiante como sujeto crítico. Estas observaciones serán registradas en un diario de campo.

Las unidades de análisis que se tendrán en cuenta para esta primera técnica se describen en el anexo 1.

3.1.2. GRUPOS FOCALES

Los grupos focales o grupos de discusión o de enfoque son otra técnica de investigación cualitativa que consiste en una entrevista grupal, cuya realización debe hacerse bajo ciertos requerimientos de espacio y tiempo. Como menciona, Sampieri (1994) deben hacerse en ambientes y horarios cómodos en los cuales los participantes conversan a profundidad en torno a uno o varios temas, se busca una interacción propicia para discutir temas necesarios para la investigación. El propósito de esta técnica, según Sampieri, es "generar y analizar la interacción entre ellos y cómo se construyen grupalmente significados" (p. 409), esta técnica de recolección tiene como unidad de análisis el grupo y el objetivo de su creación es decir lo que se discute y construye. Para Sampieri (1994) "el centro de análisis y discusiones es la narrativa" (p.409)

En este trabajo de investigación, el grupo focal estuvo conformado por 10 estudiantes de los seis cursos que componen los grados 10 y 11, cinco por jornada. El número de sesiones desarrolladas fue de cuatro. El lugar de encuentro para las sesiones fue el auditorio del colegio el cual sirvió como escenario para realizar dinámicas y fomentar un ambiente adecuado.

Siguiendo pautas propuestas por Sampieri (1994) las diferentes sesiones tuvieron como propósito conocer opiniones, realizar preguntas, aplicar cuestionarios, generar discusión e intercambiar puntos de vista y valorar diversos aspectos de la investigación mediante una guía de trabajo con la que se pudo obtener información en los siguientes aspectos:

- Conocer información sobre los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales.
- Determinar bajo qué circunstancias se reconocen como sujetos políticos y en qué escenarios se han visto como sujetos críticos.
- Qué contenidos los anima a mostrar posturas críticas.
- Aplicar características y formas de enseñanza. (ver anexo 2)

LA ENTREVISTA A PROFESORES

Otra técnica de investigación con la que se obtuvo información valiosa fue la entrevista. Sampieri (1994) define esta como una reunión en la que se intercambian y conoce información entre dos personas, en nuestro caso serán el docente investigador y el docente entrevistado, en donde "a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y construcción conjunta con respecto a un tema" (p. 403). Según Sampieri (1994), existen tres tipos de entrevistas: las estructuradas, en donde el entrevistador se ciñe a una guía de entrevista con un formato de preguntas específicas sin salirse de este. Está también la semiestructurada, más flexible porque el entrevistador puede adicionar preguntas si lo considera necesario en el momento. Por último, están las entrevistas abiertas que se desarrollan a partir de una guía general de contenido en la cual el entrevistador tiene toda la flexibilidad ceñirse o no a ella. Para consecución del trabajo se realizaron entrevistas abiertas desde una guía (ver anexo 3) teniendo en cuenta el contexto y los docentes.

El número de docentes a entrevistados fue de cuatro, dos de la jornada mañana y dos de jornada tarde. Los docentes que se escogen son licenciados en ciencias sociales y filosofía, tienen una trayectoria en el colegio entre tres a doce años. Los lugares de aplicación de la entrevista serán las aulas de cada docente y la sala de profesores del colegio. Las entrevistas tuvieron como propósito conocer y dialogar en los temas relacionados con:

- Reflexiones sobre la praxis pedagógica en la institución.
- Los contenidos temáticos que les han servido como escenarios en la formación de sujetos políticos.
- Formas de enseñanza de las ciencias sociales y apropiación de éstas por parte de los estudiantes.
- Cómo ven el currículo del colegio que cambios se proponen y cuales elementos de este mantendrían.
- Las formas de evaluación y si están sirviendo al propósito de la enseñanza.
- El concepto de formación desde la enseñanza de las ciencias sociales y si este propende en la formación de sujetos críticos y su participación en procesos públicos.
- La relación entre las características de la enseñanza de las ciencias sociales con decolonialidad, y calidad.

La recolección de datos, resultado de la aplicación de la técnica fue de gran valor para esta investigación, pues recogió la experiencia e información de diferentes docentes, como también estudiantes, además porque se realizó un acercamiento a los sujetos del proceso de enseñanza con el fin de conocer propuestas y visiones desde sus subjetividades referente a la formación de los sujetos que aprenden, como los que enseñan y que participan en los procesos pedagógicos en aula y otros espacios.

Resultados

Para este trabajo, la metodología de análisis en la recolección de datos que se aplicó fue la de análisis de contenidos, que implica tener en cuenta tres pasos:

1. - Se codifican las unidades de sentido (palabras, oraciones y párrafos).
2. - Se integran los códigos en categorías a partir de sus propiedades comunes.
3. - Se integran las categorías superpuestas (se generan subcategorías) y el número de categorías disminuye.

Este capítulo es una parte esencial de la investigación pues los datos recolectados no tendrían sentido por sí solos, o sea no dirían nada si no se les categoriza, conceptualiza, contextualiza y relaciona. En palabras de Sampieri (1994), esta actividad consiste en el proceso de recibir los datos no estructurados a los cuales el investigador "les da una estructura" (p. 418); desde lo anterior podemos precisar que el análisis como lo menciona Sampieri es un proceso que, teniendo diversas visiones o perspectivas de un fenómeno, "las concilia de forma sistemática pero no rígida" (p.418).

A continuación, se presentan los resultados obtenidos desde los instrumentos aplicados siguiendo para su análisis las Categorías determinadas y encontradas mediante la utilización de los métodos deductivo e inductivo fueron:

La enseñanza:

Respecto a la enseñanza como categoría principal de este trabajo, es imperativo mencionar que implica entenderla no como un derecho en sí sino como el medio para que este se haga realidad para el estudiante. En el caso del docente, la enseñanza se asocia al deber

intrínseco de posibilitarla mediante su praxis política en el espacio de la escuela, de acuerdo con las circunstancias sociales, económicas y políticas del momento.

Al poner de relieve el proceso de enseñanza que se da en la escuela vale la pena resaltar las diferentes formas de ver y hacer la enseñanza, a partir de las preguntas que relacionan el papel de docentes, estudiantes y los factores asociados que se desarrollan para que suceda la enseñanza tales como: los fines y propósitos, la evaluación, las metodologías, la didáctica, los ámbitos que configuran los resultados encontrados en las observaciones de clase, las entrevistas y los grupos focales. Por ejemplo, se evidenció que para los docentes la enseñanza es posible gracias a que existen mediaciones que permiten las interacciones que se dan en el espacio – tiempo donde están en constante relación estudiantes, conocimientos, métodos, formas de evaluar y contextos.

Es así que, para la mayoría el método de relacionar los conocimientos con la realidad del estudiante para que estos sean significativos es una constante, al respecto un profesor mencionó “Relacionar los temas. relacionar la historia del centro más una historia, relacionarla con la actualidad y con nuestro contexto” (Entrevistado 2 comunicación personal, mayo 12-2023), en ese sentido otro profe refirió “para mí la participación del estudiante, poder encontrar que el estudiante tiene cosas por decir, tiene cosas por compartir” (Entrevistado 4, comunicación personal, mayo 25 - 2023).

Otro elemento de la enseñanza que se evidencia tanto en las entrevistas como en la observación está relacionado con la pregunta, con el propósito de saber qué saben los estudiantes. A esta parte de la clase se le conoce como saberes previos, aquí la pregunta les permite medir la disposición de los estudiantes y los invita a participar. Frente a este aspecto, un profesor (Entrevistado 3, comunicación personal, mayo 17- 2023) dice “a partir de los

conocimientos, saberes previos, o sea, que estén aceptados”. Por su parte otro docente refuerza sobre los conocimientos previos y el valor que tiene el preguntar para conocer el contexto de los estudiantes a los que se pretende enseñar “No sé si es muy pretencioso llamarlo mayéutica, pero sí me gusta la cuestión de la pregunta el preguntar constantemente” (Entrevistado 2, comunicación personal, mayo 25 - 2023).

Lo anterior denota que se tiene en cuenta al estudiante, en las formas como el docente aborda la enseñanza, diferente al tipo de metodología tradicional que años atrás hacía parte de la enseñanza de las ciencias sociales. Lo que Arias (2015) nos recuerda es que tradicionalmente en la enseñanza de las ciencias sociales dominaba un planteamiento sólo atento a la transmisión de conocimiento donde el profesor elaboraba contenidos históricos que magnificaban a héroes de batallas, en geografía se repetían los nombres de los lugares más emblemáticos, el alumno recibía pasivamente, muchas veces con indiferencia, complementados ocasionalmente por la realización de prácticas, no menos expositivas.

Por su parte, los estudiantes comparten como se da esta enseñanza y qué otros elementos se deberían tener en cuenta. Al respecto varios estudiantes opinan. Según, un estudiante (grupo de enfoque 1, comunicación personal, mayo 11 - 2023) “la clase participativa se basa en la participación y la idea es escuchar las ideas y se debe escuchar las preguntas que tiene cada uno de los estudiantes por medio de preguntas sobre los saberes previos de la temática inicial, y por la socialización grupal. Y actividades en clase”. Por su parte otro (grupo de enfoque, 3, comunicación personal. Junio 1 - 2023) propone aspectos que se podrían tener en clase: “Hacer la clase más dinámica, diferente, más lúdica permitiendo que todos den su punto de vista”.

La mayoría coincide en la posibilidad de participar en las actividades de clase ya sea en debates, foros o exposiciones, como se pudo observar en las clases de los docentes. En cuanto a

la participación del estudiante en la enseñanza, Quintar (2018) nos dice que la enseñanza para la formación de un sujeto crítico debe darse desde una didáctica diferente y participativa. Se centra en lo que el estudiante debe hacer en clase, esto es, comunicar sus argumentos y reflexiones, tomar postura como respuesta a las necesidades insatisfechas por la realidad política y económica y reconocer la capacidad para verse desde su subjetividad como sujeto social, crítico, político e histórico.

La finalidad que debe tener la enseñanza fue otro aspecto que se desarrolló junto con estudiantes y maestros. Es interesante tener en cuenta que para los docentes esta debe estar centrada en la formación, en la política, en la autonomía, en el conocimiento de los derechos y en la democracia para la participación democrática en la sociedad, estos son algunos ejemplos:

“generar seres humanos, seres humanos que se comprendan dentro de una sociedad”.
(Entrevistado 4. Comunicación personal. Mayo 25 – 2023)

“cree una conciencia histórica y conozca. La realidad inmediata de su entorno local y nacional. (Entrevistado 3. Comunicación personal. Mayo 17 – 2023)

“lo primero es la formación del sujeto crítico. Que tenga su propio pensamiento y que pueda ser capaz de elaborar sus propios argumentos, también obviamente que igualmente los pueda expresar en contextos democráticos: diálogo, debates, en foros. Que sea capaz de entender que hay diversidad de pensamientos frente a los diversos temas”. (Entrevistado 2. Comunicación personal. Mayo 12 – 2023)

Pero es importante resaltar que es la convivencia la que gobierna el propósito y no la investigación o la academia, en este sentido surge la pregunta: ¿es papel de las ciencias sociales la formación del sujeto para la sociedad y no para la investigación académica? ¿En esa dinámica están todas las disciplinas que se imparten en colegios públicos? ¿Qué pasaría en la enseñanza de las ciencias sociales si la prioridad dentro de la finalidad fuera la formación del sujeto que investiga y se prepara en la academia para servir a la sociedad?

Refuerza lo anterior Runge (2013) al decir que el primer elemento de la enseñanza tiene que ver con la intencionalidad, la cual se da en un proceso de intervención especialmente de efecto. Tiene que ver con la transmisión y ampliación de los saberes y habilidades de la persona a quien se enseña, de acuerdo con esto entonces la intencionalidad se debe ver desde lo histórico, político, económico y geográfico de ideales sobre la formación.

Referente a las Características que debe tener la enseñanza

Los estudiantes mencionan como se están reflejando la participación y la reflexión. Es decir, si es dialéctica, emancipadora e invita a la praxis. Veamos algunas respuestas a preguntas que se realizaron en la guía con respecto a las características de la enseñanza:

Y es como eso que las clases aprendemos a escuchar también nos sirven a darnos cuenta que tenemos voz, podemos hablar por nuestra cuenta y tenemos criterio para hablar de nuestra cuenta. Hablar lo que pensamos y opinamos es importante. Tenemos derecho a ser escuchados y a escuchar. (Grupo de enfoque 1. Comunicación personal. mayo 11 – 2023)

Porque desde lo que hemos visto acá ha servido para analizar el sistema de salud, la política democrática, los votos y cómo podemos ayudar al país también desde la educación. Porque si nos enfocamos en educar a la gente que viene de aquí en adelante

podemos construir un país mejor para nosotros mismos, desde las personas más humildes pueden conocer lo mismo para tomar mejores decisiones frente a los mandatos y eso lo he aprendido desde la constitución. Como cada cuerpo hace un trabajo y a veces no nos damos cuenta que ellos hacen un trabajo, cumplen una función desde el Estado y que nosotros no tenemos todos los mecanismos para poder cambiar, pero sí podemos hacer algo, debemos conocerlos más a fondo. (Grupo de enfoque 1. Comunicación personal. mayo 11 – 2023)

Ya que el hecho que estamos pensando por nosotros mismos o alguien más los está obligando para pensar, muchas veces nos dejamos llevar la mente colmena si se podría decir así que, como actúa mi grupo yo voy a actuar por ellos. No paramos a pensar yo estoy pensando y haciendo. Yo quiero, y lo que es justo o estoy dejando que las demás opiniones afecten la opinión verdadera y pues como que se pierde la opinión. (Grupo de enfoque 1. Comunicación personal. mayo 11 – 2023)

De acuerdo con lo anterior, el estudiante reconoce las posibilidades de la enseñanza pero la mayoría se centran en la enseñanza de la democracia dese el propósito que tiene esta que es la participación, es interesante analizar la postura que tiene el estudiante cuando se refiere a la enseñanza como instrumento de emancipación, de liberación. El concepto aquí se refiere al carácter político del ser y a su posibilidad de ser un sujeto libre por decisión, de acuerdo a esto vale la pena preguntarse si desde otras áreas del conocimiento es posible pensarse en una enseñanza emancipadora y ¿qué consecuencias traería esto en la formación académica y convivencial de los estudiantes? Quizás una consecuencia directa del proceso de enseñanza sea la praxis. En este sentido Netto (2013) nos dice que Marx define la praxis como la actividad humana fundamental, que define al hombre como tal y por la cual el hombre produce la realidad

histórica y se produce a sí mismo, partiendo de un conocimiento de la realidad, de una crítica respecto a la misma. Para Perrenoud (2007) es en el hacer donde el sujeto fortalece esta práctica, se consiguen estudiantes reflexivos desde prácticas de enseñanza reflexiva. En otras palabras "aprende hacer lo que no se sabe hacer haciéndolo". Lo anterior nos sugiere afirmar que solo es posible hablar de características de la enseñanza en la medida que estas estén presentes en los sujetos que intervienen en esta.

Las Ciencias sociales

La puesta en escena de los tres instrumentos a los sujetos comprometidos con la enseñanza nos invita a considerar esta categoría, pues es la que da razón para hablar de una enseñanza en particular, aduciendo que cada campo del saber tiene sus propias formas de abordar el campo del saber que le corresponde. Es importante que se tenga en cuenta que no todas las ciencias se pueden abordar con el mismo racero tanto para enseñar como para evaluar, discusión que es primordial pero que se dará en otro espacio. En el análisis de esta categoría se tendrán en cuenta los contenidos que hacen parte de las ciencias sociales y la evaluación, como componente de las ciencias sociales desde las afirmaciones y comentarios que se rescatan de los estudiantes, docentes y desde el marco teórico.

Para los docentes, hablar de los contenidos es diferente a las disciplinas. Cuando se les preguntó si hacían énfasis en los DBA u otros contenidos los reconocen, pero no para abordarlos de forma tácita. Dicen que están ahí para utilizarlos pero que el campo de las ciencias sociales no se limita a contenidos, sin embargo, la observación de las clases evidencia que las temáticas abordadas parten de conocimientos previos de los estudiantes a partir de preguntas que se hacen teniendo en cuenta temas de las ciencias sociales bien sea de historia geografía, política, economía, religión o democracia. Miremos unos ejemplos en la observación de clase:

En la clase del profesor, Riaño (Observación 2. Mayo 15 -2023) se evidencia que el docente, desde los derechos básicos de aprendizaje para grado 11, aborda las temáticas relacionadas con los derechos fundamentales. Desde la clase observada al docente Cante, L (Observación 3. Mayo 15 -2023) se pudo determinar que la temática del PIB se aterrizó a realidades y contextos de los estudiantes y a la actualidad política y económica tanto del país como a la de los mismos estudiantes.

Por su parte en las entrevistas los docentes compartieron su planteamientos y formas de abordar las propuestas de contenidos y evaluación propuesto por el sistema educativo colombiano.

“Se plantearon los lineamientos curriculares como una propuesta, pero estas prácticas organizativas de las instituciones se fueron asumiendo como obligatorio y pues digamos hasta lo que tengo entendido que son sugeridos, entonces bueno ya el maestro era si los toma, pues en mi caso digamos los tengo en cuenta obviamente, pero también hay que tener en cuenta las posibles sugerencias o que vaya desarrollándose con cada grupo”. (Entrevistado 4, comunicación personal. Mayo 25 – 2023)

“Sí y modificar los estándares, las políticas curriculares, si bien se crearon unos DBA, creo que estos no representan en sí todo el conglomerado del área de ciencias sociales de la filosofía y de la misma historia”. (Entrevistado 3, comunicación personal. Mayo 17 – 2023)

Frente a lo anterior vale la pena tener en cuenta los planteamientos sobre los contenidos que corresponden a las áreas de las ciencias sociales que hacen, Gvirtz y Palamidessi (1998). Estos nos ayudarían a entender la postura de los profesores. Para ellos, los contenidos son un mensaje que va cambiando en la medida en que pasa por distintitas etapas hasta que finalmente

llega a la escuela y finalmente a las aulas y allí se puede dar dos tipos de contenidos: uno es contenido a enseñar y otro es contenido de la enseñanza. Para los autores el contenido a enseñar es aquello que demanda la autoridad, la institucionalidad que debe ser presentado a los estudiantes en la escuela. Por su parte, el otro contenido de la enseñanza es lo que los docentes dan a sus estudiantes, es decir los contenidos “están ahí” como dijo Entrevistado 2 (comunicación personal. Mayo 12 – 2023). O “son una propuesta”, como señala Entrevistado 4 (comunicación personal. Mayo 25 – 2023). Y en una postura más directa Entrevistado 3 (comunicación personal. Mayo 17 – 2023): estos no representan todo el conglomerado de las ciencias sociales, son necesarios porque ofrecen los contextos de la enseñanza y los criterios para evaluar.

El otro componente de esta categoría es la evaluación. Nos preguntamos cómo se evalúa la enseñanza de las ciencias sociales, qué se evalúa en ciencias sociales, qué aspectos debe tener en cuenta esta evaluación. Hay que partir de que, para los docentes y estudiantes, en la evaluación se evidencian un proceso dialéctico, que esta se da con el propósito determinar cómo están los procesos de aprendizaje frente a los procesos de enseñanza. Para los profes, se evalúa mientras se enseña, hace parte de la enseñanza evaluar, por su parte es también la posibilidad para dialogar y se evalúa sobre criterios que parten de los contenidos, pero no del contenido solo aislado, sino de su relación con la acción del estudiante; cómo lo utiliza y en qué contexto lo utiliza. Los docentes evalúan desde la pregunta, evidencian el manejo de los contenidos desde exposiciones, desde la oralidad, foros, y otras actividades que se generan en el ambiente escolar. Observemos lo que dicen los profes y estudiantes al respecto:

“Es pensar que la evaluación no es sólo la aplicación del instrumento, sino es la solución de preguntas a cuestionamientos que se dan en el desarrollo de la clase”.

(Entrevistado 1, comunicación personal. Abril 13 – 2023)

“En los procesos de evaluación siempre hay que tener en cuenta que el estudiante debe apropiarse de lo orientado, para que se demuestre esa apropiación es indispensable que se haga por medio de la oralidad, por medio de esa interpretación”. (Entrevistado 3, comunicación personal. Mayo 17 – 2023).

“Como lo dije anteriormente, se hacen los acuerdos. No solamente para debates en general, para generar ese ámbito. Hay unos criterios que se tienen en cuenta, obviamente teniendo en cuenta pues el SIE de la institución. Pero también tenemos en cuenta elementos que no pueden estudiarse. ¿Conocen sus notas? Tener la posibilidad de argumentar frente a una nota, que lo consigue. (Entrevistado 4, comunicación personal. Mayo 25 – 2023)

Podemos inferir que la evaluación sí busca determinar los avances de los estudiantes en los desempeños y el alcance de los logros propuestos, que hay diferentes instrumentos para realizarla. Con estos instrumentos se busca escuchar al estudiante y hacer que el estudiante escriba lo aprendido. Igualmente se evalúa sobre los ámbitos que se discuten y desarrollan en clase y como se utilizan estos en ámbitos de las ciencias sociales y en contextos propios y próximos. No se describe por parte de los estudiantes las formas de evaluar como mecanismo de poder. Veamos lo que comentan los estudiantes:

“con su propio conocimiento, y las herramientas como un libro, el tablero que la institución misma le brinda, él no solo habla, sino también muestra imágenes, o videos,

para la ayuda visual, esa son las estrategias más básicas. Y así aprender más un tema”.

(Grupo de enfoque 2. mayo 16 - 2023)

“la participación, mediante preguntas de los estudiantes utiliza nuestros conocimientos y las ideas de otros estudiantes”. (Grupo de enfoque 1. mayo 11 - 2023)

Lo anterior constata que la evaluación hace parte de la enseñanza de las ciencias sociales. Es un proceso constante que busca la formación del sujeto crítico, por eso no debe estar fuera de la enseñanza. Para Castro y Grajales (2015) la evaluación es también un instrumento en la construcción de valores tendientes a la formación de subjetividades que debe comenzar a darse en la escuela.

A su vez nos muestra la relación directa entre evaluación y contenidos como parte del currículo. En este sentido, Moreno (2014) nos muestra la evaluación como parte fundamental del currículo, por el papel que juega dentro de este. Sin embargo, resalta la autonomía y la independencia que debe tener en el sistema evaluativo los docentes.

Por último, rescatamos la siguiente propuesta frente a la evaluación como formadora de un sujeto crítico y parte del proceso de enseñanza de tal manera que mejoren los aprendizajes. Según un profe esta debe superar la evaluación memorística, que todavía hace parte de los procesos en la escuela: “O sea, superar la evaluación está memorística, la mitad está preparada y eso nos limita, sobre todo teniendo una intensidad horaria de una hora semanal. Pero creo que va por ahí”. (Entrevistado 2, comunicación personal. Mayo 12 – 2023)

Su propuesta se enfoca desde un tipo de evaluación dialógica y participativa, puesto que también menciona la necesidad de hacerlo con otras áreas, no solamente desde las ciencias sociales.

“Hagamos de la evaluación un proceso en el que participemos todos y en el que pongamos en juegos nuestras capacidades, habilidades y argumentos, que uno se puede equivocar sí, pero al menos usted escuchó a los otros, sabe que lo trabajo y de pronto a futuro ya usted la puede construir mejor”. (Entrevistado 2, comunicación personal. Mayo 12 – 2023)

La pregunta es, ¿cómo mejoraría la enseñanza de las ciencias sociales un tipo de evaluación como el que plantea el Entrevistado 2?

Formación

En el desarrollo de esta investigación la formación del sujeto crítico es uno de sus focos principales. Saber de sus alcances y desafíos en el ámbito de la escuela desde la aplicación de los diferentes instrumentos propuestos a docentes y estudiantes y ponerlos en diálogo con autores que han profundizado en este campo es necesario para la finalidad de esta investigación.

En este sentido, la categoría de formación merece ser analizada desde el saber de los docentes y estudiantes. Esta categoría atraviesa todo proceso que se lleva en la escuela y la enseñanza de las ciencias sociales está presente en el quehacer de las instituciones educativas, bien sea cuando hablamos de propósitos, evaluación, contenidos o características de enseñanza, siempre vamos a encontrar atravesada la formación. Es interesante conocer como perciben la formación los estudiantes y docentes, de igual manera qué elementos de la enseñanza forman y cuales factores asociados no la permiten. Para varios de los docentes entrevistados esta formación se está viendo afectada por situaciones que hacen parte del devenir del momento histórico en el que vivimos como lo menciona uno de los entrevistados:

“Solo se enfocan en el consumo, no solo en el consumo de bienes materiales, sino del consumo de prácticas culturales que se enfocan hacia el mismo consumo de satisfacer unas felicidades falsas, abandonando la realidad inmediata a su realidad sociocultural y política, en la cual estudiante debe estar más inmerso. Yo creo que es un factor esencial para destacar, los estudiantes no se aceptan todo, su realidad científica, política, económica y social, sino más bien a los distractores consumistas, ya sea por el neoliberalismo, la misma globalización que los lleva a consumir modas de música. Sistemas tecnológicos que lo que hacen es generar falsa felicidad”. (Entrevistado 3, comunicación personal. Mayo 17 – 2023)

Los factores asociados que se mencionan aparecen como distractores para los propósitos de la enseñanza. Como dice el entrevistado, están en todas partes, se puede decir que duermen con ellos y se despiertan con ellos. Aquí es importante determinar si lo que se hace en la escuela está incidiendo para entrar en ese juego del sistema o para enfrentarlo desde una formación crítica.

Por su parte, para los profesores los medios de comunicación especialmente las redes sociales y otras plataformas interactivas de internet también están formando, pero también deforman. O sea, no ayudan al sujeto a su formación crítica e incidente en la sociedad. Miremos lo que dicen:

“Ellos hacen en Facebook o por WhatsApp y otras redes sociales la forma de debate, solamente es que no lo saben llevar la mayoría de ocasiones, conduce a otras cosas pero un ejercicio de esos dirigido da múltiples posibilidades para la formación, me parece así que estamos en los tiempos donde la tecnología ha facilitado muchas cosas”. (Entrevistado 4, comunicación personal. Mayo 25 – 2023)

“Tenemos la impresión de que todos nos estamos volviendo sujetos políticos, inclusive los niños a partir de un simple meme. Sin embargo, yo dudo de la profundidad de eso. Eso contribuye a que sean curiosos, aunque adopten unas posturas, pero creo que hace falta alimentar mejor esas posturas críticas”. (Entrevistado 2, comunicación personal. Mayo 12 - 2023)

Es imperativo mencionar que la formación hace parte de la condición humana. Es una constante donde la escuela juega un papel importante para el sujeto que se quiere formar para el tipo de sociedad. Frente a lo que los docentes plantean, Gaitán (2001) dice que la formación es dimensión constitutiva que hace parte de la raza humana y de su naturaleza histórica en el devenir de la vida. Esto es, la formación siempre va estar acompañada del contexto, bien sea social político o económico, no podemos alejar al sujeto de la realidad histórica de su contexto.

Y ¿cómo ven la formación los estudiantes? Y ¿cuál es el papel que cumple la enseñanza de las ciencias sociales para dicha formación? Refiriéndose a este aspecto mencionan:

“Nosotros intentamos corregir esas cosas para que no vayan a ocurrir en un futuro y así ayudar a un mejor futuro a toda la humanidad”. (Grupo de enfoque 1. mayo 11-2023)

“Los conocimientos que aprendemos aquí tienen una gran incidencia ya que nos enseña a cuestionarnos a reflexionar sobre algún tema y esto de alguna manera u otra nos ayuda a tomar decisiones”. (Grupo de enfoque 2. mayo 16-2023)

“Al hacer que nuestro aprendizaje se autónomo desarrollar la individualidad entonces nos forman como personas que no necesariamente tienen que estar buscando ayuda de todos, sino que nuestras decisiones cuando las tomamos, las tomamos de una

manera mucho más correcta y con mucha más calma o templanza”. (Grupo de enfoque 4. junio 16-2023)

Las posturas del estudiante están referidas al papel de la enseñanza y los conocimientos para su formación personal y política, al tomar decisiones que trascienden más allá de la escuela. Reconocen también como las temáticas influyen en su formación en el caso de la historia y su necesidad de conocerla para actuar diferente a los que ya actuaron y así no cometer los mismos errores.

En coherencia con lo anterior, para Gaitán (2001) la formación es las prácticas éticas y educativas que se median por el lenguaje. Es decir, es cómo el sujeto se expresa o comunica y participa desde su subjetividad.

Sujeto crítico

La formación del sujeto crítico desde la enseñanza de las ciencias sociales es el propósito de este trabajo de investigación, de ahí la importancia de abordar esta categoría teniendo en cuenta las formas de ver y trabajar. Observemos qué piensan los estudiantes: “Ah pues yo pienso que ser crítico es ver los diferentes puntos de vista a partir del pensamiento que llegamos a tener y los gustos, entonces a estos llegamos, a que se forme un nuevo pensamiento entre todos o algo colectivo”. (Grupo de enfoque 4. junio 16-2023). Para otra estudiante de grado décimo:

“Para mí ser crítico es decir lo que piensas ante algo o alguien o un tema en específico o cuando uno da una crítica constructiva ante el comportamiento mal intencionado de una persona u otra. Es cuando uno le dice por qué haces esto, debes cambiar tu forma de ser ante la gente”. (Grupo de enfoque 4. junio 16-2023)

En cambio, para un estudiante de grado once “ser crítico es una persona que busca con enfoque analítico y busca examinar y cuestionar estructuras o ramas del poder”. (Grupo de enfoque 4. junio 16-2023).

De lo anterior notamos la existencia de elementos que están asociados a la condición del sujeto crítico, estas son: el reconocimiento al participar, que está asociado a la existencia de derechos humanos que son base para una forma de gobierno, se infiere aquí que el estudiante sabe que vive en una democracia. Otro aspecto es la libertad de decisión que está directamente ligada al conocimiento que tiene sobre la política. Unido a lo anterior, está el ético y se refiere al reconocimiento y el respeto del otro en su condición humana de pensar y tomar postura de forma diferente, por último, se rescata que el ser crítico actúa para buscar formas de seguir aprendiendo, analizando y cuestionando estructuras, pero además, proponiendo maneras de cambio en la sociedad.

De forma similar, Quintar (2018) propone que las características del sujeto es lo que lo constituye y esto tiene que ver con su relación con el contexto, pero no en una relación estática sino de movimiento, utilizando la crítica como forma de pensar y actuar produciendo conocimiento histórico para su vida y su entorno.

Por su parte, los docentes conciben al sujeto crítico como fin y propósito de la enseñanza de las ciencias sociales. Para los docentes, el sujeto crítico tiene rasgos particulares pues es diferente porque lee el contexto, lo analiza, formula cuestionamientos, y los conocimientos que tiene los utiliza más allá de la escuela, tomando posturas propias. Se considera un ser reflexivo y político porque toma decisión. Los docentes consideran la enseñanza y todos sus componentes como principal mediadora para el desarrollo de este ser crítico. Para un profesor “el estudiante puede conocer su propia realidad, para que ellos puedan convertirse en sujetos de conocimiento y

no productivos” (Entrevistado 1, comunicación personal. Mayo 25 - 2023). Por su parte mencionan que “hay estudiantes que toman esos contenidos y al confrontarlos con su realidad sienten que deben hacer algo. Eso lo vi ahora con el estallido social 2021, donde estudiantes que jamás pensé que iban a tomar una posición e incidir en su contexto, lo hicieron” (Entrevistado 4, comunicación personal. Mayo 25 - 2023). Por su parte, Entrevistado 3 (comunicación personal. Mayo 17 - 2023) prioriza que “este debe apropiarse, de las temáticas y así crear un criterio propio, criterio orientativo”, por su parte otro hace énfasis en que la finalidad de la enseñanza es:

“La formación del sujeto crítico, que tenga su propio pensamiento y que pueda ser capaz de elaborar sus propios argumentos. También obviamente que los pueda expresar en contextos democráticos a través del diálogo, debates, en foros, capaz de entender que hay diversidad de pensamientos frente a los diversos temas” (Entrevistado 2, comunicación personal. Mayo 12 - 2023).

Desde lo anterior se puede inferir que las tres experiencias le dan características especiales al sujeto crítico y estas están ligadas a lo que sucede en la escuela, a las metodologías propuestas en clase, a los contextos que se le invite analizar, los contenidos y su relación directa con el momento histórico y los espacios que se generen para la participación del estudiante. Las formas de evaluación, las tareas y su relación con el medio que rodea al educando.

Más allá de definir al sujeto crítico desde la postura de los docente, es buscar rescatar qué se hace en el colegio diariamente desde las ciencias sociales para la formación del sujeto crítico; reconocer que ese tomar postura y participar en procesos sociales, académicos o democráticos es una consecuencia de la enseñanza vista como obsequio retomando las palabras de Biesta (2016), para quien la enseñan es un don, obsequio, dádiva, gracia especial o habilidad para hacer algo y

lógicamente quien da ese don es el maestro puesto que es un bien dado puede ser entregado en cualquier lugar, pero la escuela por sus características es quizás uno de los mejores lugares donde se da este obsequio.

La siguiente categoría no es explícita en el marco teórico, pero si implícita.

Entornos y ambientes

Resulta importante rescatar esta categoría ya que los procesos de enseñanza de las ciencias sociales, las dinámicas, que caracterizan al sujeto crítico y la formación que determina a este, necesariamente deben tener un espacio o entorno para que estas se den. Frente a esto se evidencia en las entrevistas realizadas el valor que se da a esta categoría y su relación directa con las demás categorías, así nos lo permiten ver los entrevistados cuando mencionan la relación directa que debe existir entre contexto, enseñanza y aprendizaje:

“Si usted no tiene en cuenta los contextos de los estudiantes, que ellos tienen mucho por decir, los contextos como digamos en el caso de nuestro colegio Chuniza al sur de la ciudad, de ahí por ejemplo podríamos observar que los estudiantes, aunque no son muy conscientes de ello y la situación de explotación minera que hay en nuestra localidad que afecta a la salud. Incluso, que podría dar oportunidades de trabajo... no sé, tenía estudiantes que van a trabajar en las máquinas de extracción de material.

(Entrevistado 4, comunicación personal. Mayo 25 - 2023)

En coherencia con lo anterior, Zemelman (2010) y Quintar (2018) reconocen al sujeto crítico capaz de transformar su realidad porque es un ser histórico y conocedor de su entorno. De igual manera, Garzón y Padilla (2010) citando a Freire, mencionan que la acción o praxis social debe llevar al sujeto, a la praxis liberadora, a partir de esta se darán otras transformaciones que

tienen que ver con el papel del sujeto en su entorno. Igualmente, los procesos que acompañan la enseñanza y todo lo que esta contiene tanto en finalidad y desarrollo siempre se dan dentro un entorno o para este.

En la observación de las clases este ámbito es tenido en cuenta para referenciarlo como espacio donde el estudiante lo analiza a partir de preguntas y también desde donde el docente lo utiliza para llevar al estudiante a reflexionar y establecer relaciones y asociaciones de entornos propios a entornos próximos. Veamos al respecto: en lo observado en dos clases se pudo evidenciar que las preguntas con las que se inició la clase se realizaron teniendo en cuenta la realidad; ¿cómo es la participación democrática en Colombia? y ¿cómo se evidencia esta? De igual manera, se pudo notar cuando se menciona el PIB que aquí el docente lo relaciona con las actividades económicas cotidiana del estudiante, y también la reforma tributaria, con las problemáticas de trabajo de la comunidad.

Por su parte para los estudiantes mencionan:

“Nos hablan que los derechos humanos, y nosotros también podemos promoverlos. Parte de cuando hablamos así normal por la calle cuando hablamos con nuestros familiares de cómo es, de cómo se llevan los derechos por fuera del aula de clase, como por fuera, o sea así en la vida real” (Grupo de enfoque 4. junio 16, 2023).

Por su parte para una estudiante de grado once conocer los entornos es importante “desde las clases de las ciencias sociales podemos informarnos acerca de las situaciones que podemos vivir en el entorno en el que nos movemos”. (Grupo de enfoque 1. mayo 11-2023).

El conocimiento que se dan mediante la enseñanza cobra más significado para el estudiante cuando este ve la relación directa de las temáticas, las preguntas e inclusive las metodologías con cosas de su propio entorno.

Análisis De Los Resultados

En cuanto a la enseñanza, esta se muestra como una actividad no estática, que no solo se da en un salón de clases donde interviene un docente que enseña y un estudiante que aprende, sino más bien al contrario, es la posibilidad de participar, de tomar postura política, de sustentar, de reconocer y construir posibilidades transformadoras que van más allá de la escuela. Se recalca en este sentido lo dicho por Torres y Freire (1988) para quienes enseñar no es facilitar, tampoco es transmitir, sino es un acto dialéctico constante entre enseñar y aprender. No es transmitir, porque el conocimiento se hace, se rehace, es la acción social que transforma lo real mediante el juego dialéctico entre teoría y praxis. La enseñanza también es vista aquí como posibilidad que tiene el estudiante de pensar ¿cómo aprende? ¿qué está aprendiendo? y ¿por qué debe aprenderlo?, significa esto desafiar a los educandos a que piensen su práctica, sus propias formas de aprender y aplicar lo aprendido.

Frente a la reflexión, la acción política, la praxis y la participación, características que debe tener la enseñanza, Verdeja Muñiz (2019) nos ayuda a profundizar sobre estas y otras características al citar a Freire (2012), para quien la base de una práctica educativa crítica en la enseñanza debe estar cimentada en la investigación, la actitud crítica y otras virtudes tales como la humildad, la tolerancia, la curiosidad y la competencia, y donde los docentes lógicamente también deben desarrollar virtudes similares que les permitan abordar, desde la reflexión, su papel profesional en la enseñanza y en la sociedad. Es importante determinar que la reflexión en este sentido es también oportunidad para pensar en la realidad y establecer de qué manera los conocimientos que se reciben en clase tienen relación con la situación política, económica y social del país y los entornos donde se vive. También se resalta cómo el reflexionar el hecho histórico permite pensar que los hechos del pasado que se aprenden en clase no tendrían

significado si estos no son analizados para entender el presente, tomar postura sobre un futuro diferente.

Pero dicha enseñanza reflexiva es solo contemplación sino está cargada de la acción política como dice Biesta (2016), la enseñanza es una actividad política donde sus principales protagonistas toman partido para decidir y tomar posturas críticas desde lo que sucede en la escuela y también fuera de ella. Aquí es importante notar cuales son las acciones donde se toma partido y decisión dentro y fuera del aula. Por ejemplo, al poder hablar y cuestionar, al asumir responsabilidades de las decisiones que tienen que ver con proyectos de vida propios y sobre ritmos y metodologías de aprendizaje. Es también interesante tener en cuenta como esa acción política trasciende en el servicio a la comunidad, se refleja para decidir en qué es necesario aprender y cómo podría aprenderse mejor.

Con respecto a la participación, Biesta (2018) nos dice que esta es inherente a la enseñanza y que solo es posible aprenderla participando. En este sentido, vale la pena resaltar que dicha participación garantiza la vivencia de los derechos humanos en la escuela, se evidencia en el ejercicio democrático de los procesos que se generan en una clase y en las actividades institucionales como elecciones y debates organizados dentro de la enseñanza. Es relevante mencionar el valor y el conocimiento que se tiene a la libertad como principio para la participación y a la necesidad de reconocer el deber de respetar este derecho a otros.

De igual forma, la libertad aquí también se relaciona directamente con la emancipación y a la enseñanza decolonial. En este aspecto Walsh (2007), advierte sobre esas cadenas que después de más de doscientos años de independencia se siguen llevando, y que son las que tienen que ver con las viejas estructuras políticas y económicas de la colonia, las cuales se están

reproduciendo en las escuelas desde el tipo de educación que se está impartiendo. Es oportuno adicionar que esta emancipación se reconoce aquí como la libertad de pensar y actuar, a ser sujeto y no objeto. Que tal emancipación es el resultado de lo aprendido, y se debe también a espacios donde se evidencia la libertad de cátedra, a las metodologías, a temas y fines propuestos en una clase, asimismo se evidencia en la participación y la posibilidad a preguntar, preguntarse y disentir. Frente a libertad de cátedra es imperativo mencionar que aún se espera salir de estereotipos y modelos amarrados a intereses políticos y económicos que se ven reflejados en la enseñanza desde los procesos de evaluación, mallas curriculares, lineamientos y derechos básicos de aprendizaje impuestos por el sistema educativo.

Con respecto a la praxis, característica fundamental para una enseñanza decolonial, Borda (2009) nos sugiere que la enseñanza de las ciencias sociales esta cimentada en la praxis y define esta como acción política capaz de transformar a una sociedad y el entorno donde esta vive. La praxis constituye un elemento fundamental dentro de la enseñanza. Esta sucede cuando se saca la enseñanza del aula de clase y la escuela, para ponerla a disposición de la comunidad donde se vive, con el fin transformar e intervenir en procesos de la comunidad, en especial los democráticos, no solo representativos sino también participativos.

Con respecto a las ciencias sociales y a los elementos que se tuvieron en cuenta en esta categoría, vale la pena señalar que los docentes y estudiantes entienden que las ciencias políticas y económicas, así como la historia, la geografía y la democracia, son asignaturas básicas que hacen parte de esta área del conocimiento, que su enseñanza es obligatoria según el sistema educativo colombiano, también que forman parte del currículo del PEI del colegio y contienen un plan de estudio. Esto se hace evidente en las propuestas sobre contenidos y como se abordan

los DBA, los estándares y los ejes Curriculares para las asignaturas antes mencionadas en las formas de enseñanza y evaluación.

Igualmente se debe tener en cuenta como los docentes ven de forma impositiva lo dispuesto por el Ministerio de Educación en cuanto los ámbitos, temas, desempeños y logros al considerar que nos son claros y están descontextualizados a realidades y finalidades. En este sentido, Arias (2015) recalca que debido a la Ley General de Educación de 1994, el Estado va a regularizar la educación en Colombia, sancionando normativas que generalmente obedecen a intereses particulares o a políticas internacionales a las que el gobierno de turno decide obedecer y que lógicamente inciden de forma directa o indirecta en la enseñanza de las ciencias sociales, fenómeno que no se escapa del lente del docente, de la actividad que realiza en la escuela cuando planea desde unos contenidos como enseñarlos y evaluarlos.

En relación con lo anterior, la postura crítica de los docentes se hace evidente al abordar las directivas ministeriales; no solo al no replicarlas, sino al aplicar formas de enseñanza y evaluación diferentes, que tienen en cuenta las problemáticas que rodean a los estudiantes, sus propios intereses y los de su comunidad, rescatando así al estudiante como sujeto de acción dentro las ciencias sociales. En contraste con esto Garzón y Padilla (2010) se refieren a la escuela como campo de lucha democrática, donde los sujetos implicados desde su acción y reflexión pedagógica emancipadora son parte activa de transformaciones tanto en el ámbito de la escuela como fuera de ella.

Otro elemento de las ciencias sociales que se tuvo en cuenta dentro de esta categoría es la evaluación. En este sentido, Grajales y Muñoz (2015) tienen en cuenta que este proceso debe ser pensado desde las necesidades de los estudiantes, flexible, contextualizada y constructora de

subjetividades, generadora de espacios de discusión más que de autoritarismos. Es preciso señalar que este proceso varía en sus formas con respecto a otras áreas del conocimiento, las ciencias sociales tienen sus particularidades, es aquí donde se resalta la visión del profesor quien determina esas maneras no tradicionales, no tanto para saber qué sabe el otro, sino más bien qué está aprendiendo y cómo lo aprende. Entiende que la evaluación no es un simple instrumento para sacar notas. Las exposiciones, debates, foros, diálogos individuales y grupales le han permitido conocer ritmos de aprendizaje, intereses, valores, y como entienden su contexto los estudiantes. Como menciona Moreno (2014) la evaluación no debe ser instrumento para medir al estudiante con referencia al fracaso o al éxito, más bien esta debe estar al servicio de la formación del sujeto crítico que participa activamente de su propio proceso dentro de la enseñanza. Es decir, es a la formación del sujeto político que debe apuntar las formas y sentidos de evaluación en las ciencias sociales, o como se mencionó con anterioridad desde Castro y Grajales (2014) "La evaluación es también un instrumento en la construcción de valores tendientes a la formación de subjetividades" (p.137).

En cuanto a la formación, es necesario tener presente que esta no viene como categoría aislada si no que hace parte de un todo que acompaña al sujeto que se quiere determinar, cómo lo dicen Quintar y Zemelman (2018), es un proceso dinámico que hace parte del devenir histórico del sujeto, mediado por aspectos políticos y económicos que constantemente están influenciando su conciencia. Aquí vale la pena tener en cuenta las características presentes de este proceso constante y cambiante. Lo primero que hay que decir tiene que ver con el papel de la escuela como uno de los escenarios donde la enseñanza se pone al servicio del sujeto histórico, como lo mencionan los estudiantes, es allí donde se aprende la historia, sobre la política, la democracia y los derechos humanos, y cómo desde estos ámbitos se generan aprendizajes para la toma de

decisiones, la autonomía, el trabajo con otras personas. El estudiante reconoce a la escuela como el lugar donde se forma el pensamiento para no repetir la historia, y se toman posturas políticas y sociales. En esta perspectiva Biesta (2017) refiriéndose al papel de la enseñanza y la escuela plantea esta como el escenario de relaciones dialógicas donde el docente toma el riesgo de educar y donde el don de la enseñanza es ofrecido.

Por otra parte, la formación en la actualidad está siendo atravesada por otros factores que aportan de manera positiva y negativa a sus objetivos. Como lo mencionan los mismos docentes, el papel que juegan las redes sociales, plataformas y juegos interactivos mediatizan la conciencia del estudiante, el conocimiento como oferta del día está en las redes de internet, allí el sujeto opina, comparte, socializa, pero carece de análisis de lo que ve, escucha y comparte. La relación de lo que ofrecen las redes con lo que ofrece la escuela no tiene puntos de encuentro, como mencionan los docentes cuando dicen que allí todos opinan, toman postura pero que no se avanza más allá de la virtualidad, diferente al propósito de la escuela y la enseñanza. En este sentido, Biesta (2017) nos advierte refiriéndose al papel de los medios de comunicación y a las políticas de Estado cuando están al servicio del consumo y en contra de la enseñanza, la escuela y el docente:

Eliminar el riesgo de la educación es precisamente lo que se está pidiendo cada vez más a los docentes. Es lo que parece que esperan, o incluso exigen cada vez más, de la educación, los responsables de formular políticas, los políticos, los medios de comunicación de masas, “el público” y entidades como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial. Quieren que la educación sea sólida, garantizada y predecible y quieren que carezca de riesgo en todos los niveles. Es por esta razón que la labor de la escolarización se concibe cada vez más

como la producción eficaz de “resultados de aprendizaje” predefinidos en un número reducido de asignaturas o con respecto a una serie limitada de identidades, tales como el buen ciudadano o el alumno eficiente que aprenderá a lo largo de toda su vida” (Biesta, 2017, pp.19-20)

Cabe resaltar que una educación con riesgo es la enseñanza que se atreve a emanciparse y a promover la participación del sujeto político y procurar constantemente su formación crítica desde la escuela, pero también fuera de esta.

La formación crítica necesariamente nos debe llevar al sujeto crítico, aquí la formación cobra valor pues es el objetivo de esta. En cuanto a este aspecto, para Zemelman (2010) es posible pensar en las estructura sociales, económicas o políticas, inclusive las culturales como resultado de la presencia de sujetos en sus complejas relaciones recíprocas que las hacen, las transforman desde su acción crítica, política y práctica. En este sentido es necesario mostrar que las acciones realizadas en la escuela tienen relación directa con el modelo de sujeto que interactúa con el conocimiento y las metodologías de enseñanza propuestas. El hecho de ser crítico es la acción que acompaña al sujeto que se reconoce como ser histórico y político, a partir de la reflexión para tomar posturas y del reconocer al otro desde sus diferencias.

Cobran valor las posibilidades y características del sujeto crítico en el quehacer de la escuela. Desde la postura de los docentes, este es capaz de transformar a partir de confrontar los contenidos y ajustarlos a sus propias realidades tomando posiciones políticas y democráticas, bien sea para incidir en su propia vida como en la comunidad, siendo críticos de su realidad para no ser reproductores de la pobreza y la ignorancia. Por su parte, para el estudiante la enseñanza es el medio necesario que hay que transitar para llegar a ser críticos, no se nace siendo críticos,

es en el proceso que se vive tanto en la sociedad como en la escuela que se aprende, es en la práctica de los derechos de la libertad, en el atreverse a confrontar para construir que se pueden cambiar las estructuras de pensamiento. En palabras de Quintar (2018), al referirse sobre las características que acompañan a este sujeto crítico, menciona el de la capacidad de conciencia histórica que debe tener sobre los alcances de los fenómenos que la realidad social ofrece, mirando las posibilidades que hay para tomar postura y cambiar dicha realidad, “implica *sentir e ir*, es un *darse y dar* cuenta que impulsa a hacer, a elegir hacia dónde se va en términos de proyecto, de decisiones en la ética del vivir. Ética aquí entendida como la capacidad de elegir en conciencia y autonomía” (p. 8); sugiere lo anterior analizar los ámbitos y contextos donde actúa este sujeto crítico.

En cuanto a los entornos y ambientes, es importante mencionar que estos hacen referencia a los espacios que tanto estudiantes como docentes tienen para interactuar, bien sea en sus relaciones dialécticas, dialógicas de participación y formación dentro del proceso de enseñanza o en el caso de los estudiantes, de llevar más allá de la escuela lo aprendido. Esto es sus contextos de acción política inmediatos: familia, barrio, localidad, ciudad y país. Como lo expresa Palacios y Roca (2017), citando a Cajiao (1986) sobre los entornos donde se da la enseñanza, el objetivo es hacer que el sujeto crítico reflexione acerca de su acontecer individual desde el entorno en el que se encuentra, teniendo en cuenta el proceso histórico de las sociedades; como han podido organizarse, ubicarse y sobrevivir en el espacio donde han estado, pero más que esto que sea capaz de hacer relaciones en tiempo y espacios de esas sociedades antiguas, modernas y contemporáneas, con la que actualmente él hace parte o conoce, este proceso tiene sentido pues permite al individuo y al colectivo cambiar las condiciones de vida que vienen de generaciones anteriores.

Lo anterior se hace evidente en la postura tanto de estudiantes y maestros al considerar que los entornos y ambientes para la enseñanza y todo lo que esta contiene para la formación del sujeto crítico está enmarcado en el contexto, eso significa todo lo que rodea al estudiante o a los procesos de aprendizaje, desde el barrio o el camino al colegio es motivo de reconocimiento o fenómeno de análisis. Esto representa la realidad social y todo lo que sucede en ese entorno puede y debe ser objeto de estudio y relación con la historia, la economía, la geografía, las ciencias políticas y económicas. Se rescata dentro del método de enseñanza de las ciencias sociales utilizado por los entrevistados enseñar desde el contexto y para el entorno.

Por su parte para los jóvenes, el conocimiento que se adquiere en el colegio tiene que ver con cosas que suceden en el país, la ciudad, la localidad donde viven o inclusive otros lugares del mundo. Rescatan además que la enseñanza de estos entornos y contextos les han servido para solucionar problemas y conocer más sobre esos entornos. En contraste Palacios y Roca (2017) recalcan la importancia de tener presente en la enseñanza de las ciencias sociales el conocimiento del entorno que tanto estudiantes y docentes puedan tener:

Consideramos que el aprendizaje de las ciencias sociales en la escuela secundaria está estrechamente ligado a la experiencia de los estudiantes, por ello, tiene como punto de partida las ideas previas que estos han construido sobre su medio social, que, si bien pueden ser expresados de forma desordenada y sin mucha conexión y articulación, les sirven para responder a sus necesidades y actuar en su medio (Palacios, y Roca, 2017, p.4).

Las entrevistas, los grupos focales y las observaciones de clase reafirman que la búsqueda de características propicias para la enseñanza de las ciencias sociales debe ser una constante que no debe darse por hecho, tan poco debe suponerse que las características aquí propuestas son

estáticas, por razón de que las ciencias sociales son dinámicas, pues su objeto de estudio es el ser humano en sociedad desde su origen, desarrollo y relaciones con el medio que le ayuda a sobrevivir. Es una disciplina que estudia la sociedad y su entorno en pasado, presente y futuro. La aplicación de instrumentos como las entrevistas y los grupos focales ayudaron a evidenciar las formas de pensar, sentir, analizar y describir que tienen tanto estudiantes como docentes de los espacios de clase y las relaciones políticas que se dan durante la enseñanza.

De igual forma, el escuchar y observar a los sujetos comprometidos durante el proceso de enseñanza y ponerlos a dialogar con las teorías propuestas permitió que se alcanzarán los cometidos de esta investigación, encaminados a evidenciar describir y analizar que la enseñanza de las ciencias sociales decolonial tiene sus bases en la participación democrática, en los espacios de clase, que la acción política es un derecho que nace con el sujeto y que lo que debe hacer la enseñanza es promover este derecho desde la propuesta de contenidos, metodologías y formas de evaluación que trasciendan el mundo de la escuela a los entornos de los estudiantes, a sus necesidades. Se evidenció que la enseñanza debe ser reflexiva, y que esto implica procesos de enseñanza en ese mismo sentido.

Por otra parte, es importante mencionar que la consecución de los objetivos que sirvieron como orientadores de este trabajo se cumplieron en la medida que:

- Se pudo establecer una descripción de las características que deben darse dentro de la enseñanza para la formación de un sujeto crítico, desde los argumentos teóricos de autores como Biesta, Freire, Quintar, Zemelman, entre otros. También fueron fundamentales para este logro los aportes y el análisis del material recogido de estudiantes y docentes que participaron en la aplicación de los instrumentos de investigación.

- Con el análisis de los aportes conceptuales brindados por autores y la legislación educativa, junto con la relación de los hallazgos en las entrevistas, los grupos de enfoque y la observación a clases se pudieron determinar los elementos que constituyen una enseñanza con clave decolonial formadora del sujeto crítico influyente en su entorno.

- Los encuentros con estudiantes y docentes permitieron evidenciar: formas de pensar, participar, posturas políticas reflexivas y críticas en torno a la pregunta problema que guio este trabajo y a las temáticas planteadas en cada uno de los instrumentos aplicados en el desarrollo de la investigación.

- De acuerdo con las teorías mencionadas y los hallazgos encontrados, los factores que impiden la formación de sujetos críticos están asociados a propuestas metodológicas de enseñanza, formas de evaluación, y contenidos coloniales, a la falta de espacios de participación política y democrática en la escuela, y una legislación educativa descontextualizada de entornos cercanos a los sujetos que hacen parte del proceso de la enseñanza, entre otros.

Frente a la observación de clase, instrumento de recolección de datos utilizado para el desarrollo de la investigación, vale la pena decir que no fue tan eficaz ya que los docentes de esas clases donde se aplicó no se sintieron cómodos para una enseñanza libre, aspecto básico de este proceso. En este sentido, una recomendación especial para futuras investigaciones de este estilo es proponer que se graben las clases o algunos tiempos de esta, sin presencia del investigador.

CONCLUSIONES

Comprender la enseñanza de las ciencias sociales supone un reto para docentes y estudiantes. Sin embargo, esta misma comprensión puede lograr un acercamiento en la medida que se implementen estrategias y nuevas metodologías que propicien un panorama abierto de concepción del mundo e interacciones dialógicas y reflexivas dentro del aula y fuera de ella.

Con el desarrollo de esta investigación se pudo determinar que las características que debe contener la enseñanza de las ciencias sociales para la formación de un sujeto crítico influyente en su entorno deben estar constantemente atravesada por:

- Un fin determinado, que para las ciencias sociales y propuesta de este trabajo es la formación de sujetos críticos influyentes en su entorno.
- Metodologías que se aparten y cuestionen políticas de Estado que niegan los espacios de reflexión y participación en la escuela.
- Los contenidos y formas de evaluación deben tener en cuenta el contexto de los estudiantes, las situaciones que rodean el momento histórico en el que se pretende abordar dicha enseñanza.
- El reconocimiento del otro como sujeto de derechos, pero también de deberes, en el entendimiento de que la enseñanza es un riesgo al que vale la pena arriesgarse.
- La participación, el diálogo, la praxis y la acción política deben hacer parte de la práctica pedagógica y didáctica con que se debe abordar la enseñanza de las ciencias sociales de manera constante.

Actualmente la enseñanza de las ciencias sociales en colegio Chuniza esta mediada por docentes profesionales que gozan de libertad de cátedra para impartir dicha enseñanza. Estos docentes comparten formas de enseñar particulares donde están comprometidas sus visiones de aprendizaje, los conceptos de evaluación, las metodologías y contenidos, dejando ver con esto la posibilidad de pensarse el quehacer educativo de forma libre y sin ataduras. Las preguntas por resolver frente a este fenómeno son ¿qué pasaría si los docentes unieran visiones e ideologías al momento de enseñar, ayudaría esto a formar sujetos críticos?, ¿qué sucedería para la enseñanza de las ciencias sociales si no existiera la libertad de cátedra?

La falta de interés por la lectura, falta de espacios de participación juvenil, los medios de comunicación y el manejo inadecuado de las redes sociales están dentro de los factores que actualmente impiden la formación del sujeto crítico en el colegio. Frente a esta problemática se abre la posibilidad a una enseñanza de las ciencias sociales decolonial y formadora de pensamiento crítico porque es frente a los desafíos que presenta los engendros del sistema económico imperante que cobra valor apostarle a un tipo de enseñanza que construya reflexión e invite a la participación y a tomar postura política desde la acción.

Referencias Bibliográficas

- Arias, D. (2015) La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber, revista 52 estudios sociales Universidad de los Andes
- Aristóteles, (1988) la política EDITORIAL GREDOS, S. A.
- Armijo-Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación revista electrónica educare vol.22 n.3 Heredia Sep./Dic 2018
- Biesta. G. J (2016) Devolver la enseñanza a la educación una respuesta a la desaparición del maestro Pedagogía y Saberes
- Biesta, G y Boque, M (2018) ¿Qué tienen que ver las emociones con la participación en la escuela? participación educativa revista del consejo escolar del estado, participación educación emocional y convivencia volumen 5 No 8
- Biesta, G (2017) Redescubrir la enseñanza, editorial Morata
- Biesta, G (2017), El bello riesgo de educar.
- Baquero, J. (2017). Desigualdades superpuestas, capas de desigualdad e interseccionalidad: consideraciones analíticas y aplicación al caso colombiano. Análisis Político, 30(89), 59-75.
- Bornachera, A. (2017) Análisis de la colonialidad en las Ciencias Sociales escolares en el Colegio Aldemar Rojas Plazas Adíela González. Tesis Universidad Externado de Colombia Facultad de Educación Maestría en Educación Bogotá, D.C.
- Borda, Fals, (2009). *Como investigar la realidad para transformarla*, En *Una sociología sentipensante para América Latina*.
- Cajiao Restrepo, F. (1989). *Hacia una pedagogía de las ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: Inter editores

- Calvache, O, Pantoja, D y Hernández, I (2014) Naturaleza de la investigación cualitativa y su implicación en el campo educativo línea de investigación: teorías y procesos curriculares Universidad de Nariño
- Carr, W, y Kemmis, S (1988) Teoría crítica de la enseñanza
- Castro, M y Grajales, J. (2014) La evaluación como productora de subjetividades. Revista académica e institucional. UCP, pp 133- 146
- Corona, Javier (2018). El sujeto trashumante de la filosofía moderna y las transformaciones de lo real. Sophia, colección de Filosofía de la Educación, 25 (2), pp. 59-87.
- IED Chuniza. (2016) Proyecto Educativo Institucional
- Flórez, R y Vivas, M (2007) La formación como principio y fin de la acción pedagógica, revista educación y pedagogía, vol. XIX, núm. 47, pág. 165 - 183
- Gvirtz y Palamidessi (1998). "La construcción social del contenido a enseñar", en El ABC de la tarea docente: Currículo y enseñanza. Buenos Aires: Aiqué, pp. 17-48.
- Gaitán, C (2001) Formación, aproximación a su sentido, formas en educación. Vol III, pag 27 – 42. Pontificia Universidad Javeriana
- Garzón, L y Padilla, E (2010) Pedagogía sociocrítica en Paulo Freire y Henry Giroux, Universidad militar nueva grande
- Sampieri y otros (1994). Metodología de la investigación, México, Mc Graw Hill, Cap. 4 y 5.
- Immanuel Kant (2011) Crítica de la razón pura. Biblioteca virtual universal, <https://biblioteca.org.ar/libros/89799.pdf>
- Lucio A., D. (1989). Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones. Revista de la Universidad de La Salle, (17), 35-46.
- Llavador, B. F. (2001). *Pedagogías del Siglo XX*. Grao.

- Muñoz; L (2015). Estudio de factores asociados a la calidad de la educación escolar de Bogotá. *Revista educación y ciudad*, págs. 3 – 12 Año 2015
- Mena, NP. Roca, R (2017) El aprendizaje de las ciencias sociales desde el entorno: las percepciones de futuros maestros en el Geoforo Iberoamericano de Educación. *revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*. Universidad de Barcelona. Vol. XXII, núm. 1.204 5 de julio de 2017
- MEN. Colombia. (2016) Manual Derechos básicos de aprendizaje, ciencias sociales.
- MEN. Colombia. (2004) Guía Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas.
- MEN, (1994) ley 115 ley general de educación Colombia
- Moreno, T (2014) Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje, posturas epistemológicas de la evaluación y sus implicaciones en el currículo escolar paginas 98- 112
- Palacios, N. Roca, R (2017) El aprendizaje de las ciencias sociales desde el entorno: las percepciones de futuros maestros en el Geoforo Iberoamericano de Educación. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*. Universidad de Barcelona. Vol. XXII, núm. 1.204 5 de julio de 2017
- Netto, J, (2013), Razón, ontología y praxis. - 1a ed. - La Plata Dynamis, La reflexión filosófica Prof. Jesús Pacheco Martínez Universidad Nacional Autónoma de México 2011
- Ocampo, A. (2018). Las políticas de la mirada y la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo?
- Pages, J (2009) Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI, "reflexiones casi al final de una década" *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*, Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, 140 – 154
- Perrenoud, P. (2001) Desarrollar la practica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica

- Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva, 2 (1), 15-51. ISSN: 1794- 3841. Recuperado el 19 de mayo de 2020
- Peñuela, M (2010) ¿es posible descolonizar la pedagogía? Praxis & Saber, vol. 1, núm. 1, enero-junio, pp. 175-189 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Boyacá, Colombia
- Quintar, E. (2018). Crítica teórica, crítica histórica: las paradojas del decir y del pensar. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12 (13), e040. <https://doi.org/10.24215/23468866e040>
- Runge, A (2013) Didáctica: una introducción panorámica y comparada. Universidad de Antioquia Medellín
- Rodríguez, S , Ávila, W Y Acosta, A (2007) La emergencia de la didáctica de las ciencias sociales: ¿campo en consolidación o en disgregación?
- Sebarroja, J (2015), Pedagogías del siglo XXI, Alternativas para la innovación educativa SED Bogotá. Caracterización del sector educativo localidad Usme 2019-2020
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>
- Velásquez M (2020), política pública de educación en derechos humanos desde una perspectiva histórica, Tesis Pontificia Universidad Javeriana facultad de ciencias políticas y relaciones internacionales maestría en estudios políticos Bogotá.
- Walsh, C (2007) Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, NÚM. 48 (mayo, agosto). pp. 25-35 W
- Torres, J. (2014) Las Ciencias Sociales en la escuela, una mirada decolonial. Universidad Pedagógica Nacional
- Torres, R. M. y Freire, (1988). Educación popular: Un encuentro con Paulo Freire. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Verdeja, M (2007) concepto de educación en Paulo Freire y virtudes inherentes a la práctica docente: orientaciones para una escuela intercultural

Zemelman, H (2010) Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 9, N.º 27, 20 p. 355-366

Anexos

1. Guía de observación de clase

FICHA DE OBSERVACIÓN DE CLASE:

Profesor _____ **fecha** _____ **grado decimo. Asignatura ciencias políticas y económicas**

Elementos de la enseñanza	Si	No	Comentarios
Comparte con el estudiante, temática, objetivos y metodología de clase			
Basa los contenidos desde los DBA			
Establece formas de dialogo para compartir desempeños de la clase y formas de evaluación			
Propone preguntas de reflexión asociando las temáticas a las realidades políticas, económicas y sociales del momento			
Dentro de las actividades a desarrollar se propician espacios de participación			
Las asignaciones están dirigidas a permitir que el estudiante participe en la comunidad			
Se propician espacios donde el estudiante evidencia su poder de decisión			
Las actividades propuestas acercan al estudiante a asumir posturas propias			
Comparte lecturas con temáticas de la realidad social y política del país			
Genera espacios de discusión y formulación de acciones individuales y de grupo a problemáticas de su entorno			
Se evidencia procesos dialógicos y de aprendizaje durante el espacio de clase			
La escogencia de los contenidos es coherente a las necesidades y contextos			

2. Guía de trabajo grupo focal.

GUÍA DE TRABAJO GRUPO FOCAL SOBRE CARACTERÍSTICAS DE LA ENSEÑANZA EN EL COLEGIO CHUNIZA

Fecha: _____ Hora: _____

Lugar: Bogotá, Colombia, auditorio colegio, institución educativa Chuniza

Moderador: Manuel Pedraza Puentes

Grupo focal: jornada mañana, estudiantes del ciclo 5 grado decimo y once, colegio chuniza

La siguiente guía hace parte de un trabajo de investigación de la maestría en educación, busca Comprender las concepciones de la enseñanza y que características acompañan esta enseñanza desde la experiencia de 20 estudiantes 10 de la jornada mañana y 10 de la jornada tarde mañana

Los datos y experiencias aportadas tienen como fin único y exclusivo ser parte de una de un trabajo de investigación los datos y respuestas serán tratados manteniendo la confidencialidad

AGENDA

- Bienvenida (docente)
- Actividad. Dinámica de reconocimiento
- Informe de los propósitos del grupo focal y socialización de actividades (docente)
- Desarrollo de la guía
- Conclusiones

TEMA: EN QUE CONSISTE LA ENSEÑANZA Y CUALES SON SUS CARACTERISTICAS

Dialéctica.

Durante el desarrollo de las clases ¿qué estrategia utiliza el profesor para comunicar los propósitos de la clase y las formas de evaluación?

¿Cómo se dialoga para acordar las temáticas que se trabajan en clase?

Participación.

¿Qué se hace en clase para motivar la participación de los estudiantes en clase?

¿Qué entienden por una clase participativa?

Reflexión.

¿Sobre qué temas se reflexiona en clase?

¿Qué métodos utiliza el docente para invitarlos a la reflexión?

Acción política.

¿De qué manera las actividades de clase les han servido para tomar decisiones?

¿Cómo aplican las enseñanzas vistas en clase en otros ámbitos diferentes al colegio?

Praxis.

¿De qué formas el tipo de enseñanza propuesto en ciencias sociales promueve los derechos humanos?

¿Se podría decir que las prácticas de enseñanza propuestas por el docente son emancipadoras?

¿Por qué razón?

3. Formato para entrevista a docentes

<p>Desde su práctica ¿Qué aspectos de la enseñanza le gusta tener más en cuenta?</p>	<p>¿Qué estrategias utiliza para que la enseñanza se dé dentro de un ejercicio dialectico?</p>	<p>¿Qué finalidad debe tener la enseñanza de las ciencias sociales?</p>	<p>¿Qué contenidos del plan de estudio le han favorecido para motivar el ejercicio de la reflexión en estudiantes?</p>	<p>¿Qué métodos de enseñanza le han permitido al estudiante reconocerse como sujeto político?</p>
<p>R.</p>	<p>R.</p>	<p>R.</p>	<p>R.</p>	<p>R.</p>

<p>¿De qué formas regulan las relaciones dialógicas con el estudiante para llevarlo a la participación y a la reflexión?</p> <p>R.</p>	<p>¿Cómo propone los ambientes de clase con el fin de ayudar al educando a ser más participativo en los procesos democráticos que se dan en el salón y en el colegio?</p> <p>R.</p>	<p>¿Qué elementos pedagógicos utiliza para permitir que el estudiante asuma posturas críticas?</p> <p>R.</p>	<p>¿Cómo hace profe para que los procesos de evaluación sean dialógicos y reflexivos?</p> <p>R.</p>	<p>¿Qué propuestas de enseñanza se debe apuntar de tal manera que la formación de un pensamiento crítico tenga incidencia en el entorno de los estudiantes?</p> <p>R.</p>
--	---	--	---	---