

TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS  
CIENCIAS SOCIALES ESCOLARES HOY.

Nidia Milena Fuquen Camen.

Tesis para optar el título de Magister en Educación.

Gloria Janeth Orjuela Sánchez.

Directora de tesis.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.

FACULTAD DE EDUCACIÓN.

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN.

Bogotá, 2020

Nota de aceptación

---

---

---

---

Firma del presidente del jurado.

---

Firma del jurado.

---

Firma del jurado.

Bogotá, 2020

## Agradecimientos

Al actor y consumidor de la vida, quien me da la competencia para ser y hacer;

A mi madre por su abnegado apoyo y a mi padre que me dejó sus sabios consejos que me

fortalecen para seguir adelante;

A mi hermano quien me acompaña incondicionalmente;

Al resto de mi familia por sus gestos de afecto;

A mi directora de tesis por su carisma y pertinente acompañamiento académico durante esta

construcción;

A los maestros de la maestría que me llevaron a pensarme diferente

desde lo pedagógico y

A mis estudiantes que me permiten desarrollar el arte de la enseñanza.

## TABLA DE CONTENIDO.

|  |           |
|--|-----------|
| Introducción.....  | 8         |
| <b>Capítulo 1. MARCO METODOLÓGICO .....</b>  | <b>21</b> |
| 1.1 Sobre el análisis de contenido.....  | 21        |
| 1.2 Fases del proceso metodológico.....  | 23        |
| 1.2.1 Primera fase: De los objetivos de la investigación.....  | 23        |
| 1.2.2 Segunda fase: De la identificación del material objeto de estudio.....   | 24        |
| 1.2.3 Tercera fase: De la definición temporal del estudio y de la unidad<br>de análisis.....                               | 25        |
| 1.2.4 Cuarta fase: De la definición de las categorías de contenido .....   | 27        |
| 1.2.5 Quinta fase: De la codificación de la información en las<br>unidades de análisis .....                               | 27        |
| 1.2.6 Sexta fase: Del análisis de los datos y los resultados .....   | 30        |
| 1.2.7 Séptima fase: De las conclusiones y recomendaciones .....  | 30        |
| <b>Capítulo 2. MARCO DE REFERENCIA .....</b>   | <b>31</b> |
| 2.1 EMERGENCIA, SENTIDOS Y CONFIGURACIONES DE LAS CIENCIAS<br>SOCIALES EN COLOMBIA .....                                   | 32        |
| 2.1.1 Época de consolidación nacionalista como sentido y configuración<br>de las ciencias sociales escolares .....         | 32        |
| 2.1.2 Época de consolidación de la globalización. Otro sentido y<br>configuración de las ciencias sociales escolares ..... | 32        |
| 2.1.3 Ciencias Sociales y pedagogía en Colombia .....  | 46        |
| 2.1.4 Ciencias Sociales y la escuela colombiana .....  | 49        |
| 2.1.5 Ciencias sociales y normatividad educativa actual .....  | 54        |

|       |  |            |
|-------|--|------------|
| 2.2   | PENSAMIENTO CRÍTICO Y CIENCIAS SOCIALES .....  | 59         |
| 2.2.1 | Educación, escuela y praxis emancipadora .....   | 60         |
| 2.3   | TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA Y CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE...65                                    |            |
| 2.3.1 | Transposición didáctica como estatuto epistemológico del<br>Conocimiento profesional docente ..... | 66         |
| 2.3.2 | Saberes académicos y orden racional de los saberes .....   | 72         |
| 2.3.3 | Papel del maestro en la construcción de conocimiento social .....                                  | 74         |
|       | <b>Capítulo 3: ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS .....</b>                                     | <b>77</b>  |
| 3.1   | Hacia las ciencias sociales escolares en la media .....  | 83         |
| 3.2   | Transposición didáctica como estatuto epistemológico del conocimiento<br>profesional docente ..... | 89         |
| 3.2.1 | Irrupción de saberes académicos .....  | 91         |
| 3.3   | Pensamiento crítico en relación a la praxis emancipatoria .....                                    | 108        |
| 3.3.1 | Subjetividades políticas .....   | 110        |
| 3.3.2 | contenido emancipador para la transformación .....   | 115        |
| 3.3.3 | Escenarios para el sujeto que habita la escuela .....  | 126        |
| 3.4   | Sentidos y configuraciones de las ciencias sociales hoy .....                                      | 129        |
| 3.4.1 | Marcas o vestigios de un nacionalismo .....  | 129        |
| 3.4.2 | Lo global .....  | 133        |
| 3.4.3 | La cuestión de la memoria, del conflicto y de la violencia .....                                   | 144        |
|       | <b>Capítulo 4: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>  | <b>149</b> |
|       | Referencias .....  | 155        |

## ÍNDICE DE TABLAS

|   |    |
|---|----|
| Tabla 1. Categorías y subcategorías de la investigación ..... | 26 |
| Tabla 2. Codificación de las unidades de análisis .....       | 28 |
| Tabla 3. De las unidades de análisis en las categorías .....  | 29 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1. Ejes de la praxis emancipatoria .....                       | 62 |
| Figura 2. Planeación de clase semestral, ciencias sociales 10° .....  | 77 |
| Figura 3: Planeación de clase semestral, ciencias sociales 10° .....  | 79 |
| Figura 4: Planeación de clase semestral, ciencias sociales 10°. ..... | 80 |
| Figura 5: Guía para trabajo de clase, ciencias sociales 10° .....     | 82 |

## **Introducción.**

El presente trabajo de investigación pretende analizar un hecho de tipo educativo en la escuela, el cual tiene que ver con la relevancia de la transposición didáctica como base epistemológica del conocimiento profesional del docente y el abordaje del pensamiento crítico en la construcción de las ciencias sociales hoy en la escuela colombiana, exactamente en la educación media del colegio público IED Centro Integral José María Córdoba, jornada tarde; ubicado en la ciudad de Bogotá, Colombia. La investigación está directamente implicada con la naturaleza de los diferentes mensajes que el docente expresa o con las ideas que plasma las cuales “cobran sentido y pueden ser captadas dentro de un contexto” (Andreu,2005)

Teniendo en cuenta que las Ciencias Sociales se centran en la relación del hombre consigo mismo, con otros y con su entorno local y global y que estas relaciones son llevadas al análisis interdisciplinar desde la historia, la geografía, la antropología, la política, la economía, la sociología, la filosofía y aun desde otras disciplinas complementarias como la filosofía y la psicología abordadas de acuerdo a los conceptos y problemas que pertenecen a cada una de ellas; la investigación también pretende analizar las maneras como el docente organiza racionalmente los conceptos y problemas en la escuela para ser enseñados.

En este sentido, es importante reconocer qué tipo de estructura u organización del conocimiento de las Ciencias Sociales se viene dando en la actualidad en la escuela; pues si bien es cierto que a esta asignatura escolar se le ha venido otorgado el desarrollo del pensamiento crítico para entender las realidades latentes, es de suma importancia analizar los



sentidos y las configuraciones que tiene en cuenta el maestro de Ciencias sociales del colegio IED Centro Integral José María Córdoba de la jornada tarde al enseñar a analizar la sociedad pero donde él, como sujeto maestro y dentro de su experiencia es quien organiza este proceso.

Por ello, el maestro se convierte en un sujeto importante en la construcción no solo del pensamiento crítico, sino de los saberes académicos que circulan en la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela que configuran apuestas de construcción del conocimiento escolar sobre los aspectos que tras su experiencia le han permitido configurar y organizar en la enseñanza de esta asignatura escolar.

Ahora bien, al entender que la educación en Colombia en las últimas décadas ha respondido al discurso hegemónico<sup>1</sup> del modelo capitalista que enmarca la economía en el país. Situación que ha generado efectos y afectaciones tanto en la estructura administrativa como en los procesos propios de la educación, destáquense estos: enseñanza, aprendizaje y evaluación. Los efectos y afectaciones son evidentes en los enfoques que se dan en las escuelas determinados por el mero propósito de planear y crear productos educativos necesarios para la producción, esto es estudiantes formados para el trabajo y la competitividad. De ahí que la escuela se convierta en el aparato o institución más apropiada para la reproducción del proyecto político y económico articulado desde el capitalismo.

---

<sup>1</sup> Para comprender a que se hace referencia con discurso hegemónico se cita a Gramsci quien define la hegemonía como “dirección política, intelectual y moral”. En cuanto a lo político lo refiere a la capacidad que tiene una clase dominante de articular con sus intereses los de otros grupos, convirtiéndose así en el elemento rector de una voluntad colectiva, y, en cuanto a la dirección intelectual y moral indica que tiene que ver con las condiciones ideológicas que deben ser cumplidas para que sea posible la constitución de dicha voluntad colectiva. Lo novedoso en la concepción gramsciana de hegemonía es el papel que le otorga a la ideología. Esta no es para este pensador un sistema de ideas, ni se identifica con la falsa conciencia de los actores sociales, sino que constituye un todo orgánico y relacional encarnado en aparatos e instituciones, un cemento orgánico que unifica en torno a ciertos principios articuladores básicos un “bloque histórico” y las prácticas productoras de subjetividades en el proceso de transformación social. (Giacaglia, 2002)

Así pues, la escuela ha sido entendida como un elemento o herramienta donde el poder puede instaurar ciertos pensamientos para que desde allí de alguna manera se consolide un proyecto no solo social sino político y cultural. Tal como lo plantea Alvares (2013) que en las escuelas de Colombia durante el siglo XX se distinguieron dos épocas de consolidación de las ciencias sociales en Colombia. La primera, la época nacionalista y la segunda, la época de la globalización. Las dos fuertemente influenciadas por elementos externos de índole político y económico que llevaron a la escuela a dar respuestas a las posturas que se le exigían desde estos poderes.

Sin embargo y aunque la escuela esté interpelada por elementos externos, dentro de ella pueden existir construcciones de tipo pedagógico, social y educativo que son vividas y elaboradas por aquellos que habitan la escuela. Lo que amerita un estudio riguroso sacando así, a la escuela de ser un elemento de disputa y manipulación a tenerla en cuenta como un lugar que se crea a ella misma. Pero, en este caso enfocada en el profesor como sujeto de creación del conocimiento.

En esta medida han surgido dos preguntas que pueden cuestionar el quehacer de la escuela hoy y el papel de los maestros como sujetos creadores y no como agentes transmisores. Una de estas preguntas es ¿La escuela debería atender los meros propósitos de producción y competitividad que le exige el sistema económico capitalista, cuando la comunidad estudiantil está inmersa en un sinnúmero de problemáticas económicas, familiares, barriales que exigen otras prácticas y sentidos a la acción educativa?

La pregunta en sí conlleva deducir que el maestro es visto por el sistema como un transmisor y un reproductor y que de esta manera el proceso de enseñanza llevará al

desarrollo de un pensamiento repetitivo que dé cuenta que se lograron los objetivos de enseñanza y de aprendizaje que desde el exterior de la escuela se ha impuesto. Aquí la escuela está sometida y focalizada en un contexto ajeno, lejano e instituido; se mueve de acuerdo con un sistema que la regula y que desconoce a un maestro como productor de conocimiento y a unos estudiantes como seres reflexivos de las realidades, y que miran sus propios contextos construyendo lejos de lo instituido<sup>2</sup>

La otra pregunta establece otra mirada del quehacer de la escuela y del maestro, pues, se interroga, si ¿La escuela necesita construir nuevos significados a los saberes, fortaleciendo una educación que pueda movilizar sujetos críticos y reflexivos capaces de intervenir y transformar las problemáticas, mucho más allá de resolver situaciones del mercado laboral y de producción a la cual es sometida?

La pregunta implica una acción que lleva al profesor a trazar un lazo de unión entre su conocimiento profesional y la construcción de un pensamiento crítico para comprender y leer las realidades del entorno en que se vive. De ahí la apuesta por repensar las intenciones del qué y el para qué se está enseñando en las ciencias sociales escolares. De esta manera se entabla el carácter o la apuesta política del estudio como una respuesta de reflexión a las realidades escolares.

Entonces, de los dos anteriores cuestionamientos surge la pregunta que orienta el proyecto de investigación y que se enfoca a nivel institucional ¿Cuáles son los sentidos y las

---

<sup>2</sup> Lo instituido, es lo existente, las formas e intereses establecidos regulados por el mercado; que legitiman una actitud pasiva, apática y acrítica de los sujetos; produciendo relaciones de explotación y subordinación. Lo instituyente se ubica en lo posible, lo indeterminado. Es la necesidad de reconocer las posiciones presentes del sujeto con la intención de posibilitar el desentrañamiento de las limitantes existentes para reconfigurarse. (Martínez, 2015)

construcciones en las Ciencias Sociales hoy en día en el IED Centro Integral José María Córdoba? Lo que permite ubicarnos en el qué y en el para qué de la enseñanza de esta asignatura en la escuela.

De esta manera es importante nombrar que el colegio público del distrito Centro Integral José María Córdoba, establece en el PEI su modelo pedagógico enmarcado en el constructivismo con un enfoque socio crítico, aspecto que fortalece el estudio pues de ahí emerge también la necesidad de poder entablar la relación entre pensamiento crítico y la trasposición didáctica como base del qué y el para qué de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la institución ya que en cierta medida el maestro enseña con el propósito de la apropiación de conocimientos, pero serán los saberes académicos que construye el docente los que permitirán entender la mirada y los sentidos que la materia estudiada tiene en dicho colegio.

Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores la presente investigación se propone de manera central analizar desde la transposición didáctica como estatuto epistemológico del conocimiento profesional docente y desde las intenciones de consolidación del pensamiento crítico cómo se construyen las Ciencias Sociales escolares hoy en la educación media del IED Centro Integral José María Córdoba, Jornada tarde. Así, el periodo de tiempo a estudiar es el año 2020; exactamente el primer semestre escolar (enero a junio)

Para lograr esto además también se plantean tres objetivos específicos de investigación. El primero es reconocer los saberes académicos del profesor de Ciencias Sociales y la organización racional que mantiene de éstos en el proceso de planeación de la enseñanza en el IED José María Córdoba; el segundo es comprender los componentes y las

intenciones de construcción del pensamiento crítico en las ciencias sociales hoy en dicho colegio y el tercero y último es Identificar las configuraciones y sentidos que se le otorgan a las Ciencias Sociales en la enseñanza de esta asignatura en la institución.

Ahora bien, esta investigación amerita ser realizada en primera instancia porque a través del análisis de la transposición didáctica como base epistemológica del profesor y las intenciones de la construcción del pensamiento crítico en la configuración de sentidos de las ciencias sociales escolares, se realizarán hallazgos de las formas y los procesos de como el maestro tras su experiencia ha sido productor de conocimiento descentrándose de la disciplina y sus componentes científicos como absolutos; y ha construido un conocimiento que gira en torno a lo escolar. Un conocimiento para la escuela, para sus realidades y para su ahora.

En segunda instancia porque será un recurso o fuente que podrá aportar a la reflexión sobre el maestro en cuanto a su tarea de transformar la sociedad no como agente reproductor sino como sujeto constructor de conocimiento, con nuevas formas de mirar la realidad en la escuela en relación con el pensamiento crítico permitiendo entender el marco de sentido y de configuración de las Ciencias Sociales escolares hoy.

En tercera instancia porque analiza el mensaje que el maestro crea o recrea mentalmente, al seleccionar e interpretar la información como un sujeto que también ha sido influenciado por la educación, las creencias o incluso por las circunstancias del momento (Andréu; 2005) pero que luego dichas recreaciones mentales quedan plasmadas en el texto escrito. Así, materiales como las planeaciones del maestro o recursos de enseñanza como sus guías no serán material vacío, sino por el contrario un material valioso que guardan como dice Fonseca (2011) el saber declarativo del maestro, osea, los propósitos de enseñanza.

En cuarta instancia porque luego de realizar un rastreo sobre temáticas cercanas (que en los próximos párrafos se explica) se dedujo que el proceso de transposición didáctica, como lo dice Perafán (2013) dejó de ser un método mecánico y permitió reconocer en ella un marco de naturaleza de la producción del conocimiento que es propia del maestro configurado desde su experiencia profesional; lo que indica que los maestros de ciencias sociales en la escuela han venido construyendo un conocimiento propio escolar en la asignatura, que le da un sentido y una configuración a dicho saber por lo que se hace indispensable estudiar este hecho educativo.

Para profundizar sobre el rastreo de temáticas, estas se tomaron de tesis de maestrías, doctorado y textos investigativos, los estudios centrados en un principio a la categoría de transposición didáctica evidenciaron que, para Chevallard, quien le dio origen al concepto desde un enfoque de la didáctica de las matemáticas permitió hablar de la especificidad de la disciplina como “el trabajo que transforma un objeto del saber a enseñar en un objeto de enseñanza” (Chevallard, 1997). También, planteó a la transposición didáctica como un proceso de transformación de saberes tales como el “saber sabio” que es el saber académico, producido por los expertos, el “saber a enseñar” que es el conocimiento seleccionado del saber académico para ser transmitido y del cual se extrae el objeto de enseñanza; y que, para el presente estudio, será la base epistemológica del conocimiento profesional docente en las Ciencias Sociales.

Otras investigaciones, abordan la transposición didáctica como si su propósito fuera el de construir textos escolares y universitarios. Como la de Cajamarca y otros (2017) Montaña y Piraban (2014) y Alfaro y Chavarría (2014) generando cierta alerta en los docentes para que

aborden los textos con cuidado ya que sus contenidos pueden afectar los procesos de enseñanza y aprendizaje, al realizar construcciones erróneas y básicas o bien porque abarcan una mayor cantidad de contenidos del saber sabio que son introducidos en la enseñanza, sin cuestionar su pertinencia.

La transposición didáctica en estos casos de investigación está ubicada en la esfera de una estrategia de modelación, en la cual se encuentra el traslado de conceptos a recursos didácticos educativos visuales, en este caso los libros. De esta manera reduce el potencial que llega a tener en sí la trasposición didáctica, y remite a que los libros escolares que sufrieron un proceso de modelación sean usados por el maestro, como guía en sus enseñanzas, dando a entender que el origen del conocimiento profesional del maestro es externo a él.

Otro grupo de investigaciones se enfoca en la transposición didáctica como generador de acciones contundentes que responden a las políticas públicas de educación. Esto es trasladar las leyes a las acciones de la escuela para dar cumplimiento a estándares y propósitos de proyectos políticos externos. Casos como el de Segura (2016) que plantea que la transposición didáctica se posiciona en la escuela a partir de unos instrumentos de clasificación del saber diseñados desde la política pública para instaurar cierto régimen en relación con el saber es lo que se impone desde el poder; de ahí que ningún miembro de la comunidad puede alejarse del mandato o la orden, infiriendo que procesos de reflexión son invisibilizadas en la escuela. Así, ésta responde a unas políticas públicas y el maestro nuevamente lo consolidan como mero reproductor y no constructor de conocimiento.

El siguiente grupo de estudios, de una forma implícita deja entre ver algunos rasgos del papel de la transposición didáctica en la construcción de sujetos críticos. En este grupo, por

ejemplo, se hace referencia al estudio de García (2017) quien encuentra en su estudio, que hay un núcleo de ideas entre docentes que buscan la transformación del espacio local o las relaciones próximas, con el deseo de formar sujetos críticos que asuman sus responsabilidades en los contextos que están inmersos. Tras esta investigación se infiere que la escuela agencia la formación de los sujetos con pensamiento crítico en la medida que el espacio local y las relaciones interpersonales se transforman tras la práctica de los docentes.

Y un último grupo de estudios, desde el cual se parte y que el presente trabajo de investigación pretende ayudar en la reflexión. Se encuentra relacionado con el conocimiento propiamente dicho del maestro, un conocimiento académico, disciplinar y profesional para llevar a cabo el proceso de enseñanza. No todas las investigaciones se centran en los tres tipos de conocimiento del maestro, sino que cada una de ellas los aborda por separado y desde contextos diferentes.

Por ejemplo, Parra (2016) concluye que el docente realiza un proceso de transposición didáctica desde su orden discursivo a partir de metáforas, ejemplos y símiles que le permiten trascender con los estudiantes desde el sentido de la narración como dispositivo que contribuye a constituir sujetos críticos capaces de transformar realidades desde lo que narran. Aquí, el profesor se constituye en sujeto de enseñanza y desde ella debe interpretarse su conocimiento, así mismo, construyen sentidos a partir de la interacción e interpretación con el otro.

En Fonseca (2011) se evidencia la relación entre el conocimiento didáctico del contenido, como un conocimiento particular del profesor y el concepto estructurante de la disciplina como una forma para comprender el mundo disciplinar de maestros en formación. Es así, como en una unidad didáctica diseñada por el docente está el saber declarativo del



profesor y en el proceso de enseñanza se responde así, a la construcción del conocimiento en relación con los cambios, conceptuales, metodológicos y actitudinales en el estudiante. El estudio permite evidenciar el papel de las intenciones que le son propias al maestro cuando su intención es la enseñanza.

Perafán (2013) reconceptualiza la categoría conocimiento profesional docente enfocado a categorías específicas. Nombra los saberes académicos del profesor con el objeto de mostrar su independencia epistemológica de los saberes disciplinares; concluye que los saberes académicos del profesor son construcciones epistemológicas propias que tienen como estatuto fundante la transposición didáctica y no las disciplinas, es un problema antropológico y epistemológico, no es una cuestión técnica de modelación, sino un estatuto epistemológico fundante del saber académico del profesor. Al respecto también nombra la historia de vida, la cultura institucional y la práctica profesional como base de la formación del conocimiento profesional docente. Este planteamiento, quizá es el que más fortalece el presente trabajo de investigación y en el cual se realizara el enfoque de análisis, pretendiendo así, fortalecer la reflexión, pero centrándonos en la asignatura de las ciencias Sociales

Los últimos estudios como el de Anta (2013) quien concluye que para mejorar los procesos de transposición didáctica y saber con mayor certeza la validez de lo que se enseña; se debería conocer la disciplina de origen, pues de allí surge el objeto del saber y la correspondencia del objeto a enseñar y el estudio de Elbaz (en Gutiérrez, 2008) quien argumenta que el saber de los maestros, se trata de un conjunto de conocimientos complejos, que orientan activamente lo que realizan en sus prácticas, logrando y dirigiendo todo lo relacionado con la enseñanza, destacándose así un carácter práctico y personal del conocimiento del profesorado; permiten fortalecer la postura del papel preponderante del

profesor como sujeto que construye conocimiento y no como quien reproduce, sin un proceso de reflexión al interior de su quehacer.

Entonces el rastreo, permite pensar de otra manera el tema de los contenidos escolares, la formación docente y la profesión del educador. Pues interpreta la relación de su conocimiento con lo que se busca que se conozca. Sin embargo, uno de los focos más interesantes de los anteriores estudios y que permite establecer un giro del término de trasposición didáctica está en que ésta deja de ser un método mecánico, y pasa a ser el reconocimiento del saber tanto epistémico, como práctico y experiencial del docente. Se permite entonces pensar en abrir un análisis de la trasposición didáctica como base epistemológica del profesor, en este caso del profesor de Ciencias Sociales, para aportar a la reflexión desde este campo de la educación en la escuela.

Por todas las anteriores razones el estudio amerita ser realizado fortaleciendo así, el enfoque del maestro como constructor de conocimiento, en este caso que genera unos sentidos en las Ciencias sociales en su intención de enseñarlas en la escuela, dándose porque no, una construcción propia y significativa a la misma dentro de cada institución.

Ahora bien, el trabajo de investigación está constituido por cuatro capítulos. En el primer capítulo se establece la mirada metodológica de la investigación. Allí se muestra cómo desde la perspectiva metodológica del análisis de contenido donde prima el ejercicio interpretativo se buscó prioritariamente analizar desde la trasposición didáctica como estatuto epistemológico del conocimiento profesional docente y desde las intenciones de consolidación del pensamiento crítico cómo se construyen las Ciencias Sociales escolares en la educación media del IED José María Córdoba, Jornada tarde.

En el segundo capítulo, se tiene en cuenta el marco teórico. En la investigación subyacen tres categorías que conducirán la línea de análisis del estudio: transposición didáctica como base epistemológica del conocimiento profesional docente, pensamiento crítico y Ciencias Sociales escolares. Si bien parecieran aparentemente lejanas, al relacionarse las tres pueden permitir el análisis de los maestros de Ciencias sociales como sujetos constructores de conocimiento y no meros reproductores o imitadores de un conocimiento que no le es propio, ni interiorizado para su enseñanza.

No obstante, la relación entre transposición didáctica como estatuto fundante del conocimiento profesional docente y el pensamiento crítico serán tomadas como elementos internos de la escuela para poder analizar el para qu

é de la Ciencias Sociales pues la primera tiene que ver primero con el tránsito profesional por donde se derivan los saberes académicos del profesor que pretende comprender la investigación y el segundo porque la estructura y contenidos de las Ciencias Sociales en la escuela han permitido “diversos ambientes de aprendizaje que han promovido la adquisición progresiva de aprendizajes para la vida en sociedad y la consolidación progresiva del pensamiento socio crítico” (S.E.D, 2014)

Por lo anterior, se presentan en este capítulo tres apartados de tipo teórico que permiten analizar el hecho educativo. En el primer apartado se hablará sobre la categoría de Ciencias Sociales escolares para ubicar las etapas de emergencia y consolidación de las ciencias sociales en la escuela con el fin de entender qué sentidos se le han dado a esta y el papel que los maestros han tenido al respecto; el segundo apartado tiene como intención aclarar qué se entiende por pensamiento crítico para esta investigación, para luego reconocer qué papel

desempeña en la construcción de las Ciencias Sociales escolares; y en el último apartado se establecerá el papel del profesor en la construcción del conocimiento, ubicándolo como un sujeto que tiene la intención de enseñar y es tras esa intención que se estudia la categoría de transposición didáctica como estatuto epistemológico del conocimiento profesional del docente de Ciencias Sociales en la escuela.

En el tercer capítulo, se establecen los resultados de la investigación los cuales se presentan en orden a los objetivos. Así pues, encontramos primero los resultados en cuanto los saberes académicos, que no son más que otra cosa, sino las construcciones propias del profesor de Ciencias sociales. Este proceso es elaborado con dedicación y se gana tras la experiencia, sin embargo cómo el análisis de contenido está enfocado en documentos de planeación los resultados se darán en función de indicios para la construcción de los saberes académicos; en seguida se encontrarán los resultados en cuanto a los componentes y la construcción del pensamiento crítico; de ahí que la apuesta novedosa en la escuela como la educación emancipatoria se evidencien de alguna manera en el proceso de enseñanza de los maestros, y, por último se analizan los sentidos y las configuraciones que se dan en la escuela hoy en día; unas tomadas desde los referentes históricos y otra las irrupciones de sentidos que el maestro hace en un proceso complejo de subjetivación.

Para finalizar en el último o cuarto capítulo se plantean las conclusiones y recomendaciones direccionadas a los maestros en su proceso de enseñanza para fortalecer las miradas o los sentidos que desde lo propio puede darse en las ciencias sociales al interior de la escuela.

## Capítulo 1. MARCO METODOLÓGICO

### 1.1 Sobre el análisis de contenido

Para desarrollar el trabajo de investigación se tendrá en cuenta el análisis de contenido, ya que este, permite sintetizar datos de manera que facilita la interpretación de estos y así poder estudiar de manera rigurosa y sistemática la naturaleza de los diferentes mensajes que se intercambian en los actos de comunicación, explotando total y objetivamente los datos informativos. Por lo tanto, se asume en todo lo posible las reglas que se imponen a la investigación científica “destinado a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse a su contexto” (Krippendorff ,1980)

El análisis de contenido se entenderá como una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados u otra forma diferente donde puedan existir toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, observaciones, documentos, videos; pues estos materiales tienen la capacidad de albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente abre las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social (Bardin,1996). Para el caso de esta investigación serán las planeaciones y recursos para la enseñanza como las guías, los textos que albergan dicho contenido a analizar.

Debido a que el análisis de contenido se basa en la lectura como instrumento de recogida de información, lectura que a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo

el método científico. La investigación muestra un carácter sistemático, objetivo, replicable, y valido ya que se trata de una técnica que combina intrínsecamente la información.

Tanto los “datos expresos (lo que el autor dice) como los latentes (lo que dice sin pretenderlo) cobran sentido y pueden ser captados dentro de un contexto. El contexto es un marco de referencias que contiene toda aquella información que el lector puede conocer de antemano o inferir a partir del texto mismo para captar el contenido y el significado de todo lo que se dice en el texto. “Texto y contexto son dos aspectos fundamentales en el análisis de contenido” (Andreu,2005)

Entiéndase por contenido de un mensaje o de un discurso a “algo que cada individuo crea o recrea mentalmente, seleccionando e interpretando señales físicas”. (Andreu, 2005) En este sentido resulta siempre difícil superar la subjetividad de la interpretación, influenciada además por la educación, las creencias o incluso por circunstancias del momento. Sin embargo, en este estudio, se hace indispensable abordar las intenciones que emanan del maestro en cuanto se es consciente o no de la construcción de su conocimiento profesional.

En el análisis de contenido el lenguaje técnico no permite variadas interpretaciones. Pero al pasar de la decodificación común al análisis de contenido, se da un paso que obliga a tomar conciencia de nuevas exigencias, dando relevancia a la variable interpretativa. Por ende, en la investigación la interpretación jugará un papel primordial en el análisis, a pesar de que es acompañada con anterioridad de un proceso cuantitativo de toma de información implícita en los textos a analizar.

Se tienen en cuenta los siguientes elementos de este estudio que Krippendorff (1980) y Bardi (1996) resaltan para el desarrollo y aplicación del análisis de contenido:

1. Se utiliza material no estructurado que posteriormente es codificado por medio de unidades de análisis que son generadas por el investigador.
2. Se obtiene información sin existir una intervención del investigador que condicione o influya el proceso de recogida de información del sujeto evitando así que, se desvirtúe la verdadera naturaleza del fenómeno a analizar.
3. Se parte del contexto para identificar la información.
4. Se tienen en cuenta fundamentalmente las significaciones (latentes y profundas) y no las formas y su distribución.
5. El análisis trata de saber lo que hay detrás de las palabras.
6. Se trata de establecer inferencias o explicaciones en una realidad dada a través de los mensajes comunicativos.
7. Se tiene en cuenta que el análisis de contenido de cualquier tipo de expresión a lo que está aludiendo, no es al texto mismo, sino a algo que estaría localizado fuera de él y que se definirá y revelará como su “sentido”

## **1.2 Fases del proceso metodológico**

En el siguiente apartado se establecen siete fases del proceso metodológico, dichas fases atienden a la sistematicidad y rigurosidad del estudio. A saber, son:

### **1.2.1 Primera fase: de los objetivos de la investigación**

En esta fase se construyen los objetivos generales y específicos de la investigación que están ya claramente establecidos en la parte de introducción de este texto, cuando se establece el párrafo lo que se pretende en la investigación. Así se plantea un objetivo general acompañado de tres objetivos específicos.

### **1.2.2 Segunda fase: De la identificación del material objeto de estudio**

Esta fase se centra en qué se está estudiando; por consiguiente, en una primera parte se establece el tema, el planteamiento del problema; la justificación y los antecedentes; los cuales permiten comprender la dirección, el rumbo, el espacio, el hecho y el contexto de la investigación y que se encuentran detallados en la introducción de este trabajo.

En una segunda parte de esta fase, y luego de tener claro cuál es el problema a investigar, se presenta un marco referencial que para este trabajo se encuentra explicado en el capítulo tres. En este se ubica la bibliografía y se explican los conocimientos sobre el tema y las categorías a analizar, pretende abordar y dar aclaraciones al fenómeno social que se estudia y también ayudan a señalar la forma como se seleccionaron los datos y su relación con la realidad. De esta manera las referencias conceptuales abordadas tienen que ver con las formas cómo se ha venido construyendo y cómo se interrelacionan las categorías: las ciencias sociales escolares, la transposición didáctica como la base epistemológica del conocimiento profesional docente y el pensamiento crítico en la escuela.

Por último, la tercera parte de esta fase y luego de tener claro el problema a investigar y el marco teórico o conceptual, se dispuso a realizar la elección del material a analizar. Para esta investigación el material dependió de los documentos que se tenían a disposición. Estos



fueron los planes de estudio o planeaciones de Ciencias Sociales organizados para el grado décimo y once (10° y 11°) para el primer semestre 2020 y el otro material son algunas guías elaboradas por los profesores previos al proceso de enseñanza para el mismo primer semestre escolar.

### **1.2.3 Tercera fase: De la definición temporal del estudio y de la unidad de análisis**

En cuanto a la definición temporal del estudio está referida al horizonte de tiempo en que se realiza la investigación sobre el material de estudio. Para el presente trabajo se desarrollará en el primer y segundo corte del semestre escolar 2020 en el colegio IED Centro Integral José María Córdoba, jornada tarde. Ya que en el colegio se trabaja en la educación media de manera semestralizada.

Ahora con respecto a la unidad de análisis está determinada por aquella parte del material que es objeto de estudio establecidos en los documentos y que se ligan con los objetivos específicos planteados en la investigación. Para la investigación se tuvieron en cuenta dos tipos de unidades de análisis.

Según Krippendorff (1990) la primera unidad de análisis son las unidades de muestreo que son aquellas porciones del universo observado que serán analizadas. En esta investigación las primeras unidades de muestreo son los cinco maestros que enseñan ciencias sociales en la educación media en el colegio Centro Integral José María Córdoba en la jornada de la tarde y las segundas unidades de muestreo son las planeaciones del I y II corte del semestre escolar 2020 de cada uno de estos maestros y algunas de las guías de trabajo escolar planeadas por cada uno de los seis maestros.

Y en cuanto a la segunda unidad de análisis son las unidades de registro, consideradas como la parte de la unidad de muestreo que es posible analizar de forma aislada “como el segmento específico de contenido que se caracteriza al situarlo en una categoría dada “Hostil (1969) Pueden ser palabras, temas (frases, conjunto de palabras), caracteres (personas o personajes), párrafos, conceptos (ideas o conjunto de ideas), símbolos semánticos (metáforas, figuras literarias), etc. En la investigación estas unidades tendrán que ver por el lado de la planeación con los ambientes temáticos, la Pregunta problemática, las competencias, la metodología y los criterios de evaluación y por el lado de las guías propuestas por los docentes se enfocaran en las instrucciones, los párrafos de los textos, las imágenes y los links que en éstas se encuentren.

**Tabla 1.**

*Categorías y subcategorías de la investigación.*

| <b>CATEGORIAS</b>             | <b>SUBCATEGORIAS.</b>                           |
|-------------------------------|---|
| 1. Saberes académicos         | 1.1 Principales saberes académicos              |
|                               | 1.2 Irrupción de nuevos sentidos subjetivos     |
|                               | 1.3 Orden racional de los saberes académicos    |
| 2. Pensamiento crítico        | 2.1 Componentes del pensamiento crítico         |
|                               | 2.2 Construcción del pensamiento crítico.       |
| 3.Ciencias sociales escolares | 3.1. Nacionalismo como sentido y configuración. |
|                               | 3.2. Globalización como sentido y configuración |

Nota: En la tabla se establecen las categorías y subcategorías del estudio. Fuente:

Construcción propia

#### **1.2.4 Cuarta fase: De la definición de las categorías de contenido**

En esta etapa se establecen las categorías de contenido a analizar, en las que va a ser clasificada la información existente en la unidad de análisis seleccionada con relación a los objetivos planteados en la investigación. En esa medida se presentan tres categorías de análisis, cada una cuenta con unas subcategorías en las cuales más adelante se ubicarán las unidades de registro para poder realizar así un análisis más detallado y sistemático. (Tabla 1)

#### **1.2.5 Quinta fase: De la codificación de la información en las unidades de análisis**

En esta fase se establece el sistema de codificación para evaluar las unidades de análisis. En la primera parte de esta etapa se establece un código para la primera y segunda unidad de registro; eso quiere decir que para la muestra de profesores se usará la letra en mayúscula P acompañada posteriormente por un número de acuerdo al grado y a la materia que el docente enseña; y para la muestra del material de análisis que es la segunda unidad de registro se le asigna otro código. Así, las planeaciones de clase tendrán las letras PC y las guías de trabajo las letras en mayúscula GT.

Para las unidades de registro, el código que se usa es el número 1 en adelante para cada frase o palabra seleccionada. De las planeaciones se tomó de los ambientes temáticos, de la pregunta problemática, de las competencias, de la metodología y de los criterios de evaluación; y en las guías de trabajo se seleccionó de las instrucciones, de los textos que se encuentran en este material, de las imágenes y de los link.

Esto quiere decir que la primera codificación representa la recolección de los datos dependiendo de las dos unidades de muestreo. Esta codificación es realizada en un sistema de Excel ya que en cuanto a las unidades de registros estas son demasiadas y se deben tener en orden para luego ser llevadas a la siguiente fase de la codificación. A continuación, se muestra la tabla 2 que explica esta primera fase de codificación de las unidades de análisis.

**Tabla 2.**

*Codificación de las unidades de análisis.*

| UNIDADES DE ANÁLISIS   |                                       |                         |                      |                      |  |
|------------------------|---------------------------------------|-------------------------|----------------------|----------------------|--|
| UNIDADES DE MUESTREO I |                                       | UNIDADES DE MUESTREO II |                      | UNIDADES DE REGISTRO |  |
| CÓDIGO                 | DESCRIPCIÓN                           | CÓDIGO                  | DESCRIPCIÓN          | CÓDIGO               | DESCRIPCIÓN  |
| P1                     | Profesor 1 de Ciencias Sociales 10°   | PC                      | Planeación de clases | 1 en adelante.       | Ambientes temáticos<br>Pregunta problemática<br>Competencias<br>Metodología<br>Criterios de evaluación |
|                        |                                       | GT                      | Guías de trabajo     | 1 en adelante        | Instrucciones<br>Párrafos de los textos<br>Imágenes<br>Links   |
| P2                     | Profesor 2 de ciencias sociales 11°   | PC                      | Planeación de clases | 1 en adelante.       | Ambientes temáticos<br>Pregunta problemática<br>Competencias<br>Metodología<br>Criterios de evaluación |
|                        |                                       | GT                      | Guías de trabajo     | 1 en adelante        | Instrucciones<br>Párrafos de los textos<br>Imágenes<br>Links   |
| P3                     | Profesor 3 de Economía y política 10° | PC                      | Planeación de clases | 1 en adelante.       | Ambientes temáticos<br>Pregunta problemática<br>Competencias<br>Metodología<br>Criterios de evaluación |
|                        |                                       | GT                      | Guías de trabajo     | 1 en adelante        | Instrucciones<br>Párrafos de los textos<br>Imágenes<br>Links   |
| P4                     | Profesor 4 de economía y política 11° | PC                      | Planeación de clases | 1 en adelante.       | Ambientes temáticos<br>Pregunta problemática<br>Competencias<br>Metodología<br>Criterios de evaluación |

|           |                                       |           |                      |                       |  |
|-----------|---------------------------------------|-----------|----------------------|-----------------------|--|
|           |                                       | <b>GT</b> | Guías de trabajo     | <b>1 en adelante</b>  | Instrucciones<br>Párrafos de los textos<br>Imágenes<br>Links   |
| <b>P5</b> | Profesor 5 de economía y política 11° | <b>PC</b> | Planeación de clases | <b>1 en adelante.</b> | Ambientes temáticos<br>Pregunta problemática<br>Competencias<br>Metodología<br>Criterios de evaluación |
|           |                                       | <b>GT</b> | Guías de trabajo     | <b>1 en adelante</b>  | Instrucciones<br>Párrafos de los textos<br>Imágenes<br>Links   |

Fuente: Elaboración Propia

En la segunda parte de esta fase se sitúa la información proveniente de las unidades de análisis en las distintas categorías que ya fueron definidas con anterioridad. Así, se codifica la información de las unidades de análisis dentro de cada categoría definida. Se tienen en cuenta las subcategorías para realizar esta organización, pues estas permiten ubicar la información a ser analizada en las categorías. De esta manera la codificación y ubicación en las categorías comenzará a arrojar los resultados que conlleven al alcance de los objetivos y propósitos de la investigación, donde se permitirá interpretar la construcción de las ciencias sociales escolares hoy que se realiza en el colegio Centro Integral José María Córdoba. En la tabla 3 se presenta a manera de ejemplo dicha codificación de categorías y subcategorías.

**Tabla 3.**

*De las unidades de análisis en las categorías.*

|                     |  |  |
|---------------------|--|--|
| <b>Categoría</b>    | <b>3. Ciencias Sociales escolares</b>                                      |  |
| <b>Subcategoría</b> | <b>3.1 Globalización como sentido y configuración</b>                      |  |
| <b>CÓDIGO</b>       | <b>UNIDAD DE REGISTRO</b>  | <b>Preanálisis</b>   |
| <b>P2-GT.69</b>     | <i>Todo comienza luego de la Primera Guerra Mundial</i>                    | <i>Apartado del texto-ubica un tiempo</i>                      |
| <b>P3-PC.2</b>      | <i>Identificar los elementos de la economía y los modos de producción.</i> | <i>Objetivo específico de aprendizaje- referente económico</i> |

Fuente: Elaboración Propia

De acuerdo con el anterior cuadro en la codificación se establecen los signos o números dados a cada unidad de análisis, de la siguiente manera P1- PC.3; es decir:

P1. Profesor 1

PC. Planeación de clase.

3.Unidad de registro correspondiente a dicho código.

Una parte importante en esta fase es que se encuentran relaciones y posibilidades nuevas entre el contenido y su representación, fruto de un proceso de los profesores experimentados que hacen parte de las unidades de muestreo pues a menudo el material que fue realizado para la enseñanza cuenta con demasiada elaboración.

#### **1.2.6 Sexta fase: Del análisis de los datos y los resultados.**

Esta fase consiste en realizar convenientemente las correspondientes agrupaciones de los datos obtenidos producto del proceso de investigación, con la finalidad de realizar un análisis descriptivo e interpretativo de acuerdo con el marco teórico planteado para que de esta manera se permita llegar a resultados de acuerdo a los objetivos planteados inicialmente. A la par del análisis de los datos se van evidenciando los resultados de la investigación que se presentan en el mismo orden de los objetivos planteados con su respectiva interpretación y análisis.

#### **1.2.7 Séptima fase: De las conclusiones y recomendaciones.**

En esta fase se presenta una síntesis de los hallazgos de la investigación acompañadas de recomendaciones dirigidas a los profesores en su ardua tarea de la enseñanza de las Ciencias Sociales al interior de la escuela.

## **Capítulo 2. MARCO DE REFERENCIA.**

A continuación, se presentan los referentes conceptuales de las categorías contempladas en la investigación, sobre todo permitiéndose evidenciar los términos claves que orientan el estudio. Por un lado, se explicará cómo se han venido construyendo las categorías de ciencias sociales escolares, transposición didáctica como base epistemológica del conocimiento profesional docente y pensamiento crítico y por otro lado se analizarán las interrelaciones entre estas categorías.

Así, en primer lugar se explica el proceso histórico de la emergencia y la consolidación de las Ciencias Sociales en la escuela colombiana, se muestran sus etapas en respuesta a un tipo de apuestas políticas y sociales que se sucedieron teniendo en cuenta el papel de la escuela y la pedagogía en este proceso; en segundo lugar, se expone sobre la cuestión de la transposición didáctica no como un ejercicio de modelación sino se le apuesta a ésta como la base epistemológica del conocimiento profesional docente. En este apartado se tienen en cuenta los saberes académicos del maestro y el orden racional de los saberes.

Por último, se realiza un acercamiento al pensamiento crítico y su desarrollo en lo que respecta a una propuesta sobre emancipación en la educación. En cada uno de los apartes se va estableciendo la relación que tiene cada una de las categorías, permitiendo a la vez un cruce de apuesta teórica que permita comprender el sentido y el alcance de lo que se propone la investigación.

## **2.1 EMERGENCIA, SENTIDOS Y CONFIGURACIONES DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN COLOMBIA.**

Para esta parte del marco referencial se tomará en cuenta el estudio realizado por el profesor Alejandro Álvarez Gallego, presentado en el libro “Las ciencias sociales en Colombia: genealogías pedagógicas” del año 2013. Se toman elementos de orden histórico y de la genealogía que presenta el autor, pues como lo indica Martínez (en Arias, 2015; p. 135) la genealogía “no persigue causalidades ni continuidades, sino captar los escenarios de combate en el que se hace evidente las rupturas, las coincidencias y los desfases. Entonces, interesa la confluencia de vectores que determinan el curso de los hechos más que su clasificación”, es decir, para el caso de la enseñanza de las ciencias sociales escolares, importa la forma como se han configurado o creado las representaciones de verdad que desde ella se movilizan.

Es así como, el profesor Alejandro Álvarez Gallego, “determina y caracteriza el momento de emergencia de unos discursos sobre la enseñanza” (Silva, 2012) que permiten establecer no solo la conformación de las ciencias sociales en Colombia, sino la conformación de la historia de las disciplinas escolares y que a continuación se enuncian.

### **2.1.1 Época de consolidación nacionalista como sentido y configuración de las ciencias sociales escolares.**

Álvarez (2013) a través de lo que llama genealogías pedagógicas indaga los procesos de constitución de disciplinas como la antropología, la historia, la geografía, la economía, la política vinculándola con la pedagogía, la escuela y con las instituciones formadoras de maestros. Permite otro tipo de análisis al plantear que no todo lo que se enseña en las



escuelas proviene de los centros académicos más destacados, sino que por ejemplo la escuela primaria y secundaria aparece como un escenario en torno al cual se consolidó gran parte de lo que serían luego las ciencias sociales.

Así, centrado en el análisis de la educación en el siglo XX, y abordando la conformación de las ciencias sociales en Colombia, ubica un punto de inflexión o cambio para la época de los años 30 sustentando que existieron unas condiciones históricas en las que se configuraron los bordes y los objetos de las Ciencias sociales en el país, entendidas como disciplinas científicas. Plantea la relación entre las ciencias sociales y la escuela, pues deja ver cómo aparecieron dos épocas claramente caracterizadas: Una a la que denominó la época nacionalista y la otra la época de la globalización.

Comencemos entonces por entender la época nacionalista, la cual tiene que ver con la relación de las ciencias sociales como elemento clave para la consolidación de la nación colombiana, proceso que se da en la primera mitad del siglo XX, y que tuvo como una de sus fundamentales características el hecho de haberse consolidado alrededor de las tensiones por el territorio, el pueblo y el pasado.

Si se hace caso a cómo en la primera mitad del siglo XX se nombraba la nación en lo que entonces se reconocía como Colombia, se dirá que el tiempo, la sangre y el suelo eran tres condiciones sine qua non para configurar, geopolíticamente hablando, aquella novedosa manera de existir. El tiempo remitía al pasado, la sangre, al pueblo y el suelo, al espacio físico. (Álvarez, 2013, p. 13)

Fue más que una estrategia, una necesidad para mantener el poder del Estado y así intervenir y evitar perder su soberanía.

La necesidad de identificarse con una raza que debía ser fuerte, con un territorio que debía estar integrado y con un pasado que debía ser común fue creándose justo en el momento en que se hizo posible pensar que podía perderse la soberanía política, económica y cultural. (Álvarez, 2013, p. 15)

Aquí subyace en su planteamiento la importancia de la creación de los estados nación, acontecimiento que estuvo íntimamente ligado a la escolarización de la población y, en particular, de las ciencias sociales. Esto sugiere como lo dice Álvarez (2013) que “el nacionalismo fue en lo fundamental un proyecto político pedagógico. Lo que implicó con el tiempo la profesionalización de los maestros que trajo un enfrentamiento abierto con los intereses de la iglesia en cuanto a su legitimidad”

Se dispusieron recursos y acciones que implicaban una amplia consulta por todo el país para crear las condiciones que permitieran llevar a cabo la ambiciosa reforma. Una de esas acciones fue la organización de un *curso de información* en el que se formarían los mejores cincuenta maestros delegados de todos los departamentos durante un año para que se encargaran de llevar a cabo los cambios respectivos en sus regiones. (Álvarez, 2013, p. 27)

El maestro, en esta medida puede leerse como un agente que desempeña una función dada del exterior con un carácter impositivo en la escuela con el fin de lograr lo que los intereses, en este caso externos a la escuela, le están exigiendo. Priva de toda autonomía al

maestro para convertirlo en un sujeto subyugado quien será el que interviene en nombre del Estado en la escuela. Implica entonces, una formación basada en una imposición; o sea, el maestro de Ciencias sociales realiza las actividades al interior de la escuela estrechamente ligadas a sostener y a formar a la sociedad en un proyecto estatal, que desconoce las realidades de la población que en ese momento asistía al establecimiento.

Tal desconocimiento, se puede decir se pasaba por alto ya que la legitimización del poder del estado en su proyecto nacionalista tenía la primacía. De hecho, colocaba al maestro en una especie de posición privilegiada socialmente, ya que como emisario del estado estaba en su deber de ser su voz y su agente. De acuerdo con esto el maestro también se desligaba de ese reconocimiento real de la vida de sus estudiantes y la enseñanza se centraba en la modelación como si lo que se aportaba o imponía, fueran los modos propios de ser y de vivir únicos en la sociedad colombiana.

Fue así como el nacionalismo llevó a que, dentro de la escuela, se movieran un sinnúmero de acciones que como lo decía Álvarez (2013) despertaran las pasiones y dirigieran las opiniones de los demás; haciendo indispensable el requerimiento de mitos, ritos, sacramentos, dioses (héroes), fundadores, celebraciones, lugares sagrados; como si se tratase de una religión. Entonces, esta época nacionalista en Colombia conjugó este tipo de acciones que debían alcanzar el ideal del patriotismo, o sea, que se “convirtieran en patriotas por inclinación, por pasión, por necesidad” (Álvarez,2013)

El nacionalismo, en cierta medida se ocupó de crear un imaginario de colombiano, desde una posición estatal, que debía alcanzar su propósito por cualquier medio, ese medio sería la escuela. Esta se encargaría de conseguir dicho objetivo en la población que asistía a

ella, lo que generó la emergencia de las ciencias sociales. Por tanto, esta asignatura escolar en sus inicios estuvo ligada a los proyectos políticos del país y en consecuencia serían los profesores los encargados de desarrollar tal propuesta.

El momento nacionalista de este modo de ser del poder convirtió al Estado en el medio privilegiado para incidir sobre los imaginarios y sobre los cuerpos, lo cual supuso construirlos; de allí la emergencia de las llamadas ciencias sociales y de la pedagogía como saberes sobre la cultura, el pasado, la raza, el pueblo, la fisiología, el suelo, el territorio, la geografía, la infancia, el aprendizaje, entre otros. (Álvarez, 2013, p. 14)

Otra de las grandes características del nacionalismo, dice Álvarez (2013) es el suelo, o sea, el territorio y su estudio que se convirtió ya no en un asunto de memoria, o de descripción de accidentes, capitales o alturas; sino que pasó a reformarse desde una óptica según este era ordenado. Para ello era necesario acercarse de forma empírica al entorno y observar los factores físicos, económicos y humanos que allí interactuaran, y deducir de allí las claves que explicarían las leyes del ordenamiento espacial de los territorios.

Por lo anterior, el maestro con respecto a la enseñanza del territorio (término con el cual se aborda la geografía) constata el saber científico con las realidades, no para analizarlas desde un punto crítico, sino para aseverar las verdades que se consideraban ciertas en las disciplinas que le formaban y generaban una única verdad de sentimiento nacional; pues, el territorio coaccionaba a la sociedad y le llevaba a identificarse como colombiano.

Entonces “la historia, debía conectarse con el presente inmediato, debía ser útil en tanto ayudara a leer el contexto local y el entorno cercano. [...] no había que ir tan lejos a buscar en

el origen los principios que ordenaban el mundo. Prefirieron buscarlo en la vida cotidiana, en contacto con el medio y el territorio” (Alvares, 2013) todo lo cual giraba alrededor de una idea de conformación del ciudadano que pertenecía a la nación. Así, “más que dos asignaturas separadas, la historia y la geografía serían los medios para propiciar en los niños una experiencia vital cuando se acercaran al conocimiento de lo social” (Álvarez, 2013)

Por otro lado, las ciencias sociales en la escuela de esta época estuvieron también enfocadas a pensarse la cuestión de la sangre, de la raza, o sea, la cuestión de la población en sí. Como plantea Álvarez (2013) esta época tuvo diversas expresiones, tendencias, actores y fuerzas; como los movimientos sociales (obrero, estudiantil, indígena y campesino), la Iglesia, los conservadores, los indigenistas, que hablaron de la raza, de la cultura popular, de valores éticos y estéticos, de imperialismo, de lo otro extranjero, de lo auténtico, del pasado y del progreso.

Estos modos de hablar mostraron la manera en que la nación se convirtió en un proyecto de pedagogía social, en un modo de gobierno que habría de organizar la vida social de la población. Desde allí se creó la necesidad del Estado como agente educador, interviniendo de manera central en la configuración de la nación que fue nombrada. En torno a esta nueva verdad se disputaron los muy diversos intereses que entraron en juego. (Álvarez, 2013)

Sin embargo Álvarez (2013) nombra cuatro factores que debilitarían a posteriori el ímpetu pedagógico del poder nacionalista: el primero de ellos fue el peso de los gremios económicos como la ANDI, la APEN, la Federación de Cafeteros y Comfenalco; el segundo de ellos tuvo que ver con el temor al comunismo el cual se acercó demasiado a las alianzas del

estado con el pueblo; el tercero de ellos fue la confrontación bipartidista por el control burocrático del Estado y el último tuvo que ver con la presión norteamericana como consecuencia del apoyo brindado en la guerra contra el nacionalsocialismo. Por ello, con el tiempo la época nacionalista comenzó a desdibujarse para dar lugar a una nueva época que se conoce como la globalización. Pero, es en ese giro histórico donde se habrían producido cambios fundamentales, no solo en las ciencias sociales, sino por supuesto, en los maestros, en la pedagogía y en la escuela.

Así, queda expuesto la manera como emergieron las ciencias sociales en la escuela, consolidando su sentido hacia la construcción de la nacionalidad colombiana; donde términos claves como el de tiempo, sangre y suelo determinaron la configuración de lo que se enseñaba en las ciencias sociales por parte de los maestros en dicha escuela de carácter nacionalista.

### **2.1.2 Época de consolidación de la globalización. Otro sentido y configuración de las ciencias sociales escolares.**

Esta época está enmarcada en un hecho histórico que se ubica en otra escala; esta vez se aleja de la escala nacional para ubicarse en una escala global. Aquí los procesos que se llevarían al interior de la escuela estarían relacionados con otro tipo de dinámicas influenciadas desde la organización internacional y desde la tecnocracia<sup>3</sup>, así:

---

<sup>3</sup> Para comprender la tecnocracia en este contexto, se hace importante entender que el derrotero de la tecnocracia muestra la tendencia del mundo occidental hacia la “racionalización” y la “modernización”. Así se da una mayor complejidad del mundo por el predominio de los instrumentos técnicos y la necesidad cada vez mayor de utilizar la técnica en todos los ámbitos imaginables de la vida humana que determinaron la necesidad casi ineludible del “conocimiento experto”. Así, la idea de democracia participativa, en la cual se supone que los ciudadanos deliberan y deciden todos los aspectos posibles de la vida pública, parece estar en conflicto con la idea de “gobierno de los técnicos”. Un gobierno de corte tecnocrático preferiría el menor nivel de intervención de la ciudadanía posible, porque la política no es científica ni objetiva y, por lo tanto, conviviría mejor con una democracia restringida o electoral. La tecnocracia lleva en su “génesis” el apego a la idea de objetividad, verdad

“La coyuntura de finales de la Segunda Guerra Mundial y luego la llamada *Violencia* estuvieron asociadas a un acontecimiento histórico que definió el giro radical de la década de 1960 y el inicio de un nuevo modo de ser del poder, ahora menos territorializado y menos comprometido con el pasado y las causas del pueblo. Tal acontecimiento tuvo que ver con la tecnocratización de los saberes sociales y de la pedagogía y con la escisión profunda que se produjo entre los saberes escolares y el modo de producción del conocimiento científico-social” (Álvarez, 2013, p. 119)

Hay entonces una apertura al mundo, un nuevo sentido para las ciencias sociales enseñadas en la escuela. Es la globalización ese nuevo sentido configurado por una nueva historia y por una ruptura entre la pedagogía y el saber social:

...de un lado, el modo de ser del poder alejó sus prácticas de los intereses puramente nacionalistas; de otro lado, los estudios sociales debían adquirir el carácter de ciencia y, por tanto, considerar los nuevos intereses desarrollistas. Así la pedagogía pasaría a ser un asunto más tecnocrático y las ciencias sociales pasarían a sustituirla para regir ahora los destinos de la política. (Álvarez 2013. 120)

Entonces en la década de 1960, como nombra Álvarez (2013) el nacionalismo se desdibujó al tiempo que emergía la pretensión de objetividad científica y el afán por tomar distancia de los intereses partidistas a la hora de leer el pasado, tal como había sucedido en la primera década del siglo XX.

---

científica, racionalidad técnica y cierta condición elitista que la tornan un elemento conflictivo frente al espíritu democrático que piensa que todos los ciudadanos están en igualdad de condiciones para participar de la decisión pública. (Estévez, 2005)

En la década de 1960 se hablaba de las nuevas ciencias sociales como parte del mandato desarrollista que se imponía en las políticas internacionales y nacionales, desde donde se proyectaba el futuro del país con criterio modernizante, lo cual suponía dejar el fervor nacionalista. En esas condiciones los nuevos intelectuales emprendieron una cruzada contra la historia patriótica y se propusieron renovarla desde la universidad con nuevas investigaciones empíricas que revisaran las interpretaciones heroicas, asociadas a la historia escolar. (Álvarez, 2013.56)

De aquí que se produzca un cambio de sentido de las ciencias sociales al interior de la escuela y obviamente las configuraciones que al respecto partirían de este nuevo sentido, pues en cuanto a la historia surge la llamada “nueva historia”, que para Álvarez (2013) en cierta medida se olvida de los avatares de su propia disciplina erigiéndose como una nueva verdad, desconociendo la historicidad de su propio saber. Esta nueva historia, rechaza, la historia heroica e impide reconocer la inquietud por el presente que se dio en las décadas de 1930 y 1940. Así, los promotores de la llamada Nueva Historia, investigadores universitarios influenciados por las corrientes de los Annales<sup>4</sup> y la New Economic History norteamericana<sup>5</sup>,

---

<sup>4</sup> En historiografía, la palabra «Annales» reenvía a tres fenómenos mutuamente implicados. 1.- Una revista de historia de gran prestigio fundada en 1929 por dos profesores de la universidad de Estrasburgo. Marc Bloch (historiador de origen judío, resistente y asesinado por los nazis, 1886-1944) y Lucien Febvre (1878-1956). La revista ha continuado existiendo hasta hoy [2012] con diversos subtítulos, pero sus diez primeros números son una referencia que transformó la manera de hacer historia. También el número de noviembre de 1937 dedicado a Alemania con dos artículos sobre el régimen hitleriano (Lucie Varga y Henri Mougín), que provocó el abandono de la editorial Armand Colin por parte de Bloch y Febvre es una referencia clásica. 2.- Un grupo (no exactamente una ‘escuela’ porque no propone un ‘método’ en sentido estricto) de historiadores franceses o francófonos vinculados a esta revista y que comparten puntos de vista similares. En este sentido se puede hablar de diversas ‘generaciones’ de los Annales (cuatro hasta la actualidad, 2012). 3.- Un movimiento que, especialmente después de la 2ª Guerra Mundial, bajo la dirección de Fernand Braudel (1902-1985) renovó nuestra manera de entender y de leer la historia, aportando nuevas orientaciones. Al movimiento de los Annales se deben conceptos como «historia total», «larga duración», «mentalidades», etc., que hoy forman parte del utillaje teórico de cualquier historiador. (Alcoberro, 2012)



fortalecieron la idea de formar profesionales de la historia por fuera de los cánones de la escuela. Pues su crítica a la historiografía de la Academia, por conservadora, memorística y episódica, los alejó durante un buen tiempo de los problemas de la enseñanza de la historia.

En esta época la formación del profesor en cierta medida toma una postura alejada de la escuela, lo que conlleva a generar una división en la disciplina. Pues las ciencias sociales en lo que respecta a la historia según Álvarez (2013) tomaron dos posturas: la historia escolar y la historia crítica. La primera fue de tipo escolar alejada de la formulación de críticas y la segunda de tipo profesional a quien, si le correspondía realizar las críticas, detenerse en las causas o establecer relaciones cronológicas entre unos hechos y otros.

Si en la época nacionalista los saberes disciplinares tenían que pasar por la escuela para ser enseñados y crear así el imaginario de nación, por el contrario, en esta época los saberes disciplinares contruidos desde un carácter científico en establecimientos propicios para ello, tienden a buscar respuesta a otro tipo de situaciones que en el momento tenían que ver con la economía que tocaba fuertemente el rumbo del país, impregnando el sistema educativo de entonces.

En la segunda mitad del siglo XX las ciencias sociales ya no serán más el referente para formar a los maestros que ayudarían a configurar el alma de la nación en las mentes de los estudiantes. Lo que importaba, en la perspectiva de las demandas que el desarrollo le hacía al país para salir del atraso, era solucionar los problemas sociales más acuciantes,

---

<sup>5</sup> Escuela norteamericana de la historia cuantitativa, que basa sus estudios en la utilización de datos cuantitativos, la utilización de teorías económicas, de métodos y técnicas estadísticas para el análisis de los procesos históricos. Esta corriente la iniciaron, en la década de 1950, dos economistas historiadores (North y Thomas) con la crítica a la historia económica norteamericana tradicional. Plantearon una nueva propuesta metodológica que, además, recurría a las hipótesis contrafactuales o situaciones hipotéticas. (Término elaborado por Federico Lazarín. obtenido en [http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/ter\\_n/nueva.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/ter_n/nueva.htm))

razón por la cual había que pensar en los cuadros preparados para ello. (Álvarez, 2013, p. 125)

Aquí, uno de los términos claves va a ser el de desarrollo, que fue “un nuevo modelo de crecimiento económico” (Álvarez, 2013) pero a la vez “supuso mucho más y se convirtió en todo un modo de organizar la sociedad y en una manera de administrar y gobernar la vida” (Álvarez, 2013). Se puede entender entonces, que todos los sectores de lo social fueron tocados o traspasados por esta dinámica, empero el progreso de cada sector – salud, comunicación, educación- estaba limitado en su accionar debido a la carga financiera que el estado le destinara.

Así, los profesionales con respecto a las ciencias sociales que se fueron formando debían responder y adecuarse a los nuevos retos que no solo desde la esfera nacional se exigía, sino desde la esfera internacional se había comenzado a configurar. Por ello la emergencia de nuevos profesionales que transformaran el pensamiento nacionalista al de progreso y desarrollo se comenzó a establecer.

...formar sociólogos y psicólogos sociales en las universidades para que atendieran a la población no escolarizada de las regiones donde estaban creándose las nuevas plantas de producción industrial, de manera que se transformaran las costumbres y las tradiciones culturales ancestrales, so pena de que se atravesaran en el camino del progreso. (Álvarez, 2013, p. 132)

Se puede intuir que la figura del profesor cambió, pues al profesor que en la época nacionalista le eran reconocidos ciertos privilegios comienza a sentir una tensión frente a los

nuevos retos que ya no le demanda el estado, sino la economía mundial. Entre ellos el que la escuela responda a una demanda de mercado. Pues “la mano de obra que se requería en la nueva era industrial debía estar preparada culturalmente para desempeñarse con eficiencia y productividad” (Álvarez, 2013) tarea que le fue asignada a los nuevos maestros formados en el modelo actual, tensionando aún más el quehacer de los maestros antiguos que miraban a las ciencias sociales con otro sentido, osea, el del nacionalismo y eran enfrentados a una nueva configuración de sentido globalizada.

Este nuevo sentido de las ciencias sociales se desprendía de los procesos económicos que el capitalismo le arrojaba.

Lo cierto era que las nuevas ciencias sociales necesitaban un nicho donde pudieran formarse los profesionales que saldrían a atender las tareas propias del desarrollo, la planificación social y la formación de recursos humanos capaces de ayudar en el cambio social. Lo que puede constatarse al revisar algunas cifras sobre el tipo de carreras y el número de profesionales egresados, es la rápida respuesta que dieron las universidades colombianas a tales demandas. La carrera que despegó con mayor ímpetu fue la economía. (Álvarez, 2013, p. 132)

Se habla de nuevos profesionales, llamados científicos sociales, encargados ahora de orientar a la sociedad por los propósitos de la globalización económica. Eso quiere decir que la población comprendiese cómo actuar frente a los procesos de desarrollo y progreso que desde la década del 60 se vivirían.

Los nuevos científicos sociales tenían el reto de planificar el papel que habría de jugar la población en la estrategia del desarrollo; debían enfrentar en primer lugar el problema del analfabetismo, combatir la violencia y mejorar las condiciones sanitarias mediante la medicina preventiva. El afán por incorporar a la población en forma masiva a los procesos de industrialización exigía ampliar los grados de escolaridad básica para elevar los niveles educativos, pues se necesitaba una mano de obra más calificada. De esta manera la educación del pueblo dejó de ser un asunto ideológico-pedagógico y pasó a ser un asunto económico. (Álvarez, 2013, p. 133)

Por otro lado, el profesor de ciencias sociales comienza a formarse en las licenciaturas tanto de geografía como de historia. Nótese que en esta época las ciencias sociales van dirigidas a un público que no es escolar sino universitario; sin embargo, en las escuelas se sigue enseñando la geografía, la historia y la cívica escolar; y por ello el “Ministerio de educación Nacional, elabora nuevos programas para la enseñanza de la historia, dejando de lado el debate planteado por los intelectuales, y teniendo en cuenta solo las orientaciones de los organismos internacionales” (Álvarez, 2013), así, se comienza a cambiar los conceptos usados en la época nacionalista ubicando conceptos de la globalización por ejemplo y según Álvarez (2013) el de Historia moderna de América, historia de Colombia, democracia, derechos universales, seguridad social.

En la geografía, por ejemplo, cambia la pregunta por la raza y la identidad a las relaciones entre la población y la tierra, en un sentido productivo. Toca conceptos por ejemplo como el de planificación económica, entorno geográfico, población como recurso económico, productividad, la cuestión agraria, el problema rural, la geopolítica mundial, la extracción de recursos naturales, la política cambiaría, entre otras que señala Álvarez.

Ahora lo que importaba no era la afirmación de la identidad nacional, sino el aumento de la productividad de la tierra. Por eso se habló de la revolución verde, que era básicamente la tecnificación de la producción agrícola. (Álvarez. 2013, p. 142)

Para terminar esta época se tienen en cuenta los abordajes que recientemente se le están dando a la historia y a la geografía y que, con el recrudecimiento de las nuevas formas de violencia, se ha vuelto a pensar en la historia que se enseña y se está insistiendo en la necesidad de recuperar la memoria, en el sentido de comprender este presente incierto. Quizás allí pueda darse de nuevo un diálogo entre la pedagogía y la historia, el cual se había olvidado. (Álvarez, 2013)

Asistimos a una proliferación de eventos, escritos e imágenes sobre la memoria. Pareciera que lo que se debiera recuperar hoy no es la historia, sino la memoria. Este concepto está hoy cargado de una significación política relacionada con la violencia y la guerra. Después de la Segunda Guerra Mundial quiso recuperarse la memoria para juzgar a los responsables del genocidio nazi; en América Latina la memoria se ha invocado para juzgar a los dictadores de las décadas de 1960 y 1970, y en Colombia se convoca para que respondan los culpables de las masacres paramilitares. El fenómeno está ligado estrechamente a la emergencia de los Derechos Humanos como acontecimiento propio de la segunda mitad del siglo XX, un fenómeno que está haciendo parte de la desnacionalización de las culturas y de la desestatalización del poder. (Álvarez, 2013, p. 35)

Por ello la investigación está centrada en identificar qué sentido y qué configuración se le está dando a las ciencias sociales hoy en día en la escuela para ello es importante el reconocimiento de los términos claves que le son propia a dicho sentido, pues es lo que la configura.

### **2.1.3 Ciencias Sociales y pedagogía en Colombia**

Entonces según las dos épocas que plantea Álvarez (2013) es en el nacionalismo que el saber pedagógico respondió a los intereses políticos de la época y su papel estuvo centrado en la articulación y configuración de un campo de conocimiento como es el de las ciencias sociales, pero en la época de la globalización ese saber pedagógico ya no tuvo vínculos con las ciencias sociales debido que los intereses de tipo nacionalista se habían dejado a un lado para enfocarse en un interés desarrollista.

Así pues y según Álvarez (2013) El discurso pedagógico en la época nacionalista estuvo ligado a la necesidad de producir una ciencia nacional, un saber y un sistema de valores propio. Los saberes sobre el pasado, el pueblo y el territorio, como componentes de la nación, se convirtieron en las disciplinas escolares. Este saber se ocuparía desde entonces de lo social y sería un modo particular de gobernar la población. Fue así como la pedagogía se configuraría como una forma de gobierno que desbordó a la escuela actuando más allá de ella pues impregnaba todas las acciones del Estado y en general de las diversas instituciones sociales que se constituyeron entorno a dicho discurso nacionalista.

La pedagogía en Álvarez (2013) unía las diversas explicaciones que se construían en torno a la consolidación de la nación, pues su razón de ser era transformar las creencias y las

costumbres. Pasar así, de las nociones que ordenaban el discurso civilizatorio del siglo XIX tales como barbarie, salvajismo o primitivismo al del discurso nacionalista con nociones tales como raza, pueblo, indigenismo y nación. A lo que se le llamó por “Bernal Jiménez pedagogía social, es decir, un complejo de problemas que se han de resolver por la sociología y la geopolítica” (Álvarez, 2013); esto indica la unión entre el poder y la pedagogía, la una iba ligada a la otra en pos de un interés político que debía trascender las esferas de lo social, siendo la pedagogía el objetivo de la política;

Sin embargo, cabe resaltar que la pedagogía no fue el instrumento con el que se vehiculizó el conocimiento que se consideraba necesario transmitir a las nuevas generaciones, sino que fue el objetivo, fue la razón de ser de la política o, si se quiere, del poder, en tanto se hizo necesario gobernar una nación. Pues el proyecto político de este período de la historia fue un proyecto pedagógico en su forma nacional, y esta se dibujó con la investigación que pasó a denominarse ciencias sociales. (Álvarez, 2013)

En la época de la globalización se separa la relación existente entre pedagogía y política, primando la estabilidad política y la sostenibilidad económica; pues el modo de ser del poder cambiaba, dejaba de lado la territorialización, el pasado y las causas del pueblo. La pedagogía pasaría a ser más un asunto de orden tecnocrático y las ciencias sociales pasarían a sustituirla para regir los destinos de la política (Álvarez, 2013)

En estas condiciones las llamadas ciencias sociales debieron despolitizarse, lo cual suponía distanciarse del ámbito propio de la pedagogía; esto es, de la discusión acerca de la función ideológica que cumplía en ese momento relacionada con el ideario nacionalista. Dicha despolitización se asoció al mundo de la universidad, supuestamente

allí habría un trabajo más científico y, por tanto, más neutral. Pero para que esto fuera posible tendría que producirse una serie de transformaciones en otros planos. El más importante fue la aparición de todo un sistema de instituciones transnacionales dedicadas a fomentar un nuevo modelo de crecimiento económico llamado desarrollo. (Álvarez, 2013)

Los nuevos científicos sociales tenían el reto de planificar el papel que habría de jugar la población en la estrategia del desarrollo; debían enfrentar en primer lugar el problema del analfabetismo, combatir la violencia y mejorar las condiciones sanitarias mediante la medicina preventiva. El afán por incorporar a la población en forma masiva a los procesos de industrialización exigía ampliar los grados de escolaridad básica para elevar los niveles educativos, pues se necesitaba una mano de obra más calificada. De esta manera la educación del pueblo dejó de ser un asunto ideológico-pedagógico y pasó a ser un asunto económico. Todo el planteamiento anterior de Álvarez (2013) permite evidenciar el papel de la pedagogía primero como garante de un proyecto político y luego como una respuesta a un modelo económico.

Se puede considerar, con el tiempo, que el proceso de la enseñanza de las ciencias sociales a la postre ha sido el proceso más afectado entre la conjugación política-pedagogía-economía; ya que en cierta manera las ciencias sociales con la política se convirtieron en su objetivo impidiendo en cierta medida sus construcciones propias y con la economía han sido un mero instrumento de respuestas y aplicaciones que respondan a dicho modelo. Lo que hace pensar en la idea de si en verdad estas ciencias sociales escolares en algún momento han tenido construcciones propias o si solo han sido meros mecanismos de sostenibilidad de los poderes.



#### **2.1.4 Ciencias Sociales y la escuela colombiana.**

En este apartado sigo tomando los planteamientos de Álvarez (2013) quien hace un amplio análisis al respecto del tema que se convoca sobre ciencias sociales y escuela colombiana. Para éste, la escuela en la época nacionalista resultó estratégica para conseguir el efecto de verdad que las nociones sobre nación se necesitaban configurar en la población colombiana. Se ha hablado para la época nacionalista de la configuración de un Estado docente, entendido como el momento en que se consolidó el control estatal sobre la escuela y se adoptó un conjunto de programas que buscaban alfabetizar la población para ganar la cohesión social alrededor de los ideales nacionalistas.

Por el planteamiento anterior se puede pensar que la escuela, y el maestro dentro de ella, establecerían esas acciones escolares que se enfocarían en una modelación de hombres de acuerdo con un imaginario político. Era claro que para estos el infante no tenía un conocimiento de nación y ellos serían los salvadores que lo guiarían para encontrarse y formarse como el buen ciudadano.

Para el autor en mención, en la escuela se establece el momento en el que el poder se ocupó de administrar la vida de la población potenciando al máximo las capacidades físicas e intelectuales de los individuos y organizando la vida social. Se hizo necesario gobernar la vida en todas sus facetas, incluidos el ocio y el trabajo; en ese proceso fue configurándose el Estado moderno con toda su parafernalia;

El momento nacionalista de este modo de ser del poder convirtió al Estado en el medio privilegiado para incidir sobre los imaginarios y sobre los cuerpos, lo cual supuso construirlos; de allí la emergencia de las llamadas ciencias sociales y de la pedagogía como saberes sobre la cultura, el pasado, la raza, el pueblo, la fisiología, el suelo, el territorio, la geografía, la infancia, el aprendizaje, entre otros. Pero sería la escuela el sitio privilegiado para que se desarrollaran y se diera el alcance a todos estos idearios políticos. (Álvarez, 2013)

Por otro lado, y según el autor que se ha venido mencionando en este apartado, lo que se demandaba para ese momento era el fomento de una cultura con rasgos propios en los ámbitos intelectual y artístico que perfilara la personalidad de la nación, con una espiritualidad sólida capaz de defenderse del imperialismo cultural. La dominación política extranjera era el enemigo común y solo sería posible su influencia con un sentimiento nacionalista débil; pues este era equivalente a la carencia de individualidad.

De ahí que, la acción de la escuela, en el fomento de la lectura y en el cultivo del arte estaban en el corazón del problema, pues se trataba de asuntos relacionados con las costumbres, los gustos, los hábitos, el lenguaje y los valores humanos. Era capaz de entrar en la intimidad de la persona, lo que causaba empoderamiento del otro.

Ahora bien, en cuanto al tiempo también plantea, que este se nacionalizó. Aquí entran a jugar de manera especial los textos escolares, pues “la forma escritural, la ritualidad y la liturgia de dicha historia se construyó en y para la escuela, ya que su razón de ser era despertar el sentimiento nacional” (Cortázar, en Álvarez, 2013) así la historia, debía conectarse con el presente inmediato, debía ser útil en tanto ayudara a leer el contexto local y el entorno cercano

y las leyes que de allí se derivaran serían válidas para cualquier otro contexto geográfico. Por ende, se puede decir que la cotidianidad va a ser y fue un elemento clave en la escuela con respecto a la enseñanza de las ciencias sociales ya que de éste se supone se desprendían las enseñanzas escolares.

Otro giro importante en el nacionalismo según el mismo Álvarez (2013) fue el control que se asumió sobre la producción del pensum para la educación primaria y secundaria ejercida antes de 1930 por la iglesia católica en su totalidad. El control a lo que se enseñaba en la escuela tuvo que ver con el hecho que para educar a los colombianos había que saber quiénes eran y es en este encuentro donde se ubican las genealogías entre pedagogía y ciencias sociales. Pues en este se consideraba la importancia de qué era lo que se iba a transmitir a las generaciones venideras y este discurso del que se iba a transmitir fue plasmado en la enseñanza de las Ciencias Sociales;

La historia, geografía y cívica, que existían separadas en el pensum escolar, comenzaron a articularse en torno a lo que se llamó desde entonces estudios sociales; esto con el propósito de permitir que la experiencia, que comenzaba a ser el criterio de validez para definir lo que se enseñaba o no, organizara el conocimiento cuando se visitaban parajes geográficos. (Alvares, 2013)

Esta mirada es importante ya que “más que dos asignaturas separadas, la historia y la geografía serían los medios para propiciar en los niños una experiencia vital cuando se acercaran al conocimiento de lo social. Por eso las prácticas pedagógicas privilegiaron en ese momento las dramatizaciones, las excursiones, las películas y los trabajos manuales, todo con el propósito de conectarlos con los asuntos de su actualidad, bajo el supuesto de que eso les

despertaba auténtica motivación por el estudio” (Álvarez, 2013) puede leerse estas acciones como acciones estandarizadas y de estricto cumplimiento en la escuela. Así, la escuela del entonces seguía aplicando y reproduciendo lo que las directrices externas le exigían;

En ese momento se creía que la escuela era una sociedad en miniatura y que lo que allí se viviera era factible que lo reprodujeran luego en la sociedad mayor. En defensa de este tipo de actividades se decía que la sociedad estaba estructurada en niveles de diferentes proporciones: la escuela, el terruño, el barrio, la provincia, el departamento y la nación, y que lo acontecido en un nivel era un simple reflejo de lo que sucedía en los otros. (Álvarez, 2013)

Tal como lo hemos venido diciendo y de acuerdo con los planteamientos de Álvarez, en la segunda mitad del siglo XX se produce un giro hacia el desarrollo y la globalización. Aquí las ciencias sociales ya no serán más el referente para formar a los maestros que ayudarían a configurar el alma de la nación en las mentes de los estudiantes. Lo que importaba, en la perspectiva eran las demandas que el desarrollo le hacía al país para salir del atraso, y solucionar los problemas sociales más acuciantes, razón por la cual había que pensar en los cuadros preparados para ello y ahora la ciencia debía decirles a los maestros lo que convenía ser enseñado.

Así la escuela más que instrumento político comenzó a ser desdibujada de su poder en la ciudadanía nacionalista para configurar nuevas formas de ser en cuanto a la economía. La escuela se convierte entonces en un elemento del mercado con todas las implicaciones que esto conlleva.

En sí, las ciencias sociales nacieron en la escuela, la escuela fue el epicentro más importante para su desarrollo, pero con el tiempo y los cambios mundiales que a nivel histórico se vivía en la sociedad, estas ciencias sociales escolares debieron sufrir un cambio de enfoque y de privilegios de poder que en el nacionalismo se le otorgaron. Siendo una asignatura escolar que pasó a vivir a la sombra de la economía más desde modelos técnicos que desde el propio análisis de lo que la sociedad vive en la actualidad y sus reales necesidades como humanidad, de ahí que se desplazara a las universidades del país.

El análisis de las Ciencias Sociales que desde el profesor Álvarez se tomó, permite entonces reconocer dos tipos de épocas de consolidación de esta disciplina escolar en el país; y que para el presente son los dos sentidos que ha tomado esta asignatura escolar. Cada uno de esos sentidos: tanto el nacionalista como el de globalización tienen inmersos unos términos claves que son los que configuran dichos sentidos y por lo tanto pueden dar respuesta a las configuraciones de las ciencias sociales que en la actualidad se construye por parte del docente de ciencias sociales que da clase en la educación media en el colegio C.E.D Centro integral José María Córdoba.

Sin embargo y como se ha establecido, el maestro será el foco del análisis del qué y el para qué se enseñan las ciencias sociales hoy. Así que a continuación se presentan dichos procesos que el maestro realiza para la construcción de su conocimiento profesional, en sí, relacionado con los saberes académicos. De aquí que se halle relación entre el papel del maestro y la generación de sentidos y configuración de las ciencias sociales en el proceso de enseñanza de las ciencias sociales hoy en la escuela.

### **2.1.5 Ciencias sociales y normatividad educativa actual.**

Se hace importante mencionar el marco legal en que las ciencias sociales están actualmente sustentadas como una asignatura dentro del currículo escolar, esto con el fin de entender que esta asignatura está enmarcada dentro de la legalidad de las políticas educativas en Colombia y que, por lo tanto, intervienen en los procesos de organización de las mismas dentro de las instituciones.

Algunas de las normas más importantes como la ley general de educación, los lineamientos de Ciencias sociales, los estándares de competencias de las ciencias sociales, los derechos básicos de aprendizaje de las ciencias sociales y el PEI, regulan no solo el ejercicio de dicha asignatura sino la organización y establecimiento de la misma en la educación media en las instituciones.

En la ley general de educación (1994) se establece la duración y finalidad de la educación Media

“La educación media constituye la culminación, consolidación y avance en el logro de los niveles anteriores y comprende dos grados, el décimo (10°) y el undécimo (11°). Tiene como fin la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo” (Ley general de educación, art.27, 1994)

En el artículo 31 presenta las áreas fundamentales de la educación media académica, en la que se incluye las ciencias sociales, las ciencias políticas y económicas.

“Áreas fundamentales de la educación media académica. Para el logro de los objetivos de la educación media académica serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y la filosofía” (Ley general de Educación, art. 31, 1994)

Entonces en cuanto a las áreas obligatorias y fundamentales de la educación básica dice:

Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios” que en el numeral dos se especifican como “Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia” (Ley general de educación, art. 23, 1994)

En los lineamientos curriculares que son:

“una serie de puntos de apoyo y orientación general que se editan con el ánimo de aportar a las y los maestros del país, elementos de tipo conceptual y metodológico que dinamicen en gran modo su quehacer pedagógico, para iniciar los profundos cambios que demanda la educación de este naciente milenio, y lograr nuevas realidades, sociedades, elementos de convivencia, etc., entre mujeres y hombres, tanto en el presente como para el futuro” (Lineamientos de Ciencias Sociales, 2002)

Se presenta dichos lineamientos curriculares para las ciencias sociales en la educación media, como:

“...una orientación que busca superar el enfoque reproductivo e informativo de la adquisición de datos; pretende promover la apropiación social de viejos y nuevos saberes, para centrarse en la tarea prioritaria de formar ciudadanos críticos, democráticos y solidarios frente a los problemas y a sus posibles soluciones” (Lineamientos de Ciencias Sociales, 2002).

Por otro lado, en los estándares de competencias, que son

“...criterios claros y públicos que permiten conocer lo que deben aprender nuestros niños, niñas y jóvenes, y establecen el punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer, en cada una de las áreas y niveles. Por lo tanto, son guía referencial para que todas las instituciones escolares, urbanas o rurales, privadas o públicas de todo el país, ofrezcan la misma calidad de educación a los estudiantes de Colombia”  
(Estándares de competencia de Ciencias Sociales, 2004)

Dice con respecto a los estándares de competencias de ciencias sociales (ver anexo A) en la educación media que

“son un derrotero para... establecer lo que nuestros niños, niñas y jóvenes deben saber y saber hacer en la escuela para comprender de manera interdisciplinaria a los seres humanos, las sociedades, el mundo y, sobre todo, su propio país y su entorno social”  
(Estándares de competencias de ciencias sociales, 2004)



Aquí se incluye las estrategias que tanto el Ministerio de educación de Colombia como la Secretaria de educación de Bogotá han sacado en referencia a las competencias socio emocionales y sus estrategias de formación en la educación secundaria y media, en secuencias didácticas.

“Paso a Paso son un programa que busca el desarrollo de competencias socioemocionales brindando herramientas para que los docentes puedan promoverlas en el aula. El programa incluye: cuatro (4) guías para docentes (grados octavos 8 a once 11) y cuadernillos de trabajo para los estudiantes en los que están los materiales de apoyo de las actividades sugeridas para cada grado”. (Tomado de <https://www.mineduacion.gov.co/>)

En referencia a los derechos básicos de aprendizaje que son:

“un conjunto de aprendizajes estructurantes que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de educación escolar, desde transición hasta once, y en las áreas de lenguaje, matemáticas [...] ciencias sociales y ciencias naturales” (Derechos básicos de aprendizaje de Ciencias sociales, 2015) donde los aprendizajes estructurantes son “entendidos como un conjunto coherente de conocimientos y habilidades con potencial para organizar los procesos necesarios en el logro de nuevos aprendizajes, y que, por ende, permiten profundas transformaciones en el desarrollo de las personas” (Derechos básicos de aprendizaje, 2015) y que aunque “se formulan para cada grado, el maestro puede

trasladarlos de uno a otro en función de las especificidades de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. De esta manera son una estrategia para promover la flexibilidad curricular” (Derechos básicos de aprendizaje, 2015)

Dicen en cuanto a las ciencias sociales en la educación media (ver anexo B y C), que:

“Los DBA en ciencias naturales y ciencias sociales, también de los grados primero a once, serán analizados y realimentados a través de procesos de socialización que se encuentran en curso en diferentes escenarios académicos, y sus posibilidades de uso en el aula” (Derechos básicos de aprendizaje, 2015)

Y el PEI que en la ley general de educación en el artículo 73 lo estipula así:

“Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos”. Aclarando en el párrafo que “El Proyecto Educativo Institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable” (Ley general de educación, art. 73, 1994)

Así, el colegio C.E.D. Centro Integral José María Córdoba en su PEI que lleva por nombre “*Formación humanista para una vida trascendente y productiva*”, nombra en relación a

las ciencias sociales en la educación media que tendrán una asignación semestral tanto en ciencias sociales como en ciencias económicas y políticas.

Por lo anterior, dicha normatividad se tendrá en cuenta también ya que ésta por ley debe estar integrada en los documentos internos del colegio y de ésta manera puede ser objeto de análisis e cuanto a sentido y configuración de las ciencias sociales hoy en la institución y que en cierta medida hacen parte de la época de consolidación de las ciencias sociales escolares en Colombia que el profesor Álvarez ha planteado con el nombre de globalización.

## **2.2 PENSAMIENTO CRÍTICO Y CIENCIAS SOCIALES.**

A través de la exposición de este marco de referencia, se ha venido hablando que las ciencias sociales se han configurado en dos grandes etapas, las cuales de alguna forma han representado los sentidos que han tenido las ciencias sociales en la escuela; sin embargo, cabe aclarar que cada una de estas épocas ha dado puntadas del papel del maestro para que se den y se muevan estos sentidos en la institución.

Pues bien, si el maestro es una pieza clave que mueve dichos sentidos, pretendo con este apartado establecer la importancia del pensamiento crítico como una acción que se ha venido estableciendo en la escuela, en particular en el proceso de enseñanza de las ciencias sociales que el profesor realiza. Así, el pensamiento crítico se aborda en la reflexión y toma de posición frente a las situaciones de la realidad.

### 2.2.1. Educación, escuela y praxis emancipatoria

Entonces, se habla de pensamiento crítico en este estudio en la medida que se permita ver y analizar si esta postura está siendo tomada en cuenta para construir sentidos y configuraciones en las ciencias sociales hoy en la escuela; no como un elemento aislado, sino, por el contrario, como un elemento que tiene que ver con los argumentos declarativos del maestro, esto es, con las intenciones de enseñanza.

Se tiene en cuenta el análisis realizado por la profesora Martínez, que proyecta a la escuela como un lugar que responde de manera reflexiva al cómo actuar frente a los procesos del sistema que oprime a la sociedad, esto es el modelo capitalista. El estudio es valioso en la medida que da pistas de un sentido que se puede estar dando en las ciencias sociales y que por tanto amerita su explicación.

Así, Martínez (2015), plantea que la apuesta en la escuela está fundamentada en generar una educación para la emancipación, se requiere para ello resistir a las formas de opresión, exclusión y marginación social a que está sometida hoy la sociedad; esto exige asumirse en oposición a las formas de mercantilización que atraviesan y gobiernan la vida de los sujetos que naturaliza su explotación, osea generar una praxis emancipadora.

Aquí, la praxis no es sinónimo de práctica, sino que emerge no como una acción solo de interpretar sino de transformar. La praxis, es una práctica que aspira a mejorar radicalmente una sociedad; tienen un carácter futurista, trabaja a favor de un mejor porvenir humano. Lo que supone el cambio de las circunstancias sociales y del ser humano mismo, pues los seres humanos son condicionados por la situación social en que

se encuentran. La apuesta por la praxis emancipadora se orienta a la emancipación humana, a la recuperación del sujeto, por encima del capital. (Sánchez, en Martínez, 2015)

El objetivo primordial de la emancipación sucede cuando se produce sociedad y no cuando se limita a la acción de la sociedad constituida, que ha naturalizado sus acciones sociales de manera permanente. Para Martínez (2015) se busca entonces la transformación radical de la realidad; radical porque aspira a la superación del capitalismo, para poder hablar de práctica de reconocimiento o de justicia social. Siempre orientada hacia nuevos y mayores destinos de humanización, liberación de las víctimas, excluidos, marginados y otros grupos sociales.

En sí, la praxis crítica emancipadora es, un “proyecto crítico de transformación social que vincula el conocimiento con la práctica que ubica a la teoría en el proceso mismo de transformación; articula y se proyecta en los saberes económicos, sociológicos, históricos y políticos” (Martínez, 2015).

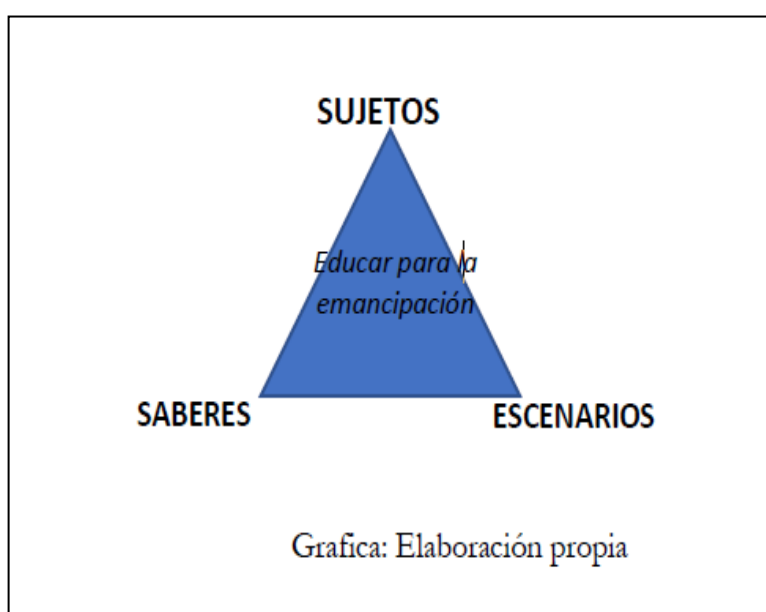
Entonces la educación, desde este punto de vista configura un proceso para la transformación, una acción que es inacabada y que debe desarrollarse de forma permanente; y según Martínez debe tener los siguientes tres componentes, que responden a los sujetos, los saberes y los escenarios respectivamente. (Ver figura 1)

La primera, es apostar por la constitución de subjetividades políticas, donde se debe realizar una aproximación crítica a los dispositivos de poder que buscan imponer un modo determinado de producción de la sociedad y de sujetos; osea, es estructurar y determinar la

condición cosificada del sujeto, con el fin de dilucidar desde dónde es posible agenciar otras formas de configuración, con el fin de configurar otras subjetividades. Aquí la educación aboga por sujetos, en tanto actores sociales y de transformación y no como instrumentos funcionales para posicionarse y expandirse.

### Figura 1

*Ejes de la praxis emancipatoria.*



*Nota.* La figura muestra los componentes de la praxis crítica emancipadora. Fuente: Martínez (2018)

Hacia este horizonte, surgen unas necesidades de formación de los sujetos de hoy, como: la formación de la conciencia histórica, la formación de voluntad de acción colectiva, la provocación consciente de la tensión entre instituido e instituyente, la formación de actores transformadores de su realidad y del orden social existente. El orden social se transforma y las realidades sociales son culturales, no naturales y la formación de sujetos para construir poder

desde abajo desde acciones colectivas. En este sentido, se invita a una escuela que genere acciones reflexivas.

La segunda característica, tiene que ver con que la escuela debe permitirse reconfigurar sus contenidos sobre los siguientes saberes, los cuales unos ya están dados y otros que se pueden ir construyendo, estos son:

El primer saber es la construcción de un proyecto humanizador. Saber que se enfoca en la emancipación del ser humano, que a su vez humaniza las relaciones. Para este saber se necesita iniciar con la comprensión de la economía nacional y global, dado que la reconstrucción del pensamiento crítico pasa por la comprensión de las relaciones económicas que condicionan la totalidad de la vida de los seres humanos, en busca de la buena vida, reconociendo así, desde el proceso educativo las prácticas de injusticia que se generan y que habitan las instituciones, reconocerlas con el fin de construir formas para erradicarlas; por ello es importante la revisión y realización de los derechos humanos (Hinkelammert, en Martínez, 2015)

El segundo saber es la comprensión entre modernidad y colonialidad. Saber que es crítica y negación total de la modernidad por su proceso colonizador. Aquí se requiere enseñar a leer las prácticas violentas de despojo, explotación y dominación que concentró la riqueza del mundo en beneficio de una reducida Europa que arrasó con el pensamiento propio. Entonces, enseñar a conocer y valorar lo propio sin sentir añoranza por lo foráneo, enseñar la historia contada desde nuestras raíces y propias realidades; analizar también el fenómeno del imperialismo como nueva forma del sistema capitalista y de mercado y así aportar a la descolonización con un pensamiento fronterizo; lo que indica que la colonialidad del ser y del

saber son conocimientos que reprimen las subjetividades y por tanto las iniciativas de reconocimiento de identidades excluidas y la potencialidad de la emancipación agencian dicha descolonización. (Mignolo, en Martínez, 2015)

Un tercer saber tiene que ver con el conocer y afirmar las epistemologías del sur y desde el sur. Aquí se requiere enseñar a erradicar los silencios que implica producir las autonomías, conocer lo que es el sur hegemónico y los posibles contra hegemónicos emergentes, crear la necesidad de generar proyectos alternativos de emancipación a partir de proyectos y procesos de formación e investigación que permitan conocer aquellos relatos que no han tenido existencia por una razón eurocéntrica y finalmente conocer y fortalecer el cumulo de experiencias que la región latinoamericana produce. (Sousa Santos, en Martínez 2019)

Y un cuarto y último saber tiene que ver con la construcción de una democracia global. Saber que requiere transitar hacia la construcción de una democracia para todos y afianzar luchas para que las sostengan, se hace necesario revisar y rediseñar las nuevas ciencias para defender el pensamiento dominante y transitar hacia la construcción de alternativas desde otras racionalidades como el construir y afianzar procesos de organización colectiva. (Martínez, 2015)

La tercera y última característica tiene que ver con los escenarios y territorios de formación y actuación. En estos la escuela como territorio juega un papel especial. Entones, la escuela se piensa como territorio para desarrollar la emancipación al tener en cuenta que se construye colectivamente algunos principios y criterios de actuación, se apuesta por escenarios colectivos con formas de organización y participación descentralizada y auto gestionada, se



actúa en las instancias y escenarios creados y se abren oportunidades a la creación de otros.  
(Martínez, 2015)

Así la escuela y el aula se conciben como escenarios de micro política y como el lugar donde el maestro tiene la opción de promover espacios de subjetivación por fuera de los escenarios de dominación (Garavito, en Martínez, 2015) En ese sentido, la misión de la escuela no es tanto enseñar al alumno una multitud de conocimientos que pertenecen a campos muy especializados, sino ante todo, aprender a aprender, procurar que el alumno llegue a adquirir una autonomía intelectual (Jones e Idol, en Martínez, 2015).

### **2.3 TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA EN EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL MAESTRO**

En este apartado, se establecerán las condiciones para entender al maestro como constructor y productor de conocimiento; en este caso se pretende establecer un tipo de teoría que permita entender este fenómeno; así y con estas características del maestro como sujeto productor de conocimiento se pretende entender que este al estar inmerso en la enseñanza de las ciencias sociales crea un cuerpo de conocimiento que le es propio de la escuela.

De ahí, que también se pueda establecer si este tipo de maestro hace parte de estas construcciones en el colegio C.E.D José María Córdoba, o por el contrario se continúa con la idea del maestro reproductor que en el anterior apartado de referencias conceptuales se mencionó.

Para entender este fenómeno del maestro como sujeto constructor de conocimiento se hablará de la propuesta de Andrés Perafán en cuanto que el conocimiento profesional docente tiene una base epistémica que es la transposición didáctica y no las disciplinas. Luego se establece la importancia que tiene el maestro en la construcción de saberes sociales en la escuela donde se menciona también a Perafán y a Álvarez. Finalmente se habla sobre los saberes académicos que son construidos tras la experiencia del maestro influenciados por el deseo y que en el proceso de la enseñanza cobran un carácter de racionalidad para ser ordenados.

### **2.3.1 Transposición didáctica como estatuto epistemológico del conocimiento profesional docente**

Para hablar de transposición didáctica, en un comienzo la referencia más importante en este sentido es Yves Chevallard (1997) quien pretendió establecer que el trabajo de la didáctica de la matemática era cuidar de la transposición didáctica, entendida como el proceso de modificación del contenido matemático para transformarlo de conocimiento erudito en conocimiento enseñable, tras una vigilancia epistemológica.

Para él, existe un objeto preexistente e independiente respecto de nuestras intenciones y dotado de una necesidad, de un determinismo propio; un objeto por lo tanto cognoscible, en el sentido en el que la actividad científica, en todas las áreas en que se ha desplegado hasta ahora pretende conocer el mundo.

Entonces, el objeto no es enteramente del orden de la naturaleza, es un objeto tecno cultural, cuya formación se inscribe en la historia. De esta manera y en sentido restringido, la

transposición didáctica permite el paso del saber sabio<sup>6</sup> al saber a enseñar<sup>7</sup> para terminar en el saber enseñado<sup>8</sup>, y por lo tanto a la distancia eventual, obligatoria que los separa. En síntesis, Chevallard propone que la transposición didáctica tiene lugar cuando se pasa al saber enseñado, elementos del saber sabio.

El trabajo que transforma un objeto del saber a enseñar en un objeto de enseñanza es denominado transposición didáctica. Es así como este tipo de didáctica especial vigila el proceso de modificaciones del contenido de cierta disciplina para transformarlo de conocimiento erudito a conocimiento enseñable.

Sin embargo, el profesor Andrés Perafán (2013) propone que la transposición didáctica representa un fenómeno epistemológico y antropológico de creación de sentido, no en el plano de modelación del saber o en el lugar que pregunta sobre cómo enseñar cierta noción, sino desde las atribuciones de sentido que efectivamente el profesor ha construido sobre la noción o concepto en el contexto escolar.

Este es uno de los planteamientos más importantes que conlleva explicar que el maestro no es un agente que realiza modelaciones, sino que por el contrario es un sujeto que, en el proceso de enseñanza, crea sentidos. Dichos sentidos los hace sobre nociones o

---

<sup>6</sup> **Saber Sabio.** Éste se refiere al saber que es generado por el matemático profesional, el investigador en matemática. Este saber es desarrollado en los centros o institutos de investigación, laboratorios, Universidades, etc. No está necesariamente vinculado con la enseñanza primaria o secundaria. Es un saber especializado; logrado a partir de un conjunto o procedimientos que se llevaron a cabo en algún lugar, espacio y tiempo. (De Faria, 2006)

<sup>7</sup> **Saber a Enseñar,** el cual ocupa lugar en los programas de estudio (currículo). Se trata de un saber ligado a una forma didáctica que sirve para presentar el saber al estudiante. (De Faria, 2006)

<sup>8</sup> **Saber enseñado,** esto es, aquél saber registrado en el plano de aula del docente, que no coincide necesariamente con la intención prevista en los objetivos programados al nivel del saber a enseñar. Este saber está ubicado en los Sistemas Didácticos, los cuales, corresponden propiamente a la relación ternaria: profesor-estudiante-saber. (De Faria, 2006)

conceptos que en su devenir como profesor se ha permitido hacer, aquí se puede hablar de una especie de proceso subjetivo de construcción de conocimiento.

Perafán (2013) plantea también que históricamente se ha dicho, desde diferentes postulados, que el conocimiento que tiene el profesor se basa en la disciplina, la pedagogía y la didáctica; pensando al docente como un mediador, facilitador o guía, lo que no es más que una mera manera tradicionalista de verlo. Por lo anterior, se invita a mirar otra forma como el docente construye su conocimiento.

Sobre estas formas de saber, dice Perafán, es necesario preguntarse por la naturaleza epistemológica del conocimiento profesional docente, desde la afirmación que la disciplina, la didáctica y la pedagogía no son un referente del conocimiento del profesor, lo que permite entender que el conocimiento profesional docente es de una naturaleza epistemológica distinta;

Lo didáctico no tiene como lugar de origen las disciplinas, su lugar es una antropología del conocimiento y, más exactamente, una epistemología que muestra la manera particular de producción del conocimiento como co-nacimiento del sujeto y el objeto. Este co-nacimiento se produce en el marco de una intencionalidad específica: no hay producción de sentido sin una intencionalidad, sin una dirección de organización; dicha intencionalidad, en este caso, es la de la enseñanza. (Perafán, 2013, pág. 88)

Se puede considerar que históricamente se ha tenido una visión equívoca al respecto, pues como sujeto histórico “el maestro está condenado a construir el orden de la disciplina que se enseña” (Perafán, 2013). El sujeto epistemológico cambia y construye conocimiento con la intencionalidad, que en el caso del maestro es la enseñanza. Así pues, el profesor, como

constructor de su propio conocimiento y saber, debe tener claro que durante el proceso de enseñanza crea otro conocimiento. Conocimiento que transforma, reestructura y cambia al sujeto constante y permanentemente;

Cuando el sujeto-profesor-de- (un área cualquiera) biología, por ejemplo, deviene él profesor, en el proceso de construcción de una categoría específica, como la de evolución, no puede, por principio, hacerlo sin que ya él esté siendo mediado por la intencionalidad de la enseñanza. (Perafán, 2013, p. 88)

De ahí, que sea la transposición didáctica el estatuto epistemológico del conocimiento profesional docente, esto quiere decir que en cuanto es un fenómeno antropológico y epistemológico la transposición didáctica desplaza a las disciplinas acentuando el papel del maestro como creador de la cultura y no como reproductor de ésta, comprendiendo su origen, el obstáculo epistemológico y la resistencia psicológica. (Perafán, 2013)

En cuanto al origen dice Perafán (2013) tiene que ver con una intención de la enseñanza, donde emerge simultáneamente el sujeto y el conocimiento en una permanente emergencia de sentido durante el devenir del profesor, osea, que en el acto de enseñanza no existen a priori, no hay cosificación ni mercantilización del conocimiento, pues las nociones existen en el momento que alguien las nombra, lo demás es imaginado. Así emerge el sentido en el momento que emerge el sujeto. Lo que quiere decir que se realizan opciones de realidades subjetivas diversas, por tanto, la disciplina no puede ser la fundante del conocimiento profesional docente sino la realidad que existe al ser experimentada, en sí, la libertad de construcción del conocimiento.

Con respecto al obstáculo epistemológico, Perafán (2013) plantea que se debe entender que el conocimiento nace en el deseo, es pulsional, o sea, que el saber es creado por el maestro hasta que se genera una transformación, hasta que reprime y crea un nuevo objeto, donde no hay imposiciones, sino que hay una auto organización del saber a enseñar, por tanto, el discurso del maestro no es demostrativo ni argumentativo sino de una naturaleza metafórica, no está en la lógica sino en la imaginación. Así las imágenes metafóricas discursivas van asociadas al deseo y su dinámica, donde la razón activa el sujeto pulsional creando los saberes escolares.

Y en cuanto a esa resistencia psicológica, Perafán (2013) dice que se relaciona con la negación de las disciplinas como fuerzas creativas del conocimiento porque se cree que hay una identidad en estas, pero estas solo han reprimido y hecho del maestro un mediador del conocimiento; por tanto, debe existir una ruptura con la disciplina y construir una identidad desde el devenir del maestro.

Por ello, hay que entender que las metáforas, símiles o ejemplos no son estrategias o recursos didácticos sino entidades epistemológicas propias que connotan sentido construido por el profesor. Entonces cada figura tiene un sentido que genera una noción que deviene de la creación o imaginario del maestro por medio de la fuerza creadora pulsional. Pero dicho sentido puede ser implícito o explícito de un concepto, de una categoría o noción a enseñar.

Por ello es que Perafán habla del conocimiento profesional docente específico, es decir, asociado a categorías específicas, donde la transposición didáctica, el campo cultural institucional, la práctica profesional y la historia de vida son las fuentes valiosas de dicho conocimiento generando componentes como: el saber académico que dista de la disciplina en

el discurso de la enseñanza y se ubica en la emergencia del profesor que construye conocimiento; otro componente es la teoría implícita que está constituida por la red de sentidos; la otra son los saberes basados en la experiencia que no es la reflexión sobre la práctica sino la práctica en sí misma que es inteligente, donde se evidencia la noción práctica escolar y el último componente son las rutinas y guiones ubicada en la experiencia que marca la construcción de la noción escolar no abstracta sino específica. (Perafán, 2013)

Por lo anterior, el conocimiento profesional docente no usa de técnicas de otras disciplinas, sino que, como plantea Perafán (2013) desde el conocimiento propio, del profesor, se generan prácticas de la educabilidad y en la enseñanza, construido en la práctica pedagógica y no sobre la práctica pedagógica, reconociendo que no hay universalidad en el conocimiento sino la construcción de sentidos desde las subjetividades proponiendo así que el conocimiento sea demasadamente humano.

El reconocer y darle un cuerpo epistemológico a la naturaleza del conocimiento profesional docente, permite ampliar la mirada del profesor, mostrando, como ya se ha señalado, que es un sujeto constructor de su conocimiento propio, por otro lado, permite romper con la visión tradicionalista del conocimiento del profesor y dar nuevas luces a su intención que es la de la enseñanza. Así, esas construcciones propias serán evidentes en los saberes académicos que construye tras su devenir como maestro que enseña, específicamente en el trato a las nociones o categorías específicas que el maestro evidencia la construcción de su conocimiento. Entonces este proceso debe tenerse en cuenta para analizar los sentidos que construye el profesor de Ciencias Sociales.

### **2.3.2 Saberes académicos y orden racional de los saberes**

Teniendo en cuenta lo anterior, y siguiendo a Perafán el conocimiento profesional específico del profesor asociado a categorías específicas, se comprende como un sistema de ideas que provoca el afloramiento de conceptos o nociones particulares con los cuales trabaja el profesor en su cotidianidad de aula. Este sistema de ideas se nutre de diversas fuentes de saber que operan de manera integrada en el orden discursivo que produce el profesor con la intención de enseñar una noción cualquiera: Saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas.

Así, en la producción de una noción o categoría particular, el sujeto profesor deviene profesor en el mismo proceso en el que construye dicha noción; lo anterior, dentro de una intención de enseñanza de esa noción, construida por él, que abre este proceso de conocimiento. (Perafán, 2013, p. 88)

Por consiguiente, los saberes académicos del profesor entendidos como lugares de producción de sentido donde el profesorado mantiene una importante participación. Por ello, se entiende que los saberes académicos son producto de la transposición didáctica, los saberes basados en la experiencia se originan en la práctica profesional, las teorías implícitas provienen del campo cultural institucional y los guiones y rutinas emergen de la historia de vida personal. (Perafán, 2013)

De ahí, dice Perafán (2013) la aclaración que se partiera de la disciplina como el estatuto epistemológico fundante, como el alma máter del saber académico del profesor, solo se consigue un juicio equivocado sobre el valor histórico, epistemológico y social de dicho



saber. Al tiempo que se promueve un vaciamiento de contenido y un ocultamiento de los saberes académicos que históricamente ha construido de manera efectiva el docente.

Entonces el maestro en esa construcción de saberes académicos para la escuela es un sujeto activo en la producción de una noción o categoría particular, y este sujeto profesor deviene profesor en el mismo proceso en el que construye dicha noción. En cierta medida el maestro se reforma y entra en una nueva dinámica de construcción desde sus experiencias y sentidos propios que le otorga la realidad y que nace desde el mismo deseo o pulsión;

no es un efecto de la mirada ingenua del que se deja impresionar por una realidad imposible; no viene determinada, en últimas, por los estímulos externos, un mundo afuera, sino como diría Freud (1915, p. 116), por las pulsiones internas que constituyen, o configuran el yo como representación. (Perafán, 2013, p. 89)

Pero, el maestro no solo construye el conocimiento con sentido al ver la realidad que le circunda; sino que organiza este conocimiento de manera racional para el proceso que le atañe a sí mismo, que es el de la enseñanza; “la superación del espíritu sobre sí mismo se relaciona directamente con la definición de la razón como función de organización” (Perafán, 2013), lo que puede permitir entender el carácter organizativo del maestro, desde sus propias construcciones y no de las construcciones de una disciplina que le es externa y que por tanto reprime el deseo y la pasión de la enseñanza que trasciende, por tanto “los saberes que mantiene el profesor tienen un origen pulsional y un vector de organización racional” (p. 89)

En sí, el maestro establece una identidad propia de su discurso, se enfrenta a sí mismo en cuanto a sus pasiones y crea el conocimiento nuevo desde su deseo, lejos de la disciplina para

adentrarse a que la razón o principio instituyente de la estructura y dinámica de la producción del saber académico del profesor es la transposición didáctica.

### **2.3.3 Papel del maestro en la construcción del saber social.**

El profesor va consolidando su conocimiento, él lo construye, ya no es un reproductor o transmisor. Para esa construcción no existen métodos, sino como ya se ha dicho, el maestro está condenado a enseñar y es desde lo pulsional que se facilita la construcción de dicho conocimiento; es así como el maestro no tiene como base “el conocimiento que producen las academias científicas o las disciplinas, pues esto sería una impostura” (Perafán, 2013) lo que posiciona al maestro como un sujeto que también construye y no como un agente en el acto de la enseñanza. Se consolida entonces un maestro que desde su inconciencia va creando sentidos en el proceso de la enseñanza y que por lo tanto estos van configurando los saberes de las asignaturas de la escuela, para nuestro caso las ciencias sociales.

El maestro se ve entonces enfrentado ante el reto de pensar el mundo de lo social, de la cultura y de la vida cotidiana, pues estos, tienen tanto que decir sobre lo que pasa en contextos circundantes y como ciudadanos habitantes de las urbes o de los espacios que por ejemplo “como en Bogotá, se debaten en torno a su futuro como espacios para la paz y la convivencia ciudadana” (Álvarez, 2013)

Para Alejandro Álvarez (2004) los avances en la discusión sobre las Ciencias Sociales centradas en el conocimiento social, rompen definitivamente con el concepto de ciencias, y permiten desprenderse del lastre positivista, ya que la pedagogía recupera su lugar de producción teórica y los maestros asumen su responsabilidad como intelectuales para ayudar

en la configuración de un campo propio con una fundamentación epistemológica que le da sentido a la formación docente en la construcción de su mundo como un campo disciplinar. En este sentido las ciencias sociales se van construyendo de acuerdo con las configuraciones y la construcción que el maestro va realizando desde que tiene la intención de enseñar.

La construcción del mundo visto, así como un campo multidisciplinar, permite al docente que se está formando, explicar las relaciones que plantea la globalización y la apertura económica y cultural, así como su incidencia en el conocimiento, en especial el de las Ciencias Sociales, desde un pensamiento crítico (Vega, en Álvarez, 2004).

El docente asume con mayor responsabilidad y profundidad el manejo de los conceptos y definiciones que las Ciencias Sociales arrojan constantemente, supera las dificultades y se propone transversalizar los aprendizajes desde la interdisciplinariedad. Por lo tanto, se requiere que el docente se prepare para que aprenda a trabajar desde ella, y que la entienda como la participación de todas las disciplinas humanas y sociales que tienen que ver con las explicaciones sobre un fenómeno social determinado, sin importar si pertenecen a las Ciencias Sociales o a las Ciencias Humanas.

Los nuevos conceptos de las Ciencias Sociales que en la escuela se configuran desde las construcciones propias del maestro, ayudan a la reestructuración teórica y discursiva de estas ciencias. De ahí que las nociones que el maestro construye para el contexto escolar tienen una alta valoración lo que centra en la ampliación de la organización intelectual que deviene del maestro.

Aquí, es importante entender el papel valioso que tienen los maestros para entender los sentidos y las configuraciones que se están dando en la actualidad en las ciencias sociales en la escuela; sobre todo en el colegio CED José María Córdoba; pues el maestro es un sujeto ahora abordado como el que construye saberes sociales, que en la trayectoria de su conocimiento profesional docente le va a dar ciertos sentidos a las ciencias sociales en ese proceso de enseñanza que de él se imparte o genera en el aula. Son sus saberes académicos los que construyen de este modo las ciencias sociales escolares en la actualidad, son los que le dan sentido y por lo tanto los que evidencian los términos claves de la configuración de las ciencias sociales en este momento.

### Capítulo 3: ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS


El análisis de la información y los resultados de la investigación se presentan a la par en este capítulo; estos se establecen en el mismo orden de los objetivos específicos planteados para esta. Así el proceso de inferencia, interpretación y análisis de cada uno de estos objetivos permitirá dar respuesta al objetivo general y por ende a la pregunta que nos ocupa en este estudio.

Para comenzar se establecerá una explicación de las unidades de muestreo y de registro. En cuanto a las unidades de muestreo se hace referencia a las planeaciones y las guías de trabajo que elaboraron los maestros de ciencias sociales de la educación media en el colegio IED Centro Integral José María Córdoba, jornada tarde, para el primer semestre de clase 2020.

En cuanto a las planeaciones de clase, los maestros del colegio en mención realizan una planeación semestral que es la que tienen en cuenta para los dos cortes del semestre escolar; en la introducción de esta planeación describen los objetivos de aprendizaje, las metas de aprendizaje y la caracterización de la población, como se muestra en la figura 2.

#### **Figura 2**

*Planeación de clase semestral, ciencias sociales 10°.*

|  |   |
|--|---|
| <p style="text-align: center;"><b>CIENCIAS SOCIALES.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>GRADO UNDÉCIMO.</b></p>  | <p><b>OBJETIVO GENERAL DE APRENDIZAJE.</b></p> <p>Identificar los diferentes tipos de conflicto que se presentan en el actual contexto internacional y su incidencia en la vulneración de los derechos humanos.</p> <p><b>OBJETIVOS ESPECIFICOS DE APRENDIZAJE.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar en la guerra fría la división de la actual geopolítica mundial.</li> <li>2. Conocer las causas y consecuencia de los actuales conflictos mundiales.</li> <li>3. Conocer el papel que juega Estados Unidos y las grandes potencias en los conflictos que se presentan en el cercano oriente.</li> </ol> <p><b>METAS DE APRENDIZAJE.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desarrollar habilidades comunicativas.</li> <li>2. Desarrollar sentido crítico mediante ejercicios de memoria histórica.</li> <li>3. Generar sentido de pertenencia y desarrollo de valores.</li> <li>4. Ejercitar las competencias ciudadanas.</li> </ol> <p><b>CARACTERIZACIÓN POBLACIÓN 2020.</b></p> <p>Para el año 2020 se encuentran tres cursos del grado once. Los estudiantes están divididos en cursos dependiendo a el énfasis técnico que escogieron ya sea graficas o redes. Se presenta la misma cantidad de mujeres que de hombres en los salones. Hay algunos casos de convivencia que son manejados por la orientación.</p> <p>Los estudiantes de grado once están entre las edades de 15 a 18 años, la gran mayoría de estos niños viven en la localidad de Ciudad Bolívar y Tunjuelito, y muy pocos viven en Soacha y Usme. Socio - económicamente pertenecen a los estratos 1 y 2 y presentan dificultades en sus familias. Son niños que en su gran mayoría presentan las actividades propuestas por el docente y son propositivos, aunque tienen poco interés por la lectura y el análisis de contextos.</p> |
|--|---|

*Nota.* La figura muestra la planeación de clase semestral de ciencias sociales del grado décimo en el primer semestre del 2020. Fuente: Planeación de clase de la profesora 1 de ciencias sociales 10° del IED Centro integral José María Córdoba (2020)

Luego en un cuadro de planeación ubican los dos cortes de clase del semestre enunciando en la parte superior el área, el ciclo, el grado, el nombre del proyecto integrador<sup>9</sup> y de la impronta del ciclo<sup>10</sup> y en la parte interior del cuadro ubican la fecha, la intensidad horaria por semana, los estándares curriculares, los derechos básicos de aprendizaje, la situación y


<sup>9</sup> El proyecto integrador corresponde a una organización que se generó dentro del colegio para trabajar por ciclos. En éste caso el grado 10° y 11° correspondería al ciclo V.

<sup>10</sup> La impronta del ciclo es el eje articulador de trabajo escolar en el cual deben apuntar todas las áreas del conocimiento en el ciclo.

temas de ambiente, la pregunta problémica, las competencias y habilidades de pensamiento, como se muestra en la figura 3.

**Figura 3**

*Planeación de clase semestral, ciencias sociales 10°.*

|  <p style="text-align: center;">I. E. D. CENTRO INTEGRAL JOSE MARIA CORDOBA<br/><i>Formación humanista para una vida trascendente y productiva</i></p> <p style="text-align: center;"><b>PLANEACIÓN DE CLASE SEMESTRAL</b></p> |  |   |   |   |
|---|--|---|---|---|
| AREA/DIMENSIÓN: <b>CIENCIAS SOCIALES</b>  |  | CICLO: V  |   | GRADO: <b>ONCE</b>  |
| PROYECTO INTEGRADOR: Los valores como eje de la formación humanista   |  |   |   |   |
| IMPRONTA DEL CICLO: Investigación e implementación de la cultura para el trabajo y/o la creación de empresa   |  |   |   |   |
| CORTE   | ESTANDARES CURRICULARES  | DERECHOS BASICOS DE APRENDIZAJE   | SITUACIÓN TEMA DE AMBIENTE PREGUNTA PROBLEMICA  | COMPETENCIAS / HABILIDADES DE PENSAMIENTO   |
| <b>PRIMERO</b><br><br>Del 20 de enero al 27 de marzo de 2020.<br><br>1 bloque de clase semanal.   | Identifica algunas características culturales, sociales, políticas y económicas de los procesos de transformación mundial durante la guerra fría y su incidencia en diferentes contextos | Analiza las consecuencias políticas, económicas y sociales de algunos conflictos geopolíticos desde finales del siglo XX hasta la actualidad a nivel mundial.         | <b>1. Conflictos globales</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>La guerra fría: la guerra de corea, de Vietnam y crisis de los misiles.</li> <li>La perestroika y el glasnost.</li> </ul> <b>2. Conflicto religioso y cultural</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Conflicto del golfo Pérsico, en Siria, en libia y en África.</li> </ul> <b>3. Consecuencias de los conflictos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>La guerra fría y poder económico.</li> <li>Crecimiento demográfico.</li> <li>Migraciones, Refugiados y desplazados.</li> </ul> <b>PREGUNTA PROBLEMÁTICA</b><br>¿Cuáles son las mayores víctimas del conflicto mundial y sus consecuencias en la sociedad? | <b>Competencias laborales generales:</b> Promover en clase debates para discutir y plantear alternativas de los documentos Expuestos<br><b>Competencias socio-emocionales:</b><br><b>Competencias cognitivas:</b> Analizar desde el punto de vista político-económico, social y cultural, algunos de los hechos sobresalientes Del siglo XX<br><b>Competencias comunicativas:</b> Lee, analiza y sustenta diferentes textos.<br><b>Competencias procedimentales:</b> Comprender que los sectores de la población más vulnerables por los conflictos mundiales del siglo XX son los jóvenes y los niños que se hallan en proceso de construcción de los sistemas de ideas y valores que habrán de guiarles en Una vida adulta<br><b>Competencias ético-valorativas:</b> Cumple responsablemente con las actividades propuestas   |
| <b>SEGUNDO</b><br><br>Del 30 de marzo al 12 de junio de 2020.<br><br>1 bloque de clase semanal  | Establecer la importancia del derecho internacional como agente regulador de las relaciones entre los estados para que estas sean pacíficas y no conflictivas.                           | Analiza la globalización como un proceso que redefine el concepto de territorio, las dinámicas de los mercados, las gobernanzas nacionales y las identidades locales. | <b>1. Violaciones de los derechos humanos y crímenes de guerra.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Guerras y conflictos mundiales en el siglo XX y XXI</li> <li>Problema árabe –israelí.</li> <li>Primavera Árabe.</li> <li>Crímenes de guerra.</li> </ul> <b>2. Acuerdos sobre protección ambiental</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Convenio de: Basilea, protocolo de Kioto, Diversidad Biológica y de Viena</li> </ul> <b>PREGUNTA PROBLEMÁTICA</b><br>¿Por qué son importantes los acuerdos de protección ambiental en el mundo?   | <b>Competencias laborales generales:</b> Realiza gráficos esquemas diagramas y demás representaciones gráficas<br><b>Competencias socio-emocionales:</b> Expresar su punto de vista, frente al hecho de que Estados Unidos<br><b>Competencias cognitivas:</b> Conoce la importancia de la defensa de los derechos humanos y medioambientales dentro de un conflicto bélico.<br><b>Competencias comunicativas:</b> Analiza diferentes textos argumentativos y exponer las ideas principales al grupo y Participa activamente asumiendo posiciones críticas y argumentadas con coherencia.<br><b>Competencias procedimentales:</b> busca acceso a recursos estratégicos (energéticos, biológicos y genéticos) y consolida el modelo neoliberal para garantizar los privilegios de los grupos de poder y las transnacionales<br><b>Competencias ético-valorativas:</b> Es responsable en la realización de las diferentes actividades propuestas en clase. |

*Nota.* La figura muestra la planeación de clase de ciencias sociales del grado once en el primer semestre del 2020. Fuente: Planeación de clase de la profesora 1 de ciencias sociales 10° del IED Centro integral José María Córdoba (2020)

Finalmente, en otro cuadro establecen de manera conjunta para ambos cortes las estrategias metodológicas, los procesos de evaluación, los recursos y finalmente las actividades de nivelación. Como se muestra en la figura 4.

**Figura 4**

*Planeación de clase semestral, ciencias sociales 10°.*

| ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS  | PROCESO DE EVALUACIÓN   | RECURSOS  | ACTIVIDADES DE NIVELACION  |
|--|---|---|--|
| Activa <ul style="list-style-type: none"> <li>- De investigación</li> <li>- De interrelación (controverial) documentos respecto a un mismo tema y correspondiente a las dos disciplinas</li> <li>- Grupal (responde Talleres y trabaja en equipo con un monitor de grupo)</li> <li>- Ejercicios de cartografía.</li> <li>- Trabajo con líneas de tiempo.</li> <li>- Proyecto de lectura crítica: "copias y libro"</li> <li>- Proyecto y exposiciones</li> <li>- Mapas conceptuales.</li> <li>- Clases magistrales</li> <li>- Trabajo en grupo</li> <li>- Videos</li> <li>- Concursos.</li> <li>- Ejercicios de pensamiento social: clasificar, secuenciar, comparar y proponer.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigaciones, consultas, lecturas complementarias, guías, talleres, películas, trabajos, mapas conceptuales, evaluaciones orales o escritas, participación, trabajo en clase etc.</li> <li>- Consulta en revistas e Internet para informarse adecuadamente sobre la economía y la política colombiana.</li> <li>- Elabora carpeta de noticias sociales (revisión cada mes) con las noticias más destacadas de nuestra realidad social y su trascendencia a nivel nacional e internacional.</li> <li>- Correlación de textos del tema social estudiado.</li> <li>- Comprensión de textos y documentos</li> <li>- Evaluación constante en: trabajos en clase.</li> <li>- trabajos extra clase, participación en clase y actitud.</li> <li>- Prueba tipo ICFES al finalizar el periodo</li> <li>- Procesos de Co-evaluación con monitores.</li> <li>- Autoevaluación</li> <li>- Heteroevaluación.</li> </ul> | Guías de trabajo.<br>Frisos,<br>ensayos,<br>trabajos en grupo e individuales,<br>lecturas complementarias,<br>películas<br>Sustentaciones y exposiciones individuales | Elaborar fichas en relación a los temas de sociales vistos.<br>*Organización de documentación sobre Derecho internacional humanitario.<br>*Observar una película sobre la primera y segunda Guerra Mundial y análisis de los diferentes aspectos.<br>*Realización de un drama sobre la violación de los Derechos |

*Nota.* La figura muestra la forma como se disponen las estrategias metodológicas, la evaluación, los recursos y las actividades de recuperación en las planeaciones. Fuente: Planeación de clase de la profesora 1 de ciencias sociales 10° del IED Centro integral José María Córdoba (2020)



Se puede decir en referencia a las normas de ley impuestas a la escuela, los maestros las tienen en cuenta al introducir o escoger y plasmar en sus planeaciones los estándares curriculares, las competencias y los derechos de aprendizaje. Además, incluyen aspectos que le son pertinentes para el desarrollo de la enseñanza de las ciencias sociales como los temas de ambiente, la pregunta problémica, las estrategias metodológicas y la evaluación.

Ahora bien, de estas unidades de muestreo se escogieron las palabras y las frases que se plasmaron en cada una de estas partes de la planeación semestral de clases de los maestros, como unidades de registro, para desde ahí desprender el análisis pertinente de la investigación.

En relación con las guías de clase, se evidenciaron diferentes estructuras en la elaboración por parte de los maestros. Los puntos de encuentro de las guías en cuanto a su estructura se encuentra el uso de un tema, de unas lecturas y de unas instrucciones que van de acuerdo con las lecturas y en relación con el tema. (Figura 5)


En cuanto a los puntos de desencuentro se encontró que solo en grado 11 en sociales y economía de una maestra se establece el objetivo de la guía, otro elemento de desencuentro que se encontró fue el uso de imágenes que solo se evidencia en las guías de grado 10 en sociales y economía y un último punto de desencuentro está en el uso de link o bibliografía que solo se encontró en muy pocas guías de todos los grados.

En cuanto a las unidades de registro, se tuvieron en cuenta términos claves, instrucciones, apartes de las lecturas, links usados y las imágenes ubicadas en algunas guías. Esto permitió realizar el análisis del contenido de este material pedagógico donde a través de

un proceso de inferencia se estableció las intenciones del orden racional de las guías con respecto a los sentidos y configuraciones que se construían en las ciencias sociales del colegio en mención. Este material permitió inferir desde el plano de la preparación y planeación de clase a que propósito le apuntaba el maestro en las ciencias sociales.


## Figura 5

Guía para trabajo de clase. Ciencias sociales 10°.

 **COLEGIO CENTRO INTEGRAL "JOSÉ MARÍA CÓRDOBA"**  
Formación humanista para una vida trascendente y productiva.  
SOCIALES DÉCIMO

### América Latina en medio de la Guerra Fría<sup>1</sup>

Octubre 2, 2016



Tras la Segunda Guerra Mundial, comenzaron a resquebrajarse las relaciones entre la Unión Soviética y los países capitalistas occidentales. El mundo pronto se vio dividido en dos bloques con ideologías e intereses contrapuestos: por un lado, el bloque del este, liderado por la U.R.S.S. y por el otro las democracias liberales lideradas por Estados Unidos. El enfrentamiento entre ambos bloques fue lo que se dio a conocer como "la Guerra Fría", una guerra no declarada que se libró en países satélites y del "Tercer Mundo" como Vietnam, Angola, Cuba, Afganistán y Corea.

En América Latina, la Guerra Fría tuvo como escenarios principales a Cuba [Revolución Cubana]<sup>2</sup>, Nicaragua y Chile, y en menor medida Guatemala, El Salvador, Granada, Colombia y Perú. La administración de Harry Truman, entre 1945 y 1953, fue la que comenzó a presionar a los gobiernos latinoamericanos para que rompieran relaciones con la U.R.S.S. y prohibieran a los partidos comunistas, cuestión en la que tuvo relativo éxito. Sin embargo, los esfuerzos sostenidos por los sucesivos gobiernos norteamericanos no lograron evitar que en ciertos países se extendieran células guerrilleras de ideología comunista. En Cuba, Chile y Nicaragua, los izquierdistas lograron hacerse con el poder, y en países como Colombia, El Salvador, Guatemala y Perú, las guerrillas comunistas asolaron los campos.

La Unión Soviética y sus países satélites, así como China, apoyaron directa o indirectamente a los movimientos comunistas latinoamericanos, cosa que preocupaba sobremanera a Washington.

<sup>1</sup> Tomado de: <http://estudioslatinoamericanos.cl/america-latina-en-medio-de-la-guerra-fria/> texto académico.  
<sup>2</sup> Che Guevara y Fidel Castro son dos de los nombres más representativos de la revolución cubana que comenzó en julio de 1953 y terminó en enero de 1959 con la autoproclamación de Fidel como el Primer Ministro después de haber vencido al régimen dictatorial de Fulgencio Batista.

En su intento por asegurarse un "patio trasero" libre de gobiernos comunistas, los gobiernos estadounidenses no tuvieron empacho en apoyar el derrocamiento de regímenes izquierdistas, que en muchas ocasiones fueron reemplazados por dictaduras<sup>3</sup> de derecha atroces.

Dentro de este marco se firmó en 1947 el Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca (TIAR), que buscaba cobijar a todo el continente bajo la "protección" estadounidense. También se creó la (O.E.A) Organización de los Estados Americanos [en Bogotá]<sup>4</sup> en 1948, que ya tenía precedentes con las organizaciones "panamericanistas" desde el siglo XIX.

#### Actividades.

1. En la nube escriba a qué tipo de texto corresponde la anterior lectura.
2. Con sus palabras explique qué fue la guerra fría.
3. ¿Por qué se da el auge de las dictaduras en Latinoamérica? Argumente.
4. Realice el mapa de América y ubique las dictaduras que se dieron en Latinoamérica.
5. Realice una caricatura que evidencie su posición crítica frente al plan cóndor.

#### Solución.

<sup>3</sup> La revolución cubana fue una amenaza para el capitalismo y el principal miedo para Estados Unidos; por ello tomó medidas drásticas para controlar el resto del continente instaurando dictaduras militares en Latinoamérica. Las dictaduras en América del Sur se caracterizaron por utilizar mecanismos de represión social y política similares. Muchos de ellos fueron parte del Plan Cóndor, un plan de inteligencia coordinado por la CIA en los años sesenta. Entre ellas estuvieron:

- Augusto Pinochet- Chile (1974-1990): intentó derrocar por golpe de Estado al Presidente Salvador Allende. Este se suicidó.
  - Jorge Videla - Argentina (1976-1981): derrocó por golpe de Estado a Menem de Perón.
  - Alfredo Stroessner - Paraguay (1954-1989): Elegido por voto popular, durante ocho períodos.
  - Anastasio Somoza Debayle - Nicaragua (1937-1940 y 1950-1975): por reelección en voto popular.
  - En Colombia, el general Gustavo Rojas Pinilla (1953-1957): derrocó por golpe de Estado al presidente Laureano Gómez.
- <sup>4</sup> Aclaración al texto: Thomas Skidmore, Peter Smith, Historia Contemporánea de América Latina, Ed. Crítica, Barcelona 1996.

Nota. La figura muestra la disposición de los diversos elementos de las guías de trabajo.

Fuente: Guía de clase de la profesora 1 de ciencias sociales 10° del IED Centro integral José María Córdoba

Así, a partir de estas unidades de muestreo y de registro es que se realizó el análisis del contenido, ubicándolo en las categorías y subcategorías de análisis mencionadas en la fase cuarta del marco metodológico y que dichos resultados se presentan a continuación.

### **3.1 Hacia las ciencias sociales escolares en la educación media.**

Para iniciar el análisis se hace indispensable hablar de aquellas asignaturas que la conforman y que en torno a ellas se comienza a consolidar lo que se llama ciencias sociales en el colegio IED Centro Integral José María Córdoba.

De esta manera, las unidades de análisis escogidas para este trabajo tales como las planeaciones y las guías construidas por los maestros para el primer semestre escolar, indican que, unos cursos en el primer semestre ven unas asignaturas y los otros cursos en ese mismo semestre ven otras asignaturas. Esto debido a la organización de la educación media en el colegio que tiene -como ya se había mencionado- una modalidad semestralizada, debido a que los estudiantes pertenecen al proyecto de media fortalecida, proyecto que pretende realizar la integración de los estudiantes a la universidad.

De esta manera asisten en la jornada de la mañana a las clases de media fortalecida y en la tarde a las clases del componente común, que son las clases que establece la ley a la educación media (Ley de educación, Art. 31, 1994) y las materias que no ven en un semestre las ven en el siguiente semestre escolar. En este sentido, las ciencias sociales en el colegio IED Centro integral José María Córdoba es un área fundamental para la educación media a la cual se le anexa las ciencias económicas y políticas, que tienen cargas horarias diferentes,

pero son los mismos maestros del área de ciencias sociales los que las planean, enseñan y evalúan.

Por ello las ciencias sociales en este colegio se dividen, por un lado, en la asignatura de ciencias sociales que tiene una carga semanal de un bloque de clase, que corresponde a una hora y cincuenta minutos y por el otro lado están las ciencias económicas y políticas que también pertenecen a las ciencias sociales, pero que en la educación media se separa por asignatura con una carga más amplia de tres bloques de clase a la semana.

En esta medida el tiempo para enseñar las ciencias económicas y políticas enfoca el mayor desarrollo de las ciencias sociales en la educación media del colegio, mientras que el tiempo de clase de la asignatura llamada ciencias sociales como tal, es más reducido en el horario de clases.

Ahora bien, se evidencia que la enseñanza de las ciencias sociales en la educación media gira alrededor de hechos históricos ocurridos durante el siglo XX y XXI que son seleccionados por el profesor. Tal como se evidencia en los siguientes objetivos de aprendizaje para grado décimo y grado once

**P1-PC.2** *Analizar los movimientos sociales organizados durante el siglo XX, las formas de violencia generadas en Colombia y los aspectos económicos del municipio. Objetivo*

**P1-PC.3** *Comprender las dinámicas políticas, económicas y sociales ocurridas en el contexto de la guerra fría, así como las sucesivas generaciones de DDHH.*

**P2-PC.2** *Identificar en la guerra fría la división de la actual geopolítica mundial. Objetivo*

**P2-PC.1** *Identificar los diferentes tipos de conflicto que se presentan en el actual contexto internacional y su incidencia en la vulneración de los derechos humanos. objetivo*

El anterior aspecto también es evidente en algunas metas de aprendizaje y competencias tanto para grado décimo como para grado once

**P1-PC. 6.** *Al terminar el grado décimo, los estudiantes estarán en capacidad de identificar algunas características culturales y sociales de los procesos de transformación que se generaron a partir del desarrollo político y económico de Colombia y el mundo a lo largo del siglo XX. Meta de aprendizaje.*

**P2-PC.33** *Comprender que los sectores de la población más vulnerables por los conflictos mundiales del siglo XX son los jóvenes y los niños que se hallan en proceso de construcción de los sistemas de ideas y valores que habrán de guiarles en una vida adulta. Competencia*

Ahora, dicha escogencia de tiempos y hechos históricos lleva a que desde estos se establezca una especie de integración de procesos sociales, culturales, políticos, económicos que giran alrededor de ellos, tal como se evidencia en la escogencia de los derechos de aprendizaje:

**P1-PC. 12** *Evalúa las causas y consecuencias de la violencia en la segunda mitad del siglo XX en Colombia y el mundo y su incidencia en los ámbitos social, político, económico, ambiental y cultural. Derecho de aprendizaje.*

**P2-PC.12** Analiza las consecuencias políticas, económicas y sociales de algunos conflictos geopolíticos desde finales del siglo XX hasta la actualidad a nivel mundial.

*Derecho de aprendizaje.*

Entonces, tanto las integraciones de procesos como el tiempo histórico se organizan desde una escala local, nacional como mundial, tal como se evidenció en los anteriores derechos básicos de aprendizaje o cómo se evidencia también en títulos e instrucciones de las guías de trabajo:

**P1-GT.75** BOGOTÁ Y SUS LOCALIDADES. Título guía

**P1-GT. 35** ACTORES DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO. Título guía

**P2-GT.55** Elaborar 3 videos explicando en cada video los conflictos mundiales del siglo XX. En este caso son tres los conflictos: primera guerra mundial, segunda guerra mundial y la guerra fría. En tal caso de no tener los medios hacer un respectivo resumen.

*Enunciado*

En cuanto al espacio, también se tienen en cuenta las escalas local, nacional y mundial donde se establece la relación del hombre con dichos territorios, se puede inferir de un enunciado, un apartado de un texto seleccionado de una guía y un derecho básico de aprendizaje, en su orden:

**P1-GT.104** Coloree en un mapa las localidades de Bogotá según el origen de sus nombres. Para ubicarlos use convenciones según origen: de la época indígena, de la colonia, de la independencia, del siglo XX y los que vienen de otros tipos de origen.

*Enunciado.*

**P1-GT.55** Desafortunadamente, Colombia por su ubicación cercana a grandes mercados y por el acceso a los dos océanos, ofrece ventajas únicas a la delincuencia organizada relacionada con las drogas. Además, tiene buen suelo y clima, una amplia oferta de mano de obra y personas muy emprendedoras y trabajadoras. Apartado de texto

**P2-PC.36** Analiza la globalización como un proceso que redefine el concepto de territorio, las dinámicas de los mercados mundiales, las gobernanzas nacionales y las identidades locales. Derecho básico de aprendizaje.

En el caso de las ciencias económicas y políticas, estas dos se integran, como se evidencia en los objetivos de aprendizaje. Sin embargo, la mayoría de los conceptos a enseñar y procesos a desarrollar se enfoca con mayor peso en las ciencias económicas tratando de unificar los aspectos políticos a esta.

**P3-PC.1** Conocer el proceso de desarrollo económico y político de las diferentes sociedades y su incidencia en la calidad de vida en los países desarrollados y subdesarrollados. Objetivos

**P4-PC.1** Identificar las relaciones económicas y políticas de la actual sociedad y la importancia del estado como generador de bienestar común. Objetivos

De hecho, en los dos grados se toma como concepto o derrotero para la enseñanza el modelo económico capitalista tanto para comprender la economía como la política. Esto es claro tanto en los objetivos de aprendizaje, como en las competencias y en los temas ambientes en que se desarrolla la planeación:

**P4-PC.14** Neoliberalismo, globalización y calentamiento global. Tema de ambiente.

Objetivo de aprendizaje.

**P4-PC.24** analiza las consecuencias de la globalización en el mercado laboral.

Competencia

**P3-PC.3** Conocer las fortalezas y debilidades del actual modelo económico capitalista.

Objetivo de aprendizaje.

Para esta asignatura se ubica también como tiempo de estudio el final del siglo XX y el siglo XXI

**P4-PC.30** Identificar las diversas corrientes ideológicas y políticas de Colombia del final del siglo XX y comienzo del siglo XXI y las tendencias políticas actuales en el Continente Americano. Estándar curricular.

**P4-PC.12** Identifico las principales tendencias económicas del siglo XXI. Estándar curricular.

**P3-PC.48** Reconocer la estructura de los sistemas políticos y la organización de estado colombiano y su desarrollo en el tiempo. (siglo XX y siglo XXI) Competencia

Teniendo en cuenta esta conformación de asignaturas, se puede entender que “las ciencias sociales son un universo disperso de disciplinas que se han ido configurando y delimitando muy recientemente en tiempos y ritmos diferentes” (Álvarez, 2013) y que en esa construcción los maestros han aportado, en este caso en la planeación de la enseñanza, las intenciones y la visión que a groso modo se desea lograr con la enseñanza de esta asignatura en el colegio.



Por lo anterior, se puede establecer como primer resultado que en el colegio IED Centro Integral José María Córdoba, jornada tarde las ciencias sociales escolares son conformadas por una asignatura denominada Ciencias sociales que tiene como centro de análisis los hechos históricos del siglo XX y XXI y que alrededor de este se analiza aspectos de tipo económico, social, cultural, político y territorial en una escala local, nacional y mundial; pero también la conforman otra asignatura denominada ciencias políticas y económicas que se trabajan relacionadas pero donde el marco económico se trabaja en mayor amplitud al marco político y que por lo general giran en torno al análisis del modelo actual capitalista a nivel nacional como global.

### **3.2. Transposición didáctica como estatuto epistemológico del conocimiento profesional docente.**

Luego de comprender cómo están conformadas las ciencias sociales en el colegio en cuanto a asignaturas, se pasa a realizar un análisis y presentar unos resultados que dan cuenta del primer objetivo específico que se planteó, para ello se tiene en cuenta las planeaciones de clase y las guías de material de trabajo realizadas por los maestros del colegio IED Centro Integral José María Córdoba, que dictan clase en la educación media en la jornada tarde de este colegio y que fueron escogidos como unidades de muestreo para esta investigación.

Para las unidades de registro se tomaron igualmente palabras, frases, imágenes o link que permitieran rastrear aquellos términos claves o indicios que apuntaran o tuvieran que ver con la categoría de transposición didáctica como estatuto epistemológico del conocimiento profesional docente.

Así, para realizar el proceso de inferencia de las unidades de registro se tienen en cuenta las subcategorías. La primera subcategoría es “los principales saberes académicos”, la segunda subcategoría es “La irrupción de nuevos sentidos subjetivos” y la tercera subcategoría que permitió en análisis de contenido en esta parte es “el orden racional de los saberes académicos”

Para el análisis de esta categoría se retoma la propuesta realizada por el profesor Andrés Perafán quien realiza una “reconceptualización de la categoría saberes académicos del profesor, con el objeto de mostrar su independencia epistemológica de los saberes disciplinares” (Perafán, 2013) proceso que va a fortalecer al “reconceptualizar la noción de transposición didáctica, para ser entendida como el estatuto epistemológico y antropológico fundante de dichos saberes académicos” (Perafán, 2013) lo que según él permite pensarse de otra manera los contenidos que se tienen en cuenta en la escuela, pensarse de otra manera lo referente a la formación de los maestros y pensarse de otra manera todo lo concerniente a la profesión del educador.

Dicha propuesta va a permitir realizar una revisión en las planeaciones semestrales y las guías de trabajo que realizan los maestros de la media en el colegio, jornada tarde donde se mantiene un enfoque en el trabajo propio del maestro en la escuela y no en las disciplinas donde se consideraba tradicionalmente que eran la base de su conocimiento.

Tal como dice Perafán, esto permite observar a los maestros como productores de un conocimiento particular que se da en la escuela y para la escuela y no como reproductores de lo que, desde las diversas disciplinas tanto de enfoque pedagógico como la didáctica, la psicología o las específicas de la disciplina como la historia, la geografía, la política o la

economía construyen. Pues estas disciplinas producen conocimiento desde otro tipo de epistemologías que el maestro en la escuela difícilmente las aplica para la construcción de su conocimiento, por el contrario, lo que Perafán va a plantear es que el maestro es productor de unas construcciones propias de su hacer en referencia a una cultura profesional específica, esto es maestros inmersos en la escuela.

Por ello la investigación muestra cómo desde esa construcción de saberes propia del maestro se puede hablar de sentidos o configuraciones de las ciencias sociales escolares hoy en la educación media del colegio IED José María Córdoba, jornada tarde.

### **3.2.1 Irrupción de saberes académicos.**

Para Perafán los saberes académicos son los saberes que el maestro construye en el proceso de la enseñanza en la escuela. No se trata de un saber técnico que “se pone al servicio de los saberes disciplinares, para ser transmitidos a otros” (Perafán, 2013) sino que son producciones propias que conllevan a fortalecer la posición social y cultural de la profesión del docente.

Esta definición permite que en la investigación se infieran aquellos saberes académicos que hacen parte de las construcciones del maestro experimentado en las ciencias sociales en la escuela, osea aquellas construcciones de “noción o categoría particular [...] donde el sujeto profesor deviene profesor en el mismo proceso en el que construye dicha noción; lo anterior, dentro de una intensión de enseñanza de esa noción, construida por él, que abre este proceso de co-nacimiento” (Perafán, 2013)

Por ello en cuanto a los “saberes académicos escolares, debemos referirnos no a nociones al margen de la escuela, sino a entidades epistemológicas y discursivas construidas conscientemente por el profesorado en la escuela con el fin de formar sujetos” (Perafán, 2015) de ahí que emerjan unos sentidos que son los que queremos indagar en esta investigación.

Si bien es cierto las ciencias sociales tienen un margen amplio de nociones que el docente construye en la enseñanza de esta asignatura en la escuela, se retomaron algunas nociones que en el proceso de análisis de contenido fueron recurrentes, y a partir de ahí se realiza el análisis pertinente para establecer las indagaciones sobre sentidos y configuraciones de las ciencias sociales escolares hoy en la educación media del colegio en mención, además de ello “el análisis de contenido contribuye a la identificación de las teorías implícitas que sobre las nociones mantiene el profesor y que se encuentran diseminadas en el conjunto de episodios en lo que se ha dividido todo su discurso” (Perafán, 2015)

De ahí que el trabajo de análisis de contenido para este caso “supone la identificación, organización y ordenamiento de las proposiciones, para luego establecer las inferencias que permitan determinar las posibles teorías, sobre la categoría designada para ser enseñada” (Perafán, 2015). Entonces a partir de las unidades de registro se pueden entablar los siguientes análisis y resultados que presuponen la construcción de saberes académicos como los sentidos de las ciencias sociales escolares hoy que emergen a la par. Se aclara que estos saberes académicos al no ser constados con la práctica en sí del maestro solo se presentaran como indicios de dicha producción del profesor.

El primer análisis gira en torno al indico del conocimiento profesional docente específico de los profesores de ciencias sociales de la media asociados a la noción de tiempo. Se toma

esta primera noción ya que en el análisis de las unidades de registro se evidencia que se toman o plantean varias proposiciones en torno a esta.

El tiempo, primero que todo se evidencia como una noción para comprender y analizar un pasado, un pasado de la historia ubicado en un tiempo determinado, este es el siglo XX e inicios del siglo XXI. Es un tiempo más cercano al actual, para acercar de esta manera al sujeto-estudiante a un análisis del tiempo y los sucesos que dentro de él han venido aconteciendo.

**P1-PC. 2** Analizar los movimientos sociales organizados durante el siglo XX, las formas de violencia generadas en Colombia y los aspectos económicos del municipio. Objetivos específicos de aprendizaje.

**P2-GT.55** Elaborar 3 videos explicando en cada video los conflictos mundiales del siglo XX. En este caso son tres los conflictos: primera guerra mundial, segunda guerra mundial y la guerra fría. En tal caso de no tener los medios hacer un respectivo resumen.

*Enunciado*

**P4, P5-PC.30** Identificar las diversas corrientes ideológicas y políticas de Colombia del final del siglo XX y comienzo del siglo XXI y las tendencias políticas actuales en el Continente Americano. Estándares curriculares

**P4, P5-PC.31** Analiza las consecuencias políticas, económicas y sociales de algunos conflictos geopolíticos desde finales del siglo XX hasta la actualidad a nivel mundial.

*Derechos básicos de aprendizaje*

Este análisis, permite inferir que el tiempo como noción o como saber académico se establece dentro de un periodo cronológico, este periodo de tiempo no solo se trabaja desde la

asignatura de las ciencias sociales, sino desde la economía. Ahora bien, esta determinación del tiempo que se evidenció también en el análisis realizado en las genealogías pedagógicas en lo que respecta a la globalización, no es más que un indicio de la organización de los saberes escolares del maestro de ciencias sociales, lo que él determina como la realidad a enseñar.

Otra de las evidencias que permite analizar la noción del tiempo es la organización que el maestro realiza en una cuestión relacional entre el pasado y el presente. Entonces el maestro no solo organiza o estructura lo que va a enseñar o aquellas “teorías institucionales” frente a la noción de tiempo como algo inmóvil. Por el contrario, el maestro va a instaurar cierto aspecto de movilidad en el tiempo al establecer esta serie de relaciones temporales.

De ahí que el sujeto-estudiante está siendo constituido por el devenir de la sociedad, pero instaurándolo dentro de éste como un sujeto que analiza y puede encontrar relaciones y establecer dentro de estas ciertas comparaciones que le permitan entender el devenir de la sociedad y a él dentro de este devenir.

**P1-PC.33** *Analiza los conflictos bélicos presentes en las sociedades contemporáneas, sus causas y consecuencias, así como su incidencia en la vida cotidiana de los pueblos. Derechos básicos de aprendizaje.*

**P3-GT.60** *¿Qué cree que significa para la actualidad mundial la frase: “Entonces la mentira pasaba a la historia y se convertía en verdad. El que controla el pasado, controla también el futuro. El que controla el presente, controla el pasado”? Enunciado*

**P4, P5-PC.40** *Identificar formas de discriminación social, su origen y las consecuencias que generan en las sociedades actuales. Competencias*

También se encontró otra evidencia de saber académico en relación con la noción de tiempo, tiene que ver con sucesos históricos que se ubican uno en una escala mundial y el otro en la escala nacional. En este sentido en las unidades de registro se encontraron ampliamente el tiempo como suceso histórico en cuanto a conflicto y violencia. A nivel mundial se focaliza en la guerra fría y a nivel nacional se focaliza en el conflicto armado colombiano.

**P1-PC.12** *Evalúa las causas y consecuencias de la violencia en la segunda mitad del siglo XX en Colombia y el mundo y su incidencia en los ámbitos social, político, económico, ambiental y cultural. Derechos básicos de aprendizaje.*

**P2-PC.11** *Identifica algunas características culturales, sociales, políticas y económicas de los procesos de transformación mundial durante la guerra fría y su incidencia en diferentes contextos. Estándares curriculares.*

**P1-GT.73** *Escriba un texto a manera de ensayo de la influencia del narcotráfico, el paramilitarismo y las Bacrim en el conflicto armado colombiano. Enunciado.*

Así, el suceso histórico permite que se desprenda una serie de sentidos y configuraciones alrededor de la noción de tiempo en relación con los hechos históricos que menciona. Se establece de esta manera términos claves como conflictos bélicos, guerra, tensiones, violencia, disputa. Para ello lo que los maestros construyen alrededor de la noción de tiempo es el enfoque hacia unos acontecimientos que denotan ser de importancia para establecer análisis y comprensiones.

**P1-PC. 25** *¿POR QUÉ LA TIERRA ES UN FOCO QUE GENERA DISPUTAS POLÍTICAS Y ECONÓMICAS A TODA ESCALA? Pregunta problemática.*

**P1-PC.33** Analiza los conflictos bélicos presentes en las sociedades contemporáneas, sus causas y consecuencias, así como su incidencia en la vida cotidiana de los pueblos.

Derechos básicos de aprendizaje.

**P1-PC.32** Comprende que el ejercicio político es el resultado de esfuerzos por resolver conflictos y tensiones que surgen en las relaciones de poder entre los Estados y en el interior de ellos mismos. Estándares curriculares.

**P2-PC.11** Identifica algunas características culturales, sociales, políticas y económicas de los procesos de transformación mundial durante la guerra y su incidencia en diferentes contextos. Estándares curriculares.

**P1-GT.119** ¿Cómo se puede vincular la cuestión agraria con la violencia en Colombia?

Enunciado

**P5-GT.2** “Tarde o temprano toda guerra comercial se convierte en una guerra sangrienta”

Frase clave

En concordancia con estos términos de la noción de tiempo en relación con hechos históricos se habla también de paz, solución de conflictos, relaciones pacíficas; lo que conlleva identificar un hilo conductor en cuanto a la noción de tiempo.

**P1-PC. 39** Es capaz de establecer y mantener en el tiempo relaciones sanas y satisfactorias basadas en la cooperación. Competencias

**P1-GT.74** Proponga una lista de 10 tareas que los jóvenes podrían realizar para evitar el conflicto y aportar a la paz en Colombia. Enunciado

**P1-PC.27** Competencias socio-emocionales: Propone estrategias para utilizar el diálogo como recurso mediador en la solución de conflictos Competencias



**P4, P5-PC. 41** Argumentar por qué es necesario rechazar las formas de discriminación, exclusión social o violencia que se observan en el mundo hoy. Competencias

**P2-PC.35** Establecer la importancia del derecho internacional humanitario como agente regulador de las relaciones entre los estados para que estas sean pacíficas y no conflictivas. Estándares curriculares

De ahí que los maestros planean acciones que permiten el análisis, la explicación, la inducción, la proposición, la argumentación, el debate, la comunicación y el dar a conocer. Con estas acciones dadas en las ciencias sociales hoy el maestro mantiene una intensión de trabajar el tiempo en cuanto al devenir del hombre y de la sociedad.

Lo que hace en este caso el maestro es ir manteniendo un hilo conductor que no es ubicar un tiempo cronológico “vacío” ni un hecho histórico por el hecho histórico; sino que aquí el maestro construye el saber académico en cuanto a que el tiempo es una acción de relaciones, de argumentación, de proposiciones, de debate y de comunicación. Entonces no se quedan como capacidades de los estudiantes y de los maestros sino de acciones del sujeto histórico. Entonces esto “se da en un proceso particular de lectura que el profesorado realiza sobre diversas fuentes de la cultura con la cual produce nuevos sentidos, en el contexto de una intención de enseñanza constitutiva de la misma” (Perafán,2015)

El segundo análisis gira en torno al indicio del conocimiento profesional docente específico de los profesores de ciencias sociales de la media asociados a la noción de desarrollo económico y político. Dicha noción se evidenció ampliamente tanto en las planeaciones como guías de la asignatura de ciencias sociales y de ciencias económicas y políticas.

**P3-PC.1** *Conocer el proceso de desarrollo económico y político de las diferentes sociedades y su incidencia en la calidad de vida en los países desarrollados y subdesarrollados. Objetivo general de aprendizaje.*

Al respecto se evidenciaron términos claves como el sistema mundo, la globalización, el capitalismo, la participación, gobierno-gobernanzas, control, movimiento social y debate social que permiten identificar sobre qué criterios se va a trabajar la noción de desarrollo económico y político.

**P2-PC.36** *Analiza la globalización como un proceso que redefine el concepto de territorio, las dinámicas de los mercados mundiales, las gobernanzas nacionales y las identidades locales. Derechos básicos de aprendizaje.*

**P1-PC.4** *Identificar los cambios políticos, económicos y sociales que ha generado el sistema mundo y la configuración del estado colombiano. Objetivos específicos de aprendizaje.*

**P3-GT.73** *¿Existen mecanismos de control social en nuestra sociedad? ¿Cuáles son?*  
*Enunciado*

Esta noción no queda en vacío, sino que se hace a través de acciones de confrontación de la realidad, una realidad que se escribe en plural no en singular, pero que es descrita y evaluada desde el ojo del sujeto-estudiante. Esto no es un saber basado más que en la base de la transposición didáctica, como dice que “tienen como fuente no la historia de vida en general, sino la permanencia en ejercicio del profesorado en el contexto institucional escolar enseñando la noción de la que decimos ha construido un sentido concreto” (Perafán,2015)

**P2-PC.30** *Competencias laborales generales: Promover en clase debates para discutir y plantear alternativas de los documentos Expuestos. Competencias*

**P4. P5-PC.54** *Elabora carpeta de noticias económicas (revisión cada mes) con las noticias más destacadas de nuestra realidad política y económica y su trascendencia a nivel nacional e internacional. Evaluación*

**P5-GT.79** *Discutan la certeza o falsedad de las siguientes afirmaciones: a. Si recibo mejor salario podré comprar más cosas. Por lo tanto, si incrementan todos los salarios, todos podrán adquirir más objetos y mejorar su nivel de vida. Enunciado.*

Un tercer análisis se evidenció en torno al indicio del conocimiento profesional docente específico de los profesores de ciencias sociales de la media asociados a la noción de sistema ambiental. Esta noción se identificó como sobresaliente ya que tenía tanto en las planeaciones como en las guías de trabajo siempre un lugar especial de enunciación, osea, siempre se hacía referencia a esta desde una acción de la conciencia y de las implicaciones en la vida de las sociedades y de sus individualidades.

De ahí que se configure un sujeto-estudiante que se enfrenta a su conciencia y de un proceso de autoevaluación. Este sujeto es atravesado por el saber escolar del sistema ambiental en la medida que despierta la conciencia. Una conciencia para el estar en el mundo, un estar que implique responsabilidades y respetos por aquello que esta alrededor y que lo configura como una parte de dicho sistema.

**P4, P5-PC. 5** Reconocer el impacto de los seres humanos sobre el sistema ambiental, algunas corrientes ideológicas actuales y ubicar los países con sus capitales. *Objetivos específicos de aprendizaje.*

**P2-PC.48** Conoce la importancia de la defensa de los derechos humanos y medioambientales dentro de un conflicto bélico. *Competencias*

Entonces, esta noción se genera en medio de unas acciones que dan sustento a la configuración de sujetos, y por ello es por lo que no se evidencia el concepto por sí mismo, sino que se dan en un sin número de acciones como la conciencia del cuidado o la conciencia de la existencia.

Un cuarto análisis se evidenció en torno al indicio del conocimiento profesional docente específico de los profesores de ciencias sociales de la media asociados a la noción de la defensa del hombre.

**P1-PC. 37** ¿PARA QUÉ SE DESARROLLA LA DEFENSA DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LAS COMUNIDADES? *Pregunta problemática*

**P4-GT. 3** Hacer una exposición sobre cada título según le corresponda de la constitución política de Colombia, pueden trabajarlo de acuerdo a los estudiantes asignados por cada título (el grupo asignado) o de forma individual. *Enunciado*

En referencia a esta noción fueron evidentes términos claves que los docentes usaban tanto en sus planeaciones como en las guías de trabajo, tales como derechos humanos, derecho internacional humanitario, constitución política, defensa.

**P2-PC. 48** Conoce la importancia de la defensa de los derechos humanos y medioambientales dentro de un conflicto bélico. Competencias

**P2-PC. 78** Organización de documentación sobre Derecho internacional humanitario.

Nivelación

**P3-GT.116** Escriba un texto a manera de ensayo así: Tema: Importancia de la constitución política para la actualidad. Con título. Enunciado

En estas incluyen a sujetos comunes, quienes son los que desarrollan la exigencia de la defensa del hombre, usando de los términos que se establecen como tal para este tipo de proceso social. Entonces aquí se configura un sujeto-estudiante capaz de reconocer, prevenir e interferir en cualquier asunto que en su actualidad sea injusto para la comunidad y para el hombre.

**P2PC.80** Realización de un drama sobre la violación de los Derechos. Nivelación

**P2-GT.41** El papel de las madres en Soacha en la JEP. Enunciado

**P2-GT.45** Retratos de familia Madres de Soacha luchan contra impunidad de víctimas "falsos positivos". Enunciado

**P3-GT. 6** Prepare mínimo cuatro argumentos para debatir si el agua es un derecho o un servicio. Enunciado

**P3-GT. 68** ¿Hoy en día nuestros sentimientos y emociones los podemos desarrollar con libertad? Justifica tu respuesta. Enunciado

**P3-GT.125** Teniendo en cuenta el artículo 40, 103 y 258; explique en qué aspectos se cumple con este artículo y qué les faltó para darle cumplimiento total y poder solucionar la situación. Enunciado

Un quinto análisis se evidenció en torno al indicio del conocimiento profesional docente específico de los profesores de ciencias sociales de la media asociados a la noción de intervención en la tierra. Este saber académico gira alrededor de la importancia que tiene la tierra en cuanto a la búsqueda de poder, por eso, los maestros la ubican como un centro que genera disputas, usos diversos y medio de economía.

**P1-GT.42** La adquisición a la fuerza de tierras por parte de la guerrilla fue una estrategia de defensa para poder usarlas como corredores de movilidad. Apartado del texto

**P1-GT.46** Realizar un esquema donde explique de cada grupo guerrillero: significado de las siglas, año de origen, dirigentes, orientación ideológica, motivos de intervención en los territorios donde operaron. Enunciado

**P1-PC.47** Realice una lista de cinco acciones que la guerrilla ejercía sobre la tierra. Enunciado

Esta intervención en la tierra, también la focaliza como un lugar para la ubicación inmediata y de la cotidianidad del estudiantado. Aquí la tierra tiene un uso más de territorio donde se busca configurar un sujeto-estudiante con la capacidad de inmiscuirse en él y darle un significado o un reconocimiento.

**P1- GT.102** ¿En qué localidad está ubicado el colegio? Enunciado

**P1.GT.103** Escriba los límites de la localidad donde está ubicado el colegio. Enunciado

Dentro de dicha intervención la asocia a los conflictos y a los problemas que subyacen en la sociedad colombiana. De ahí que el saber académico gira también al uso de la tierra, pero, en este caso configurándola como motivo de conflicto.

**P1-GT.111** Tema: Plan de lectura. “Tierras”. Balance del CNMH. Tema guía.

**P1-GT.119** ¿Cómo se puede vincular la cuestión agraria con la violencia en Colombia?

Enunciado

**P1-GT.120** ¿Qué entendió por procesos de ocupación y apropiación de tierras?

Enunciado

**P1-GT.121** Dibuje los conflictos entre poseedores campesinos y propietarios formales del siglo XX. Enunciado

**P3-PC.14** Analiza conflictos que se presentan en el territorio colombiano originados por la degradación ambiental, el escaso desarrollo económico y la inestabilidad política.

Derechos básicos de aprendizaje

Otro de los enfoques que le da a la intervención de la tierra es a nivel planetario, en lo que respecta a una organización de la tierra, pero en sentido político. Aquí amplía la margen de análisis a una escala más amplia y abstracta para los estudiantes. De ahí que se pretende la configuración de un sujeto-estudiante que mire más allá de las fronteras nacionales y se posicione planetariamente.

Este enfoque va directamente relacionado con el uso que se les da a los recursos que hay sobre dicho territorio. Entonces la intervención debe iniciar desde un reconocimiento de lo que hay para llegar a un hacer con eso que se sabe que hay.

**P4, P5-PC.26** Competencias cognitivas: Identifica la relación causa efecto de la globalización y su incidencia en los cambios de la geopolítica mundial. Competencias

**P5-GT.15** *Tierra: se refiere a todos los recursos naturales, renovables y no renovables.*

*Apartado del texto*

Antes de cerrar este aparte es importante nombrar que quedó en evidencia un saber académico en las guías de economía de once, el cual tiene que ver con el virus que para el 2020 generó una pandemia. Este saber académico es tratado por el maestro como un punto para ser analizado críticamente. Se podría decir que se establece en la guía de trabajo como un saber con respecto a un hecho actual que permite llevarlo al aula para ser analizado y criticado por parte de un sujeto-estudiante que lo vive en la actualidad.

**P4-GT.98** *Hacer un video haciendo un análisis crítico sobre el COVID – 19 en el mundo y en Colombia. Enunciado*

De acuerdo a lo anterior se establece un segundo resultado de la investigación en cuanto a la cuestión de los saberes académicos que tienen como estatuto epistemológico la transposición didáctica que generan un tipo de sentidos y configuraciones de tipo subjetivo de acuerdo a sus intenciones de enseñanza, en este caso se hablará de los indicios que presuponen esta construcción en las ciencias sociales hoy en la educación media del colegio IED Centro Integral José María Córdoba, jornada tarde, en el primer semestre escolar año 2020.

Entonces, en relación con el conocimiento profesional docente específico de los profesores de ciencias sociales de la media asociados a la noción de tiempo, los indicios de saberes académicos hallados tienen que ver en que el maestro conecta la noción de tiempo a acciones de relación, argumentación, de proposiciones, de debate y de comunicación.



En este caso el sentido es un sentido relacional y comunicativo con una configuración en lo que respecta a esos términos claves como hecho histórico en el tiempo, conflicto, violencia, tensiones, guerra y violencia, lo que genera una contraparte con términos claves como paz, resolución de conflictos y relación pacífica.

Por otro lado, el indicio del conocimiento profesional docente específico de los profesores de ciencias sociales de la media asociados a la noción de desarrollo económico y político, engloban términos que al ser analizados o que se “encuentran diseminados en el conjunto de episodios” (Perafán, 2015) permiten identificar un saber académico centrado en la confrontación de la realidad.

De ahí que el saber académico de desarrollo económico y político sea una especie de saber que configura un sujeto-estudiante que observa y analiza la realidad como la suma de realidades diversas. De esta manera se establece un sentido de ser, osea, lo que se observa y lo que se es descrito tras el ojo y el lente del estudiante que al confrontarlo crea su realidad, una realidad confrontada la cual configura alrededor de ella una terminología clave como el control, la participación, los movimientos sociales y el debate que permiten hacer de unas ciencias sociales trascendentales, osea, de importancia para el desarrollo del estudiante-sujeto en cuanto él es parte del devenir social y a la vez consiente de su devenir personal.

En cuanto al indicio del conocimiento profesional docente específico de los profesores de ciencias sociales de la media asociados a la noción de sistema ambiental es tomado desde la acción de la conciencia. Una acción de conciencia que configura un sujeto-estudiante que

valora y respeta su entorno y puede captar desde la lógica la importancia del cuidado y la conservación de éste.

De ahí que el saber académico con respecto a la noción de sistema ambiental con un sentido de conciencia genera un tipo de configuración alrededor de términos claves como derechos medioambientales, cuidado y respeto por el medio ambiente. Lleva en si proyectado una figura de sujeto-estudiante con una conciencia de conservación.

Esta también el indicio del conocimiento profesional docente específico de los profesores de ciencias sociales de la media asociados a la noción de defensa del hombre. En este saber académico el maestro de ciencias sociales de la media del colegio IED Centro Integral José maría Córdoba, jornada tarde proyecta la configuración de un sujeto-estudiante capaz de reconocer y de intervenir.

Por lo tanto, es un sujeto en movimiento, en acción. Lo que indica que la organización de su planeación está dirigida a la intensión de una enseñanza activa y que lleva al sujeto a que este inmerso en el proceso de análisis y de construcción. Por ende, el saber es un saber que moviliza y que puede cambiar según sea quien lo use.

Finalmente, con respecto al indicio del conocimiento profesional docente específico de los profesores de ciencias sociales de la media asociados a la noción de intervención en la tierra. Se puede inferir que los maestros se enfocan en configurar un sujeto-estudiante que relaciona dos elementos con un evento cercano a él. En este caso tierra y ser humano en violencia o tierra-ser humano en economía.

No solo ubica la intervención del ser humano en la tierra para un uso productivo, sino que lo configura en torno a la violencia y el conflicto. Hecho muy propio del devenir de la sociedad colombiana y que trastoca las tierras. Este saber va más allá del espacio, va a tener en cuenta los significados que sobre este se imparten.

Entonces se puede inferir desde estos cinco indicios que mayormente se marcaron o evidenciaron en las unidades de registro que las ciencias sociales en la construcción de conocimiento del maestro en la escuela y para la escuela establecen unos saberes académicos que trascienden el concepto en sí mismo y los lleva al plano de la acción, una acción que se traslada al plano del sentido de las ciencias sociales que los maestros desarrollan en su proceso de planeación previo a la enseñanza; en este caso la noción de tiempo a un sentido relacional, la noción de desarrollo económico y político a un sentido de confrontación, la noción de sistema ambiental a un sentido de la conciencia, la noción de defensa del hombre a un sentido de interferencia y la noción de intervención en la tierra al sentido de uso.

Cada uno de ellos con unos términos claves que las configuran y con los cuales se trabajan dichos sentidos, o por lo menos es la organización que los maestros inconscientemente han realizado, o sea, son “fuente en tanto pretexto de reorganización inconsciente del sujeto, en tanto bombardea la posibilidad de auto-organización del sujeto inconsciente, pero no como determinante o causa directa, lineal, del mismo” (Perafán,2015) pero que pueden marcar la pauta de la intención del mismo proceso de enseñanza cuando se llevan a la práctica tanto las planeaciones semestrales como las guías de trabajo escolar.

### **3.3 Pensamiento crítico en relación con la praxis emancipatoria.**

Para el análisis de contenido y resultados del mismo que se presenta en esta parte de la investigación, se pretende dar cuenta del segundo objetivo específico que se planteó en la introducción de este trabajo. Para ello se tienen en cuenta las primeras y segundas unidades de muestreo que se han venido analizando, estas hacen referencia a las planeaciones semestrales de clase y las guías de trabajo que los maestros de ciencias sociales de la jornada tarde del colegio construyeron para el primer semestre del año escolar 2020

De la misma manera las unidades de registro tienen que ver con palabras, frases, links o imágenes que se extraen de las diferentes partes de las unidades de muestreo las cuales en este caso se ubicaron en dos subcategorías. La primera es “componentes del pensamiento crítico” que tiene que ver con las subjetividades políticas de praxis crítica y con los saberes en clave de emancipación y la segunda que es “la construcción del pensamiento crítico” que tiene que ver con los escenarios y territorios de formación y actuación

Para dicho análisis se retoman los planteamientos del marco de referencia establecidos en el numeral 3.2 en el cual se establece el pensamiento crítico en relación con la propuesta de praxis crítica emancipatoria que realizó la profesora María Cristina Martínez y que presenta en dos textos los cuales fueron base para su abordaje. El primero de ellos titulado “Educar para la emancipación. Borradores para una praxis crítica desde el sur” de 2018 y el segundo texto titulado “formación de subjetividades de praxis emancipatoria: desafíos educativos en tiempos presentes” de 2018.

Pero antes de iniciar con la presentación de resultados se hace indispensable presentar un análisis en referencia al concepto de pensamiento crítico en relación con la praxis emancipatoria y nombrar así algunos de los elementos que, desde las planeaciones semestrales y guías de trabajo realizados por los docentes de ciencias sociales del ya mencionado colegio, permiten la realización del análisis y posteriores resultados, y tener en cuenta de esta manera que se entiende por pensamiento crítico.

Entonces, para Martínez (2018) el pensamiento crítico debe llevar a la movilización, o sea a la acción en cuanto esta requiere que se ejercite en tanto praxis emancipatoria de las condiciones y realidades actuales, eso quiere decir en términos de la autora que la crítica no solo se constituye como “pensamiento u operación intelectual, sino como una acción viva, para desafiar las lógicas dominantes que des-subjetivizan, colonizan y someten” (Martínez, 2018). Por lo anterior en el análisis para esta parte de la investigación se tiene en cuenta palabras o frases que signifiquen acción, pero una acción en cuanto a la des-subjetivación, la colonización y el sometimiento.

Es así como se busca “Una educación, que contribuya al cambio social, y hacia ese horizonte actúe transformando en y desde los lugares de acción e interacción cotidianos y más allá de estos, si consideramos que la educación está ligada a la producción de cultura y de sociedad” (Martínez, 2018). Eso quiere decir que en el análisis de contenido se busca más que habilidades y disposiciones del pensamiento acciones que permitan el cambio y la transformación.

Pero estas acciones, movilizadas a través de la praxis emancipatoria en las ciencias sociales escolares hoy en el colegio IED José María Córdoba, jornada tarde y teniendo en

cuenta a Martínez (2018), la perspectiva social y política que se analizará en estas es centrado en “la transformación de la realidad social y en la construcción de alternativas que recompongan las fracturas sociales: injusticias, pobreza, desigualdad, individualismo, entre otras” (Martínez, 2018) causadas por el modelo capitalista que impone sus posturas en la sociedad apartando en cierta medida lo que le es propio tanto a los sujetos como a las comunidades.

### **3.3.1 Subjetividades políticas**

La apuesta de las subjetividades está según Martínez (2013) en la formación y producción de sujetos políticos; pero para ello es importante el acercamiento y la comprensión de los factores que determinan la construcción de sujetos como cosas para desde ahí activar nuevas formas de subjetividad tendientes al análisis, la reflexión y la crítica de las acciones que oprimen.

En esta medida en las unidades de registro se encontró un sujeto que está sometido al mercado y a los elementos propios del modelo capitalista. Sujeto visto desde los maestros como una cosa que hay que llenar tanto a nivel emocional, social como cognitivo. Es un sujeto que responde a las dinámicas de la producción y para ello jerarquiza el trabajo de clase bajo el mandato de otro para dar cuenta de un producto realizado en un equipo. Aspecto clave en la dinámica empresarial del capitalismo lo que “es evidente que están signados por la racionalidad instrumental derivada del modelo de capital humano” (Martínez, 2018)

***P2-PC.8 Ejercitar las competencias ciudadanas. Metas de aprendizaje.***

**P2- PC. 33** Comprender que los sectores de la población más vulnerables por los conflictos mundiales del siglo XX son los jóvenes y los niños que se hallan en proceso de construcción de los sistemas de ideas y valores que habrán de guiarles en Una vida adulta. Competencias

**P4, P5-PC.49** Grupal (responde Talleres y trabaja en equipo con un monitor de grupo. Estrategias metodológicas

Por otro lado, se encuentra una mirada de un sujeto que se apropia de sus acciones y las regula, pero este aspecto es muy leve y poco evidente en las unidades de muestreo.

**P3-PC.71** Estas capacidades tienen que ver con las acciones y actitudes de tipo subjetivo que el estudiante va construyendo y demostrando en su proceso formativo y hacia el aprendizaje. Evaluación actitudinal.

Sin embargo, es evidente en la mayoría de las unidades de muestreo más que todo de economía y política de grado décimo y grado 11° que en las de ciencias sociales, la evidencia de organizar la enseñanza en torno a un sujeto mercancía, dicho “proceso constitutivo del sujeto está desviado porque la intencionalidad formativa se centra en otros intereses en los que la apuesta por el sujeto social, de acción política y de praxis emancipatoria se diluye” (Martínez, 2018)

**P5-GT.68** Si estuviera en tus manos controlar la inflación del país, ¿Qué harías respecto a los siguientes hechos? Enunciado

**P5-GT.40** Examina cada uno de los sectores económicos en Colombia y explica: ¿En cuál te gustaría trabajar? ¿Por qué? Enunciado

**P3-GT.101** En el cuaderno, completar el cuadro con la siguiente información. Enunciado.

**P3-GT. 105** Cuadro para completar datos del modelo de producción capitalista<sup>11</sup>

| Pais | año | Exportaciones en dólares | Importaciones en dólares | Resultado de la balanza comercial (aplicar la formula) | Escribir si es Balanza comercial positiva o negativa? | Escribir si es Superávit o déficit comercial | Escribir si es Balanza comercial favorable o desfavorable. |
|------|-----|--------------------------|--------------------------|--|---|--|--|
|      |     |                          |                          |  |   |  |  |
|      |     |                          |                          |  |   |  |  |
|      |     |                          |                          |  |   |  |  |

Por otro lado, en relación con las cinco necesidades de formación de los sujetos políticos que sugiere Martínez (2018) se observaron algunas enunciaciones que se podrían leer en perspectiva de dichas necesidades de formación. En las unidades de registro se encontraron muy pocos indicios de lo que la profesora Martínez formuló como la primera necesidad de formación de los sujetos políticos: “formar la conciencia histórica”. Esta necesidad busca que a través de esa formación de dicha conciencia se transversalice una nueva mirada de percibir las situaciones o los hechos que social, política y económicamente se presentan.

Es entonces dicha conciencia histórica, según Martínez, traslada al sujeto para que desde las mismas dinámicas de su devenir se construya no desde lo que le determina el poder, sino desde el hecho de hacer parte de, lo que quiere decir, involucrarse y apropiarse de la reflexión para salir de lo que le ha sido impuesto situación que es reconocida por el proceso de conciencia histórica.

En los enunciados presentados puede esbozarse un intento de trabajar sobre dicha formación de la conciencia histórica, para el cambio y la transformación, sin embargo, fue

<sup>11</sup> A manera de aclaración sobre la información a ubicar en el cuadro.



evidente que no en todas las planeaciones de clase y guías de trabajo se encontró dicho intento, y, sobre todo los enunciados encontrados se hallaron en la asignatura de ciencias sociales. A continuación, se muestran las enunciaciones que dan a lugar:

**P1- PC. 23** *Realice una caricatura que evidencie su posición crítica frente al plan cóndor.*

*Enunciado*

**P1-PC. 25** *¿POR QUÉ LA TIERRA ES UN FOCO QUE GENERA DISPUTAS POLÍTICAS Y ECONOMICAS A TODA ESCALA? *Pregunta problémica**

**P1-GT.125** *¿Por qué los actores armados se insertaban en la sociedad? *Enunciado**

Respecto a una segunda sugerencia de necesidad de formación de los sujetos políticos, Martínez (2018) nombra la de “formar actores transformadores de su realidad y del orden social existente” pues dicho orden social es susceptible de transformarse debido a que las realidades sociales se construyen culturalmente, por lo tanto, no son naturales. De ahí que al proponer la lectura de la realidad para cambiar los contextos posibilita la configuración del sujeto de praxis emancipadora.

Con respecto a esta segunda necesidad de formación de sujetos políticos, en las unidades de registro se encontraron pocos enunciados que permitieran identificar que dicha necesidad se tuviera en cuenta en el proceso de formación. Sin embargo, en la asignatura de Ciencias sociales tanto de décimo y once se observaron algunos enunciados tales como:

**P1-PC.45** *Análisis crítico: Donde la explicación y el debate permitan la comparación y la formulación de hipótesis que lleve a los estudiantes a la construcción de posiciones de*

*tipo político para que puedan leer la realidad en las diferentes escalas: global, nacional, local y personal. Estrategias metodológicas*

**P1-GT.126** *¿Considera usted que el autor tiene razón cuando dice que la resolución de conflictos implica la construcción de organizaciones sociales, capaces de dar voz a la sociedad? Explíquese. Enunciado*

De acuerdo con el anterior análisis, que generó un alto nivel de inferencia por parte del investigador, pues llevó a realizar una especie de comparación de palabras para establecer los enunciados que presentaban tal intención con respecto a la formación de sujetos políticos. Se puede establecer un tercer resultado de la investigación planteando que las subjetividades políticas en cuanto a intenciones de formación en las ciencias sociales escolares hoy en la educación media del colegio IED Centro Integral José María Córdoba, en el primer semestre escolar 2020 se presentan como unos enunciados dispersos únicamente en la asignatura de ciencias sociales.

A este análisis se le agrega que no se hallaron en las unidades de registro palabras claves o textos que sugirieran el desarrollo de las otras tres sugerencias de formación de sujetos políticos. Estas son según Martínez: “formar sujetos para construir poder desde abajo desde acciones colectivas”, “formar la voluntad de acción colectiva” y “provocar conscientemente la tensión instituido e instituyente”.

Entonces, la formación de subjetividades políticas es una noción en construcción por parte del docente, una noción que al ser relacionado este componente del pensamiento crítico con los saberes académicos permitiría comenzar a configurar una construcción de dichos sujetos.

### 3.3.2 contenido emancipador para la transformación.

Aunque Martínez (2018) plantea que “el contenido de un proceso formativo no puede prefijarse con anterioridad, ni se constituyen en un fin en sí mismo” y nombra que hay saberes que ya están dados y otros que en el proceso formativo se pueden ir construyendo de acuerdo con los enfoques o ciertos intereses que desde el proceso de formación se quieran atender, la autora también nombra como provocación unos saberes tomados del pensamiento de autores latinoamericanos.

Para esta investigación es esta provocación la que se tomará en cuenta, osea, se tendrá en referencia los saberes que la autora esboza para realizar el análisis en cuanto a la comprensión de las configuraciones que desde las intenciones de consolidación del pensamiento crítico desde la praxis emancipatoria se promueven en las ciencias sociales hoy en dicho colegio, pero en este aparte en lo que respecta a los saberes que lo constituyen.

Dichos saberes en los cuales gira el análisis de contenido de esta parte de la investigación son la humanización, la decolonialidad, los pensamientos del sur, la democracia global. Estos son nombrados por Martínez (2018) desde la perspectiva de Franz Hinkelammert para el primer saber, Walter Mignolio para el segundo saber, Sousa Santos para el tercer saber y Pablo González Casanova para el último saber.

De ahí que se siga teniendo muy en cuenta las planeaciones semestrales y las guías de trabajo que los docentes de la media del colegio IED Centro Integral José María Córdoba, jornada tarde, construyeron o elaboraron para el primer semestre de clase del año 2020.

Tomando o extrayendo de estas las unidades de registro desde palabras o frases claves que permitan el análisis con respecto a la subcategoría.

Cuando Martínez (2018) esboza el saber como la consolidación de un proyecto humanizador como una apuesta desde Frank Hinkelammert, está invitando a la búsqueda de un tipo de emancipación, de humanización en las relaciones humanas. Que comienza con el reconocimiento de la economía y la política global pero que no se queda ahí, sino que lo lleva al plano de conocer a profundidad lo que ocultan los sistemas globales, los intereses de clase, las prácticas de dominación para luego hablar de la ética del buen vivir y la reformulación de los derechos humanos para el pleno reconocimiento de la dignidad.

En el análisis realizado en las unidades de registro se encontró que se realiza un análisis y bien amplio sobre el conocimiento de los sistemas globales económicos, pero no se evidenció a profundidad unas planeaciones de clase o una elaboración de guías que esbozaran un análisis que llevara como dice la autora en referencia, a hablar desde lo humano, desde las implicaciones de los sistemas de dominación en la sociedad o la regulación de la convivencia.

Sin embargo, se encontraron sobre todo en las preguntas problémicas que los profesores construyen en sus planeaciones y en dos guías de trabajo una de economía grado décimo y otra de sociales grado décimo pequeñas líneas o palabras donde se pudo inferir que el proceso de análisis de los sistemas económicos y políticos se realizan con la intención expuesta anteriormente.

Unidades de registro en cuanto a las problemáticas de la tierra en el país:

**P1-GT.119** ¿Cómo se puede vincular la cuestión agraria con la violencia en Colombia?

Enunciado.

**P1-GT.138** ¿Cuál fue la implicación del narcotráfico con los problemas de la tierra?

Explique ampliamente: ubicación geográfica, porqué pudieron entrar al mercado de tierras, extensión... Enunciado

Unidades de registro en cuanto los intereses de clase:

**P1-GT.130** La frase: “el rechazo de las élites dirigentes tanto a las guerrillas como al movimiento campesino” se debió a. Enunciado

**P3-GT.59** ¿Por qué ese régimen pretende controlar la memoria y la historia? Enunciado

Unidades de registro sobre la vida digna y el buen vivir:

**P1-GT.145** Teniendo en cuenta la lectura de la página 89 y 90 ¿Cómo le explicaría a otra persona cuál fue la experiencia sobre desplazamiento qué no se puede olvidar? y ¿cómo se logró o facilitó el surgimiento del conflicto armado? Enunciado.

**P2.GT.35** Objetivo: elaborar una cartilla sobre los falsos positivos en Soacha destacando el impacto social en los estudiantes de grado once. Objetivo

**P3-PC.45** ¿CÓMO SE DA LA SOBERANÍA DE LOS PUEBLOS? Pregunta problémica

**P3-GT.65** ¿Hoy en día las personas inteligentes son peligrosas para el poder político? Enunciado

Unidades de registro en cuanto a prácticas de dominación e intereses ocultos

**P3-PC.26** *¿EN QUE MEDIDA PUEDEN ESTAR LOS BIENES MATERIALES POR ENCIMA DEL VALOR DEL HOMBRE? Pregunta problémica*

**P3-GT.50** *Para usted ¿Quién es el enemigo del pueblo que supuestamente desestabiliza a Colombia, como lo han creado y como lo han enfrentado? Enunciado*

**P3-GT.55** *¿Qué consecuencias trae la manipulación y adoctrinamiento de las mentes? Enunciado*

Ahora bien, Martínez (2018) también esboza un segundo saber en clave de emancipación. En este se habla de comprender el sintagma modernidad/colonialidad, dicha apuesta la autora la delinea desde Walter Mignolo. En esta se habla de la “negación total de la modernidad por su proceso colonizador” Martínez (2018)

En este saber en clave de emancipación y siguiendo a la autora ya nombrada, se trata de evidenciar los términos claves que lo conforman, dichos aspectos tales como la lectura crítica de las prácticas de violencia, despojo, y dominación, valorar lo propio, la historia de nuestras realidades, procesos de desprendimiento, colonialidad del ser y del saber, procesos de exterminio, historia desde fuentes no oficiales, identidades excluidas, potenciar a los sujetos excluidos en cuanto a sujetos políticos e históricos y potenciar a los sujetos en tanto actores de cambio.

Entonces las unidades de registro analizadas en las planeaciones semestrales y en las guías de trabajo que realizaron los maestros, se evidencio este tipo de saber de una manera muy leve, esto quiere decir que el proceso de inferencia de las unidades de registro también fue muy detallado para poder establecer el análisis al respecto de la configuración del sintagma modernidad/colonialidad planteado por Martínez, pues este debe llevar a generar un cambio, lo

que fue poco evidente en el análisis realizado, pues las unidades de registro arrojaron que se tiene en cuenta ciertos términos en relación a dicho saber pero se queda solo en la identificación sin llevarlo al plano de la crítica y mucho menos al plano de la reflexión que involucre por lo menos la intención de transformación y cambio de los modelos que oprimen, lo que implica una construcción desde abajo y desde adentro, como lo dice la autora.

Las unidades de registro para el análisis son tomadas de guías de los profesores de sociales de décimo y de once que pretenden trabajar el conflicto armado colombiano desde una perspectiva política y social. Sin embargo, es importante aclarar que son muy pocas las evidencias de un trabajo hacia un saber enfocado en aclarar los procesos de colonización y descolonización que pretendan generar de-colonización. De ahí que el trabajo desarrollado en estas guías pretendía trabajar en la lectura crítica para evidenciar aquellos aspectos que se habían enseñado como verdad pero que con el tiempo y las investigaciones se ha determinado que no eran tan ciertas.

**P3-GT39** Tema: Plan de lectura crítica. Libro 1984. Tema

**P3-GT.82** “Entonces la mentira pasaba a la historia y se convertía en verdad”. Frase clave

Entre estas unidades de registro que se pudieron identificar un acercamiento en cuanto a las practicas violentas de despojo y explotación se encontraron, por ejemplo.

**P1-GT.121** Dibuje los conflictos entre poseedores campesinos y propietarios formales del siglo XX. Enunciado

**P1-GT.122** ¿Qué fue “La república señorial”? Enunciado

**P1-GT.151** El ocupante campesino se vio acompañado por el Estado, cuando éste le adjudicó las tierras, evitando así, el despojo y la deforestación (\_\_\_\_) porque<sup>12</sup> Enunciado

**P1-GT.155** Los grupos paramilitares reconfiguraron su poder regional al desplazar campesinos y despojar territorios lo que trajo otras consecuencias. (\_\_\_\_) por qué.

Enunciado

**P1-GT.162** No existieron métodos para lograr el despojo. (\_\_\_\_) por qué. Enunciado

Otro análisis de las unidades de registros que permiten identificar algunos indicios de este tipo de saber en clave de emancipación, fueron los que en cierta medida establecían una relación con el aspecto de la historia contada desde nuestras propias realidades, aquí se tiene en cuenta la relación con el sujeto social que comprende para poder generar cambios.

**P1-GT.137** ¿Qué piensa de la frase: “la solución no es legalizar las drogas, sino legalizar a Colombia? Enunciado

**P1-GT.141** ¿Qué es el desplazamiento? y ¿Por qué ocurrió y ocurre en Colombia?

Enunciado

**P1-GT.157** La atención a los desplazados NUNCA debe asumir por siempre la condición de víctima para que se superen los problemas y halla resiliencia. (\_\_\_\_) por qué.

Enunciado

**P1-GT.167** Pegar seis fichas de colores EN EL CUADERNO, donde escriba en cada una, una conclusión del ejercicio de lectura lo que le ayudó para su vida y para la comprensión de la historia de Colombia. Enunciado

---

<sup>12</sup> Este tipo de enunciados que llevan un paréntesis, fueron planeados por el maestro de sociales y decimo para que los estudiantes luego de leer un texto sobre el conflicto armado colombiano del centro de memoria histórica, escribieran falso o verdadero. Sin embargo, se queda en el solo ejercicio de escogencia sin dar una explicación al mismo.



Con respecto a los procesos colonizadores, se encontró muy pocos enunciados al respecto, sin embargo, en una guía de trabajo de décimo en la asignatura de sociales se encontró:

**P1-GT.150** Para que se agravará la violencia en el país tuvo que existir un proceso de acaparamiento, concentración, exclusión, colonización, guerrillas y narcotráfico. (\_\_\_\_\_) por qué. Enunciado.

Otra de las evidencias y en la cual gira la importancia de este tipo de saber es en cuanto a los actores para el cambio social, en esta se pudo encontrar las siguientes unidades de registro; más que todo enfocadas en un cambio económico y político, pero en base al modelo imperante, sin embargo, se escogieron pues pueden llevar en la práctica del maestro a generar un tipo de comprensión de modelo económico y político, pero para trascender al cambio social, digno y humanizante.

**P3-PC.46** Comprender que la crisis actual, exige informarse, asumir una actitud crítica y ser agente de cambio ante los fenómenos Económicos y políticos. Competencia

**P3-PC.57** Exposiciones: permitirán el desarrollo de competencias comunicativas, para presentar no solo la construcción de los conocimientos, sino la construcción de las posiciones personales frente a la política y la economía que cada estudiante tiene.

Estrategias metodológicas

**P4, P5-PC.39** ¿Por qué es importante tener clara la importancia de las tendencias políticas en américa latina y Colombia? Pregunta problémica

Ahora bien, se presenta un tercer saber en clave de emancipación el cual lleva a “conocer y afirmar las epistemologías del sur y desde el sur” (Martínez, 2018) dicha apuesta la realiza desde el autor latinoamericano Soussa Santos. De ahí que el análisis de contenido está enmarcado en una apuesta educativa que desde el área de ciencias sociales puede estarse generando o por lo menos plasmando en los procesos previos a la enseñanza, esto es en las planeaciones y en las guías de trabajo que los profesores elaboran.

En este saber en clave de praxis emancipatoria se habla de los aspectos tendientes a la “producción de autonomías” (Martínez, 2018) de esas intencionalidades para que en los procesos de formación se construya la autonomía y voluntad en los sujetos, pero no para que realicen un aprendizaje vacío, sino para que sean sujetos sociales capaces de generar transformaciones. Este término es clave para entender el rastreo en las unidades de registro que pudiesen conducir a que en el colegio en mención se está desarrollando una intención de consolidación del pensamiento crítico con estas características.

Los saberes también tienen muy en cuenta términos claves como la construcción de proyectos propios, la lectura crítica, pero bajo el reconocimiento de los contextos y la participación de las realidades de los sujetos o de los estudiantes, reconocer la historia oficial con fines de que nos reconozcamos como colonizados y en sujeción negando las potencias de las raíces de nuestros ancestros, la investigación para construir otras realidades, el reconocimiento a través del diálogo para un aprendizaje mutuo, prácticas progresistas, formas de participación indígena y afro y sobretodo la participación activa en la comunidad.

De ahí que, en el análisis de contenido, no todos estos términos claves se pudieron identificar, tan solo unos enunciados que indirectamente podrían pensarse en clave de este tipo de saber. Los cuales se encontraron en las guías de grado décimo de ciencias sociales:

**P3-GT61** *Teniendo en cuenta la labor del ministerio de la verdad y el trabajo de Winston “crear hombres muertos y no vivos” ¿Se puede tener acceso a la verdad y a la realidad de las cosas? ¿Porqué? Enunciado*

**P3-GT.68** *¿Hoy en día nuestros sentimientos y emociones los podemos desarrollar con libertad? Justifica tu respuesta. Enunciado*

**P3-GT.73** *¿Existen mecanismos de control social en nuestra sociedad? ¿Cuáles son? Enunciado*

**P1-PC.27** *Propone estrategias para utilizar el diálogo como recurso mediador en la solución de conflictos. Competencia*

**P1-GT. 74** *Proponga una lista de 10 tareas que los jóvenes podrían realizar para evitar el conflicto y aportar a la paz en Colombia. Enunciado*

Un último saber que se esboza es la formación “hacia la construcción de una democracia global” (Martínez, 2018) dicha propuesta o apuesta de contenido es tratada desde Pablo González casanova, autor latinoamericano. Se continua entonces en el análisis del contenido haciendo uso de un alto nivel de inferencia para poder determinar si hay evidencias claras o esbozos de este tipo de saber en la enseñanza de las ciencias sociales hoy en el colegio ya mencionado.

Este saber, en Martínez (2018) lleva a encontrar y analizar las unidades de registro bajo términos claves como democracia global, procedimientos de respeto al pluralismo, poder

democrático gestado en las bases, sostenimiento del poder en colectivos y redes sociales, repensar las políticas sociales hacia la pobreza para enfrentar las crisis, revisar las nuevas ciencias o las otras racionalidades, la autorreflexión y la cooperación, la investigación de la historia, de lo nuevo y de la memoria, aprender de los otros y con los otros, relaciones sociales no dominantes, resignificación de términos y la construcción de nuevas realidades sociales locales y hasta globales.

El ejercicio de análisis del contenido evidenció tan solo algunos esbozos o intenciones de acción en la planeación y más que todo en las guías de economía de grado once; dichas unidades de registro que de alguna manera logran o por lo menos reflejan la intención de generar este tipo de saber en clave de emancipación son:

**P3-GT.6** Prepare mínimo cuatro argumentos para debatir si el agua es un derecho o un servicio. Enunciado

**P4-GT.93** Argumentar por qué es necesario rechazar las formas de discriminación, exclusión social o violencia que se observan en el mundo hoy. Objetivo

**P5.GT.32** Pareciera que el derecho al trabajo, que debe ser garantizado por el gobierno tal como está expresado en el artículo 25 de la Constitución, fuera la solución a los problemas económicos de miles de personas que viven en condiciones de pobreza. Sin embargo, cada día crece el desempleo y los salarios pierden su poder adquisitivo.

Enunciado

**P5.GT.33** ¿A qué se debe este fenómeno? Enunciado

**P5.GT.34** ¿Qué responsabilidad le cabe al Estado? Enunciado

**P5.GT.36** ¿Son justos los salarios en Colombia? Enunciado

Teniendo en cuenta el anterior análisis, se puede presentar un cuarto resultado de la investigación. Así, el contenido emancipador para la transformación en la enseñanza de las ciencias sociales en la educación media del colegio IED Centro Integral José María Córdoba en la jornada de la tarde, para el primer semestre escolar del año 2020 se presenta como unos esbozos en un nivel muy leve de estos saberes.

Esto quiere decir que solo y a través de un proceso de alta inferencia se puede si quiera evidenciar cierta realidad en esta intención de poder realizar una formación pedagógica en relación con los cuatro saberes analizados. Por lo tanto, el contenido emancipador para la transformación se muestra como un intento que puede estar en vía de construcción para la formación y como aspecto para tener en cuenta en la enseñanza de las ciencias sociales escolares hoy en el colegio si se potencia. Aquí, se relaciona también esta serie de saberes con los saberes escolares, pues se infiere que el maestro los comienza a organizar de acuerdo con un orden lógico que sólo desde su subjetividad les otorga a estos.

Entonces este contenido entra en el marco del pensamiento crítico como se dijo desde Martínez, no para el fortalecimiento de procesos mentales o desarrollo de habilidades y disposiciones del pensamiento, sino para apostarle a unos sujetos tanto sociales y políticos que puedan “trasgredir” aquello que siempre ha estado y no ha funcionado para poder por medio del dialogo y la organización posicionar un pensamiento o construcción propia. Que legitime la dignidad y el ser de cada estudiante.

A pesar de que esto tan solo se evidenció levemente en algunos enunciados cabe decir que los maestros de la media en el colegio, por lo menos desde la planeación de sus clases y la elaboración de las guías de trabajo tiene cierta intención de buscar y aplicar otro campo o

propuesta en la enseñanza. A esto se le suma que pueden existir otros tipos de saberes que fortalezcan el pensamiento crítico en el colegio IED Centro integral José María Córdoba y que pueden ser analizados desde otros puntos de vista, ya que al generar las preguntas problemas el maestro puede instalar o sugerir un tipo de pensamiento crítico para la escuela. Sin embargo, en lo que respecta a esta investigación y en concordancia con la teoría planteada los resultados obtenidos se han presentado y estos permiten sugerencias que más adelante se presentarán.

### **3.3.3 Escenarios para el sujeto que habita la escuela.**

Un último análisis en cuanto al pensamiento crítico en relación con la praxis emancipatoria tiene que ver con “los escenarios y territorios de formación y actuación” (Martínez, 2018) los cuales contribuyen o permiten formar la emancipación donde la escuela es el territorio para poder proyectarlo o por lo menos pensarlo.

Entonces los análisis de las unidades de registro se redirigieron en este caso al ejercicio de intuir la escuela como ese territorio y ese escenario donde se plantea un sujeto que construye en colectivo, bajo unos “ambientes educativos que provoquen interacciones” (Martínez, 2018) para que primero comprendan su realidad para afirmarla y transformarla.

En relación a los elementos o términos claves que aportan a este análisis tendiente a dichos escenarios y territorios de formación y actuación pueden decirse que son según Martínez (2018) el reconocimiento de herramientas para lograr entender el modelo capitalista y de ahí construir herramientas de transformación, los escenarios colectivos, la participación descentralizada y auto gestionada, las relaciones horizontales, los grupos de intereses como

redes, colectivos o grupos, los espacios de reflexión-acción, la apertura de oportunidades a los otros, la micro política o poder por los individuos y los grupos, la resistencia y construcción de alternativas.

Sin embargo, uno de los puntos más importantes en este tipo de componente del pensamiento crítico en referencia a la praxis emancipadora es que está “basada en los problemas y necesidades reales de los sujetos que la habitan, es decir desde abajo” (Martínez, 2018) y al ser analizadas y reflexionadas en la escuela es donde se “hacen visibles las distancias que tienen las políticas externas con las realidades locales y con las necesidades de los sujetos” (Martínez, 2018)

En las unidades de registro analizadas se evidenciaron tal como los anteriores componentes del pensamiento crítico en referencia a la praxis emancipatoria solo unos esbozos de los términos claves que competen a este aspecto. Por ejemplo, la referencia a un trabajo colaborativo, espacios para compartir experiencias y construcciones de los estudiantes, organizaciones para compartir en cierta medida los intereses que hacen para ello uso de los medios virtuales en la planeación de ciencias sociales de décimo.

***P1-PC.26*** *Se muestra propositivo en el desarrollo del trabajo colaborativo. Competencias*

***P1-PC.48*** *Mini feria: este será un espacio de expresión donde los estudiantes tendrán la oportunidad de dar a conocer las posturas que han construido en referencia a la lectura de la realidad desde el plano de las ciencias sociales. Estrategias metodológicas*

***P1-PC.49*** *Trabajo por pares: permite el fortalecimiento y el reconocimiento del otro y del yo para superar y compartir ideas y conocimiento. Estrategias metodológicas*

Otro ejemplo que se halló fue la organización en grupos de trabajo, sin embargo, estos grupos tienden a enfocarse en un modelo más del sistema económico, sin embargo, se tienen en cuenta por ser indicios de espacios de reflexión, lo que se debe profundizar es que estos sean activos, o por lo menos falta que los describan desde esta óptica.

**P4; P5-PC. 49** *Grupal (responde Talleres y trabaja en equipo con un monitor de grupo).*

*Estrategias metodológicas*

**P4; P5-PC.50** *Grupales: mesas redondas, juicios críticos exposiciones plenarias conversatorios. Estrategias metodológicas*

De acuerdo con lo anterior se puede establecer un quinto resultado de la investigación. Entonces los escenarios para el sujeto que habita la escuela tendiente a la transformación y la acción en la enseñanza de las ciencias sociales escolares hoy en la educación media del colegio IED Centro Integral José María Córdoba, jornada tarde en el primer semestre escolar 2020 también se presentan en un nivel bajo como pequeños esbozos que se tienen en cuenta en las planeaciones y en algunas guías tanto de la asignatura como tal de ciencias sociales y de economía y política del colegio. Por tanto, la intención de consolidar un pensamiento crítico está en construcción, son intentos por establecerlo en la enseñanza.

Por lo tanto, este componente del pensamiento crítico en referencia de la praxis emancipatoria solo se evidencia como elementos aislados que difícilmente dan sentido o configuración a las ciencias sociales escolares hoy en la educación media del colegio ya mencionado. Sin embargo, es importante establecer que dichos elementos encontrados permiten reconocer un trabajo de iniciación o por lo menos de intencionalidad en el desarrollo del pensamiento crítico en los grados superiores de la institución.



### **3.4 Sentidos y configuraciones de las ciencias sociales hoy**

En esta parte de la investigación se pretende dar respuesta al tercer objetivo específico planteado para la investigación y que se encuentra en la introducción de este documento. Para ello se continúa teniendo en cuenta las unidades de muestreo en cuanto a los documentos de planeación que los maestros de ciencias sociales de la media del colegio IED centro Integral José María Córdoba, jornada tarde realizaron para el primer semestre de clase escolar del año 2020, estos son las planeaciones de clase y las guías de trabajo previas al proceso de enseñanza.

#### **3.4.1 Marcas o vestigios de un nacionalismo.**

Si bien, Álvarez (2013) hablaba de una consolidación de un proyecto político desde la escuela en la época del nacionalismo. En el análisis se toman ciertas características que el análisis de Álvarez arrojó. Aclarando que no hay ningún propósito de mencionar continuidades o discontinuidades históricas, sino se trata de mirar las configuraciones o construcciones de verdad que hoy en día se tiene en cuenta en dicha disciplina escolar y es por ello por lo que se acude a los aspectos que el profesor Álvarez realiza en su estudio de genealogías pedagógicas como derroteros para entender en este estudio al nacionalismo como un sentido y configuración de las ciencias sociales escolares hoy.

Ahora bien, aunque el trabajo de Álvarez fue situado en una época de la historia de Colombia ubicada en tiempos delimitados, para este estudio se tomaron algunas marcas<sup>13</sup> de lo que se configuró como etapa nacionalista en las ciencias sociales escolares en Colombia. No porque se esté viviendo lo mismo, sino que dentro de las planeaciones y las guías se alcanzan a evidenciar estos rasgos o marcas. Estas marcas tienen un nivel de presencia bajo en las unidades de registro analizadas, sin embargo, bien vale la pena mencionarlos.

Las marcas que se encontraron en el análisis del contenido para finalizar estableciendo otro resultado de la investigación. Por ello, en esta parte del análisis de contenido de las unidades de muestreo, se contempla retomar estas marcas para establecer si estas generan una especie de sentido y de configuración en las ciencias sociales escolares hoy en la institución mencionada.

Una marca, fue el acercamiento a la “vida cotidiana, en contacto con el medio y el territorio” (Álvarez, 2013). De aquí que en las planeaciones analizadas y en las guías se deje entrever este aspecto o marca de la época nacionalista.

**P1-PC. 52** *Lectura de contexto: con salidas de campo o con ayudas audiovisuales*

**P1-GT.98** *En qué localidad vive usted. (Es importante que realice un recorrido por esta localidad y luego entregue un informe de lo observado: instituciones, condiciones de la gente, viviendas, medios económicos, situación ambiental...)*

**P1-GT.103** *Escriba los límites de la localidad donde está ubicado el colegio.*

---

<sup>13</sup> El sinónimo de marca en el diccionario de La real academia española es señal y la señal para este caso es tomada como vestigio o impresión que queda de algo, por donde se viene en conocimiento de ello. Por ende, marca en este estudio se tomará como las señales de las condiciones que configuraron la época nacionalista (Álvarez, 2013) y que se pueden rastrear como configuraciones en la enseñanza actual de las ciencias Sociales en la escuela.

**P1-GT.116** Consultar y escribir qué es y qué hace el Centro Nacional de Memoria Histórica. (lo invito a que lo visite ya sea de manera física o virtual)

**P4, P5-PC. 64** Realización de un drama sobre la violación de los Derechos

**P2-PC.79** Observar una película sobre la primera y segunda Guerra Mundial y análisis de los diferentes aspectos.

Pues, se ha planteado según Álvarez (2013) que en la época nacionalista que por medio de la historia y la geografía se propiciarían en los estudiantes una experiencia clave para que estos se tuviesen contacto con el conocimiento de lo social. De ahí que las prácticas pedagógicas se centraron en acciones en el aula como las dramatizaciones, las excursiones, las películas y los trabajos manuales. De esta manera se pensaba tener un contacto con los asuntos de su actualidad. Por ello, es evidente que los maestros en el aspecto de estrategias metodológicas continúan incluyendo dichas prácticas que configuraron al nacionalismo frente a lo que se considera es pertinente a las ciencias sociales hoy en el colegio.

La otra marca que se halló en el análisis de contenido fue “relacionar el pasado indígena con el presente” (Álvarez, 2013) así, la cuestión de analizar y ubicar en el presente la importancia de las comunidades indígenas como lo dice Álvarez, permitía darles reconocimiento social en la cultura nacional y por otro lado referir la cuestión de la identidad a un pasado indígena.

Este aspecto se evidencia en el trabajo desarrollado en cuanto a las localidades de Bogotá en la guía que elaboró la profesora 1 para las ciencias sociales de grado 10°, en estas centra todo su interés en el origen indígena al establecer el nombre de las localidades con los nombres indígenas y también buscó reivindicar y reconocer el pasado de estos grupos con el

presente dentro de un territorio que le es propio para los estudiantes, este es la ciudad de Bogotá donde está ubicado el colegio IED Centro Integral José María Córdoba.

Esta marca se centra en el origen más que en una cuestión de cultura o de relaciones entre culturas. Se puede inferir que se enseñará con la intención que se reconozca el pasado y se respete como raíz de lo que la sociedad es en la actualidad, o por lo menos de los cambios que el espacio cercano, en este caso la capital del país donde está ubicado el colegio le debe al pasado indígena.

**P1-GT.97** *¿Qué característica tiene el origen del nombre de las localidades de Bogotá con la cultura indígena? Enunciado*

**P1-GT.104** *Coloree en un mapa las localidades de Bogotá según el origen de sus nombres. Para ubicarlos use convenciones según origen: de la época indígena, de la colonia, de la independencia, del siglo XX y los que vienen de otros tipos de origen.*

Enunciado

**P1-GT.29** *También suelen usarse otros términos que llevan connotaciones más cargadas ideológicamente, como Indo américa, nombre que busca destacar la importancia de los pueblos aborígenes americanos. Aparte de texto*

En cierta medida el hecho de tomar el origen indígena en el territorio cercano al estudiantado puede tener como intención hacerles ver y analizar que se pertenece a estos grupos, dando cierta respuesta u orientación a la cuestión de la identidad en cuanto el legado que se dejó es lo que nos constituye en el presente. Así, cómo lo dice Álvarez (2013) la cuestión de la identidad apunta a la construcción de una nación.

El sexto resultado de esta investigación puede establecerse en la evidencia de unas marcas o señales de la época nacionalista en las Ciencias Sociales hoy en el colegio IED Centro Integral José María Córdoba, jornada tarde, primer semestre año 2020, tales marcas son la vida cotidiana en contacto con el medio y el territorio y la relación del pasado indígena con el presente; las cuales se evidencian más que todo en las guías de trabajo que en las planeaciones de clase.

Lo anterior no quiere decir que el sentido de las ciencias sociales hoy en el colegio mencionado sea orientado hacia el nacionalismo con unas configuraciones al respecto; por el contrario, permite inferir que en la educación media de éste colegio las ciencias sociales se han desprendido ampliamente de lo que configuraba el alcance de una nación o de un interés nacionalista, como lo nombra Álvarez (2013). Sin embargo, queda la cuestión de la nación como una noción escolar que sigue en construcción en la escuela.

### **3.4.2 Lo global.**

Para el análisis de esta parte de la investigación, es importante aclarar que el profesor Álvarez (2013) en el texto referenciado en este trabajo y del cual se extrae el marco de referencia teórico para la investigación; plantea que para los años de 1960 las ciencias sociales que nacen en la dinámica propia de los saberes escolares se trasladan a la universidad. Por ello “la institucionalización de las ciencias sociales en Colombia pasó fundamentalmente por su inclusión en la universidad a partir de la década de 1960. Este proceso estuvo íntimamente relacionado con la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela básica” (Álvarez, 2013, pág. 154)

Es así, como habla de un giro del nacionalismo a la época de la globalización y aunque los ejes que configuran la nueva época de consolidación de las ciencias sociales las retoma para el enfoque de las ciencias sociales científicas que se dan en la universidad y en cierta manera deja poco para entever sobre lo que sucedía en la enseñanza de las ciencias sociales en la básica o en la escuela. Dichas configuraciones se tienen en cuenta para este análisis ya que mientras se realizaba la ubicación de la información en las subcategorías se pudo observar e inferir que las configuraciones que se habían establecido para las ciencias sociales en la universidad se evidencian ahora en la enseñanza de las ciencias sociales en el colegio IED Centro integral José María Córdoba.

Es así como también se establecen unas marcas que permiten analizar la configuración de la época de la globalización en las ciencias sociales hoy, extrapolando<sup>14</sup> en cierta manera sus elementos a la enseñanza de esta signatura en la jornada tarde del colegio en mención. Esto con el fin de comprender si hay algún tipo de sentido y configuración que se promueve en la enseñanza de dicha asignatura desde las genealogías pedagógicas de las ciencias sociales en lo respecta a los elementos que las constituyen.

Es así que estas marcas giran en torno a aspectos de tipo económico, ya que según Álvarez (2013) “la educación del pueblo dejó de ser un asunto ideológico-pedagógico y pasó a ser un asunto económico” es por ello que las marcas a nombrar tienen un sesgo de tipo económico.

---

<sup>14</sup> Del verbo extrapolar. Aplicar a un ámbito determinado conclusiones obtenidas en otro. Tomado del Diccionario de la lengua española <https://dle.rae.es/> Aplicar un criterio conocido a otros casos similares para extraer conclusiones o hipótesis. Tomado de <https://www.wordreference.com/>

Una marca de este tipo es “considerar los nuevos intereses desarrollistas” (Álvarez, 2013) implicados en el proceso industrial y empresarial en cuanto a la producción de bienes y servicios. Este aspecto es evidente tanto en las planeaciones de ciencias sociales de décimo y once como en las guías de trabajo de ambas materias y grados.

**P1-PC. 6** Al terminar el grado décimo, los estudiantes estarán en capacidad de identificar algunas características culturales y sociales de los procesos de transformación que se generaron a partir del desarrollo político y económico de Colombia y el mundo a lo largo del siglo XX. Meta de aprendizaje.

**P3-PC.1** Conocer el proceso de desarrollo económico y político de las diferentes sociedades y su incidencia en la calidad de vida en los países desarrollados y subdesarrollados. Objetivo de aprendizaje.

**P3-PC.2** Identificar los elementos de la economía y los modos de producción. Objetivo de aprendizaje.

Otra marca, es “considerar el mundo globalizado” (Álvarez, 2013) marca que establece el centro de énfasis tanto de las ciencias sociales como de las ciencias económicas y políticas tanto en grado décimo como en grado once; ya que se piensa las ciencias sociales escolares hoy en el IED Centro Integral José María Córdoba desde lo global que luego recae a lo nacional y local.

**P1-PC. 16** Globalización. Tema de ambiente.

**P2-PC.36** Analiza la globalización como un proceso que redefine el concepto de territorio, las dinámicas de los mercados, las gobernanzas nacionales y las identidades locales.

Competencia

**P4, P5-PC.14** *Neoliberalismo, globalización y calentamiento global. Tema de ambiente.*

**P4, P5-PC.15** *Globalización y Neoliberalismo. Tema de ambiente.*

**P4, P5-PC.26** *Identifica la relación causa efecto de la globalización y su incidencia en los cambios de la geopolítica mundial. Competencia*

También se encontró la marca de “la paz mundial y la restauración de una moral universal” (Álvarez, 2013) está relacionada a procesos establecidos en torno a elementos de la posguerra o de la segunda guerra mundial o la gran guerra como en algunas ocasiones es nombrada. Este tipo de marca va a ser importante ya que tiene como propósito desaparecer toda huella sobre el nacionalismo causante de las guerras, esto indica como lo dice Álvarez a luchar contra los enemigos de la humanidad: la guerra, el nacionalismo y el totalitarismo, para educar entonces a la juventud en los nuevos valores: la paz, el universalismo y la libertad.

De esta manera se reflexiona sobre “los principios de solidaridad entre los pueblos que superaran los odios que habían despertado los nacionalismos del pasado” (Álvarez, 2013) Estas marcas se evidenciaron en las planeaciones de las ciencias sociales tanto de grado décimo como de grado once y en las guías de trabajo de grado once.

**P2-GT.71** *Luego de la Segunda Guerra Mundial (entre 1939 y 1945), uno de los grandes asuntos que había que resolver era el mandato de Inglaterra sobre el territorio Palestino.*  
*Apartado de texto.*

**P1-PC.40** *Argumenta el papel desempeñado por los organismos e instituciones nacionales e internacionales, en el mantenimiento del bienestar, la paz y los Derechos Humanos en relación con la participación política y los conflictos. Competencia*



**P2-PC.35** *Establecer la importancia del derecho internacional humanitario como agente regulador de las relaciones entre los estados para que estas sean pacíficas y no conflictivas*

La siguiente marca es “enfrentar el nuevo orden mundial constituido en la posguerra” (Álvarez, 2013), este quizá es el enfoque más amplio que se encuentra tanto en las planeaciones como en las guías de ambos grados y de todos los maestros. Esta marca gira alrededor del concepto de guerra fría, la cual connota una serie de conflictos que se dieron durante este periodo de tiempo, y como se ha dicho es sobre este hecho histórico que giran los análisis de tipo económico, social, político y cultural de mediados del siglo XX.

Se puede decir que una de las intenciones de los maestros al establecer este concepto como clave en la enseñanza de las ciencias sociales, es enmarcar la globalización bajo las dos corrientes o tipos de sistemas económicos que durante este tiempo lucharon por la instauración de sus ideas en un poder a escala global.

A continuación, se presentan algunas de las unidades de registro que se encontraron tanto en las guías y planeaciones de clase de sociales y ética de grado décimo y de grado once y que se ubicaron en la subcategoría de “globalización como sentido y configuración”

**P1-PC.15** Guerra fría en Latinoamérica. Tema de ambiente.

**P1-GT.2** Tras la Segunda Guerra Mundial, comenzaron a resquebrajarse las relaciones entre la Unión Soviética y los países capitalistas occidentales. El mundo pronto se vio dividido en dos bloques con ideologías e intereses contrapuestos: por un lado, el bloque del este, liderado por la U.R.S.S, y por el otro las democracias liberales lideradas por

*Estados Unidos. El enfrentamiento entre ambos bloques fue lo que se dio a conocer como “la Guerra Fría”, una guerra no declarada que se libró en países satélites y del “Tercer Mundo” como Vietnam, Angola, Cuba, Afganistán y Corea. Apartado de texto.*

**P2-PC.25** *La guerra fría lucha por el poder económico. Tema de ambiente.*

**P2-PC.38** *Guerras y conflictos mundiales en el siglo XX y XXI. Tema de ambiente*

**P4, P5-PC.20** *políticas contemporáneas: Liberalismo y Socialismo. Tema de ambiente*

Otra marca, es “eficiencia y productividad” (Álvarez, 2013) relacionada en cuanto a la preparación que se debe tener en el sistema económico en que se vive. De esta manera como indica Álvarez, se preparaba para poder ser parte del cambio o del progreso del país. En el caso de estas marcas se encuentran relacionadas o nombradas en aspectos de las ciencias económicas de grado décimo y once.

**P3-PC.2** *Identificar los elementos de la economía y los modos de producción. Objetivo de aprendizaje.*

**P3-PC.18** *Sectores de la economía. Tema de ambiente.*

**P3-PC.19** *Sistemas económicos: primitivo, asiático, esclavista, feudal, capitalista y socialista. Tema de ambiente.*

**P3-GT.15** *PRODUCCIÓN E INNOVACIÓN. Tema.*

**P3-GT.88** *Es el registro económico que tiene determinado país en el cual se recogen y analiza la diferencia entre las importaciones y exportaciones del comercio. Apartado de texto en cuanto a la balanza comercial.*

Por otro lado “el asunto de la inmigración” (Álvarez, 2013) también se encontró como marca de las ciencias sociales y políticas de grado once. La marca tiene que ver con el

establecimiento de la enseñanza de la demografía la cual tiene en cuenta los movimientos poblacionales no solo al interior del país debido a la violencia sino también de los movimientos poblacionales entre países. Esto debido a los conflictos que vivió el mundo durante el siglo XX y XXI a causa de decisiones de índole económico.

***P2-PC.26 Crecimiento demográfico. Tema de ambiente***

***P2-PC.27 Migraciones. Tema ambiente.***

***P2-PC.28 Refugiados y desplazados. Tema ambiente.***

Otra marca se relaciona con “el papel que jugarían las potencias en la política interna del país” (Álvarez, 2013) en este caso se hablará de la injerencia de las potencias en los países subdesarrollados, el proceso de extracción de materias primas que estas van a realizar en los países que destinan para tales fines y la organización de instituciones a nivel global que controlarán y ejercerán poder en cada uno de los territorios que así lo dispongan. Esta marca se encuentra también relacionada con hechos históricos sucedidos en el siglo XX y XXI y que los profesores escogen para enseñar en las ciencias sociales y ciencias económicas y políticas de grado once y décimo.

***P1-PC. 32 Comprende que el ejercicio político es el resultado de esfuerzos por resolver conflictos y tensiones que surgen en las relaciones de poder entre los Estados y en el interior de ellos mismos***

***P1-GT.8 Dentro de este marco se firmó en 1947 el Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca (TIAR), que buscaba cobijar a todo el continente bajo la “protección” estadounidense. También se creó la (O.E.A) Organización de los Estados Americanos.***

*Apartado de texto*

***P2-GT.81 La decisión de Obama. Subtítulo de texto.***

***P2-GT.82 La decisión de Trump. Subtítulo de texto.***

En cuanto a la marca “explotar adecuadamente los recursos” (Álvarez, 2013) que se centra en relación con la producción. Pero lo que se halló en el análisis de las unidades de registro es que están se ampliaban en la globalización en lo referente a la protección del medio ambiente, la responsabilidad frente a fenómenos como el cambio climático y el uso adecuado y responsable de los recursos para la productividad.

Por otro lado, contempla el papel de los campesinos en el aprovechamiento de los suelos para generar ganancias y progreso como parte constitutiva del modelo económico actual al cual se desea que se integren. Dichos elementos se encuentran en las unidades de registro extraídas de las planeaciones y de las guías tanto de sociales como de economía y política de grado once y décimo respectivamente.

***P2-PC.48 Conoce la importancia de la defensa de los derechos humanos y medioambientales dentro de un conflicto bélico. Competencia.***

***P4, P5-PC.18 Cambio climático. Tema de ambiente.***

***P4, P5-PC.14 Neoliberalismo, globalización y calentamiento global. Tema de ambiente.***

La última marca está relacionada con el desplazamiento del eje “sangre/pueblo” a “sangre/ciudadano” (Álvarez, 2013) en este sentido se involucra la constitución política de Colombia, para desde ahí analizar quién es el ciudadano colombiano y en esa instancia el ciudadano colombiano reconozca e identifique las normas que le rigen.

A la vez este ciudadano, se constituía parte del concepto de población, que es planteada por Álvarez, como un recurso económico en la época de la globalización. De esta manera la población es retomada en las planeaciones en relación con las leyes y normas tanto políticas como económicas. Esta marca se evidencia en las ciencias políticas de grado décimo y de grado once, según el análisis realizado a las unidades de registro de las planeaciones de clase y guías de los profesores que en este trabajo son las primeras unidades de muestreo.

***P3-PC.24*** Constitución política. Tema de ambiente.

***P3-PC.48*** Reconocer la estructura de los sistemas políticos y la organización de estado colombiano y su desarrollo en el tiempo. Competencia.

***P3-PC.50*** Compara los diferentes sistemas políticos y las funciones de las ramas del poder público en Colombia. Competencia.

***P3-GT.113*** Constitución política de Colombia. Tema de la guía.

Por lo anterior, se puede establecer el séptimo resultado de la investigación en cuanto a que se evidenciaron de forma muy amplia en las ciencias sociales escolares hoy de la educación media del colegio IED Centro Integral José María Córdoba, jornada tarde, en el primer semestre de clase del año 2020, las marcas en relación con lo que Álvarez (2023) denominó la época de la globalización en las genealogías pedagógicas de las ciencias sociales en Colombia.

De esta manera se establece un primer sentido altamente establecido en la enseñanza de esta asignatura en el colegio en mención. Un sentido en cuanto que las ciencias sociales (incluidas las ciencias económicas y políticas) tienen un marco de referencia económico, donde

los maestros plantean su organización para la enseñanza entorno a lo que en el sistema capitalista se le ha denominado globalización.

Por tanto, este sentido económico no es más que “un modo de ser del poder” (Álvarez, 2013) que se desprende también de los contenidos que se encuentran en las normas que le son impuestas a las escuelas, tales como la ley general de educación, los lineamientos curriculares, los estándares de competencias, los derechos básicos de aprendizaje, entre otros; que de una manera u otra realizan una injerencia en la organización de la enseñanza de las disciplinas escolares y aunque estos son presentados como pautas o simples propuestas donde el maestro decide o no aplicarlos; se evidencia que en el caso de los maestros de las ciencias sociales del IED José María Córdoba, jornada tarde, estas integran las planeaciones que luego permean en cierta medida los materiales de trabajo que posteriormente se usaran para la enseñanza.

Ahora bien, este sentido económico que a través del análisis de contenido se pudo establecer presenta unas configuraciones, que no son más, sino que los términos claves en que se centra por una parte la organización de la enseñanza de las ciencias sociales escolares hoy y que por tanto es lo que la construye o consolida como tal.

Dichos elementos que atraviesan o son considerados en ambas asignaturas, pero que en sí configuran las ciencias sociales escolares hoy en la educación media del colegio, en la jornada de la tarde son principalmente el interés desarrollista, el mundo globalizado y sus valores, el bienestar, el progreso, el orden mundial posguerra, la eficiencia, la productividad, la injerencia, la explotación de los recursos, la paz mundial, los conflictos, la moral universal, las migraciones, la ciudadanía, la constitución y el cambio de percepciones.

Estas configuraciones permiten establecer en concordancia con el hallazgo de las asignaturas que conforman las ciencias sociales escolares hoy en el colegio mencionado con anterioridad que hay elementos o marcas que atraviesan tanto el análisis económico, político, social y cultural de los hechos históricos del siglo XX y XXI correspondiente a la asignatura de ciencias sociales como tal, como a la relación y enfoque del modelo económico capitalista que se desarrolla en la economía y política de la institución.

De esta manera el sentido económico con que los maestros de la educación media construyen las ciencias sociales escolares hoy siguen siendo como lo mencionó Álvarez (2013) “un modo de organizar la sociedad y una manera de administrar y gobernar la vida”. Pero desde este punto de vista para que se responda a la productividad y al desarrollo económico que a nivel global está establecido y que luego recae en las escalas más pequeñas del desarrollo social, presentando de esta manera al maestro como un mero organizador de lo que ya está instituido y por lo tanto reproductor de una forma de ser.

Sin embargo, debe quedar claro que ante la injerencia de la organización externa al colegio que presentan un orden en la enseñanza, es el maestro el que organiza lógicamente el proceso construyendo unos saberes propios para la escuela; muy a pesar de que este sentido de globalización marcó fuertemente tanto las planeaciones como las guías de trabajo, es evidente que el maestro está realizando sus propias organizaciones que marcarán posteriormente el proceso de enseñanza

### 3.4.3 La cuestión de la memoria, del conflicto y de la violencia.

Ahora bien, desde Álvarez (2013) se habla que en la actualidad se está insistiendo en la necesidad de recuperar la memoria, proceso educativo que circula en la escuela apostándole a comprender el presente y a comprender los procesos de violencia y procesos de paz que se dieron en el conflicto armado colombiano.

A continuación, se presenta los aspectos más relevantes frente al enfoque de la memoria histórica, el conflicto y la violencia desde la escala nacional pues alrededor de esta noción también los maestros escribieron sus planeaciones y realizaron las guías de trabajo, se podría decir como un eje fundamental que marca el para qué de la enseñanza en el colegio.

El primer aspecto es la integración de ejercicios de memoria histórica como se halló en la planeación de las ciencias sociales de decimo y de once.

***P2-PC.6*** *Desarrollar sentido crítico mediante ejercicios de memoria histórica. metas de aprendizaje.*

El segundo aspecto que se evidenció al respecto en las unidades de registro fue un análisis central en lo que respecta a la situación de la tierra y la participación política, aspectos que en cierta medida generarían la violencia en el conflicto armado colombiano.

Así se mencionan no solo las causas sino las consecuencias de lo que políticamente soporta el concepto de memoria, esto es según Álvarez (2013) una relación con la violencia y la



guerra. Este aspecto sobre la memoria se va a encontrar en las planeaciones de ciencias sociales de décimo y de once.

***P1-PC. 19 Tenencia de tierra. Tema de ambiente.***

***P1-PC.12 Evalúa las causas y consecuencias de la violencia en la segunda mitad del siglo XX en Colombia y el mundo y su incidencia en los ámbitos social, político, económico, ambiental y cultural. Derecho básico de aprendizaje***

***P1-PC. 34 Líderes sociales en Colombia y participación política. Tema de ambiente***

Un tercer aspecto que se encuentra en referencia a la memoria es el análisis de los actores que participaron de una u otra manera en el conflicto armado en Colombia. Así tanto la guerrilla, el paramilitarismo, las Bacrim y el narcotráfico se hace términos claves para analizar. De ahí que los maestros en sus planeaciones y guías de trabajo en las ciencias sociales de décimo y once establezcan esta línea de análisis para sus enseñanzas.

***P1-GT. 35 ACTORES DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO. Tema.***

***P1-PC. 8 Al terminar el grado décimo, los estudiantes explican el surgimiento de la guerrilla, el paramilitarismo y el narcotráfico en Colombia. Meta de aprendizaje.***

***P1-GT.46 Realizar un esquema donde explique de cada grupo guerrillero: significado de las siglas, año de origen, dirigentes, orientación ideológica, motivos de intervención en los territorios donde operaron. Enunciado.***

***P1-GT.53 NARCOTRÁFICO. Tema de ambiente.***

***P1-GT.59 El Paramilitarismo en Colombia, (denominados también como paras o paracos), hace referencia principalmente al fenómeno histórico relacionado con la acción***

de grupos armados de derecha extrema organizados en distintos momentos históricos del país. Aparte de texto.

**P1-GT.68** BACRIM: BANDAS-CRIMINALES. Tema de ambiente.

**P2-GT.34** Hacer la cartilla sobre los falsos positivos en Soacha y Bogotá. Con los parámetros establecidos en clase, teniendo en cuenta los videos vistos en clase.

Enunciado

Un cuarto aspecto tiene que ver con el análisis que se hace sobre los derechos humanos con respecto a la memoria. Ya que el fenómeno de la memoria “está ligado estrechamente a la emergencia de los Derechos Humanos como acontecimiento propio de la segunda mitad del siglo XX, un fenómeno que está haciendo parte de la desnacionalización de las culturas y de la desestatalización del poder” (Álvarez, 2013)

Entonces en las unidades de análisis se evidencia que el análisis y la reflexión de este aspecto es de carácter necesario, ya que a través de ellos se entiende la magnitud del conflicto, de la violencia y de la guerra. Entonces se hace memoria para comprender lo que paso y se hace memoria para recobrar lo que se perdió desde la base de los derechos fundamentales que como persona fueron vulnerados.

Otra vez se evidencia que este aspecto es tomado únicamente en la asignatura de las ciencias sociales y no se realiza una profundización de éste en la asignatura de ciencias políticas y económicas donde también cabe el análisis y la crítica al respecto.

**P2-PC.37** Violaciones de los derechos humanos y crímenes de guerra. Tema ambiente

**P2-PC.48** Conoce la importancia de la defensa de los derechos humanos y medioambientales dentro de un conflicto bélico. Competencia

**P1-PC. 37** ¿PARA QUÉ SE DESARROLLA LA DEFENSA DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LAS COMUNIDADES? *Pregunta problémica*

Y el quinto y último aspecto que se encuentra al respecto tiene que ver con los movimientos sociales que permiten agenciar la defensa de los derechos humanos, buscar la reparación de las víctimas, el cumplimiento de los acuerdos de paz y demás elementos que dentro de la memoria histórica puedan y se les permita movilizar en pro del bienestar no solo de ellos como individuos sino del ser social, esto quiere decir del grupo en general a quien le recaiga dicho bienestar.

**P1-PC. 34** Líderes sociales en Colombia y participación política. Tema de ambiente

**P1-PC.2** Analizar los movimientos sociales organizados durante el siglo XX, las formas de violencia generadas en Colombia y los aspectos económicos del municipio. Objetivos específicos de aprendizaje.

De acuerdo con el anterior análisis, se puede establecer un octavo resultado en este caso con referencia a los sentidos y configuraciones de las ciencias sociales escolares hoy de la educación media en el IED Colegio Centro Integral José María Córdoba, jornada tarde en primer semestre escolar año 2020, dicho sentido es la recuperación de la memoria no solo desde lo que comprende políticamente sino desde un eje social para la no repetición.

Entonces este sentido de recuperación de la memoria presenta un proceso en su configuración en el tiempo presente teniendo como elementos claves los cinco aspectos

analizados que a saber serían reflexión sobre la violencia en Colombia, actores del conflicto armado colombiano, derechos humanos y movimientos sociales lo que conlleva a una serie de ejercicios sobre la memoria histórica que fortalezcan el sentido crítico y reflexivo.

Estudiar la memoria desde la escala nacional, no quiere decir que se esté fortaleciendo un tipo de nacionalismo y que desde la escuela se aporte para esto, por el contrario, tal y como lo plantean los profesores en sus planeaciones y en la escogencia de las lecturas y actividades en las guías permite ser un trabajo que fortalece la solidaridad y el bienestar. Esto quiere decir es una puesta social no de identidad sino de reflexión y transformación.

De aquí que los maestros integren sus saberes académicos construidos a través del proceso de la transposición didáctica como su base epistemológica, en lo que respecta a la construcción del pensamiento crítico y a los sentidos y configuraciones de las ciencias sociales escolares hoy. En sí, los maestros de la educación media del colegio IED Centro Integral José María Córdoba, jornada tarde, en el primer semestre escolar del 2020 organizaron racionalmente el saber de acuerdo a su intención, que no es más que la de enseñar Perafán (2013) De esta manera aunque pareciera que retoman elementos que han estado en la historia, los fueron construyendo para la escuela hoy en lo que respecta a las ciencias sociales dando pie a la irrupción tanto de nuevos saberes académicos como sentidos a esta asignatura escolar.

#### **Capítulo 4. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.**

De acuerdo con los análisis del contenido y los resultados que se logró establecer en la investigación se puede concluir lo siguiente:

En el colegio IED Centro Integral José María Córdoba, en la jornada tarde, en el primer semestre escolar del año 2020 existen unas ciencias sociales escolares hoy evidenciadas en primera instancia por una construcción realizada por el maestro que se da al interior de la escuela desde la transposición didáctica como estatuto epistemológico del conocimiento profesional docente con unos saberes académicos sobresalientes como el de tiempo, desarrollo económico y político, sistema ambiental, defensa del hombre e intervención en la tierra. Estos generan relación, confrontación, concienciación, interferencia y acción siendo estos solo indicios de dichos saberes, pues estos, se establecen como saberes académicos en sí, al ser evidenciados en la práctica docente.

En segunda instancia en las ciencias sociales escolares hoy del colegio IED Centro Integral José María Córdoba, jornada tarde, en la educación media, se evidencia intenciones del maestro para construir pensamiento crítico, el cual en cierta medida va ligado a la configuración de saberes académicos que el maestro construye o por lo menos a la organización racional de las nociones.

También existen unas ciencias sociales escolares hoy en el colegio en mención centradas, -o por lo menos lo que evidencia el análisis de contenido de las planeaciones y las

guías de trabajo de los docentes- por un sentido externo propiamente económico que redirige su centro a la globalización y las demandas de conocimiento que esta exige a la escuela.

Dicho sentido establece una serie de configuraciones que no son más que los términos claves que los maestros integran para que se de en particular dicho sentido. De ahí que el sentido y la configuración va unida en la estructura de construcción de las ciencias sociales escolares hoy, pero también va unido al proceso de organización racional de los saberes académicos que los maestros realizan.

Ahora bien, la construcción de las ciencias escolares en la educación media en el colegio mencionado, y en el tiempo ya estipulado, pertenecen a una construcción propia en un proceso de subjetivación del maestro en cuanto a unas intenciones de enseñanza que, aunque se marquen por componentes externos a la escuela los construyen hacia sí mismos y hacia el interior de la escuela, con unos sentidos propios para esta.

Por esto, a pesar de que se establezca por ley ciertas herramientas, o conocimientos a ubicar en cada grado escolar en las ciencias sociales en la media, los maestros del colegio IED Centro Integral José María Córdoba construyen sus saberes al interior de la escuela y para la escuela, esto indica, una configuración que le es propia en “su cultura profesional” (Perafán, 2015)

Entonces, cada intención de enseñanza al interior del colegio constituyen un momento de subjetivación del docente que se enfrenta a lo que le es impuesto y a las construcciones que desde su hacer produce como ese saber que constituye el mundo escolar en lo que respecta a las ciencias sociales escolares hoy, de esta manera el colegio construye ciencias sociales de acuerdo a los procesos de subjetivación de los maestros lo que desvirtúa el lugar que se

suponía eran las leyes o las disciplinas -como lo ha discutido Perafán (2013,2015)- lo que construía las asignaturas al interior de la escuela.

En cuanto a la construcción de las planeaciones semestrales y las guías de trabajo por parte de los maestros presentan una estructura particular, pues estos dependen del contexto y de la formación de los maestros. Esto quiere decir que el proceso de enseñanza de las ciencias sociales escolares hoy en la educación media del colegio IED Centro Integral José María Córdoba, jornada tarde, pueden cambiar y es cambiante. Por lo tanto, no hay estructuras fijas de un único sentido o unas únicas configuraciones, o una sola construcción de las ciencias sociales y estas pueden ir cambiando en el transcurso tanto del semestre como de los años académicos.

Este tipo de construcción de las ciencias sociales escolares hoy en la media conlleva a la configuración de dos tipos de sujetos: el sujeto-estudiante y el sujeto-profesor. Los dos en una relación que se entrecruza entre la acción, el análisis y la conciencia del ser. En cierta medida en una relación horizontal.

Por otro lado, las planeaciones semestrales y las guías de trabajo que los docentes de la media del colegio IED Centro Integral José María Córdoba, de la jornada tarde, realizaron o planearon anterior al proceso de la práctica de la enseñanza son instrumentos educativos que no solo nombran por nombrar, sino que se pueden evidenciar en estas unidades de muestreo todo un discurso del maestro, pues en cierta medida este lleva una carga intencional de lo que a la postre en el acto de enseñar se va a tener en cuenta, osea, son puntos de partida claves para el entendimiento de los procesos de enseñanza al interior del aula y de la escuela.

En cuanto a las sugerencias, estas se direccionan para la investigación, para el colegio, para los maestros, para la universidad y por último a nivel profesional.

Se sugiere en cuanto a la investigación que se continúe realizando un análisis consiente y sistemático como el realizado; en dicho proceso de continuidad se propone seguir indagando sobre la construcción de las ciencias sociales en la media en semestres anteriores y en el actual semestre para generar una especie de cuadro histórico de cómo se construye desde lo subjetivo y desde la escuela los saberes de la disciplina escolar, en este caso las ciencias sociales.

Se sugiere ampliar la investigación a las otras jornadas del colegio, estas son mañana y tarde, para entender toda la construcción que desde la escuela se le puede aportar a esta disciplina escolar.

También se sugiere realizar luego una comparación con la práctica de la enseñanza en el aula, esto quiere decir en el espacio académico donde se desarrolla el proceso de enseñanza, para confrontar o relacionar en cierta medida lo planeado y sus intenciones de enseñanza con lo ejecutado en el acto mismo de esta.

Y la última sugerencia a la investigación se hace en referencia a la lectura de esta con respecto al pensamiento crítico en sentido de praxis emancipatoria, pues se hace importante indicar que dichos aspectos analizados no se encuentran establecidos en ningún texto institucional, osea, no son objetivos o metas por lograr en el área. Se escogieron porque encierran una propuesta interesante para repensar las ciencias sociales para reforzar lo que en el colegio se conoce como pensamiento crítico-social y en cierta manera aportar desde este



análisis a fortalecer los procesos tanto de construcción del proyecto para las ciencias sociales, para el colegio y para la enseñanza y el aprendizaje institucional.

En cuanto al colegio se le sugiere a través de la investigación que retome, analice y porque no se lleve a la práctica los componentes establecidos en el pensamiento crítico en relación con la praxis emancipatoria que propone Martínez, en busca de la educación que moviliza y genera acción desde la escuela y no la educación que reproduce lo que ya está instituido permitiendo así un mayor movimiento en la construcción de saberes escolares del maestro en las ciencias sociales escolares hoy.

Se sugiere al colegio pensarse una nueva manera de nombrar la asignatura en el espacio escolar que responda a la dinámica propia de la escuela, de su configuración, de su adentro, para hacer de esta un campo de apropiación más personal tanto al sujeto-estudiante como al sujeto-profesor.

También se sugiere al colegio replantearse la división o clasificación de la asignación escolar en la media en dos asignaturas, ya que esta al estar en un solo marco de asignatura escolar y una sola carga horaria, evitaría la desintegración y generaría mayores análisis concernientes a los saberes académicos y tiempo para que estos se realicen en el aula y desde la planeación.

A los maestros de ciencias sociales escolares hoy se les sugiere realizar un detalle de sus construcciones o saberes académicos para ir configurando un cuerpo de lo que Perafán nombra cultura profesional y evitar la disgregación o separación de la enseñanza de las ciencias sociales para que esta se vea como un solo cuerpo disciplinar en la escuela.

A la universidad se le sugiere seguir motivando y abriendo espacios de indagación o investigación en este campo como lo establece Álvarez de saberes escolares, para que desde los centros académicos se presente las disciplinas escolares con una historia, unos conceptos propios y unas dinámicas que la identifican como tal de otras que también se relacionan con las ciencias sociales.

Y en cuanto a modo profesional en lo personal sugiero seguir la investigación en esta línea para aportar al análisis y evitar juicios erróneos en lo que se construía en las ciencias sociales hoy desde mi subjetividad.

## Referencias

Alcoberro, R. (2012). *Los «Anales», Una Historia De La Historia*.

<http://www.alcoberro.info/pdf/FiloHISTO07.pdf>

Álvarez Gallego, A. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia: genealogías pedagógicas*.

*Universidad Pedagógica Nacional*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. (IDEP)

Andréu Abela, J. (2005). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*.

Universidad de Granada.

Arias, Diego H. (2015) La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de estudios sociales* n° 52. pp. 134-146.

Ciencias Sociales: Una mirada desde el desarrollo humano hacia el pensamiento crítico.

(2014). Secretaria de educación de Bogotá.

Competencias socioemocionales. (2017). Ministerio de Educación nacional de Colombia.

<https://www.mineduccion.gov.co/>

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica*. Editorial Aique.

Bardin, L (1996) *El análisis del contenido*. (2° ed.). Editorial Akal.

Derechos básicos de aprendizaje de las ciencias sociales. (2015). Ministerio de Educación nacional de Colombia.

Escobar Segura, Y. (2016). *Escuela, discurso y práctica pedagógica: un análisis de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela concesionada*. [Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1064>

Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* California Academia Press.

Estándares de competencias de las ciencias sociales. (2004). Ministerio de Educación nacional de Colombia.

Estévez, A, M. (2005). *Apuntes para una genealogía de la tecnocracia*. Universidad de Buenos aires.

Fonseca, G. (2011). El Conocimiento Didáctico del Contenido del concepto de biodiversidad en profesores en formación de biología. *Revista Bio-grafía* Escritos sobre la biología y su enseñanza.

Fonseca Parra, Á (2016). *Conocimiento profesional específico del profesor de humanidades asociado a la noción narración*. [Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional.

García, J. (2017). *“No me importa si me aburro o me hacen hablar de política... necesito el título”: la producción del “sujeto crítico” en un Bachillerato Popular*. [Tesis de maestría. Facultad Latino- americana de Ciencias Sociales] Repositorio digital Latino- americana de Ciencias Sociales.

Giacaglia, M. (2002). Hegemonía. Concepto clave para pensar la política. *Tópicos*, núm. 10, pp. 151-159. Universidad Católica de Santa Fe.

Gutiérrez Abella, S y Trujillo Losada, M. (2008). Reflexiones sobre la didáctica de las Ciencias Sociales: aportes para los docentes que orientan la enseñanza de las Ciencias Sociales en los niveles educativos Básico y Media. *Revista Pedagogía y saberes*. N° 28. Universidad Pedagógica nacional (UPN). Facultad de Educación.

Krippendorff, K. (1980). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Editorial Paidós.

Ley general de educación. (1994). Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Lineamientos de Ciencias sociales. (2002). Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

López Aymes, G. (2013). *Pensamiento crítico en el aula*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Martínez, M. C (2015). *Educación para la emancipación. Borradores para una praxis crítica desde el sur*. Universidad Pedagógica.

Martínez, M, C (2018) Formación de subjetividades de praxis emancipatoria: desafíos educativos en tiempos presentes. *Revista Educação e Emancipação, São Luís*, v. 11, n. 3, set./dez. 2018

Montaña Preciado, J y Piraban, M, Á. (2014). *La transposición del concepto de aromaticidad en los libros de texto*. [tesis maestría docencia de la química. Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional.

New Economic History norteamericana. (s. f) Por Federico Lazarín.

[http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/ter\\_n/nueva.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/ter_n/nueva.htm)

Perafán Echeverri, G. (2013). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. *Revista Folios* ISSN: 0123-4870, núm. 37. Universidad Pedagógica Nacional

Perafán Echeverri, G. (2015). *Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas*. (1a ed.). Editorial Aula Humanidades.

Ramírez Bacca, R. (2010). Introducción teórica y práctica a la investigación histórica. Guía para historiar en las ciencias sociales. Documento de trabajo. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, Medellín.

Rodríguez R, D. (2016). *Análisis del concepto “elemento químico” en los textos de enseñanza*. [Tesis de Maestría en Docencia de la Química. Universidad Pedagógica Nacional]  
Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional.

Silva Briceño, O. (2012). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia como objeto de investigación historiográfica. *Revista con-ciencia social* N° 16. Fedicaria. pp. 169-175.

Solarte E. M. (2006). *Los conceptos científicos presentados en los textos escolares: son consecuencia de la transposición didáctica*. Universidad del Valle.

**TABLA DE ANEXOS.**

|  |     |
|--|-----|
| Anexo A. Estándares de competencias.....             | 161 |
| Anexo B. Derechos básicos de aprendizaje décimo..... | 162 |
| Anexo C. Derechos básicos de aprendizaje once.....   | 163 |



## Anexo A. Estándares de competencias.



| CICLO                       | conocimiento como científico (a) social  | Relaciones con la historia y las culturas Cuarto a quinto   | Relaciones espaciales y ambientales   | Relaciones ético políticas   | ...desarrollo compromisos personales y sociales  |
|-----------------------------|--|---|---|--|--|
| V<br>10 y<br>11 de<br>media | <ul style="list-style-type: none"> <li>Realizo investigaciones como lo hacen los científicos sociales: diseño proyectos, desarrollo investigaciones y presento resultados. Formulo proyectos</li> <li>Planteo un tema o problema de investigación.</li> <li>Delimito el tema o problema espacial y temporalmente.</li> <li>Justifico la importancia de la investigación que propongo.</li> <li>Defino los objetivos y la hipótesis del trabajo.</li> <li>Describo la metodología que seguiré en mi investigación, que incluya un plan de búsqueda de diversos tipos de información pertinente a los propósitos de mi investigación.</li> <li>Diseño un cronograma de trabajo.</li> <li>Diseño un plan de búsqueda bibliografía con diferentes términos y combinación de términos para encontrar información pertinente. Desarrollo las investigaciones</li> <li>Hago una revisión bibliográfica siguiendo mi plan.</li> <li>Analizo críticamente los documentos (qué tipo de documento es, quién es el autor, a quién está dirigido, de qué habla, por qué se produjo, desde qué posición ideológica está hablando, qué significa para mí...).</li> <li>Recojo información de otras fuentes pertinentes según mi plan.</li> <li>Registro información de manera sistemática.</li> <li>Clasifico, comparo e interpreto la información obtenida en las diversas fuentes.</li> <li>Utilizo herramientas de las diferentes disciplinas de las ciencias sociales para analizar la información.</li> <li>Saco conclusiones. Presento los resultados</li> <li>Utilizo diversas formas de expresión, para dar a conocer los resultados de mi investigación.</li> <li>Cito adecuadamente las diferentes fuentes de la información obtenida.</li> <li>Promuevo debates para discutir los resultados de mi investigación y relacionarlos con otros.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Explico el origen del régimen bipartidista en Colombia.</li> <li>Analizo el periodo conocido como "la Violencia" y establezco relaciones con las formas actuales de violencia.</li> <li>Identifico las causas, características y consecuencias del Frente Nacional.</li> <li>Explico el surgimiento de la guerrilla, el paramilitarismo y el narcotráfico en Colombia.</li> <li>Analizo desde el punto de vista político, económico, social y cultural algunos de los hechos históricos mundiales sobresalientes del siglo XX (guerras-mundiales, conflicto en el Medio Oriente, caída del muro de Berlín...).</li> <li>Analizo y analizo las diferentes formas del orden mundial en el siglo XX (Guerra Fría, globalización, enfrentamiento Oriente- Occidente...).</li> <li>Analizo y describo algunas dictaduras en América Latina a lo largo del siglo XX.</li> <li>Analizo y describo algunas revoluciones en América Latina a lo largo del siglo XX.</li> <li>Reconozco el cambio en la posición de la mujer en el mundo y en Colombia a lo largo del siglo XX y su incidencia en el desarrollo político, económico, social, cultural, familiar y personal.</li> <li>Identifico y explico las luchas de los grupos étnicos en Colombia y América en busca de su reconocimiento social e igualdad de derechos desde comienzos del siglo XX hasta la actualidad.</li> <li>Establezco relaciones entre las distintas manifestaciones artísticas y las corrientes ideológicas del siglo XX.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Identifico los principales postulados del liberalismo clásico, el socialismo, el marxismo-leninismo... y analizo la vigencia actual de algunos de ellos.</li> <li>Establezco algunas relaciones entre los diferentes modelos de desarrollo económico utilizados en Colombia y América Latina y las ideologías que los sustentan.</li> <li>Analizo el impacto de estos modelos en la región.</li> <li>Explico y evalúo el impacto del desarrollo industrial y tecnológico sobre el medio ambiente y el ser humano.</li> <li>Analizo críticamente los factores que ponen en riesgo el derecho del ser humano a una alimentación sana y suficiente (uso de la tierra, desertización, transgénicos...).</li> <li>Identifico algunos factores que han dado origen a las nuevas formas de organización de la economía mundial (bloques económicos, tratados de libre comercio, áreas de libre comercio...).</li> <li>Analizo consecuencias de estas nuevas formas de organización sobre las relaciones económicas, políticas y sociales entre los Estados.</li> <li>Reconozco el impacto de la globalización sobre las distintas economías y reconozco diferentes reacciones ante este fenómeno.</li> <li>Identifico y analizo las consecuencias sociales, económicas, políticas y culturales de los procesos de concentración de la población en los centros urbanos y abandono del campo.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>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.</li> <li>Analizo el paso de un sistema democrático representativo a un sistema democrático participativo en Colombia.</li> <li>Identifico y explico algunas consecuencias de la crisis del bipartidismo.</li> <li>Reconozco y explico los cambios y continuidades en los movimientos guerrilleros en Colombia desde su surgimiento hasta la actualidad.</li> <li>Identifico causas y consecuencias de los procesos de desplazamiento forzado de poblaciones y reconozco los derechos que protegen a estas personas.</li> <li>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.</li> <li>Analizo las tensiones que los hechos históricos mundiales del siglo XX han generado en las relaciones internacionales (Guerra Fría, globalización, bloques económicos...)</li> <li>Comparo diferentes dictaduras y revoluciones en América Latina y su impacto en la construcción de la democracia.</li> <li>Identifico las funciones que cumplen las oficinas de vigilancia y control del Estado.</li> <li>Identifico mecanismos e instituciones constitucionales que protegen los derechos fundamentales de los ciudadanos y las ciudadanas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Respeto diferentes posturas frente a los fenómenos sociales.</li> <li>Participo en debates y discusiones académicas.</li> <li>Propongo la realización de eventos académicos (foros, mesas redondas, panel...)</li> <li>Asumo una posición crítica frente a situaciones de discriminación ante posiciones ideológicas y propongo mecanismos para cambiar estas situaciones.</li> <li>Reconozco que los derechos fundamentales de las personas están por encima de su género, su filiación política, etnia, religión...</li> <li>Analizo críticamente la influencia de los medios de comunicación en la vida de las personas y de las comunidades.</li> <li>Promuevo campañas para fomentar la cultura del pago de impuestos y ejerzo vigilancia sobre el gasto público en mi comunidad.</li> <li>Tomo decisiones responsables frente al cuidado de mi cuerpo y de mis relaciones con otras personas.</li> <li>Apoyo a mis amigos y amigos en la toma responsable de decisiones sobre el cuidado de su cuerpo.</li> <li>Asumo una posición crítica frente a las acciones violentas de los distintos grupos armados en el país y en el mundo.</li> <li>Asumo una posición crítica frente a los procesos de paz que se han llevado a cabo en Colombia, teniendo en cuenta las posturas de las partes involucradas.</li> </ul> |

Fuente: Plan de aula ciencias sociales. 2020. IED Centro Integral José María Córdoba. (Adaptado en la forma del original del MEN)

[Escriba aquí]

Anexo B. *Derechos básicos de aprendizaje décimo.*

| DBA: DECIMO  | EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE.   |
|--|--|
| <p>Analiza conflictos que se presentan en el territorio colombiano originados por la degradación ambiental, el escaso desarrollo económico y la inestabilidad política.</p>                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica la disponibilidad y el uso del recurso hídrico en las diferentes regiones colombianas y los conflictos que se presentan en torno a este.</li> <li>• Diferencia los diversos tipos de contaminación que se presentan en el mundo y sugiere acciones orientadas hacia la sostenibilidad ambiental y la conciencia ecológica en la ciudadanía.</li> <li>• Describe el impacto ambiental, económico, social y político que ha tenido la minería legal e ilegal, a partir del estudio de casos provenientes de distintas fuentes de información.</li> <li>• Argumenta la pérdida de biodiversidad en el país a partir de la revisión de los informes del Ministerio del Medio Ambiente, las corporaciones autónomas regionales y/o las ONG dedicadas al tema.</li> </ul>   |
| <p>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.</p>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Establece semejanzas y diferencias entre los conflictos asociados a la convivencia social, a escala regional y nacional.</li> <li>• Compara los diferentes tipos de violencia (directa, estructural y cultural) que generan los actores armados y sus repercusiones en la vida nacional.</li> <li>• Explica las características de la violencia ejercida en el contexto del conflicto armado en Colombia y cómo afecta la vida social y cultura.</li> <li>• Propone estrategias para utilizar el diálogo como recurso mediador en la solución de conflictos.</li> </ul>   |
| <p>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.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica formas de discriminación social, su origen y las consecuencias que generan en las sociedades actuales.</li> <li>• Explica la diversidad cultural y étnica como una característica de las sociedades actuales lo cual se constituye en una riqueza para la vida en comunidad.</li> <li>• Compara los mecanismos de protección de DDHH (conciliación, acción de tutela, acciones populares, acción de cumplimiento).</li> <li>• Argumenta por qué es necesario rechazar las formas de discriminación, exclusión social o violencia que se observan en el mundo hoy</li> </ul>  |
| <p>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.</p>                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Describe las características demográficas, económicas, sociales, políticas y culturales de las sociedades actuales, en el marco de una sociedad de la información y bajo el paradigma de la globalización.</li> <li>• Reconoce el papel de los organismos multilaterales en la formulación de políticas económicas, jurídicas, ambientales y educativas para los países que hacen parte de estas organizaciones.</li> <li>• Explica cómo los organismos multilaterales de los que hace parte Colombia, inciden en sus políticas internas, desde el reconocimiento de las ventajas y desventajas que tiene el pertenecer a estos.</li> <li>• Argumenta el papel desempeñado por los organismos e instituciones nacionales e internacionales, en el mantenimiento del bienestar, la paz de los Estados y los Derechos Humanos.</li> </ul> |
| <p>Analiza los conflictos bélicos presentes en las sociedades contemporáneas, sus causas y consecuencias, así como su incidencia en la vida cotidiana de los pueblos.</p>                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce los avances militares, tecnológicos y científicos que las potencias utilizaron durante las dos Guerras Mundiales y otros conflictos acaecidos en el siglo XX y asume una posición crítica frente a estos.</li> <li>• Describe el desarrollo histórico de las guerras mundiales y las consecuencias sociales que estos enfrentamientos provocaron para la humanidad.</li> <li>• Explica y representa las transformaciones geopolíticas que se dieron en el mundo después de las guerras mundiales desde la interpretación de mapas temáticos.</li> <li>• Argumenta acerca de las causas directas e indirectas que determinaron el inicio de los conflictos bélicos mundiales.</li> </ul>  |

Fuente: Plan de aula ciencias sociales. 2020. IED Centro Integral José María Córdoba. (Adaptado en la forma del original del MEN)

[Escriba aquí]

Anexo C. Derechos básicos de aprendizaje once.

| DBA: ONCE   | EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE.   |
|---|--|
| <p>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).</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Describe las razones económicas y políticas que sustentan aquellos países que más influyen en el problema del calentamiento global para no cambiar sus prácticas.</li> <li>• Reconoce acciones y propuestas que ha creado la Organización de Naciones Unidas -ONU- (Protocolos ambientales y Cumbres de la Tierra), para evitar los efectos del calentamiento global en el mundo.</li> <li>• Explica las acciones que se sugieren desde las instituciones y organizaciones ambientales en Colombia para disminuir los efectos del calentamiento global.</li> <li>• Propone acciones a seguir para disminuir las causas y los efectos actuales del calentamiento global y el futuro en la vida del planeta.</li> </ul>   |
| <p>Evalúa la importancia de la solución negociada de los conflictos armados para la búsqueda de la paz.</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce los principales conflictos sociales y políticos vividos en Colombia en las últimas décadas, a partir de la memoria histórica.</li> <li>• Explica la importancia que tiene para una sociedad la resolución pacífica de sus conflictos y el respeto por las diferencias políticas, ideológicas, de género, religiosas, étnicas o intereses económicos.</li> <li>• Describe las implicaciones que tiene para las sociedades democráticas considerar la justicia, la verdad, el perdón y la reparación de las víctimas en los procesos de paz.</li> <li>• Argumenta razones para defender la búsqueda de la paz como un deber ético, moral y constitucional en el que se requiere el compromiso de todos los ciudadanos.</li> </ul>  |
| <p>Analiza las consecuencias políticas, económicas y sociales de algunos conflictos geopolíticos desde finales del siglo XX hasta la actualidad a nivel mundial.</p>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracteriza algunos conflictos geopolíticos contemporáneos ocurridos en distintos continentes por la disputa de recursos naturales, intereses económicos, ideológicos y religiosos.</li> <li>• Reconoce que en las relaciones internacionales existen dinámicas geopolíticas que tienen implicaciones en las poblaciones fronterizas mediante el análisis de casos recientes.</li> <li>• Describe los intereses políticos, económicos e ideológicos de las grandes potencias que afectan las relaciones internacionales en la actualidad.</li> <li>• Argumenta las consecuencias sociales que generan los conflictos internacionales como el desplazamiento forzado, los refugiados y el genocidio de naciones.</li> </ul>  |
| <p>Comprende las implicaciones sociales, económicas y políticas que tuvo la Guerra Fría en el mundo y las relaciona con las vividas en América Latina.</p>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce las características fundamentales de los dos bloques hegemónicos (Capitalista- Comunista), como sistemas políticos y económicos que se consolidaron en el marco de la Guerra Fría.</li> <li>• Explica las implicaciones que trajo a la vida cotidiana de los pueblos el que sus países hicieran parte de uno u otro bloque.</li> <li>• Interpreta las repercusiones sociales, políticas y económicas que la Guerra Fría tuvo para Latinoamérica en casos como la revolución cubana, el surgimiento de las dictaduras, las guerrillas y el intervencionismo.</li> <li>• Plantea argumentos acerca de las amenazas constantes con armas de destrucción masiva por parte de las potencias vencedoras en la segunda Guerra Mundial y establece relaciones con las tensiones mundiales en la actualidad.</li> </ul> |
| <p>Analiza la globalización como un proceso que redefine el concepto de territorio, las dinámicas de los mercados, las gobernanzas nacionales y las identidades locales</p>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce las características de la globalización económica y política en el mundo contemporáneo y las tensiones que ha generado en las comunidades nacionales.</li> <li>• Explica y sitúa los bloques económicos y los tratados de integración que se han configurado en los últimos años, así como las consecuencias que estos han traído para Colombia y América Latina.</li> <li>• Describe las ventajas y desventajas económicas, políticas y sociales que tiene el proceso de globalización en las sociedades actuales.</li> <li>• Argumenta acerca del papel de las organizaciones políticas y económicas en la integración de los países latinoamericanos (Mercosur, El Alba, Alianza del Pacífico y Unasur, entre otros)</li> </ul>   |

Fuente: Plan de aula ciencias sociales. 2020. IED Centro Integral José María Córdoba. (Adaptado en la forma del original del MEN)

[Escriba aquí]