

**LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE Y SU RELACIÓN CON LA
CONFIGURACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES ESCOLARES**



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Trabajo presentado para optar al título de
Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales

Germán Adolfo Mesa García

Samuel González Suárez

Asesores

Elkin Yovanni Montoya Gil

Nubia Astrid Sánchez Vásquez

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES
LICENCIATURA EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES**

MEDELLÍN

2020

Contenido

1. Planteamiento del problema	6
1.1. Pregunta de investigación:	7
1.2. Objetivos	8
1.2.1. Objetivo general	8
1.2.2. Objetivos específicos	8
2. Antecedentes	9
3. Marco teórico	11
3.1. Las disciplinas escolares	11
3.2. Profesionalización docente	13
3.3. Profesional no licenciado (PNL)	16
4. Marco legal	20
5. Metodología	24
5.1. Enfoque de investigación	24
5.2. El estudio de caso	25
5.3. Proceso metodológico	28
5.3.1. Primer Momento: Profundización	30
5.3.2. Segundo Momento: Reflexión	30
6. Hallazgos	31
6.1. Formación profesional del docente	31
6.1.1. Formación profesional	31
6.1.2. Edad y último grado de escolaridad	33
6.1.3. Formación complementaria	34
6.1.4. Otras asignaturas o áreas del conocimiento	35

6.1.5. Disciplinas priorizadas	36
6.1.6. Configuración de la disciplina escolar de ciencias sociales	37
7. Relación entre la formación profesional docente y la configuración de las ciencias sociales	40
8. Conclusiones	43
9. Recomendaciones	45
Referentes bibliográficos	46
Referentes legales	50
Anexos	51
Anexo 1. Preguntas entrevista semiestructurada	51
Anexo 2: Consentimiento informado docentes	52
Anexo 3: Encuesta docentes	53
Anexo 4: Ficha de análisis entrevista	54
Anexo 5: Matriz de análisis entrevista	55

Lista de figuras

Figura 1. Formación profesional de los encuestados	31
Figura 1. Formación profesional de los encuestados	31
Figura 2. Edad de los encuestados	32
Figura 3. Escolaridad de los encuestados	33
Figura 4. Actividades complementarias que realizan los encuestados	34
Figura 5. Participación del profesorado encuestado en otras asignaturas	34
Figura 6. Detalle de las Ciencias Sociales priorizadas, de acuerdo con el profesorado encuestado	35

Lista de tablas

La formación profesional docente y su relación con la configuración de las Ciencias Sociales Escolares

Resumen

Desde la historia de los saberes y disciplinas escolares, este trabajo indaga por las posibles relaciones entre la formación profesional de los docentes que enseñan Ciencias Sociales y la configuración de esta disciplina escolar. El interés por el tema surge dentro de la experiencia de la práctica pedagógica. En ella, se observó el ingreso de docentes con formación en pregrado, diferente a las licenciaturas, lo cual ha constituido una oportunidad para realizar un análisis de la forma que toma la disciplina escolar, vinculado a la formación profesional.

Metodológicamente, se procedió desde el enfoque cualitativo. Para ello, se empleó como estrategia el estudio caso, por medio de observaciones, entrevistas, encuestas, revisión de planes de áreas y otros documentos especializados. El entorno de este estudio es la ciudad de Medellín, con docentes que aceptaron participar de la investigación y laboran, tanto en instituciones educativas oficiales, como privadas.

Asimismo, se indaga por dos categorías, de antemano planteadas como determinantes en la configuración de una disciplina escolar: contenidos y finalidades. De ahí que se examine la relación e incidencia, vinculadas con la formación profesional del docente de Ciencias Sociales.

Finalmente, el trabajo pone en evidencia que los docentes, en su quehacer diario en la escuela y permeados por su procedencia profesional e intereses formativos a lo largo de su vida, aportan con diferentes matices a la disciplina escolar.

Professional Teacher Training and its relation with Scholar Social Sciences configuration

Abstract

From the history of scholar knowledge and disciplines, this work inquires the possible relations between the professional training of those lecturers who teach social sciences and said scholar discipline configuration. Motivation towards this topic appears inside the pedagogical practice experience, where teachers' emergence with undergraduate training outside of teachers-degree was noticed, which has made an opportunity to perform an analysis of the shape scholar discipline takes, attached to professional training.

Methodologically, it was proceeded from a qualitative approach by using cases study as strategy, and it was performed through observations, interviews, area planning revision and several other specialized documents. Taking Medellín city as a context with teachers who accepted taking part on the research and work in educational institutions both public and private.

It was inquired about two categories, priorly set as determinant in scholar discipline configuration: subject-matters, and purposes, and then social sciences' teacher professional training relation and impact was reviewed.

Later this work highlights that teachers in their daily school tasks and influenced by their professional background and formative interests throughout life, contribute with varied natures to scholar discipline.

1. Planteamiento del problema

Actualmente, en Colombia existen dos regímenes que regulan la docencia en instituciones educativas de educación preescolar, básica y media: el decreto 2277 de 1979 y el decreto 1278, que rige desde el año 2002 y es conocido como el “Estatuto de profesionalización Docente”. Este permite el ingreso de profesionales de diversa índole a la educación, no sólo licenciados o normalistas superiores. Lo anterior genera un cambio en la composición del profesorado, cuestión que abre la posibilidad a una formación no específica en educación, de quienes ejercen la docencia escolar. De manera que, este trabajo se concentra en la formación profesional de los docentes y la posible relación que existe en la configuración de una disciplina escolar y, de forma específica, de las Ciencias Sociales.

Se parte de la hipótesis de que la formación académica de un docente está vinculada con la puesta en escena de la disciplina que enseña. Se considera que esta formación, cuando se trata de licenciados, ofrece niveles y un cuerpo profesional específico. (Cfr, Julia, 1995, p. 134). Al tiempo, autores como Viñao entienden las disciplinas escolares como “construcciones socio históricas”; es decir, “Tradiciones inventadas históricamente”, “creaciones sociales que se hacen y rehacen en la práctica cotidiana merced a la interacción entre profesores y alumnos” (Viñao, 2006, p. 258).

Desde los análisis que plantea Viñao en su texto “La historia de las disciplinas escolares”, se entrevé una relación estrecha entre la profesionalización de los docentes que pertenecen a una disciplina escolar y la configuración de estas. En este sentido, se trata de indagar la formación, al entenderla como “algo que tiene que ver con la forma, por lo tanto, formarse se vincula con adquirir una forma” (Anijovich, 2009, p. 27) Así, el campo de la formación docente “debería estar orientado a obtener el perfil profesional esperado y las competencias para cumplir con las tareas requeridas para ejercer esa profesión” (p. 27).

Por consiguiente, a partir de estas miradas teóricas y con la advertencia sobre los matices formativos de los docentes de Ciencias Sociales —resultado de la observación realizada en la práctica profesional—, animados por investigar la forma que toma esta disciplina escolar en el contexto cercano y, además, acogiendo la legislación colombiana al respecto, se propende generar un reconocimiento de la formación docente en la incidencia de la configuración de las Ciencias

Sociales como disciplina escolar en la ciudad de Medellín, con el fin de conocer si esto tiene algún efecto en la enseñanza de esta asignatura en el ámbito educativo.

La importancia de este trabajo radica en la poca investigación que se ha dado sobre esta temática en el contexto colombiano y, en particular, al interior de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Contemplar a los docentes como protagonistas que ponen en escena la disciplina escolar al interior de las aulas de clase y su preparación profesional, es una cuestión que ha tenido un minúsculo abordaje dentro de la exploración nacional y regional.

En concordancia con lo anterior desde este trabajo se plantean las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se han configurado las Ciencias Sociales en la escuela?
- ¿Qué tan semejante o distinta puede ser la enseñanza de las Ciencias Sociales entre profesionales licenciados y no licenciados?
- ¿Qué variables pueden estar presentes en la enseñanza de las Ciencias Sociales?
- ¿La formación del profesional no licenciado apunta al trabajo efectivo con los saberes específicos?
- ¿La formación de los licenciados, estaría dejando de lado el avance del saber disciplinar en detrimento de la inclusión de conocimientos relacionados con las formas de aprendizaje?
- ¿Realmente incide positiva o negativamente la formación de un profesional ya sea licenciado o no licenciado en la configuración de una disciplina escolar?
- ¿Qué papel juegan los estándares y lineamientos en la configuración de una disciplina escolar?
- ¿En qué punto podría distanciarse realmente un profesional no licenciado y un licenciado a sabiendas de que ambos deben responder a las directrices nacionales?

1.1. Pregunta de investigación:

¿Qué relaciones se pueden establecer entre la formación profesional de los docentes que enseñan Ciencias Sociales y la configuración de esta disciplina escolar, en instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Medellín?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Establecer las relaciones entre la formación profesional de los docentes que enseñan Ciencias Sociales y la configuración de esta disciplina escolar, en instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Medellín.

1.2.2. Objetivos específicos

- Identificar aspectos de la formación de algunos profesionales docentes de Ciencias Sociales, que ejercen la enseñanza de esta disciplina escolar, en instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Medellín.
- Identificar cómo se configura las Ciencias Sociales como disciplina escolar a través de la revisión teórica y la voz de los docentes de esta disciplina.
- Reconocer la relación de la formación profesional docente en la configuración de las Ciencias Sociales como disciplina escolar.

2. Antecedentes

En los antecedentes se retoman los trabajos de grado que se han realizado en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Asimismo, algunos artículos y libros, en los que se ha estudiado la figura del maestro y, sobre todo, la imagen del docente de Ciencias Sociales, desde diferentes enfoques.

La tesis *Los maestros de ciencias sociales: una lectura desde la teoría de las representaciones sociales*, de las profesoras Sandra Henao y Yenis Paola Sierra (2008), es ‘un intento’ por desentrañar la representación social que los maestros de Ciencias Sociales, participantes en el proyecto Recontextualización Planes de Área 2007, tienen de sí mismos. En este estudio se parte de la teoría de las representaciones sociales desde Serge Moscovici y realiza una comparación entre la imagen general de los maestros de Ciencias Sociales, con los planteamientos de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Por otra parte, Ronald Góez (2017), en su trabajo titulado *Mi experiencia: un inicio para ser maestro* se enfoca sobre su experiencia como docente al expresar las prácticas vividas en el centro educativo, las relaciones con los estudiantes, maestros y directivos. Además, presenta múltiples preguntas entorno a la imagen de profesor y, como metodología, se decanta por el enfoque cualitativo, basado en la narración. Allí, expone respuestas a la reconstrucción de la figura del docente, a partir de la descripción de su historia de vida.

Por su parte, de los Ríos, Suaza y Zapata (2018) en su trabajo titulado *De maestros, maestras y sus múltiples imaginarios: desempolvando las tensiones de la labor en la primera mitad del siglo XX en Antioquia* se cuestionan por el maestro y los imaginarios sociales que proliferaron sobre él. Los investigadores se preguntan acerca de las cotidianidades, los temores, las perturbaciones, las locuras, los excesos, las acusaciones y las narraciones, consignadas en documentos Judiciales e Historias clínicas, resguardadas en el Archivo histórico, perteneciente al Laboratorio de Fuentes Históricas de la Universidad Nacional de Colombia (sede Medellín).

Otra referencia es el estudio investigativo denominado *Los maestros de ciencias sociales: historia escolar y procesos de socialización profesional* (Castillo Guzmán, 2001), llevado a cabo por la Universidad de los Andes, el cual logra profundizar, teórica y empíricamente, en algunos de los

aspectos que nos ayudan a configurar al maestro, a partir de la identidad personal y social. Del mismo modo, identifican, particularmente, al maestro de Ciencias Social, desde una experiencia de trabajo realizado en Bogotá, que inició con la intencionalidad fija de indagar en aquello que significa ser ‘docente de Ciencias Sociales’

Los tres trabajos de grado arriba mencionados, junto con el libro de Castillo, se destacan por la pertinencia en cuanto el abordaje a la pregunta por la identidad del y su representación social. Además, cuentan con un marcado enfoque en el docente del área de Ciencias Sociales escolares. No obstante, cabe indicar que son orientaciones distintas al asumido en el marco de la presente investigación, en la medida en que estos se preocupan por los imaginarios que se poseen de los maestros en el pasado o entre los mismos docentes.

La investigación denominada *Hacia una caracterización de los profesionales no licenciados en educación (PNL). Percepciones y realidades*, elaborada por Jorge Orlando Castro Villarraga y Raúl Barrantes (2011), plantea interrogantes relacionados con el trabajo de los docentes, las características que deben tener los nuevos educadores y lo fundamental de la profesión docente. También, indica que, si se basa en la política, la pedagogía se abordaría como un simple proceso técnico-instrumental, que debe ser preparado según lo determinado por los técnicos del conocimiento en el aspecto específico y, por lo tanto, la vinculación de los PNL no implicaría mayores exigencias relacionadas con la formación, la experiencia o las competencias necesarias para desempeñar el cargo docente.

El trabajo de investigación denominado “Experiencia docente de profesionales no licenciados (PNL) en la escuela pública del Distrito”, de Durán Sandoval, Acosta Zambrano y Espinel Montaña (2014), sitúa la reflexión sobre la pertinencia de la incursión de los profesionales no licenciados (PNL) en la labor de enseñanza, la influencia de las leyes, los decretos y las normas que han permitido dicho ingreso, así como la pertinencia de su formación como docentes.

Finalmente, el trabajo de Nubia Astrid Sánchez (2012) *Las Ciencias Sociales escolares entre 1984-2010 en Colombia*, de la Universidad de Antioquia, Medellín, analiza el proceso de configuración y reconfiguración de las Ciencias Sociales escolares entre 1984 - 2010 en Colombia, a través de los discursos, los debates, las reformas curriculares y los textos escolares que, en consecuencia, se produjeron.

3. Marco teórico

Esta investigación se encuentra enmarcada dentro del campo y los enfoques de las disciplinas y los saberes escolares. Para ello, intenta abordar la relación que se construye los maestros, más concretamente los maestros de ciencias sociales, y el ambiente educativo. Se entiende al profesorado como un cuerpo profesional docente que incluye, según la legislación colombiana, tanto a licenciados como a profesionales no licenciados que, a través de su quehacer y el contexto que los permea, recrean nuevas formas dentro (y fuera) del aula, que pueden hacer parte de la disciplina escolar como tal, al tratarse de elementos fundamentales dentro de la configuración de esta.

3.1. Las disciplinas escolares

Hablar de la historia de las disciplinas escolares es algo reciente, pues, aunque ha existido un interés por la historia de la escuela, la indagación por los contenidos y por el sujeto maestro de una disciplina es algo nuevo. En un inicio, el estudio de disciplinas escolares se abordó desde los documentos oficiales. Sin embargo, la mirada se ha expandido, lo que produce una cabida en el contexto cotidiano de la enseñanza, que considera al docente y a los estudiantes. Goodson, citado por Viñao, se cuestiona por la forma en que se construyen los currículos y la importancia de unas asignaturas sobre otras. El teórico observa “las disciplinas escolares como algo no dado sino construido, como un producto social e histórico” (2006, p. 248).

Ahora bien, desde el contexto francés autores como André Chervel y Dominique Julia, citados por Viñao, entienden las disciplinas escolares dentro de un campo más amplio como la cultura escolar. De manera que estos ven la escuela “como un espacio no de reproducción o de mera transposición de conocimientos externos, sino de producción de saber” (2006, p. 253). De ahí que pensar acerca de la relación existente entre los constructos sociales creados a la hora de hablar de una disciplina escolar se hace vital para comprender el vínculo entre el maestro, el alumno y los saberes, esenciales en el proceso educativo.

“¿Qué son las disciplinas escolares?”, se pregunta Goodson. El teórico se responde: “no son entidades monolíticas, son amalgamas cambiantes de subgrupos (rivales) y tradiciones que a través de la controversia y el compromiso influyen en la dirección del cambio”. Estas fusiones se

componen por una “variedad de tradiciones”, que son las que “inician al profesor en diferentes jerarquías y contenido de conocimiento, el papel del profesor y en general la orientación pedagógica” y, entre ellas, por “tradiciones dominantes con diferentes grados de articulación y fidelidad” que actúan como “el principal agente de iniciación de los profesores a las comunidades de una asignatura” (Viñao, 2006, p. 250). En este sentido, las disciplinas escolares se configuran en la escuela. Allí cobran especial sentido. Son presentadas, no como elementos acabados, sino más bien dinámicos; elementos que por consiguiente tendrán diferentes connotaciones, en relación con las interpretaciones, y las posibilidades no solo de los contextos, sino de los actores involucrados en dicho proceso.

Estas disciplinas son creaciones de los sujetos. Cambian con el transcurrir del tiempo, movidos por las necesidades y, sobre todo, por las exigencias del medio, que comprende el hecho de que las finalidades educativas están ancladas a intereses políticos y sociales. A raíz de esto, Viñao (2006) expresa que “las disciplinas escolares son construcciones sociohistóricas”; es decir “tradiciones inventadas históricamente; creaciones sociales que se hacen y rehacen en la práctica cotidiana merced a la interacción entre profesores y alumnos” (p. 258). El ‘código disciplinar’ constituye la noción clave para el estudio de un campo disciplinar. Está integrado por “un conjunto de ideas, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas de carácter expreso o tácito [...] que rigen el desenvolvimiento de las materias de enseñanza [...] legitiman su función educativa y regulan el orden de la práctica de su enseñanza”. (p. 258)

De esta forma, el estudio de la cultura escolar está relacionado con tres elementos fundamentales, en palabras de Dominique Julia: “espacio separado, curso dividido en niveles, y un cuerpo profesional específico” (2010, p. 134). De forma que, el interés de este trabajo reside en la figura del maestro de Ciencias Sociales, dada la importancia que este reviste en la configuración de las disciplinas escolares. Además, preguntarse por la figura del maestro aporta anotaciones a la actual construcción de este campo de estudio.

Asimismo, las disciplinas escolares encuentran una relación con la cotidianidad desde las mismas prácticas diarias, en el contacto entre maestro y alumnos, donde los primeros evocan un campo disciplinar, cimentado en el código disciplinar como lo menciona Julia (1995). Para ello, tiene presentes las características propias para la configuración de este, al realzar su finalidad, su

aplicabilidad e importancia dentro de la escuela. En concordancia, André Chervel, citado por Julia, menciona:

El análisis precedente [de la profesionalización de los docentes] nos dirige ya hacia un estudio de lo que ahora se llama las disciplinas escolares: estas no son una vulgarización ni una adaptación de las ciencias de referencia, sino un producto específico de la escuela que pone en evidencia el carácter eminentemente creativo del sistema escolar.

Así, las disciplinas escolares son inseparables de las finalidades educativas en el sentido amplio del término escuela y constituyen ‘un conjunto complejo que no se reduce a las enseñanzas explícitas y programadas’ (1995, p. 149).

Por lo tanto, se asevera que en el centro de la disciplina escolar se construye el código que es pasado, de generación en generación, por las comunidades académicas, las cuales legitiman la preponderancia en múltiples ámbitos de la disciplina escolar, estos códigos constan de unos componentes; en palabras de Viñao “[...] básicamente tres: un cuerpo de contenidos (saberes, conocimientos, destrezas, técnicas, habilidades), un discurso o argumentos sobre el valor formativo y la utilidad de los mismos, y unas prácticas profesionales (2006, p. 25). De este modo, el presente trabajo se propone dentro de los antecedentes que plantean algunos de los autores más representativos, en cuanto al estudio de las disciplinas escolares; como es el caso de Viñao, en cuyo trabajo pretende verificar cómo se dan los procesos de selección de los docentes, el cual lo formula luego de cuestionarse por la intervención de los actores en el espacio académico.

3.2. Profesionalización docente

De acuerdo con Arias (2017) y Álvarez (2008), el periodo que va de las décadas de 1930 a 1940 representó, al amparo de los discursos liberales de la época, un intento por modificar la educación en el país y, por ende, la enseñanza de las Ciencias Sociales. La creación de la Escuela Normal Superior y las facultades de educación para formación de docentes promovieron esta iniciativa y la profesionalización del ejercicio docente permitió renovar los contenidos y las estrategias de enseñanza en el país.

De esta forma, aparecen particularidades que hacen del mundo escolar un espacio donde lo viejo trata de encontrarse con lo nuevo; no solo son licenciados en un área de conocimiento los que se vinculan a este espacio, sino que distintos profesionales entran en él. En consonancia, el estatuto

legal colombiano plantea, “son profesionales de la educación los Licenciados (graduados en las facultades de educación), los Normalistas Superiores y los profesionales con título diferente legalmente habilitados para ejercer la profesión docente” (art. 3° del Decreto 1278 de 2002 – Estatuto de profesionalización docente), de manera que cualquier profesional puede ejercer la docencia, con el sólo requisito de estar inscrito en un programa de pedagogía, puesto que “la reflexión pedagógica genera cambios en la praxis” (Cifuentes, 2014). Por este motivo, se hace necesario reconocer cómo la formación de los profesionales que habitan la escuela y ejercen la enseñanza del área de Ciencias Sociales incide en la configuración de la disciplina escolar.

Gracias a las modificaciones que se presentaron en las postrimerías del siglo XX, especialmente las de índole legal como la Ley 115 de 1994 y la inclusión de nuevas disciplinas dentro de las Ciencias Sociales, aparece en el país la necesidad de profesionalizar a los futuros educadores, con lo que a su vez nacen nuevas carreras. En palabras de Arias (2017) “a su vez, para esta época, crece la profesionalización de la enseñanza en general y de las Ciencias Sociales en particular, pues nacen las carreras de historia, sociología y antropología”. En la mencionada profesionalización se abren las puertas, principalmente para la configuración de nuevos sujetos. De manera que, el docente cumple un rol fundamental en la interiorización de algunas directrices estatales, para este caso.

Igualmente, Arias (2017) establece una relación entre la formación de los docentes y las exigencias o finalidades que la escuela y contexto esperan de ellos:

En este contexto social y cultural, la formación y los imaginarios frente a la práctica docente delimitan un propósito a las Ciencias Sociales escolares; muestra de ello es el agrupamiento de los relatos de docentes en ejercicio aquí condensados, cuyas narrativas dan cuenta de distintas fuerzas sociales que demandan un deber ser a la escuela, a la vez que encuentra en los docentes de Ciencias Sociales privilegiados actores sociales para llevar a cabo múltiples tareas (forjar identidad nacional, prevenir la discriminación, generar hábitos ciudadanos, formar en competencias y valores, incentivar el respeto a las normas de tránsito, cultivar el pensamiento crítico, conocer la historia de la ciudad y del país, evitar la violencia, promover los derechos humanos, etc.), cuyo horizonte, con frecuencia, excede los muros de las instituciones escolares (p. 26)

Por consiguiente, los docentes de Ciencias Sociales tienen de por sí un papel clave a la hora de coadyuvar en la formación de nuevas generaciones. Lo importante es tener presentes las directrices

estatales o internacionales que vinculan las prácticas y el quehacer del docente hacia nuevas esferas, lo cual produce una constante capacitación y resiliencia. Al respecto, Tenti (2002) acota:

Según Max Weber, uno de los padres fundadores de las Ciencias Sociales modernas, una profesión tiene al menos tres características fundamentales: a) empleo de conocimiento racional técnico; b) autonomía en el ejercicio de la actividad y c) honor estamental, es decir, prestigio y reconocimiento social. En este sentido afirmaba que un profesional vive de y para su profesión. Con esto quería decir que el profesional tiene una vocación, es decir, una fuerte orientación afectiva, característica que es en el clásico concepto de la "vocación". Pero al mismo tiempo, el profesional vive de su profesión, es decir que de ella obtiene los recursos necesarios para su existencia individual y social (p. 93).

De esta suerte, la profesionalización docente se muestra como un elemento de vital importancia para configurar modelos sociales diferentes, ligados a las ideas de sujeto; es decir, que se quiere del individuo que se forma y observar cómo sus prácticas ejercen pretensión. Para ello, Tenti (2002) señala:

Casi todos los ministerios y secretarías de educación de la región han incorporado en su agenda de política las principales dimensiones que contribuyen a conformar la profesionalización de los docentes. Estos van desde los criterios de selección y reclutamiento de estudiantes de magisterio, pasando por los programas de formación inicial y permanente, los mecanismos de ingreso al sistema educativo, la estructura y dinámica de la carrera docente, el sistema de incentivos, hasta los mecanismos más adecuados para la evaluación del desempeño docente (p. 18).

Entonces, se piensa en mayores oportunidades para el acceso y el avance dentro de la carrera docente. Se busca opciones de capacitación y formación continua, que propenden por incentivos para la permanencia. Por su parte, en situaciones como las que se presentan en Latinoamérica, es, precisamente, el escenario de los incentivos lo que pone de manifiesto una situación compleja para los docentes.

En consonancia a lo anterior, Arias (2017) indica que: "A la vez, la presencia de otros profesionales de las Ciencias Sociales en el ámbito escolar jalona el propósito de la enseñanza de las Ciencias Sociales hacia asuntos más disciplinares y científicos, cuyo rigor, se espera, garantiza mayores de niveles de apropiación conceptual" (p. 34). De esta forma, surgen grandes promotores de debates en

cuanto a la profesión docente, al evidenciarse preguntas que se enmarcan en estos interrogantes: ¿cómo enseña un profesional?, ¿cuáles serán las visiones de mundo desde su área específica?, ¿qué hace que su quehacer docente logre ese ideal dé más apropiación conceptual como lo afirma Arias?

Además, la profesionalización se relaciona con los conceptos de tradiciones disciplinares y cultura disciplinar, que en palabras de Viñao (2006) estas tradiciones inscriben a los nuevos docentes en las prácticas y tradiciones propios del trabajo con la disciplina escolar, para el caso particular las Ciencias Sociales escolares. Así, se forma un mundo en el que los profesores logran apreciar la comunidad disciplinar y el mundo académico propio de la escuela, gracias a la inserción misma de esta. Así, Viñao (2006) menciona:

Es decir, la historia de su formación y titulaciones, de su selección, de las materias que enseñan, de los temas sobre los que trabajan o investigan y del control que ejercen tanto sobre la formación y la selección de los futuros profesores de su campo disciplinar -u otros campos- como sobre el trabajo profesional de quienes ya pertenecen al mismo (qué y cómo enseñan, qué y cómo investigan, con quién y cómo se relacionan profesionalmente en su campo disciplinar o fuera del mismo) (p. 25).

De esta forma, los docentes se especializan en una disciplina específica, dadas las delimitaciones conceptuales a las que está se ha visto abocada a lo largo del tiempo: “Las disciplinas como producto o resultado del acotamiento de un campo académico, con una denominación específica, por un grupo determinado de profesores, guarda una estrecha relación con el proceso de profesionalización docente” (Viñao, 2006, p. 24).

3.3. Profesional no licenciado (PNL)

En consonancia con las lecturas realizadas, se hace evidente la relación existente entre el profesional y la noción de formación, en palabras de Durán, Acosta y Espinel Montaña (2014), el término formación proviene de la palabra latina *formatio*, que significa acción y efecto de formar o formarse. Aunque en cada contexto tiene diversos usos, es algo constante, extensivo y duradero, que considera el desarrollo y los logros de los aprendizajes propios de todas y cada una de las capacidades. Desde esta postura, se reivindica las diferentes acepciones que puede desprenderse a la

hora de hablar de la formación de los docentes, donde se llega incluso a hablar de los profesionales no licenciados como una de las cualidades propias de la formación de los sujetos.

Como se asevera en líneas anteriores, la formación toma varias vertientes, donde no solo los sujetos con la educación en los conceptos que vincula a los propios docentes a los espacios escolares. Durán, Acosta y Espinel Montaña (2014), citando a Anijovich et al. (2009), consideran que “la formación es un trayecto, un espacio flexible y de construcción [...] es un proceso que se inicia mucho antes del ingreso a la institución formadora” (p. 28). Así, la educación continua con la preparación formal de la formación docente. En particular, hacen referencia a los profesionales que pasan a ejercer la docencia, sin tener en su haber la formación y los conocimientos necesarios en educación. Se podría dilucidar, entonces, que la formación va mucho más allá de un cúmulo de conocimientos o manejo de estos, inclusive trasciende los linderos conceptuales o ideológicos de las instituciones formadoras.

En relación con esto, Martínez (2010) señala: “Por supuesto, en épocas de reconversión educativa los maestros aparecen cada vez más como un problema social que requiere nuevas formas de intervención llegando a plantearse la definición de un nuevo ‘perfil docente’” (p. 88). Esto es evidente con la entrada de nuevas miradas sobre la educación. Tal afirmación no nace de la nada, aparece, según el autor citado, después de la Conferencia Mundial de Educación Para Todos, desarrollada en Jomtien, Tailandia, en 1999.

Por otro lado, las implicaciones relacionadas con la burocracia trazan nuevos horizontes a la hora de hablar de los docentes y la educación, como una manera de recibir o generar espacios reconstituyentes, tangibles y pragmáticos, de acuerdo con el entorno. Allí, la educación está en la fase o en el rubro de lo técnico, asociado a la producción de ideas y aplicabilidad. De esta forma, la formación docente de la actualidad es una educación en la que se percibe al sujeto como un técnico con dominio de una disciplina, que debe adaptarse a los cambios del sistema. Como diría Mejía (2004): “ahora a la Universidad se le exigirá que, para seguir existiendo, tiene que producir conocimiento valorizable económicamente, conocimiento rentable para la innovación y la competitividad empresarial”.

Entonces, la formación de los profesionales, en el contexto contemporáneo, está permeada por las ideas ligadas de los mercados, el capital de conocimiento y la rentabilidad de estos, lo que permite

acrecentar las posibilidades de las carreras enfocadas a ciencias específicas. Además, aparecen, opiniones unidas a la reivindicación de la pedagogía como un saber preponderante, a la hora de adentrarse en el espacio educativo o en la escuela propiamente. Así, se hace visible la necesidad de pensarse, continuamente, el acto educativo, dado que para enseñarla es necesario tener los conocimientos básicos sobre la temática a tratar. Con respecto a esto, Carlos Jiménez expresa:

Hay que tener en cuenta la incorporación de la pedagogía como saber fundante, lo cual legitima la importancia del saber docente, reconociendo que no es lo mismo saber una disciplina que saber enseñarla, por lo tanto, la docencia implica una formación íntegra en pedagogía (2013, p. 24).

En cuanto a las cosmovisiones de los docentes, se establece una relación entre el licenciado y el profesional no licenciado, en la medida de que sus prácticas, sean de unos o de otros, traspasa los límites de lo instrumental, para relacionarse con los componentes generales del contexto así pues Durán, Acosta y Espinel Montaña (2014), afirman que:

Las prácticas educativas no se refieren únicamente a la gama de acciones instrumentales o técnicas de las que hacen uso los maestros en su cotidianidad, sino que también estas prácticas pueden ser interpretadas y comprendidas por los demás. Para ello es necesario visualizarlas desde diversos planos históricos, tradición o ideologías; el plano de las intenciones del profesional, el plano social y el plano político (p. 45).

Con lo anterior, se sientan las bases para la inserción de los profesionales no licenciados, dado que se vislumbra cómo los profesionales se hacen, en la medida que utilizan los saberes, anclados a los sistemas a lo largo del tiempo y generan un proceso ligado a la experiencia. Además, desde la postura de los autores citados con anterioridad, el saber no es algo que está únicamente en las instituciones formadoras de licenciados. Este se encuentra en muchos espacios de los que se sirven los docentes para realizar sus prácticas cotidianas. Así, “parte de lo que saben los maestros, como la noción de que la clase es el lugar adecuado en donde desarrollar la educación, tiene sus raíces en el hábito, el ritual, el precedente, la opinión o las meras impresiones” (Carr y Kemmis, 1988, p. 58).

Con el fin de efectuar la aparición de diferentes licenciados, es pertinente remitirse a los parámetros legales que en últimas establecen, orientaciones o guías, respecto al devenir de los sistemas sociales, en el caso particular del sistema educativo. En este sentido, el Estatuto Docente, destaca a los sujetos que ejercen la profesión como educadores. La profesión es vista como el ejercicio de la

enseñanza, en diferentes instituciones, tanto de carácter público, como privado. Además, se indica que el ingreso al sistema estaba habilitado para aquellos que acreditaban título de licenciatura. Al inclinar la balanza hacia la formación pedagógica y didáctica, lo anterior se contradice con el Decreto 1278 de profesionalización docente que afirma:

[...] la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad (Art. 1) (Durán, Acosta y Espinel Montaña, 2014, p. 47).

No obstante, dentro de las nuevas perspectivas legales, se afirma que los profesionales que ejercen la educación son aquellos que poseen un título de licenciado, avalado por una institución reconocida por el Ministerio de Educación Nacional. Asimismo, se tiene en cuenta los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer como docente y los normalistas superiores. Al respecto, Durán, Acosta y Espinel Montaña (2014) señalan que:

Aquí se evidencia una gran diferencia con el decreto anterior, dado que en el primero solo podría ser docente quien acredita un título de licenciado, salvo excepciones especiales. Además, en el último decreto en el sector oficial se dice que se puede ejercer la labor docente mediante concurso y es el conocimiento disciplinar el que prevalece para considerar quién debe ingresar, lo que implica que no solo licenciados o los normalistas puedan hacerlo, sino también profesionales de otras carreras, así estos no tengan una formación pedagógica (p. 47).

Sin embargo, para contrarrestar las dificultades que se puedan presentar en cuando al saber pedagógico, los autores ya citados (2014) indican que se estipulan unos parámetros especiales como el Decreto 2035 de 2005, el cual establece que, al término del periodo de prueba (un año), los profesionales con título diferente al de licenciado en educación deben acreditar un curso de pedagogía.

Además, con lo anterior se contemplan las distintas concepciones que se presentan a la hora de realizar cambios curriculares y a favor de qué o quiénes están imperando las transformaciones. Se

pone en tensión no sólo la función de los licenciados y su formación, sino la preponderancia o carencia que puede llegar a presentarse alrededor de la pedagogía.

4. Marco legal

En el presente trabajo se retoman leyes, decretos, reglamentaciones, sentencias y resoluciones ministeriales que aplica para docentes en los niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria) o media, en la República de Colombia y que tendrán cabida en el ejercicio investigativo.

Según el artículo 68 de la Constitución Política de Colombia (1991), “La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente.

En la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) se indica a los docentes en los siguientes artículos:

- Artículo 116. Título exigido para ejercicio de la docencia. Para ejercer la docencia en el servicio educativo estatal se requiere título de licenciado en educación o de posgrado en educación, expedido por una universidad o por una institución de educación superior nacional o extranjera, o el título de normalista superior expedido por las normales reestructuradas, expresamente autorizadas por el Ministerio de Educación Nacional, y además estar inscrito en el Escalafón Nacional Docente, salvo las excepciones contempladas en la presente Ley y en el Estatuto Docente.

Parágrafo 2. Para ejercer la docencia en educación primaria, el título de normalista superior o el de licenciado en educación no requiere ningún énfasis en las áreas del conocimiento.

Parágrafo 3. Para efectos del concurso de ingreso a la carrera administrativa docente, el título de Tecnólogo en Educación será equivalente al de Normalista Superior.

- Artículo 118. Ejercicio de la docencia por otros profesionales. Por necesidades del servicio, quienes posean título expedido por las instituciones de educación superior, distinto al de profesional en educación o licenciado, podrán ejercer la docencia en la educación por niveles y grados, en el área de su especialidad o en un área afín. Estos profesionales podrán también ser inscritos en el Escalafón Nacional Docente, siempre y cuando acrediten estudios pedagógicos en el país o en el extranjero, en una facultad de educación o en otra unidad académica responsable de la formación de educadores, con una duración no menor de un año.

Ahora bien, en el Decreto 1278, de junio 19 del 2002 conocido como Estatuto de profesionalización docente, en concordancia con la Constitución y la Ley General de Educación, se expide para regir y ordenar la profesión docente en el país. Allí la figura del sujeto maestro es llamada ‘educador’ y ‘servidor docente’ (Art. 1, Decreto 1278, 2002). Además, se añade que “Las personas que ejercen la función docente se denominan genéricamente educadores, y son docentes y directivos docentes.” (Art. 4, Decreto 1278. 2002).

El Decreto 1278 del 2002 presenta como objeto en su artículo 1ro y reza “[...] garantiza que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias” (Art. 1, Decreto 1278. 2002). Adicionalmente, tiene como finalidad “una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes” (Art. 1, Decreto 1278. 2002).

Seguidamente, se postula el decreto para los profesionales de la educación: “las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto; y los normalistas superiores” (Art. 3, Decreto 1278. 2002). Sin embargo, el decreto en ningún momento se especifica cuáles con los profesionales habilitados para esta función. Posteriormente, se conoce la ley 1278 de 2002, en la que se pide la MEN la creación del Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de Carrera Docente. En él se encuentran especificados los profesionales habilitados con título diferente a licenciado.

Además, el mencionado decreto ordena unos requisitos para cumplir la función docente, a saber: poseer título de licenciado o profesional expedido por una institución de educación superior o título de normalista superior y, en ambos casos, superar el concurso de méritos que se cite para tal fin, debiendo ejercer la docencia en el nivel educativo y en el área de conocimiento de su formación. Quienes posean el título de normalistas podrán ejercer la docencia en educación primaria o en educación preescolar (Art. 7, Decreto 1278. 2002). Los profesionales con título diferente al de licenciado en educación deben acreditar, al término del período de prueba que cursan o han terminado un postgrado en educación, o que han realizado un programa de pedagogía, bajo la

responsabilidad de una institución de educación superior. (Art. 12, Parágrafo 1, Decreto 1278. 2002) declarado exequible por la Corte mediante sentencia C – 734 de 2003.

Seguidamente, se expide el Decreto 2035 de 2005, el cual establece los objetivos y los requisitos del programa de pedagogía que deben acreditar los profesionales con título diferente al de licenciado en educación al término del período de prueba, de acuerdo con las disposiciones del artículo 12 de la ley 1278 de 2002. En el artículo 5 se precisa sobre la duración y la metodología del programa. De esta forma, la institución que ofrezca el programa de pedagogía deberá facilitar al participante las condiciones necesarias para desarrollar las acciones formativas presenciales y el acompañamiento requerido en las acciones del trabajo autónomo. El programa académico se organizará en créditos, de tal manera que permita la evaluación de su calidad, con un componente presencial no inferior al 50%. Los programas tendrán como mínimo diez créditos académicos. Un crédito corresponde a cuarenta y ocho horas de trabajo académico.

Por otro lado, en el parágrafo 1, del artículo 7 del Decreto 3982 de 2006 se establece que: La convocatoria docente establecerá la afinidad entre los títulos de los profesionales no licenciados en educación y los énfasis de las licenciaturas con los niveles, ciclos y áreas del conocimiento, en las que los aspirantes podrán inscribirse de acuerdo con los criterios definidos por el Ministerio de Educación Nacional.

Por último, en el año 2016, en la Resolución 15683 del 1 de agosto (anexo 1), el Ministerio de Educación Nacional (MEN) expide el Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de Carrera Docente. En este, se establecen los títulos habilitantes para el ejercicio de cada cargo y señala la afinidad que se requiere entre la disciplina de formación académica y las funciones del cargo docente (p. 3).

De manera que, en este manual, el perfil que se espera del educador es el de un profesional con formación en valores, conocimientos y competencias, y en la utilización de buenas prácticas en la enseñanza de las disciplinas a su cargo, en los niveles educativos para los cuales se está formando (p.9). Por consiguiente, se define que los valores, conocimientos y competencias del educador comprenderán los siguientes cuatro componentes: 1) Componente de fundamentos generales; 2) Componente de saberes específicos y disciplinares; 3) Componente de pedagogía y ciencias de la educación, y 4) Componente de didáctica de las disciplinas (p.9).

Por otra parte, la identificación de los perfiles sugiere que el título profesional dentro de un programa académico o títulos profesionales, dentro de algunos de los cincuenta y cinco Núcleos básicos del Conocimiento, en los que se encuentran divididos las ocho áreas del conocimiento que el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) ha estructurado para organizar la información de la educación superior en el país (p. 12).

Así pues, este manual, refiriéndose a los docentes de aula y entre estos a los docentes de área de conocimiento y en el caso específico del docente de ciencias sociales, historia, geografía, y constitución política democracia, indica como requisito mínimo de formación académica para profesionales licenciados, alguno de los siguientes títulos académicos: Licenciatura en Ciencias Sociales (solo o con otra opción o con énfasis), Licenciatura en Historia (solo, con otra opción o con énfasis), Licenciatura en Geografía (solo, con otra opción o con énfasis), Licenciatura en Humanidades, Licenciatura en Estudios Sociales y Humanos, Licenciatura en Filosofía, Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, Licenciatura en Educación para la Democracia y Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos (p. 59).

El requisito mínimo de formación académica para profesionales no licenciado (PNL), título profesional universitario en alguno de los siguientes programas: Sociología, Geografía, Historia, Derecho, Filosofía, Antropología, Arqueología, Estudios Políticos y Resolución de Conflictos, Ciencias Sociales, Ciencias Políticas, Estudios Políticos y Trabajo Social.

5. Metodología

5.1. Enfoque de investigación

El presente trabajo se inscribe dentro de un enfoque cualitativo, no solo por las interrelaciones sociales y las pretensiones en términos teóricos, derivados de las observaciones y análisis de grupos humanos con relación a un fenómeno, sino por la interpretación como elemento esencial dentro de una investigación social. En palabras de Stake (1998), “la principal característica de la investigación cualitativa es el lugar central que ocupa la interpretación” (p. 46). Dicha interpretación se entiende como la posibilidad de evocar algo nuevo, sin distanciarse de la realidad y se diferencia de la investigación de un corte cuantitativo, puesto que esta última busca generar explicaciones, mediante el análisis de variables, con elementos medibles y clasificables. Al respecto, Galeano Marín (2015) acota:

En la perspectiva de la investigación cualitativa el conocimiento es un producto social y un proceso de producción colectivo está atravesado por los valores, percepciones y significados de los sujetos que lo construyeron. Por tanto, la inmersión intersubjetiva en la realidad que se quiere conocer es la condición mediante la cual se logra comprender su lógica interna y su especificidad. La investigación cualitativa rescata y asume la importancia de la subjetividad, la intersubjetividad es vehículo por medio del cual se logra el conocimiento de la realidad humana y es su garante”. (p. 21)

En esta investigación, se busca comprender la relación que puede llegar a establecerse entre un grupo social, como son los docentes de Ciencias Sociales, con un elemento contextual amplio, como lo son las Ciencias Sociales en tanto disciplina escolar. Este enfoque permite dar luz a algunos conocimientos clave a analizar: las relaciones que se pueden establecer en cuanto a la configuración de una disciplina escolar como las ciencias sociales a partir del estudio de la formación tanto licenciados como no licenciados. Asimismo, se pregunta cuál sujeto es el maestro en cuestión, implicado en algunas consideraciones preliminares, relacionadas con su profesionalización y características intrínsecas, a fin de develar cómo esas particularidades entran en tensión, a la hora de inscribirse dentro del mundo que la escuela representa. De acuerdo con Galeano:

La investigación social cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de los diversos actores sociales, con

una mirada “desde adentro”, y rescatando la singularidad y las particularidades propias de los procesos sociales (2015, p. 20).

Aunque se plantea que la investigación social cualitativa está enmarcada en múltiples interpretaciones de la realidad, es preponderante comentar el hecho de que son precisamente los maestros en la escuela quienes buscan abstraer la realidad para conmover a ese otro, los estudiantes. Así pues, el investigador se vincula a un mundo de posibilidades en búsqueda de luces, para que le ayuden a comprender eso que lo inquieta. Al respecto, Robert Stake (1998) señala:

Para los investigadores cualitativos la unicidad de los casos y de los contextos individuales es importante para la comprensión. La particularización es un objetivo importante, llegar a entender la particularidad del caso (p. 46).

Así, llegar a la comprensión del caso es fundamental para el investigador cualitativo, además la interacción con la comunidad y el objeto de estudio particular, le permite adentrarse en nuevos modelos interpretativos.

5.2. El estudio de caso

La metodología que se presenta en este trabajo estriba precisamente en el estudio de caso. Este método se ofrece como un elemento fundamental para comprender situaciones propias en un contexto social determinado, en particular, la formación de los docentes y su posible relación en la configuración de una disciplina escolar conocida como las Ciencias Sociales escolares. En palabras de Stake (1998), “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11). La actividad de los docentes de Ciencias Sociales se relaciona con diversas circunstancias contextuales, laborales e ideológicas, configurando la disciplina escolar.

En el presente informe se plantea trabajar el estudio de caso, debido a las posibilidades que este suscita en cuanto a la interpretación de las realidades que atraviesan al maestro de Ciencias Sociales en la actualidad con diferentes particularidades. Para Galeano (2015) “Su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia, e implica el examen intenso y profundo de diversos

aspectos de un mismo fenómeno” (p. 66). La autora, citando a Pérez Serrano (1994), menciona sobre el método elegido:

Es un examen de un fenómeno específico, como un programa, un evento, una persona, un proceso, una institución o grupo social”. Bajo esta estrategia pueden ser estudiados multiplicidad de fenómenos como creencias, prácticas, ritos, interacciones, actitudes entre muchos otros. Un caso es, pues, un suceso o aspecto social localizado en un espacio y un tiempo específicos, y que es objeto de interés de un estudio (p. 66).

En este sentido, y siguiendo las concepciones de la autora anteriormente referenciada, la investigación en relación con el estudio de caso podría inscribirse como uno de tipo intrínseco, que aparece a partir de la búsqueda de información de los maestros de la I.E. donde realizamos la práctica. Se derivada el elemento diferenciador, en cuanto las posibilidades de ser maestro de Ciencias Sociales, evidenciadas en el análisis de la formación de estos. En consonancia, Galeano (2015) señala:

Asumir el estudio de caso es elegir lo particular (...) Implica la posibilidad de generalizar a contextos amplios, de recoger información sobre numerosos actores, de tener visiones de conjunto sobre situaciones sociales, e incluso de valerse de técnicas de generación de información que involucren directa, intensa y vivencialmente a actores, escenarios y al investigador mismo; también implica, marcos de análisis más específicos y formas particulares de presentación de análisis más específicos y formas particulares de presentación de los resultados, centrados en objetos más definidos en términos espaciales y temporales (p. 68).

De esta forma, **el propósito de esta investigación reside en lograr un acercamiento a los maestros de Ciencias Sociales de algunas I.E. de Medellín**. Asimismo, conocer sus visiones de mundo, universo en el cual nosotros, como maestros en formación, estamos involucrados desde el elemento preparatorio. Además, realizar un análisis con la información recolectada, con el fin de avizorar conceptos que permiten caracterizarlo. Así, el estudio de caso posibilita tener mayor claridad acerca del sujeto investigado, como lo menciona Galeano (2015), gracias a dichos estudios se puede recolectar información detallada, que muchas veces escapa a los análisis estadísticos, la cual es primordial para entender el devenir de los grupos humanos:

El término estudio de caso se refiere a la recolección, el análisis y la presentación detallada y estructurada de información sobre un individuo un grupo o una institución. La información proviene de diversas fuentes e incluye usualmente las visiones de los mismos sujetos (p. 68).

De este modo, los estudios de caso traen consigo elementos previos, como hipótesis, deseos y demás, gracias a las preguntas y al objeto de estudio que se pretende, que esta toma. Stake (1998) indica que “lo característico de los estudios cualitativos es que dirigen las preguntas de la investigación a casos o fenómenos, y buscan modelos de relaciones inesperadas o previstas” (p. 45). Como investigación social, esta no sucede de la nada, sino que está acompañada, precisamente, por fenómenos sociales vinculantes.

La finalidad es comprender el caso, dar a conocer esas peculiaridades que hacen que sea importante o trascendental para el investigador y en la medida evidenciar sus cambios en un contexto determinado. Stake (1998) señala que:

El caso puede ser un niño. Puede ser un grupo de alumnos o un determinado movimiento de profesionales que estudian alguna situación de la infancia. El caso es uno entre muchos. En cualquier estudio dado, nos concentramos en ese uno (p. 15).

Así, se complejiza el abordaje de un estudio de caso en un ámbito de mucha interpretación, como lo es la configuración de una disciplina escolar. Por ende, se hace la salvedad, de las muchas posibilidades que pueden presentarse, y que escapan a las interpretaciones de este trabajo, que bien pueden abordarse desde otros enfoques, o mediante otras estrategias.

En Stake (1998), el estudio de caso presenta tres modalidades según sea el objetivo del estudio en cuestión: los estudios de casos intrínsecos, instrumentales y colectivos. Los primeros podrían considerarse como un caso concreto, visible, tangible de una interpretación más exacta; el segundo se refiere a la conjunción de varios factores, que desembocan en un suceso especial y puede ser de diferentes magnitudes; el tercero está ligado la conexión de varios casos, con el fin de conocer algún suceso más amplio. Si bien todas las categorías están ligadas, el presente trabajo se inscribe dentro de los estudios de casos instrumentales (para Stake),¹ dado que se contemplan varios

¹ Otros autores agrupan los estudios de caso según características diferentes. Por ejemplo, para Merriam (1998) el presente estudio es de naturaleza interpretativa, toda vez que permite describir a fin de interpretar y generar teorías,

elementos, a saber: los docentes, su objeto de estudio, las posibilidades de ser docente y de relacionarse con esos saberes y cómo configuran o no una disciplina las Ciencias Sociales escolares.

Por ello, se efectúa un trabajo consciente en la interpretación de los datos, como un elemento fundamental a la hora de interpretar un caso, aún más, uno vinculado a la delimitación instrumental, donde interactúan muchos factores ya mencionados. Además, se debe aseverar el valor, no sólo interpretativo, sino la rigurosidad y transparencia en la utilización de los datos y a su vez de evidenciar conclusiones asertivas, derivadas de un análisis efectivo. Con relación a esto, Stake (1998) indica:

Proclamamos que el estudio de casos es empático y no intervencionista. En otras palabras, intentamos no estorbar la actividad cotidiana del caso, no examinar, ni siquiera entrevistar, si podemos conseguir la información que queremos por medio de la observación discreta y la revisión de lo recogido. Tratamos de comprender cómo ven las cosas los actores, las personas estudiadas. Y, por último, es probable que las interpretaciones del investigador reciban mayor consideración que las de las personas estudiadas, sin embargo, el investigador cualitativo de casos intenta preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede (p. 15).

En este apartado se aclara que fueron realizadas entrevistas, con el propósito de llegar a otros datos, debido a que la cantidad de factores que se pueden presentar, en ocasiones pueden desbordar la interpretación de los hechos del propio investigador cualitativo en estudio de caso. Así pues, se asume la entrevista, como un elemento propicio para recopilar información que permita dar visiones de ese mundo de significaciones presentes, en la interacción con el tema abordado.

Con lo anterior, podemos reivindicar el valor que se presenta a lo subjetivo y vivencial, donde las representaciones de los sujetos se avizoran, como uno de los tantos reflejos que se logra obtener de los grupos sociales, a los cuales se está investigando. Además, presenta una estrecha relación, con la línea de estudio que investigamos: las disciplinas escolares, puesto que como afirma Viñao (2006) “las disciplinas escolares pueden también ser vistas como campos de poder social ya académico, de un poder a disputar” (p. 260). Por lo tanto, se entienden como campos que se transforman a medida,

mientras que en Yin (1993) se trata de un estudio con objetivo exploratorio, puesto que los resultados de este buscan dar lugar a hipótesis nuevas, que puedan probarse en el marco de nuevas investigaciones.

en cuanto se modifiquen los condicionantes sociales que llegan a la escuela, espacio donde nacen y se resignifican las disciplinas escolares.

5.3. Proceso metodológico

Uno de los elementos indispensables a la hora de recolectar los datos es tener presente el conocimiento que se tiene acerca del problema en sí. De esta manera, se orientan los recursos y técnicas a implementar. Stake (1998) manifiesta que “no existe un momento determinado en que se inicie la recogida de datos. Empieza antes de que lo haga la dedicación plena al estudio: antecedentes, conocimiento de otros casos, primeras impresiones” (p. 51). Este trabajo nace de las observaciones y prácticas tempranas, lo que posibilita la interacción con los sujetos estudiados, además de la disciplina escolar, propia de la carrera en curso. Asimismo, el teórico antes mencionado expresa que las posibilidades se presentan dependiendo de las circunstancias y del interés prestado al objeto de investigación:

Todos los investigadores tienen un gran privilegio y una gran obligación: el privilegio de atender a aquello que consideran digno de atención, y la obligación de sacar conclusiones de aquellas opciones que y son significativas para colegas clientes (p. 51).

En cuanto al acceso y los permisos, hay que tener presente que se interpreta una realidad de un grupo determinado, o de sucesos determinados. Así como lo afirma Stake: “En la mayoría de los casos, supone al menos una pequeña invasión de la vida privada”, (1998, p. 58). Por tal motivo, los docentes involucrados dentro del proceso de recolección de datos, partícipes ellos tanto en entrevistas semiestructuradas como en encuestas, fueron enterados de un consentimiento informado como garante de la transparencia y un adecuado manejo de la información que ofrecieron. La colaboración de los mencionados docentes, de carácter voluntario, pretende dar cuenta de cómo se relacionan con las Ciencias Sociales, desde la disciplina escolar. Al respecto, los profesores cuentan con una característica en común: todos se desempeñan en Ciencias Sociales en instituciones de educación tanto oficiales como privadas de la ciudad de Medellín. Por ello, se trata de seis educadores graduados de pregrado, tanto licenciados como no licenciados. Es importante mencionar que, puesto que las Ciencias Sociales son de carácter obligatorio en el bachillerato, existe al menos un docente relacionado con esta disciplina en cada institución.

Finalmente, las técnicas e instrumentos de recolección de datos utilizados son como se detallan a continuación:

Técnica	Instrumento de recolección de la información	Instrumento de análisis de la información
Encuesta	Cuestionario en Google Formulario	Gráficas de análisis y de resultados Tabulación de los resultados
Entrevista semiestructurada	Cuestionario entrevista	Ficha para el registro y análisis de entrevista Matriz de análisis

Tabla 1. Instrumentos de recolección y análisis

En el informe se tienen presentes unos momentos clave para la búsqueda, análisis, confrontación y la subsiguiente reflexión. Sin embargo, se hace la salvedad de que pueden entrecruzarse algunos parecidos con otros estudios de corte cualitativo. Además, dichos momentos y los procesos que se esbozan son tomados de la autora mencionada con anterioridad María Eumelia Galeano (2015), en su libro *Estrategias de Investigación Social Cualitativa, el giro en la mirada*.

5.3.1. Primer Momento: Profundización

En este momento, se realizó la recolección de la información, para la consecución del proyecto. Se efectuaron encuestas, en primera instancia para conocer elementos puntuales de los maestros. En segunda instancia, se ejecutaron entrevistas semiestructuradas, que permitieron un acercamiento natural, con el maestro en cuestión. Lo anterior, se vio acompañado de una revisión documental, que nos permitió ahondar en las conceptualizaciones, en torno al maestro de Ciencias Sociales, desde la perspectiva de las disciplinas escolares, en cuanto está inmerso en la escuela y cumple un rol dentro de ella. Además, se contó con referentes sociales, legales entre otros, para así brindar fundamentos teóricos que contrasten las realidades interpretadas.

En este momento, con relación a los planteamientos de Galeano (2015) se podría aseverar que: “[...] comprende aquellas actividades relacionadas con [...] la recolección de información, los ajustes del diseño inicial, el registro de información y su evaluación permanente (p. 73).

5.3.2. Segundo Momento: Reflexión

En este momento, se analizó la información obtenida, con el fin de comprender quién es el maestro de Ciencias Sociales en la actualidad. Lo anterior, a través de la revisión documental que transversaliza la metodología a efectuarse. Se categorizó, a partir de las coincidencias que se pueden ir presentando en la medida que avance dicho análisis. Además, llevo a cabo una triangulación, donde se encontraron las teorías, con las realidades para ser contrastadas. Todo esto para llegar a una reflexión acerca de la pregunta por el maestro de Ciencias Sociales en la actualidad.

Para Galeano (2015) “Analizar implica seleccionar alternativas de interpretación de los datos, de acuerdo con los propósitos del estudio, y desarrollar postulados o hacer generalizaciones acerca del caso” (p. 75). Con ello, es factible un análisis de la realidad de este grupo de maestros, al acercarse a algunos detalles que den luces al proyecto.

6. Hallazgos

En los siguientes párrafos se procede a describir la forma como la información recolectada atiende a los objetivos planteados y, de este modo, da respuesta al objetivo general: establecer las relaciones entre la formación profesional de los docentes que enseñan Ciencias Sociales y la configuración de esta disciplina escolar en instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Medellín. Esto es posible al partir de uno los postulados de las disciplinas escolares donde el maestro, como lo afirma Dominique Julia, es una figura fundamental.

Teniendo en cuenta que el actual estudio de caso como método de investigación, se utilizó tanto técnicas cuantitativas como cualitativas. Las matrices de análisis fueron la estrategia para ordenar y

examinar la información recolectada. De manera que, se pone en relación lo hallado en la encuesta, las entrevistas y los planeadores. A su vez, se realiza una comparación y contraste con los planteamientos hechos, en torno a las disciplinas escolares y se pone en evidencia la interpretación que se le da a estos datos. Así, en el desarrollo de este informe de resultados se hace visible el encuentro y contraste de todos los datos.

6.1. Formación profesional del docente

En América Latina, las políticas relacionadas a la formación de docentes y su inclusión en el mercado laboral obedecen a tres factores: la gestión gubernamental, la economía de mercado y la emergencia de nuevos actores políticos (Jiménez, 2006, p. 291). Para el caso de Colombia, según Cabra y Marín (2015):

La investigación y la innovación fueron piezas claves de la tríada profesionalización, cualificación y actualización que orienta la preparación de los maestros, y que se inscribe en políticas de profesionalización docente que desplazan la atención de las prácticas de enseñanza propias de la acción de los maestros hacia tareas investigativas y de innovación destinadas a producir conocimiento pedagógico y transformaciones en el aula y la escuela (p. 149).

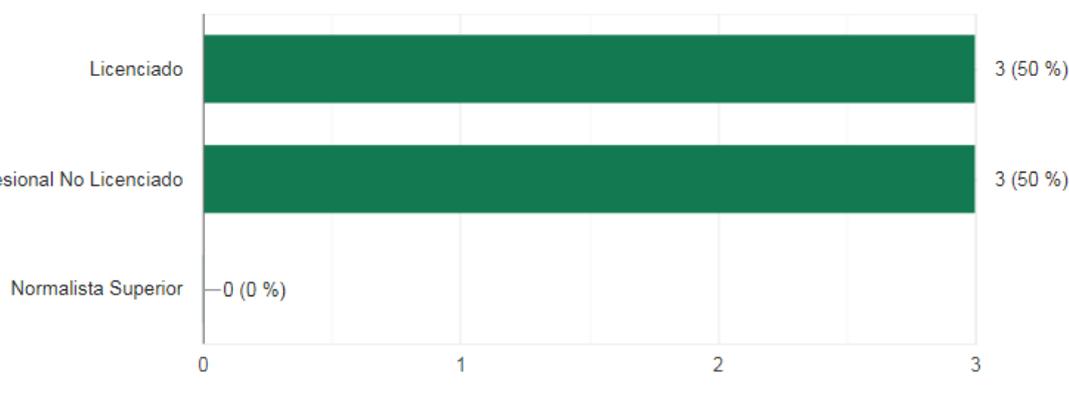
6.1.1. Formación profesional

A continuación, se presentan los resultados de los instrumentos empleados, a fin de identificar aspectos de la formación de algunos profesionales docentes de Ciencias Sociales, que ejercen la enseñanza de esta disciplina escolar. Dichos rasgos, buscan dar respuesta al primero de los objetivos específicos, planteados por nosotros. Las técnicas de recolección de información manejadas son la encuesta y la entrevista realizadas a seis profesionales docentes, mediante una serie de preguntas formuladas, con el propósito de explicitar detalles de la formación del profesorado. Para ello, se mostrará el siguiente análisis.

Los resultados de la encuesta permiten hacer análisis estadísticos tanto cualitativos como cuantitativos. A manera de descripción, se detallan a continuación los datos recolectados:

Cuál de las siguientes corresponde con su formación profesional

6 respuestas



Los docentes abordados forman parte del profesorado de instituciones tanto públicas como privadas en iguales proporciones (tres oficiales, tres privados). Además, pertenecen a rangos etarios diversos que varían desde los veinte a treinta años y un superior a cincuenta años. Cuatro son hombres y dos son mujeres, sin encuestados que afirmen identificarse dentro de otra categoría posible. Asimismo, los tres que poseen con pregrado, como último grado de escolaridad culminado, son licenciados. Por su parte, los tres restantes, todos ellos no licenciados. Sin embargo, en su totalidad, cuentan con estudios de posgrado y afirman otorgar ‘muchísima importancia’ a la formación disciplinar.

Además de ser docentes, cuatro de ellos aseveran haberse desempeñado en otros cargos dentro de las instituciones educativas (jefes de área, directivos docentes y coordinadores de proyectos pedagógicos). Cuatro han tenido experiencia diversa en actividades diferentes a la docencia. En este sentido, se puede asegurar que, en general, se priorizan la ciencia política, la historia y la geografía, sobre las demás disciplinas de las Ciencias Sociales. Por lo tanto, los encuestados brindan ‘muchísima importancia’ a la formación pedagógica, hallazgo que es contrario a los planteamientos de Bautista (2019), para quien “[la] formación pedagógica y didáctica que conformaba la identidad docente deja su centralidad y empieza a ser algo relativo y contingente” y “es el conocimiento en áreas específicas el que hace a un mejor docente” (p. 120).

6.1.2. Edad y último grado de escolaridad

Más allá de tener o no un pregrado en una licenciatura, hay dos variables que están fuertemente relacionadas, dado que, en términos estadísticos, tienen una alta correlación positiva²: la edad y el

² En estadística, una alta correlación positiva implica que dos variables están ligadas entre sí: conforme una toma valores altos, la otra también lo hace, y viceversa.

último grado de escolaridad. Así, se observa que los individuos con mayores grados de escolaridad son aquellos con mayor edad. Lo anterior, lejos de ser una relación obvia, sugiere que los docentes más jóvenes ingresarán, tarde o temprano, a posgrados. En efecto, uno de los docentes entre treinta y cuarenta años recalca ser candidato a magíster en Estudios Públicos. Algunas de las explicaciones de este fenómeno, aparte de la sola adquisición de títulos más altos, son la capacidad de proporcionar una educación de mayor calidad y la transformación de prácticas educativas, como lo explican Barrios y Herrera (2016).

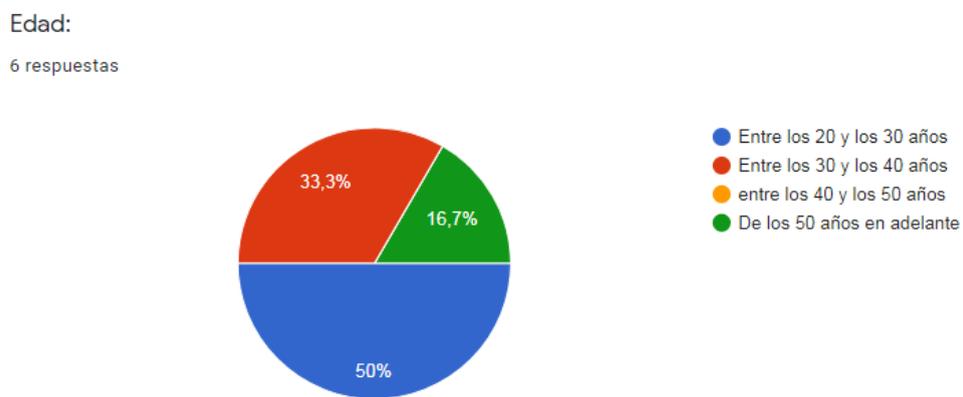


Figura 2. Edad de los encuestados

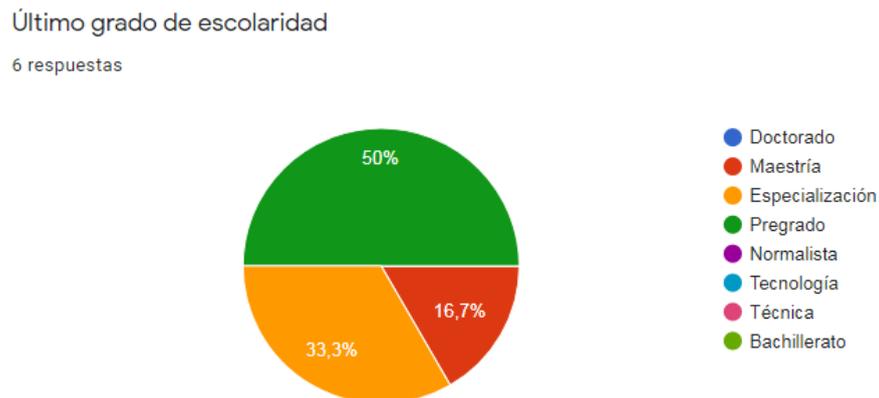


Figura 3. Escolaridad de los encuestados

6.1.3. Formación complementaria

Sin embargo, es importante recalcar que en los resultados se observa que la formación complementaria (seminarios, talleres, congresos y diplomados) es común dentro del profesorado. De esta forma, como lo afirman Gaviria y Umaña (2002), la educación adicional tiene muy poca incidencia sobre la remuneración salarial, tanto en el sector oficial como en el privado. Asimismo, se pone de manifiesto que la formación de los profesionales, tanto licenciados como no licenciados, es continua. De hecho, llama la atención que los docentes dan razones diversas al explicar por qué eligieron en su momento la docencia en el área de Ciencias Sociales. Algunas de ellas son ‘la docencia me escogió a mí’, ‘por interés profesional’ o, simplemente, ‘me han sido asignadas algunas clases de Sociales en el colegio’. Dichas explicaciones permiten dar cuenta de la labor altruista del profesorado y de su interés en mejorar su formación, más allá del mero grado de escolaridad. Al respecto, de André (2018) explora que, al menos en el caso de Brasil, quienes se desempeñan como docentes son, precisamente, licenciados en educación. Por su parte, Mizala (2006) explica que, en América Latina, los salarios de los docentes tienden a ser más bajos que los de otras profesiones, lo cual puede afectar negativamente “al proceso educativo y por tanto al aprendizaje de los estudiantes” (p. 277), puesto que menores salarios implican menor calidad en la formación de docentes y pedagogos, “quienes buscarían mejores ingresos en otras actividades” (p. 278).



Figura 4. Actividades complementarias que realizan los encuestados

6.1.4. Otras asignaturas o áreas del conocimiento

Por otro lado, el profesorado encargado de impartir las Ciencias Sociales, indica haberse desempeñado en otras asignaturas o áreas del conocimiento, dentro de su quehacer docente. Todos los encuestados (excepto uno dedicado a la asignatura de Filosofía), han estado a cargo de las asignaturas de Filosofía, Economía y Política, tres de las asignaturas en que se dividen las Ciencias Sociales en la educación media. Lo anterior, explica que los docentes realizan sus labores con estudiantes, tanto en el bachillerato, como en la media. Además, varios de ellos afirman haberse hecho cargo de Ética, Religión y Lengua Castellana, las cuales tienen en común ser ciencias ‘blandas’, que buscan estudiar al ser humano y lo que lo rodea, a partir de abstracciones mentales, distintas a las que podrían llamarse ciencias ‘duras’ (Ciencias Naturales o Ciencias Exactas). De esta forma, es claro el interés del profesorado de Ciencias Sociales en ciencias que se podrían agrupar en la primera categoría.

En qué otras asignaturas o áreas del conocimiento se ha desempeñado

6 respuestas

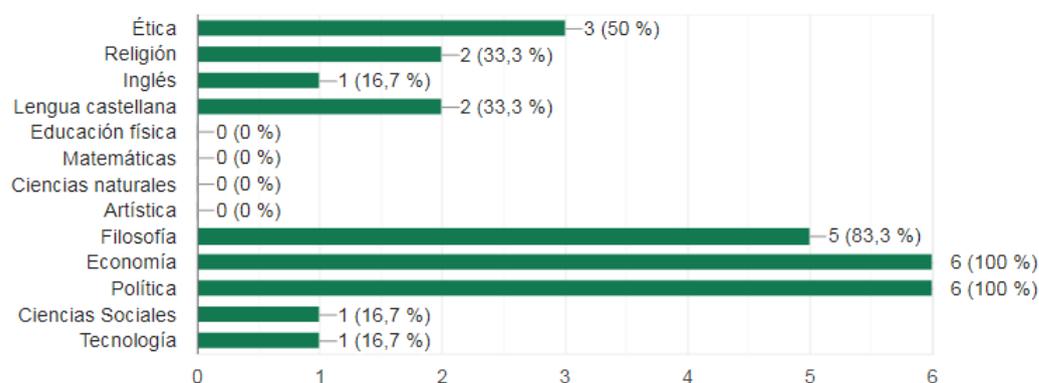


Figura 5. Participación del profesorado encuestado en otras asignaturas

6.1.5. Disciplinas priorizadas

Adicionalmente, las Ciencias Sociales abarcan un conjunto amplio de disciplinas, que permiten centrar la atención en alguna enseñanza, según sean los intereses de la clase y los proyectos educativos de cada institución. No obstante, respecto a la preferencia que el docente elija sobre una disciplina social, se encuentra que esta depende, directamente, de la formación académica que posea. En particular, si se trata de profesionales no licenciados, el sociólogo prioriza la sociología,

el historiador la historia, y el politólogo, la ciencia política. Mientras que, para el caso de los licenciados no existe una tendencia tan marcada. Cabe resaltar que la ciencia política, la geografía y la historia son las disciplinas prevaletidas, mientras que la antropología queda relegada a un segundo plano, según los encuestados. De hecho, como lo afirma Godoy (2017) en niveles de educación superior, la antropología es tratada como una ciencia “improductiva y prescindible” (p. 310), al igual que otras Ciencias Sociales y humanas. En cambio, Gómez (2015) señala que “la gran mayoría [de los docentes] aún sigue considerando que Historia y Geografía son las áreas por antonomasia de las Ciencias Sociales, en oposición a los lineamientos vigentes que tienen un carácter más interdisciplinario” (p. 105). La interdisciplinariedad mencionada le fue conferida a las Ciencias Sociales escolares tras la Ley 115 de 1994 (Arias, 2015), (Sánchez, 2013).

Qué disciplina de las ciencias sociales prioriza en su labor

6 respuestas

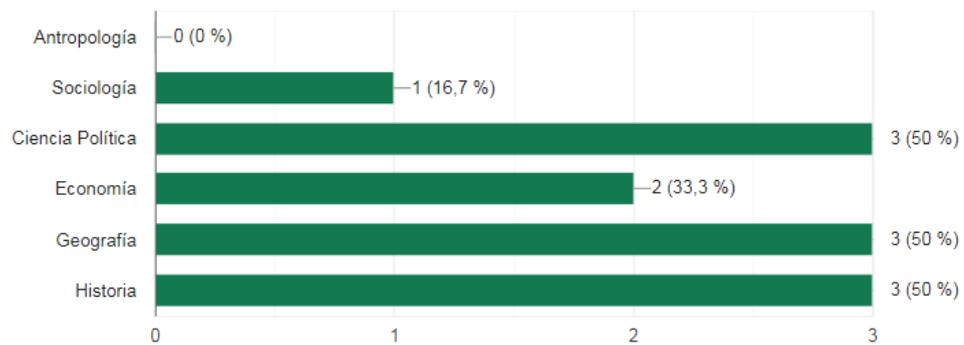


Figura 6. Detalle de las Ciencias Sociales priorizadas, de acuerdo con el profesorado encuestado

En definitiva, entre los aspectos que caracterizan la formación del docente de Ciencias Sociales se encuentran la tendencia a aumentar el grado de escolaridad -conforme aumenta la edad-, la formación continua independiente a la formación de pregrado, la priorización de disciplinas específicas-relacionadas con los estudios de pregrado en profesionales no licenciados- y la tendencia a participar en asignaturas relacionadas a las ciencias sociales, por encima de las ciencias naturales o exactas.

6.1.6. Configuración de la disciplina escolar de ciencias sociales

Las disciplinas escolares se ven configuradas por elementos que, según Viñao (2006), cuentan con un cuerpo profesional específico, unos saberes y un espacio determinado y un contexto relacionado

relaciones con la escuela. Dentro de estas particularidades, se puede avizorar que el entorno genera una configuración trascendental en la disciplina escolar, en la medida que las normas y requerimientos de entidades como el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación plantean una serie de disposiciones que le dan forma.

Para autores como Viñao (2006) y Julia (1995), las disciplinas escolares nacen y se transforman en las escuelas. Según la información recolectada y a la luz de las entrevistas realizadas dentro del proceso investigativo, se puede aseverar que la escuela, dentro del contexto actual -la de Medellín del siglo XXI- se cumple la función de transformar la disciplina, de acuerdo con los requerimientos de instituciones externas, quienes orientan algunos parámetros modificados a merced de las particularidades de las escuelas. En palabras de Ruiz (2018), parte del problema se da porque:

Muchos de los que hacen las políticas del sector, tanto macro como meso curriculares, no han trabajado en la escuela, por tanto, hablan desde otras posturas, ya sea, la academia, esto es los centros de educación superior, los gremios u organizaciones privadas o lo gubernativo (p. 76).

Por su parte, Viñao (2006) menciona que el código disciplinar está estrechamente relacionado con la configuración de las disciplinas escolares, puesto que se contempla un cuerpo de contenidos específicos; es decir, saberes, prácticas y conocimientos que le son propios. Además, se percibe un discurso que permite la transmisión y la valoración de la disciplina, lo que posibilita cimentarse a sí misma y proporciona enseñabilidad. Por último, las prácticas profesionales recrean posibilidades dentro de la tríada del saber, sujetos, contextos.

Dentro de los planteamientos de Chervel (1991), se encuentra que las finalidades están en correspondencia con la configuración de las disciplinas escolares. En palabras del autor, las disciplinas son los objetivos últimos a los que se quiere llegar, mediadas por la interacción existente entre el maestro y el conocimiento. En este aspecto, se presentan diferencias entre las finalidades que las Ciencias Sociales significan para los licenciados y profesionales no licenciados, dentro del estudio de caso de este trabajo investigativo. En términos generales, para los licenciados que disponen de una formación en pedagogía más amplia, uno de los propósitos corresponde a la formación de sujetos críticos de la realidad social circundante. Mientras que, para los profesionales

no licenciados la finalidad está relacionada con el manejo de la disciplina, con el fin de responder a cuestionamientos de la sociedad.

En suma, la formación profesional de los docentes -sean licenciados o profesionales no licenciados- de los sujetos participantes de esta investigación demuestra la relación que se podría establecer, respecto a la configuración de la disciplina escolar presenta, con algunos de los matices referidos propiamente al código disciplinar. De esta forma, la práctica y sus propósitos logran dar una forma diferente a las Ciencias Sociales escolares. En este sentido, las nuevas miradas que nacen como la relación de la normativa, el contexto, y el código disciplinar, se hicieron evidentes en la medida que se avanzaba con la investigación, siendo en otros términos unos descubrimientos sustanciales ligados al proceso.

Por consiguiente, los docentes, dentro de sus distintas formaciones, recrean relaciones diversas con el campo de conocimientos. Lo anterior, ligado a la propuesta de Viñao (2006) sobre el cambio de las disciplinas a merced de los cuerpos o comunidades académicas, evidencia que hay un vínculo con lo que menciona Chervel (1991) “las disciplinas se presentan (...) como cuerpos de conocimientos” (p. 89). En este sentido, los licenciados y profesionales no licenciados realizan distintas apuestas para el trabajo en el campo de conocimientos, propios de esta disciplina. Por ejemplo, más allá de la mera formación pedagógica, se ha puesto de manifiesto la tendencia de los profesionales no licenciados a dar cierta prioridad a las ciencias referencia de su formación.

Para autores como Jiménez Fonseca (2013), dentro de su discurso acerca de la mercantilización de la educación y de la producción de conocimiento pragmático, existe un diálogo entre el dominio conceptual propio de quienes se formaron en una disciplina y aquellos que se formaron con ella aunada a la forma de enseñarla. En este aspecto, se devela que para los profesionales no licenciados el manejo de las clases, el conocimiento y el vehículo para comunicar se ha convertido en una dificultad dentro de su quehacer educativo. Por ello, en muchos casos se encuentran en la necesidad de investigar sobre pedagogía o remitirse a compañeros licenciados para solventar la situación. Puede esperarse que para los licenciados no representa por sí misma una dificultad, dado que en su práctica cuentan con formación pedagógica que les permite acarrear tipo de situaciones. Caso opuesto al de los profesionales no licenciados, puesto que carecen de esta habilidad (Cifuentes,

2014). De esta forma, las disciplinas escolares se centran en el conocimiento, en su transformación y en realizar el trabajo desde otras posturas, con el propósito de lograr cambios.

Sin embargo, a la hora de abordar la enseñanza de la disciplina, el manejo del conocimiento estaría en contravía con uno de los planteamientos de Viñao (2006), al afirmar que las disciplinas escolares se presentan como espacios donde se evidencia una producción de saber, mas no una reproducción de conocimientos. Al respecto, se podría afirmar que los profesionales no licenciados no alteran la configuración de la disciplina escolar -al menos no en un acto consciente-, al momento de reproducir o transmitir conocimientos. Empero, esto no implica que su formación no genere saberes.

Por último, una relación que se podría establecer es que no en todas las circunstancias uno y otro grupo analizado logra modificar la disciplina escolar; como se evidencia en el caso de la formación profesional, que por sí sola no logra modificarla. En cuanto a las finalidades, se logran configurar, y en la práctica, los licenciados podrían llevar a cabo cambios sobre ella en cuanto a las herramientas para la producción de saberes. Por su parte, los profesionales no licenciados no modifican su práctica en un acto consciente, dado que están centrados en la reproducción de conocimientos y no en disponer de las herramientas pedagógicas con que cuentan sus compañeros licenciados.

7. Relación entre la formación profesional docente y la configuración de las ciencias sociales

Los docentes entrevistados cuentan con la siguiente formación de pregrado:

Docente 1: Politólogo

Docente 2: Sociólogo

Docente 3: Licenciada en Ciencias Sociales

Docente 4: Historiador

Docente 5: Licenciado en Filosofía

Docente 6: Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales

Al analizar las respuestas que brindaron sobre las categorías Finalidades, Contenidos y Formación, se ha hecho evidente el impacto que la formación de pregrado de los docentes tiene sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales escolares, dentro de su aula.

De esta forma, se observa que el politólogo ve en las Ciencias Sociales la formación de líderes y una solución de conflictos, puesto que aborda contenidos relacionados al liderazgo y el debate, características que se esperarían dentro del ejercicio de la ciencia política por fuera de un contexto escolar. El sociólogo, por su parte, busca ‘enseñar para la vida’ y ve al individuo como miembro de una sociedad. De hecho, en sus palabras se vislumbra: ‘a un sociólogo se le facilita el entendimiento de los problemas y la historia’. Entretanto, la licenciada en Ciencias Sociales, quien ve en la docencia su ‘primera opción’, indica que la academia la ha moldeado como maestra. Además, aborda la interdisciplinariedad y busca una ‘formación crítica y en contexto’, lo que posibilita conocer su formación como pedagoga.

A su vez, el historiador, quien afirma priorizar la historia, enfatiza en la interpretación del mundo y busca influir en la ‘pequeña sociedad que es el salón de clase’, lo cual no es particularmente sorprendente, como en los otros profesionales de su área. Asimismo, el licenciado en Filosofía aborda el mundo desde un ‘pensamiento crítico’. También, pretende inculcar el ‘conocimiento de sí mismos’ e impartir la crítica filosófica a la historia, situaciones mencionadas que podrían esperarse

dentro del ejercicio de la filosofía como profesión. Finalmente, la licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, quien tiene experiencia en la docencia de un curso socio humanístico a nivel universitario, busca la ‘formación de sujetos críticos y políticos’ y trata la transversalidad de la geopolítica, entre los contenidos de sus clases.

En consecuencia, podría inferirse que otros profesionales, licenciados o no licenciados, ejercerán los conocimientos propios de sus profesiones, al verse enfrentados a contextos escolares en Ciencias Sociales -un economista centrará parte de su atención en las diversas ramas de la economía y la generación de bienestar, mientras que un antropólogo lo hará desde las ramas de la antropología y el estudio del hombre-. No obstante, no pueden ejecutarse juicios de valor sobre cuál docente es mejor. Con todo, es de esperarse que, al disponer de habilidades en pedagogía, un licenciado las aplicará práctica. Dichas habilidades se adquieren dentro de la formación previa al ejercicio docente: es decir, puesto que en Colombia hay “[una] tendencia a realizar la práctica docente de los futuros maestros en escenarios reales de enseñanza” (Montes, 2017). Lo anterior se da con el fin de obtener los conocimientos necesarios, durante la formación universitaria y prácticas pedagógicas profesionales, que hacen parte del plan de estudios de pregrado, puesto que “las prácticas, y el trabajo en el aula, son clave para el desarrollo profesional del profesorado” (Pagès, 2011, p. 76). Además, cada docente deberá ajustar la metodología de sus clases al contexto escolar particular. A manera de ejemplo, una de las docentes encuestadas, que enseña sus clases en un colegio católico, afirma que debe matizar su discurso, para dar un corte más neutro al mismo.

Más allá de qué conocimientos decide impartir el docente, en la indagación realizada se encuentra que los saberes que se enseñan en las escuelas son regulados por otras instituciones por fuera de la misma, en busca del “mejoramiento continuo de la calidad educativa” (Osorio, 2011, p. 6). Así, los discursos siguen cimentando la enseñabilidad de estas y le dan un valor a las Ciencias Sociales como disciplina escolar. En este aspecto, los sujetos analizados presentan una correspondencia entre las Ciencias Sociales y la formación de los educandos sin distinción, debido a que todos afirman acoger las normativas y lineamientos del área

Sin embargo, se evidencian características disímiles tanto en la finalidad como en los contenidos, características que dependen de la formación de cada uno de los docentes. Lo mencionado implica que la formación profesional de los licenciados y de los profesionales no licenciados sí da forma a la disciplina escolar, en cuanto se ve reflejado en los objetivos que le imprimen y en los contenidos

priorizados. No obstante, estas diferencias son sutiles, en tanto que las políticas educativas nacionales de estandarización -como los Derechos Básicos de Aprendizaje y los Estándares por Competencias- ciñen, parcialmente, a las disciplinas escolares. Ahora bien, dentro del ejercicio docente se ven plasmadas las desemejanzas de una manera más evidente, puesto que para los licenciados en Ciencias Sociales el acto educativo comprende elementos más holísticos; mientras que, para los profesionales no licenciados se remiten a aspectos más instrumentales o conceptuales propios de su formación.

Por otro lado, dentro del ejercicio docente, se evidencia la tendencia a plasmar en los contenidos de clase conocimientos propios a la disciplina escolar, independientes a la formación. Esto se da puesto que es el resultado de la participación en disciplinas escolares distintas a las Ciencias sociales y en encuentros educativos diferentes a la formación en pregrado.

Finalmente, se comprende que “la reconfiguración o la creación de una disciplina tiene como único fin posibilitar la enseñanza, elaborar algo ‘enseñable’” (Chervel, 1991, p. 86). De manera que, la generación de un saber enseñable, por parte de los docentes, es resultado de la formación profesional y del ejercicio realizado al interior de la escuela. Lo anterior es posible dado que para los licenciados, como profesionales no licenciados, se imprimen características intrínsecas a los saberes de cada profesional y forman saberes particulares, reflejados en sus clases en asuntos como los contenidos y las finalidades. Al observar los planteamientos de Mainer (2010), quien cita a Julia y a Chervel: “La institución escolar no es el lugar donde se lleva a cabo una mera adaptación de conocimientos valiosos, sino que es un espacio dotado de una cultura propia, donde se realiza la producción de unos saberes particulares que denominamos disciplinas escolares” (p .9).

8. Conclusiones

En muchas ocasiones, la escuela ha sido vista como un espacio para la reproducción de saberes, provenientes de las ciencias de referencia o la academia. No obstante, el acercamiento y la experiencia de vivirla, hace que cambie dicha visión. Por ello, cobran sentido apuestas teóricas como el de la historia de las disciplinas escolares, que con autores como André Chervel, Dominique Julia, y Antonio Viñao los ambientes escolares son reconocidos como un espacio dinámico, que, desde sus propias lógicas, generan y producen saberes propios como las disciplinas escolares. Aun así, no se pretende que la escuela sea un espacio aislado y autónomo productor de conocimiento. Antes bien, es un espacio que se vincula al contexto, donde circulan e interactúan, permanentemente, conocimientos y discursos de todas las procedencias.

En el marco de lo anterior, surge interrogantes sobre las relaciones que se pueden establecer entre la formación profesional de los docentes que enseñan Ciencias Sociales y la configuración de esta disciplina escolar en el contexto local. En consecuencia, se encuentra que, dadas las particulares dinámicas que constituyen la conformación profesional del cuerpo docente y, de forma específica, los docentes de Ciencias Sociales que participaron en el estudio, con su variopinta formación en pregrados habilitados para ejercer la docencia en el área de ciencias sociales, se advierte una alta tendencia a formación continua y posgradual, sin importar si es licenciado o profesional no licenciado.

Además, se percibe que relaciones de correspondencia se vinculan a los análisis de los contenidos y finalidades que imprimen al área desde sus clases y la participación a las ciencias de referencia de su formación. Por ello, se puede afirmar que la formación profesional del docente sí da forma a las Ciencias Sociales como disciplina escolar, tanto que ésta se ve reflejada en las finalidades educativas y contenidos priorizados al interior de las aulas de clases. Esto se matiza las prácticas, dado que puede parecer imperceptible a la luz de las directrices nacionales de educación, cuyas intenciones pueden escapar a los contextos específicos de cada escuela.

Por último, la figura del docente como aquel que ejerce la enseñanza dentro de un contexto educativo es crucial para la configuración de una disciplina escolar, dado que es quien, de una u otra forma, orienta los procesos propios de esta. Al tener presente que el maestro está permeado, por su formación profesional, las orientaciones externas del MEN o secretarías locales, las aseveraciones

internas propias de los debates en torno a las normativas y a las particularidades institucionales, su práctica busca mezclar las diferentes apuestas y las finalidades que reafirman la particularidad del acto de enseñar, con relación a lo que cada sujeto aspira.

9. Recomendaciones

- Analizar el papel de las normativas u ordenanzas ministeriales, en la configuración de las Ciencias Sociales escolares como disciplina escolar.
- Ahondar en los asuntos desde la cotidianidad de los docentes que, en sus prácticas -sin relación con su formación profesional-, posibilitan nuevas formas para las Ciencias Sociales escolares.
- Estudiar los programas de formación de algunas instituciones avaladas a nivel nacional, con el fin de determinar relaciones entre lo que establecen dentro del compendio de saberes y cómo cobran vida en la escuela, lugar en el que se materializan las Ciencias Sociales escolares.
- Examinar los saberes propios de la escuela; es decir, aquellos conocimientos que nacen en la cotidianidad de esta y que le son particulares, lo cual posibilita que puedan ser tomados de las disciplinas escolares.
- Interpretar los aportes que, desde el código disciplinar, se logran evidenciar en la escuela. Ellos son los discursos que legitiman la enseñanza de la disciplina o el cuerpo de contenidos.
- Ahondar en el ámbito de las comunidades disciplinares; es decir, aquel grupo de profesionales que se piensa las Ciencias Sociales escolares en una institución educativa.
- Profundizar en la transformación de la cultura escolar, de la mano de las diferentes generaciones de maestros que interactúan en ella, al modificar o no las Ciencias Sociales escolares.
- Explorar los programas de formación pedagógica ofrecidos a los profesionales no licenciados y observar cómo estos pueden coadyuvar al fortalecimiento de los procesos propios de las Ciencias Sociales escolares.
- Realizar un estudio comparativo con otras disciplinas escolares para establecer diversos tipos de relaciones, ya sea de semejanza, diferencia y cómo los discursos de una u otra logran legitimarlas.
- Analizar la relación que puede existir entre los licenciados en otras áreas que se desempeñan como docentes de Ciencias Sociales y el aporte que le dan a la configuración de una disciplina escolar.

- Indagar la posible relación que se establecer entre el concepto y una disciplina escolar, observada en los documentos o propuestas ministeriales.

Referentes bibliográficos

- Álvarez G. y León C. (2008). *¿Para qué formar maestros? Paradojas en la formación docente*. Bogotá: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE).
- Álvarez, A. (2008). *Las Ciencias Sociales en el currículo escolar: Colombia 1930-1960*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Tomado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=41433>
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- Arias, D. (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*. 52, p. 134-146
- Arias, Diego. (2017). “Propósitos de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la historia. Una aproximación desde relatos docentes”. *Revista Aletheia*, 9 (1), p. 18-37
- Barrios, D. y Herrera, J. (2016). “Formación posgradual en investigación y profesión docente. Voces y Silencios”. *Revista Latinoamericana de Educación*. Vol. 7, 1, p.32-64
- Bautista, M. (2009). “La profesionalización docente en Colombia”. *Revista Colombiana de Sociología*. vol. 32, 2, p.111-131
- Cabra, F. y Marín, D. (2015). “Formar para investigar e innovar: tensiones y preguntas sobre la formación inicial de maestros en Colombia”. *Revista Colombiana de Educación*. 68, p. 149-171
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castillo Guzmán, E. (2001). *Los maestros de ciencias sociales: historia escolar y procesos de socialización profesional*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Castro, J. y Barrantes, R. (2011). *Hacia una caracterización de los profesionales no licenciados en educación (PNL). Percepciones y realidades*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación (Ascofade).
- Chervel, A. (1991). "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación". *Revista de Educación*. 295, p. 59–111. Tomado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre295/re29503.pdf?documentoId=0901e72b813577e6>
- Cifuentes Cubillos, C. (2014). "Impacto del Nuevo Estatuto de Profesionalización en la función docente en Colombia. Análisis de los dos estatutos vigentes: Decreto 2277 de 1979 y Decreto 1278 del 2002". *Revista Colombiana de Sociología*. 37(2), p. 213-250
- de André, M. (2018). "Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência". *Revista Brasileira de Educação*, 23. Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230095.pdf>
- de los Ríos, D. y Zapata, A. (2018). *De maestros, maestras y sus múltiples imaginarios: desempolvando las tensiones de la labor en la primera mitad del siglo XX en Antioquia*. (Tesis de pregrado) Universidad de Antioquia, Medellín.
- Durán, F., Acosta, D. y Espinel, O. (2014). Experiencia docente de profesionales no licenciados en la escuela pública del Distrito Capital. *Actualidades Pedagógicas* 63, p. 39-60
- Galeano, M. (2015). *Estrategias de Investigación Social Cualitativa el giro en la mirada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Gaviria, A. y Umaña, C. (2002). "Estructura salarial de los docentes públicos en Colombia". *Coyuntura Social*, 264, p. 103-120
- Godoy, M. (2017). "Que no cuenten con nuestra astucia: lógicas neoliberales en la antropología colombiana". *Universitas Humanística*, 84, p. 309-325
- Góez, R. (2017). *Mi experiencia: un inicio para ser maestro*. (Tesis pregrado) Universidad de Antioquia, Medellín.

- Gómez, J. (2015). “Las Ciencias Sociales escolares: entre la realidad y el deseo. Voces y Silencios”. *Revista Latinoamericana de Educación*, 6 (2), p. 101-113
- Henao, S. y Sierra, Y. (2008). *Los maestros de ciencias sociales: una lectura desde la teoría de las representaciones sociales*. (Tesis de pregrado) Universidad de Antioquia, Medellín.
- Jiménez, C. (2013). “Análisis de la influencia de la gubernamentalidad en la formación docente durante el período 1998- 2008 en Bogotá”. *Revista Integración*, 12, p. 15-26
- Jiménez, E. (2006). “Formación docente y el contexto de América Latina”. En (comp) *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* Avellaneda: Siglo XXI. p. 289-302
- Julia, D. (1995). Julia, D., “La cultura escolar como objeto histórico”. En (comp) *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica* CESU-UNAM: México. p. 131-153
- Martínez, A. (2010). “La configuración del maestro: La dilución de un rostro”. En (comp) Martínez, A., y Álvarez, A. *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina*. Bogotá: Editorial Magisterio. p. 127-164
- Magisterio. Mejía, J. y Marco, R. (2004). "Implicaciones de la globalización en el ámbito social y educativo gremial". Conferencia en el XX Congreso de Educación Católica, organizado por FIDE, Santiago de Chile.
- Merriam, B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass
- Mizala, A. (2006). “Salarios docentes en América Latina”. En (comp) *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Avellaneda: Siglo XXI. p. 275-288
- Montes, A.; Romero, Z; Gamboa, A. (2017). “La formación docente en el marco de la política de calidad de la Educación Básica en Colombia”. *Espacios*. 38 (20)
- Osorio, D. (2011). *Caracterización de la Gestión Educativa y Curricular en Colombia: una búsqueda desde la política educativa y la normatividad legal 1990-2006*. (Tesis de Maestría) Universidad de San Buenaventura, Medellín.

- Pagès, J. (2011). “¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar Ciencias Sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras”. *EDETANIA*, 40, p. 67-81
- Ruiz, O. (2018). *Configuración de las Ciencias Sociales Escolares en Colombia. Entre la Autonomía y el Control*. (Tesis de maestría). Bogotá: Universidad Externado de Colombia
- Sánchez, N. (2013). “Debates y discursos en torno a las Ciencias Sociales escolares entre 1984 y 2010 en Colombia”. *Revista Uni-pluri/versidad*, 13, p. 69-80
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de casos*, 2da. ed. Madrid: Ediciones Morata. S.L. ISBN: 84-7112-422-X
- Viñao, A. (2006). “La historia de las disciplinas escolares”. *Historia de La Educación*, 25, p. 243–269. Tomado de: <http://rca.usal.es/index.php/0212-0267/article/viewFile/11181/11603>
- Yin, R. (1993). *Applications of Case Study Research*. Londres: SAGE.

Referentes legales

Constitución Política de la República de Colombia (1991). Bogotá, Colombia

Decreto 1278 de 2002. Estatuto de profesionalización docente. Presidencia de la República de Colombia, Bogotá, Colombia, 19 de junio de 2002.

Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Congreso de la República de Colombia, Bogotá, Colombia, 8 de febrero de 1994.

Resolución 15683 del 1 de agosto de 2016 - Anexo 1 - Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de Carrera Docente. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Colombia, 1 de agosto de 2016.

Sentencia C – 734 de 2003. Corte Constitucional de Colombia, Bogotá, Colombia, 26 de agosto de 2003

Anexos

Anexo 1. Preguntas entrevista semiestructurada

□

Entrevista Semiestructurada

Docente de Ciencias Sociales

Entrevistador:

- Germán Adolfo Mesa García

Entrevistado:

-

1. ¿Qué aptitudes considera necesarias debe tener un docente de Ciencias Sociales?
2. ¿Qué asuntos de su historia de vida cree que han influenciado en el ejercicio de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela?
3. ¿Cómo cree que incide su formación profesional en la enseñanza de las ciencias sociales?
4. ¿Cuáles son los objetivos que usted contempla en la enseñanza de las ciencias sociales escolares? (Por qué y para qué enseñar ciencias sociales)
5. ¿Qué aspecto considera esencial en sus clases de Ciencias Sociales?
6. ¿Cuáles son las estrategias, actividades o recursos de enseñanza que usted más usa y por qué?
7. ¿Qué contenidos prioriza en la enseñanza de las Ciencias Sociales y por qué?
8. ¿Qué contenidos le parecen menos relevantes en la enseñanza de las Ciencias Sociales y por qué?
9. ¿Qué obstáculos se ha encontrado para la enseñanza de las Ciencias Sociales a lo largo de su ejercicio docente?

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del ejercicio/actividad: Entrevista semiestructurada docente de ciencias sociales

Nombre e información de contacto de los responsables:

Germán Adolfo Mesa García

Samuel González Suárez

Estudiantes de noveno semestre de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Teléfono: 2195728.

Contacto: samuel.gonzalezs@udea.edu.co – 3006146274
german.mesa@udea.edu.co – 3105492564

¿Cuál es el objetivo del ejercicio?

A la luz del proyecto de investigación denominado: “El Cuerpo Profesional Docente en la configuración de las Ciencias Sociales Escolares”, pretendemos analizar la configuración de la disciplina escolar de las Ciencias Sociales en la educación básica secundaria mediante el estudio de los docentes que ejerce la enseñanza de esta disciplina, analizando las entrevistas de algunos docentes de ciencias sociales de la ciudad de Medellín.

¿Cómo debo participar?

Participando de la entrevista y permitiendo grabar un audio para el posterior análisis

Confidencialidad

Este ejercicio es realizado únicamente con fines académicos. Se garantiza total discreción y reserva de la información. No aparecerán nombres propios ni el de la institución.

Derechos de autor

Este ejercicio no tomará provecho moral ni patrimonial del material compartido por usted para la realización de este ejercicio. De acuerdo a la normatividad en Colombia relacionada con los Derechos de Autor, la protección que se concede al autor nace desde el mismo momento en que crea la obra, sin que para ello se requiera cumplir con formalidad jurídica alguna, es decir, que el ejercicio y goce del derecho de un autor sobre su obra no está condicionado a que se registre la obra; en otras palabras, con la sola expresión del autor, la obra se encuentra protegida contra cualquier forma de utilización o explotación.

Aceptación de la participación

Al firmar doy mi consentimiento para grabar audio de la entrevista y posterior análisis de la misma. Acepto que he leído y entendido las explicaciones proporcionadas. He tenido respuestas satisfactorias a todas mis preguntas. Tengo la información de los investigadores del proyecto de tesis de pregrado, así como una copia duplicada del documento de consentimiento.

Firma: _____
CC: _____
Fecha: _____

Anexo 2: Consentimiento informado docentes

Anexo 3: Encuesta docentes

Caracterización Docentes Ciencias Sociales

A la luz del proyecto de investigación denominado: "El Cuerpo Profesional Docente en la configuración de las Ciencias Sociales Escolares", se pretende analizar la configuración de la disciplina escolar de las Ciencias Sociales en la educación básica secundaria mediante el estudio de los docentes que ejercen la enseñanza de esta disciplina.

Su colaboración es muy importante para seguir avanzando en dignificación de la profesión docente a través de investigación de los saberes y prácticas que desarrollamos en las aulas de clase.

Este ejercicio es realizado únicamente con fines académicos. Se garantiza total discreción y reserva de la información. No aparecerán nombres propios ni el de la institución.

*Obligatorio

1. Dirección de correo electrónico *

Ser Maestro
Nuestra esencia



Facultad de Educación

2. Institución Educativa donde labora:

3. Tipo de institución donde labora: *

Marca solo un óvalo.

- Oficial
 Privado
 Por cobertura

4. Edad: *

Marca solo un óvalo.

- Entre los 20 y los 30 años
 Entre los 30 y los 40 años
 entre los 40 y los 50 años
 De los 50 años en adelante

5. Sexo *

Marca solo un óvalo.

- Mujer
 Hombre

6. Cuál de las siguientes corresponde con su formación profesional *

Selecciona todos los que correspondan.

- Licenciado
 Profesional No Licenciado
 Normalista Superior

7. Último grado de escolaridad *

Marca solo un óvalo.

- Doctorado
 Maestría
 Especialización
 Pregrado
 Normalista
 Tecnología
 Técnica
 Bachillerato

8. Título(s) profesionales que posee *

9. Formación complementaria que ha tenido

Selecciona todos los que correspondan.

- Seminarios
 Talleres
 Congresos
 Diplomados
 Otro: _____

docs.google.com/forms/d/1Cm3nhaMeq3Rlr7nhaAJ/MYUSNmaKrn6V6858FfYiadi

14

https://docs.google.com/forms/d/1Cm3nhaMeq3Rlr7nhaAJ/MYUSNmaKrn6V6858FfYiadi

13

Caracterización Docentes Ciencias Sociales

10. Años de experiencia docente *

Marca solo un óvalo.

- 0 a 5 años
 5 a 10 años
 10 a 20 años
 20 a 30 años
 más de 30 años

11. En qué otras asignaturas o áreas del conocimiento se ha desempeñado *

Selecciona todos los que correspondan.

- Ética
 Religión
 Inglés
 Lengua castellana
 Educación física
 Matemáticas
 Ciencias naturales
 Artística
 Filosofía
 Economía
 Política
 Otro: _____

12. Tipo de cargo que ha desempeñado *

Selecciona todos los que correspondan.

- Docente
 Directivo docente
 Jefe de área
 Coordinador proyecto pedagógico

13. Ha tenido experiencia laboral diferente a la docencia *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 Otro: _____

14. Si la respuesta anterior fue "Sí", indique cuál fue su experiencia laboral diferente a la docencia.

22/5/2019

Caracterización Docentes Ciencias Sociales

15. Qué disciplina de las ciencias sociales prioriza en su labor *

Selecciona todos los que correspondan.

- Antropología
 Sociología
 Ciencia Política
 Economía
 Geografía
 Historia
 Otro: _____

16. Qué importancia le otorga a la formación pedagógica *

Marca solo un óvalo.

- Poca importancia
 Alguna importancia
 Mediana importancia
 Mucha importancia

17. Qué importancia le otorga a la formación disciplinar *

Marca solo un óvalo.

- Poca importancia
 Alguna importancia
 Mediana importancia
 Mucha importancia

18. Por qué eligió la docencia en el área de las ciencias sociales *

Recibir una copia de mis respuestas

Con la tecnología de
 Google Forms

Anexo 4: Ficha de análisis entrevista

Ficha para análisis: Entrevistas Semiestructurada

Nombre:		Edad:
Título profesional:		
Fecha de la entrevista:		Años de experiencia docente:
Finalidades	Palabras clave	
Contenidos	Palabras clave	
Sujeto maestro	Palabras clave	
Otros		
Observaciones personales - interpretaciones		

Anexo 5: Matriz de análisis entrevista

Matriz de análisis: Entrevista a docentes

Entrevistado Categoría	Docente 1 <i>Politólogo</i>	Docente 2 <i>Sociólogo</i>	Docente 3 <i>Licenciada en Ciencias Sociales</i>	Docente 4 <i>Historiador</i>	Docente 5 <i>Licenciado en Filosofía</i>	Docente 6 <i>Licenciada en Ed. Básica - Ciencias Sociales</i>
Finalidades	Formación de líderes, solución de conflictos, y construcción de la historia. Alineación de objetivos con los planteamientos de Secretaría de Educación.	Enseñar para la vida de los estudiantes. Las ciencias sociales entendidas como el por qué vivimos o qué nos pasó y qué nos puede pasar.	Apuesta por una formación crítica y en contexto. Fomento de reflexiones ubicadas en los contextos de los estudiantes.	Deseo de enseñar a los demás. Que se cuestionen. Influenciar en la pequeña sociedad que es el salón de clase, y convertir al alumno en un intérprete de su mundo.	Generación de pensamiento crítico en los estudiantes. Derechos Básicos de Aprendizaje. Conocimiento de sí mismos y sus contextos.	Conciencia en los índices de desigualdad y solución de problemas. Formación de sujetos críticos y políticos.
Contenidos	Liderazgo, historia, debate, teoría de género. No hay un contenido que sea menos relevante: todo es importante.	Ciencias sociales prácticas, que se acomoden a la situaciones que están viviendo los jóvenes de ahora. Actualización mediante noticias. Practicidad y dinamismo. No memorización.	Generación de preguntas por parte de los estudiantes. Realidad del estudiante. Interdisciplinariedad.	Priorización de la historia y los saberes previos sobre cada tema. Nada es más o menos importante.	Crítica filosófica a la historia. Relación intertemporal. Tradición y vida social. Poco uso de la memoria.	Debate constante y diálogo de ideas y saberes. Transversalidad de la geopolítica. Reconocimiento de las interacciones humano-naturaleza.
Formación (Sujeto maestro)	Politólogo de la Universidad Nacional y Magíster en Políticas Públicas. No se estudió el pregrado con el propósito de ser docente, simplemente ocurrió. A partir de la experiencia educativa nace el ideal de enseñar a jóvenes y niños, para darles mejor formación y calidad de vida.	Sociólogo de la Universidad de Antioquia y Especialista en investigación social. A un sociólogo se le facilita el entendimiento de los problemas y la historia. La mayor dificultad para un sociólogo es la falta de formación pedagógica. La docencia ha sido útil para aumentar el optimismo de los estudiantes.	Estudiante de Maestría en la Universidad de Antioquia. La docencia siempre ha sido la primera opción. La vida universitaria da forma a lo que se es como docente.	Historiador de la Universidad Nacional de Colombia y Magíster en Estudios Socio Espaciales, con influencia de su contexto social. Un docente debe tener capacidad de crítica y autocrítica.	Licenciado en filosofía, Candidato a magíster en Estudios Políticos. Reconocimiento de las raíces y desligamiento de los contenidos lineales.	Licenciada en educación básica con énfasis en ciencias sociales de la Universidad de Antioquia. Ex docente de cátedra en curso sociohumanístico de la Facultad de Ingeniería. La academia le retiró de un contexto de problemas familiares.