



**Ciencias Sociales en la educación media: tensiones en torno a las finalidades de su
enseñanza**

David Agudelo Zapata

Julián David González Zapata

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Ciencias Sociales

Asesoras

Mónica Marcela Hernández González, Magíster (MSc) en Ciencia Política

Nubia Astrid Sánchez Vásquez, Doctor (PhD) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Ciencias Sociales

Medellín, Antioquia, Colombia

2024

Cita

(Agudelo & González, 2024)

Referencia

Agudelo Zapata, D., & González Zapata, J. D. (2024). *Ciencias Sociales en la educación media: tensiones en torno a las finalidades de su enseñanza* [Trabajo de grado]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Estilo APA 7 (2020)



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos

Dedicatoria

A mi madre Flor Ángela y a mi padre Carlos Augusto, quienes me han dado todo el amor y siempre me han impulsado para seguir adelante ante los retos y la incertidumbre. A mi hermana Sofía, una mujer que admiro demasiado y que siempre me enseñó el valor de persistir en aquello que nos motiva. Para ellos, las palabras no describen la inmensa gratitud que les tengo.

A mi tía, una segunda madre y una luchadora que me ha enseñado a levantarme cada día. A ella y a todas mis madres, un profundo amor.

A Julián, por su compromiso y su amistad. A él le agradezco profundamente por acompañarme en este proceso, por su paciencia, su esfuerzo y, sobre todo, por escucharme. En él veo a un gran maestro y amigo.

Finalmente, quiero agradecer a todas las maestras, los maestros y las amistades que dejan una huella en este proceso. De ellas y ellos aprendí y aprendo constantemente. A la universidad Pública, eternamente agradecido.

David.

A mi madre Ligia y mi padre Efraín por su inagotable cuidado y apoyo en este proceso, gracias por confiar en un joven que optó por la opción de educar. Me afirmo como maestro en la admiración que ustedes sienten por quienes deciden enseñar.

Al Ajedrez y la Escuela Cuartas, a Mauricio y Jorge, por forjar mis hábitos y relación con la formación. El maestro que hoy escribe estas palabras nació del adolescente que decidió dedicar su finitud a este deporte, arte y ciencia.

A David Agudelo, compañero y referente, pero especialmente un íntimo amigo sin el que este trabajo no hubiese sido posible. Un maestro que es modelo de virtudes humanas.

Julián.

*Somos todo el pasado, somos nuestra sangre, somos la gente que hemos visto morir,
somos los libros que nos han mejorado, **somos gratamente los otros** – Borges*

Agradecimientos

Agradecemos a nuestras asesoras, las profesoras Astrid Sánchez y Mónica Hernández. Este trabajo es fruto de su paciencia, consejo, acompañamiento y enseñanza. Ellas nos inspiran a dirigir nuestra práctica para ser los maestros de que la educación necesita.

Agradecemos también a las maestras y maestros que hicieron parte de esta investigación. Sin sus experiencias, historias y conocimientos, este trabajo no sería posible. A ellos, infinitas gracias por habitar la escuela.

Tabla de contenido

Siglas, acrónimos y abreviaturas	8
Resumen.....	9
Abstract.....	10
1. Planteamiento del problema	11
2. Antecedentes	17
Educación media	17
Ciencias Sociales en la educación media.....	19
Finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación media	21
¿Qué queda de los antecedentes?	21
3. Referentes conceptuales	23
Educación Media	23
Finalidades de la enseñanza las Ciencias Sociales	25
Currículo	27
Tensión.....	28
4. Metodología	30
Estrategia de investigación.....	30
Análisis de contenido.....	32
Entrevista semiestructurada	34
5. Finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación media en Colombia	35
La voz oficial, la prescripción alrededor de las finalidades	36
Las voces no oficiales, pronunciamientos que inciden en configuración de las finalidades	39
Las voces de maestros y maestras, el saber de quienes han afrontado esta confusión	43
6. Tensiones en torno a las finalidades.....	50
Deber ser de la educación media	51

Orientaciones curriculares, líneas para pensar las finalidades y los contenidos	55
Quién enseña las ciencias sociales	64
Viabilidad de la enseñanza integrada de las Ciencias Sociales.....	67
Dialéctica entre universalidad y contextualización	68
Función de la evaluación estandarizada.....	72
7. Problematización de los efectos de las tensiones en torno a las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales.....	76
Efectos de la prueba estandarizada en la enseñanza de las ciencias sociales	76
Una perspectiva de rasgos comunes	79
Entre la homogeneización y la diversificación	80
Labor del maestro, una función más allá de la enseñanza	84
8. Conclusiones	87
La educación media, necesidad de un reconocimiento estatal y académico.....	87
La claridad y sensatez para un proyecto común de enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación media	88
Atender los aspectos cercanos para relacionarse con dinámicas universales	89
9. Recomendaciones.....	91
10. Referencias	93
11. Anexos.....	101

Siglas, acrónimos y abreviaturas

BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CAEHC	Comisión Asesora Para la Enseñanza de la Historia de Colombia
EBC	Estándares Básicos de Competencias
EBCCS	Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales
ICFES	Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación
LCCS	Lineamiento Curriculares en Ciencias Sociales
MEN	Ministerio de Educación Nacional
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes
SENA	Servicio Nacional de Aprendizaje

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo analizar las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el ciclo de la educación media en Colombia y las tensiones que se producen debido a la confrontación discursiva entre la voz oficial y distintos sectores de la sociedad.

Metodológicamente se recurre a la estrategia de investigación documental y a dos técnicas para la recolección de información: el análisis de contenido y la entrevista semiestructurada. Se construyeron 6 campos documentales conformados por 87 documentos entre los que se destacan 12 transcripciones de entrevistas realizadas a maestros y maestras de Ciencias Sociales de la educación media con experiencias en instituciones educativas públicas y privadas.

Se encontró que, según la voz oficial, las Ciencias Sociales en la educación media deben incidir en nueve aspectos alineados a una formación integral de la persona humana; se advierte que las posturas de los diversos campos documentales tensionan la definición y realización de las finalidades en seis componentes; y se problematiza su efecto en la enseñanza en cuatro ámbitos.

El trabajo permitió reconocer la necesidad de atender desde la legislación educativa y la academia a la educación media y comprender la situación actual del horizonte formativo que se prescribe para la enseñanza de las Ciencias Sociales en este ciclo.

Palabras clave: finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales, educación media, tensión, currículo

Abstract

This research aims at the purposes of teaching Social Studies in mid-level education¹ in Colombia and the tensions that occur due to the discursive confrontation between the official voice (government institutions) and different sectors of society.

Methodologically, this work uses the documentary research strategy and two techniques for collecting information: content analysis and semi-structured interviews. Therefore, 6 documentary fields were constructed composed of 87 documents, among which 12 transcripts of interviews with mid-level Social Sciences teachers with experiences in public and private educational institutions stand out.

It was found that according to the official voice, Social Sciences in mid-level education must influence nine aspects related to a comprehensive formation of the human person; It is noted that the positions of the different documentary fields tension the definition and realization of the purposes in six components; and its effect on teaching is problematized in four areas.

The work allowed us to recognize the need to deal with the mid-level education from the academy and educational legislation and understand the current situation of the educational horizon that is prescribed for the teaching of Social Sciences in this cycle.

Keywords: Purposes of teaching in Social Sciences, mid-level education, tension, curriculum

¹ Secondary school or high school

1. Planteamiento del problema

La educación media en Colombia es el último ciclo escolar conformado por los grados décimo y undécimo (Congreso de la República, 1994, art. 27). Esta adquiere relevancia en el proceso formativo al ser la que consolida los saberes, conocimientos y aprendizajes que se han procurado desarrollar en la educación primaria y secundaria, además de brindar orientaciones alrededor de aspiraciones y objetivos personales que contribuyen a la formación del sentido de vida de los estudiantes que están próximos a iniciar su vida post-escolarizada; en esa línea y en consonancia con la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), está llamado a formar en una concepción integral de la persona humana dotada de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan un pleno uso de sus derechos y el cumplimiento de sus deberes como ciudadano en el marco de una democracia (Congreso de la República, 1994, art. 5). Con base en ello, este documento menciona que el fin de la educación media es “la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo” (art. 27), además de referir finalidades específicas propias de las Ciencias Sociales escolares que buscan: aproximarse a la investigación de la realidad nacional social, económica y política; desarrollar la capacidad de participar y organizar esfuerzos comunitarios para solucionar problemas de su entorno; y a formarse reflexiva y críticamente sobre múltiples aspectos para la comprensión de la realidad social (art. 30).

Para el alcance de estos fines se establecen dos modalidades: la media académica y la media técnica que priorizan diferentes objetivos y contenidos generando una propuesta curricular correspondiente al interés de la modalidad planteada. La historia de este ciclo es reciente y está ligada principalmente a los retos y desigualdades existentes en la formación del sistema educativo colombiano, así como la falta de cobertura en la educación secundaria, Herrera (1993) menciona que “desde principios de siglo la educación secundaria era uno de los eslabones más débiles del sector estatal, los establecimientos oficiales eran escasos y su dirección había sido confiada a las órdenes religiosas” (p.10). Esto dio origen a una brecha en la etapa post-secundaria debido a la privatización de la educación dificultaba el acceso universal a un derecho que idealmente debía favorecer la igualdad de oportunidades a los colombianos del siglo XX, una problemática que persiste hasta la actualidad si tiene en cuenta que la obligatoriedad de la educación formal solo está

contemplada hasta el grado noveno. En esa dirección, la educación técnica en el país se vio enmarcada en el mismo panorama de desigualdad al ser ofertada para la clase baja y media a través de “escuelas complementarias, escuelas nocturnas, escuelas de artes y oficios y escuelas industriales” (Herrera, 1993, p.9) con fines esencialmente económicos y productivos para el Estado.

En los diferentes ciclos escolares la enseñanza de las Ciencias Sociales cumple un rol preponderante, por ello, Arias Gómez (2015) advierte que se ha configurado como un campo disputado históricamente al estar cruzado por intereses políticos, sociales, culturales, ideológicos o estrictamente pedagógicos. En ese sentido, desde hace décadas convergen una polifonía de voces oficiales entendidas como los pronunciamientos respaldados por las instituciones encargadas de dirigir y organizar la educación media en Colombia y aquellas que inciden sobre estas (el Ministerio de Educación Nacional, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, el Congreso de la República y la Presidencia de la República) y voces no oficiales que son pronunciamientos procedentes de medios de comunicación, propuestas editoriales, informes de organismos supraestatales, referentes académicos, grupos de investigación, entre otros, que explícita o implícitamente afectan discursivamente la configuración las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En ese sentido, cuando estas voces disienten, aparecen tensiones alrededor del *deber ser* y fines a los que debe atender la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela, en el caso de esta investigación, se interesa por la educación media.

A pesar de que la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación media actualmente cuenta con orientaciones curriculares, programas de formación, diversidad de profesionales que trabajan en el campo (historiadores, sociólogos, antropólogos, economistas, abogados, etc.) y una cuantiosa aceptación de su importancia para la sociedad, existen vacíos respecto a qué debe aspirarse y cómo debe hacerse, que generan confusión y dificultades a 30 años de la expedición Ley General de Educación, lo cual es incongruente con la importancia que tiene este ciclo formativo para el futuro de los discentes y la sociedad en general.

En este orden de ideas, las dificultades asociadas a estos vacíos se evidencian en al menos seis asuntos:

Primero, la discordancia entre los documentos principales que orientan la enseñanza de las Ciencias Sociales: los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales [LCCS] (2002) y los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales [EBCCS] (2006), en palabras de Arias Gómez (2015), los primeros propenden hacia una enseñanza más integradora a partir de problemas y ejes generadores, y una propuesta de ámbitos conceptuales por grado,

mientras que los Estándares enfatizaron en contenidos específicos por ciclo académico y presentaron una adaptación de la conocida estructura migrada del currículo español de procedimientos (“me aproximo al conocimiento”), conceptos (“manejo conocimientos propios de las ciencias sociales”) y actitudes (“desarrollo compromisos personales y sociales”) (p.139).

Segundo, el desencuentro entre el artículo 31 de la Ley General de Educación que plantea que para para el logro de objetivos de la educación media “serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y la filosofía” (1994) y lo propuesto en los LCCS que busca una “integración disciplinar intra-área, trabajando con problemas que integren historia, geografía, cívica, economía, sociología, antropología, etc.; problemas en los cuales se integren las distintas versiones de las Ciencias Sociales y humanas” (2002, p. 46).

Tercero, es incongruente que atomizadas Ciencias Económicas y Ciencias Políticas de las Ciencias Sociales en la educación media, el Ministerio de Educación Nacional [MEN] después 30 años no ha publicado orientaciones curriculares para la enseñanza de estas asignaturas fundamentales y que tienen carácter de obligatoriedad en el currículo colombiano.

Cuarto, existen pronunciamientos no oficiales que inciden en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación media, entre estos destacan la primera versión de los Derechos Básicos del Aprendizaje (2018) que si bien provienen del Ministerio actualmente siguen siendo un documento borrador; publicaciones con apuestas donde las se busca satisfacer otros intereses como la guía 39,

21, 32² o las orientaciones de la prueba de estado ICFES que traen el panorama de la educación media términos como “educación para el trabajo”, “fortalecimiento del talento humano”, “educación técnica y tecnológica”, “educación para una vida productiva”, “formación para una visión global y liderazgo”, “articulación al mundo productivo”, entre otras. Sumado a lo anterior, en lo local se producen iniciativas desde las secretarías de educación certificadas como el Plan de Área de Filosofía y de Ciencias Económicas y Políticas en Medellín (2014) o el Programa de Educación Media Fortalecida (2012) de la secretaría mayor de Bogotá que brindan orientaciones en función de la agenda y propósitos del ejecutivo local de ese momento. Si bien estos y otros documentos no son oficiales, sí tienen influencia en la organización de los centros educativos y en las clases de los maestros de Ciencias Sociales en la educación media.

Quinto, a partir de la experiencia de los investigadores de este trabajo desempeñando su práctica como maestros en formación de Ciencias Sociales en la educación media en un colegio de Medellín, se advierte que en los centros educativos que están articuladas con instituciones que ofrecen formación técnica y capacitación laboral, la dedicación semanal a las diferentes áreas se reduce para atender a los objetivos específicos de la modalidad seleccionada, sumado a ello, las dinámicas institucionales y exteriores de la comunidad educativa como actos cívicos, conversatorios de diversos temas como orientación vocacional, para prevenir y concientizar sobre el consumo de estupefacientes, educación sexual y otras iniciativas propuestas por las secretarías de educación u otras organizaciones procedentes de diferentes sectores económicos, políticos y culturales se concentran en esta etapa culminativa.

Finalmente, la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación media en Colombia se enfrenta al distanciamiento entre lo deseado, es decir, las finalidades que le son asignadas, y lo realizado fácticamente por los maestros y directivos. En parte esto se presenta por la diferencia ineludible entre teoría y práctica, y debido a la ausencia de un referente pedagógico y didáctico claro que permita cumplir las metas de la educación media. Un panorama que los maestros han enmendado

² Los cuales proponen orientaciones para la cultura del emprendimiento, las competencias laborales y la educación técnica y tecnológica respectivamente. De igual forma, a través de estos documentos se expresan necesidades en el fomento y la formación de una ciudadanía hábil en los negocios, la empresarialidad y la comunicación en el desarrollo de la educación técnica y tecnológica. En ese sentido, se propone trabajar desde planes de estudio, modificaciones curriculares, proyectos pedagógicos y pedagógicos productivos, y alianzas con el sector productivo y empresarial para favorecer la construcción de proyectos de vida y fortalecer el sistema educativo.

a través de sus métodos, planeaciones y su saber pedagógico en general, lo que indica, que ha sido el maestro quien ha enfrentado a esta confusión llena de ruido.

Este intrincado panorama lleva a que la educación media presente dificultades en el cumplimiento de su misión:

formar ciudadanos, desarrollar unas competencias básicas, orientar las proyecciones de vida de los estudiantes y prepararlos para la educación superior o la actividad laboral. Objetivos bastante complejos de lograr; y sobre los cuales, se proyectan las oportunidades de los egresados en cuanto a destinos laborales, educativos y personales. Entonces, desde esta perspectiva se entiende, que dependiendo de la calidad educativa que se reciba en este ciclo, así serán las oportunidades que tendrán los egresados en su vida (Jerez, 2017, p. 63)

Frente aspiraciones tan importantes para el futuro de los estudiantes y de la sociedad, y, teniendo en cuenta que esta puede ser la última formación formal que reciban las personas en su vida, la pregunta por las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación media carece de las respuestas necesarias. Está en tensión la organización y orientación de la clase de Ciencias Sociales, las estrategias y enfoques que son empleados, el acompañamiento pedagógico que se brinda, los contenidos que se priorizan, el horizonte formativo a favorecer en los estudiantes y la idea de sociedad a construir.

Con base en todo lo anterior, la presente investigación pretende indagar alrededor de *¿qué tensiones en torno a las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales se presentan en la educación media en Colombia?* Para entender la situación actual de un objeto que está en constantes procesos de ajustes y cambios en relación con las necesidades y dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales que se presentan en el contexto.

Para ello, a nivel general se plantea analizar las tensiones en torno a las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación media en Colombia. De manera específica se busca caracterizar las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación media en los documentos oficiales y no oficiales, describir las tensiones presentes en la enseñanza de las

Ciencias Sociales en este ciclo, y, finalmente, problematizar los efectos de las tensiones alrededor de las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación media en Colombia.

2. Antecedentes

Los siguientes antecedentes investigan la evolución, aspectos y problemáticas de la educación media y sus respectivas Ciencias Sociales. La búsqueda se realizó a partir tres categorías: educación media, Ciencias Sociales en la educación media y las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación media, se recuperaron trabajos de grado, y tesis de maestría y doctorado de los repositorios institucionales de las facultades de educación de la Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de la Sabana y Pontificia Universidad Javeriana y se consultaron las bases de datos Scielo y Dialnet.

Educación media

Se tiene como antecedente la tesis de maestría en política social de *Turbay (2005)* que brinda consideraciones sobre “la dinámica social subyacente y las repercusiones que la inequidad, la dudosa calidad y escasa pertinencia social que la educación media imperante tiene para los individuos y las sociedades” (pp. 290-291). Este trabajo analiza el papel de la educación media, las implicaciones del contexto en su desarrollo, reformas que se han presentado y dificultades asociadas a la cobertura y el modelo que ha seguido el sistema educativo nacional. Además de ello, presenta una propuesta de política pública para favorecer un mejor horizonte en cuanto a los retos y expectativas de la educación media en Colombia.

En esta línea, el estado del arte planteado en la tesis de maestría de *Iguarán (2015)* estudia las tendencias de la educación Media en Colombia entre 1994 y 2015 advirtiendo las problemáticas que se han presentado en su implementación teniendo en cuenta que habían transcurrido 20 años desde la expedición de la Ley General de Educación. Destaca el carácter débil de su normalización, sus confusiones, vacíos existentes y tensiones entre las modalidades técnica y académica de este ciclo formativo:

No se establecen desde la ley las diferencias, similitudes, resultados esperados y estrategias de implementación entre una modalidad y la otra; lo que desemboca en decisiones de tipo

subjetivo a nivel administrativo e institucional y más aún en la adopción, diseño e implementación de currículos que sean pertinentes y que además permitan garantizar estadios de calidad (p.176)

También se expone que sus finalidades se ven afectadas en el sistema educativo nacional ya que se han priorizado propuestas y estándares de calidad y cobertura procedentes de presiones y exigencias de entidades internacionales y fondos de financiamiento como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional, concluyendo a su vez, que la falta de compromiso estatal evidenciada en la no obligatoriedad de la educación media ha dificultado la tarea de fortalecer una agenda clara en alcance, resultados y propósitos.

Siguiendo este razonamiento, la tesis doctoral de Cabrera (2021) a partir del concepto de institucionalización de Pierre Bourdieu permite conocer la configuración de la educación media en Colombia y su recorrido a comienzos del siglo XX hasta la creación de la Ley General de Educación para su establecimiento como institución. Cabrera (2021) menciona que “desde su constitución como etapa de un nivel, la educación media tuvo como propósito formar para la continuidad de estudios superiores o la inserción al mundo del trabajo, por lo que su principal característica sería la diversificación” (p.7), sin embargo, esta diversificación se ha visto afectada, o más bien intervenida, por los diferentes eventos e intereses que han permeado la cotidianidad nacional; por ejemplo, en la utilización de la educación media como medio económico en el restablecimiento social del país al final de las guerras civiles; las tensiones entre los modelos económicos propuestos por liberales, conservadores o la iglesia; el fomento del desarrollo industrial y agrícola; o las tensiones existentes al establecer la educación técnica y laboral como un horizonte generalizado para las clases medias y bajas de Colombia.

Por otra parte, las tesis de maestría de Jerez (2017) y Misas (2013) estudian la forma y circunstancias en la que la educación media cumple su papel en la orientación del proyecto vida de los estudiantes. En primer lugar, Jerez (2017) analiza cómo la juventud ha sido asociada a la incompletud, inmadurez, transitoriedad, vulnerabilidad, inestabilidad, desorden, caos y crisis además de reducirla a una etapa de transitoriedad en la que el individuo no tiene capacidad de decisión en su vida y en la sociedad, por ello, la política pública asociada a la educación media

tiende a “la homogenización de los y las jóvenes a partir de estándares de competencias que buscan prepararlos para el ámbito productivo como la principal opción de direccionamiento de la vida” (p.12) sin brindar los procesos necesarios para que los estudiantes se constituyan en agentes y sujetos dinámicos capaces de construir experiencias y formar su sentido de vida (Jerez, 2017, p. 67).

En segundo lugar, Misas (2013) estudia los discursos y la situación que viven los jóvenes en esta etapa al verse en la obligación responder a la pregunta sobre ¿qué hacer con la vida después de terminar la vida escolar? en una modernidad líquida en la que existencia del ser humano carece de un destino predeterminado y una contemporaneidad en la que lo único permanente es el cambio. Se muestra cómo la escuela y los maestros se ven abocados a formar una ciudadanía con capacidad de adaptarse a la inestabilidad en un panorama en el que se carece de un destino predeterminado. Se muestra cómo la escuela y los maestros se ve abocados a formar una ciudadanía con capacidad de aprender y desaprender en una sociedad en la que la información claudica frenéticamente: se hace necesario preparar para una vida de incertidumbre.

Ciencias Sociales en la educación media

Se contemplan trabajos de grado de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia que han analizado la configuración del currículo de las ciencias económicas y ciencias políticas. En esa dirección, Monsalve (2017) evidencia la escasez de orientaciones, propuestas o estándares para las materias que se establecen para la educación media, de manera específica busca “indagar por los contenidos construidos en la escuela en torno a la enseñanza de las Ciencias Políticas” y “describir las finalidades a las que atiende la enseñanza de las Ciencias Políticas en la escuela” (p.14) considerando la ausencia de documentos oficiales para esta disciplina. Concluye que las finalidades que los maestros le han otorgado a su enseñanza están dirigidas a la formación de una ciudadanía fundamentada teóricamente para analizar lo que ocurre en su contexto y tomar postura con base en ello (p.102).

Prosiguiendo, Bedoya y Molano (2017) buscan de manera general “analizar las Ciencias Económicas en la Educación Media colombiana para establecer su configuración como disciplina escolar, a través de los contenidos y propósitos tanto del currículum prescrito como del activo” (p.15). En dicho trabajo se identifican tensiones curriculares que afectan las finalidades debido a las diferentes posturas que giran en torno a la educación y los autores llaman la atención sobre la mirada “inocente” que se tiene sobre las prescripciones curriculares ya que se piensan como elementos “dados”, aceptados” y “naturalizados”, carentes de intereses intrínsecos; desconociendo la postura política que entrañan y omitiendo cómo son constituidas y acompasadas de la participación de diferentes grupos e instituciones de la sociedad (p.99).

De modo similar, Vergara (2017) describe los contenidos de los textos escolares de Economía para la Educación Media identificando las corrientes del pensamiento económico y las ideologías que se reproducen en dichos textos escolares (p.10). Manifiesta una preocupación ante la posibilidad de que el maestro sea un instrumento del currículo y por favorecer una propuesta más de emprendimiento que de enseñanza de la Economía omitiendo las reflexiones pertinentes alrededor de los propósitos de la enseñanza de las Ciencias Económicas, así como la necesidad de analizar críticamente los discursos y los textos escolares.

En esa línea, de Juan (2021) se enfoca en la construcción de una propuesta de enseñanza de la Economía; identifica cómo en la educación media hay diferentes posturas que se buscan tener presencia en las propuestas para el aprendizaje de las Ciencias Económicas y Financieras. Además de ello, la autora menciona que estas son importantes “teniendo en cuenta que actualmente el sistema económico permea la enseñanza de la Economía, no solo en el sistema educativo, sino en el papel que desarrollan las instituciones estatales, quienes crean políticas y programas enfocados al mercado” (p.4). También se cuestiona la pertinencia que tiene la educación económica en la cotidianidad de los estudiantes, considerando la lejanía entre la teoría enseñada (la cual se reduce a conceptos y visiones simplistas a través de los libros de textos) y la función práctica que pueda tener en la vida según el contexto de los estudiantes (Juan, Y. K, 2021)

Finalmente, Diaz (2020) se pregunta por la función de la enseñanza de la Economía en la actualidad, en vista de cómo se desarrollando en las aulas y si las personas tienen una formación

adecuada para comprender la cantidad de información económica que abunda por los medios de comunicación y así poder tomar una postura fundamentada con base en ello. Concluye que el papel de las Ciencias Económicas en la enseñanza de las Ciencias Sociales necesita superar las reducidas concepciones asociadas al emprendimiento, gestión, comercial y creación de proyectos productivos, advirtiendo que la función de esta disciplina debe ser ayudar a comprender el mundo en sus complejas dinámicas sociales y políticas, para ello, propone un proyecto de aula que busca desarrollar en los estudiantes “la comprensión de la economía solidaria como una herramienta vigente y urgente para los tiempos de hoy que conduzca a relaciones sociales cada vez más sanas, críticas, transparentes y horizontales” (Díaz, 2020, p. 76).

Finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación media

El artículo de González (2013) explora las representaciones que tiene el profesorado en formación de Ciencias Sociales sobre las finalidades de la enseñanza de su área, posterior a ello, estas son organizadas en cinco grupos según su afinidad: mantenimiento de la tradición, fomentar las normas como referencia, enseñar a convivir en sociedad, formar ciudadanía y favorecer la crítica para la transformación social. Concluye que las representaciones son diversas y se entreveran resaltando que

la diversidad de perspectivas puede ser entendida como riqueza teórica y didáctica, pero en este caso no debería entenderse así, porque puede llevar a legitimar concepciones y prácticas convencionales en la enseñanza del área. El reconocimiento de la diversidad debe ser fuente de reflexión y acción (p.31).

¿Qué queda de los antecedentes?

Se encuentra que el campo de investigación en torno a la educación media sigue en construcción: las fuentes consultadas son recientes; los documentos, trabajos, libros y artículos son limitados, y, a pesar de que describen problemas y aspectos importantes, no se distinguen líneas o tendencias que profundicen en cuestiones principales de este objeto. Adicionalmente, es significativo que

quienes se preguntan por la educación media lo hacen principalmente en el marco de trabajos de grado, tesis de maestrías y doctorado.

Por otra parte, esta revisión evidencia que la organización de la educación media no ha sido definida con suficiencia ni en las finalidades ni en las formas administrativas. Se identifica que su principal interés se ha ubicado en mejorar la cobertura y no tanto en responder a la pregunta por su deber ser o propósito. Esto se materializa en los centros educativos donde la imprecisión de las políticas públicas, sumando a la desfinanciación, hace que las finalidades y formas de la educación media tengan que ser subsanadas por los directivos y maestros.

Relacionado con lo anterior, es recurrente encontrar la tensión entre la diversificación y homogenización, la primera, como tendencia a la orientación del proyecto de vida a el mundo laboral, la educación superior y otros escenarios en función de los intereses de los estudiantes; la segunda, alude a la realidad que vive la mayoría del estudiantado por las restringidas opciones de futuro que son definidas por las necesidades e intereses del sector productivo de su contexto.

Finalmente, resulta evidente que las Ciencias Sociales en la educación media como objeto de estudio tiene un escaso desarrollo: si bien algunos antecedentes trabajan alrededor de las Ciencias Económicas y las Ciencias Políticas, estos se realizan desde la historia de las disciplinas y saberes escolares y no desde la preocupación por su función y forma en este ciclo formativo, por tanto, la revisión de los antecedentes permite concluir que las Ciencias Sociales en la educación media no tienen la atención que requiere como política pública y materia investigativa.

3. Referentes conceptuales

Para el desarrollo de esta investigación se recurre a cuatro nociones conceptuales: educación media entendida desde lo local y global, finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales apoyado en autores locales e internacionales, currículo desde una perspectiva crítica y tensión aludiendo a las contradicciones consustanciales que aparecen en las orientaciones del acto educativo.

Educación Media

Desde un contexto internacional, la educación media se ha considerado como la etapa que culmina el ciclo de la educación secundaria dentro del proceso educativo formal. En esta, se ha pensado en la construcción de un camino que vincule a los estudiantes con el mundo laboral, el proyecto de vida, la formación ciudadana o los estudios postsecundarios. Sobre esto, Ducoing (2019) menciona que:

La educación media surge, de manera genérica en el mundo entero, como respuesta a la preocupación por elevar el nivel de conocimientos y de cultura de todas las poblaciones nacionales y como una posibilidad de contribuir a la formación integral de los alumnos (p.17).

A partir de esta preocupación, ha tomado diferentes rutas que ven en los adolescentes y jóvenes una potencialidad para alcanzar finalidades enfocadas en la formación de saberes, ciencias o disciplinas, por una parte, o la formación técnica y laboral por otra. No obstante, lo que resulta claro independiente de la opción que se tome, es que la población de la educación media se encuentra una etapa clave para la promoción de ciertos conocimientos y oportunidades que son asociadas al desarrollo y progreso de la ciudadanía y la nación. En este sentido, la escuela se transforma “en una institución social que tiene un gran potencial para transformar las trayectorias juveniles y favorecer el desarrollo del país con equidad” (Cardini et al., 2018, p.9). Es decir, se reconfigura como una institución potente y atenta a los cambios presentes en el mundo, para así disponer de una ciudadanía activa, preparada y consciente de los retos y problemáticas que la sociedad enfrenta.

Sin embargo, pese a los ideales contruidos, la educación media no ha logrado un alcance o un gran cambio en el contexto internacional debido a la diversidad y divergencia de los sistemas educativos de varios países, así como la falta de garantías en el acceso y permanencia de la educación secundaria.

Por otra parte, en Colombia la educación media está conformada por los últimos grados de la educación escolar: décimo y undécimo. Esta adquiere relevancia en el proceso formativo de los estudiantes al ser la que consolida los saberes, conocimientos y aprendizajes de los estudiantes, así como sus aspiraciones, objetivos y de manera general el comienzo de la vida post-escolarizada. Ante esto, la Ley General de Educación menciona que el fin de la misma es la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo (Congreso de la República, 1994).

En este sentido, para el alcance de dichos fines se establecen dos modalidades en la educación media: el académico o el técnico. A partir de estos se ofrecerá una propuesta curricular diferente que garantice el alcance de los objetivos de la modalidad planteada. También es importante tener en cuenta que, la educación formal del sistema colombiano, la media no tiene una condición de obligatoriedad ya que solo se garantiza hasta la educación secundaria.

De igual manera, la historia de la educación media ha sido relativamente reciente y está ligada principalmente a los retos y desigualdades existentes en la formación del sistema educativo colombiano, así como la falta de cobertura que ha tenido la educación secundaria. Sobre esto, Herrera (1993) menciona que “desde principios de siglo la educación secundaria era uno de los eslabones más débiles del sector estatal, los establecimientos oficiales eran escasos y su dirección había sido confiada a las órdenes religiosas” (p.10). Esto dio el origen a una de las principales brechas en la etapa media debido a la amplia privatización de la educación que no garantizaba un acceso universal para la población colombiana del siglo XX y que era reproducida por el estado debido a su incapacidad para brindar la cobertura necesaria. Por otro lado, la educación técnica en el país se vio enmarcada en el mismo panorama de desigualdad al ser ofertada para la clase baja y media a través de “las escuelas complementarias, escuelas nocturnas, escuelas de artes y oficios y

escuelas industriales” (Herrera, 1993, p.9) con fines esencialmente económicos y productivos para el estado.

Finalidades de la enseñanza las Ciencias Sociales

Hablar de finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales alude a la notable pregunta sobre el para qué de la enseñanza esta área en un contexto espacial y temporal específico asociado a la selección de cuáles necesidades se atenderán y a qué aspiraciones ayudarán a cumplir. En términos generales, están vinculadas con la preocupación por la prospectiva de la sociedad siendo esto de gran interés para diferentes esferas, por tanto, estas se pronuncian desde sus deseos, significados y lugares de enunciación para denotar arquetipos de la escuela, el maestro y la sociedad que incidan en la configuración finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. A este encuentro agonal y en algunos casos antagónico en la esfera pública asisten sectores institucionales, religiosos, nacionalistas, financieros, laborales y políticos (Santiesteban, 2011) que complejizan una cuestión que es laberíntica en la medida que una u otra apuesta conllevan consecuencias tangibles en los discentes y la sociedad en su conjunto.

Para Klafki, los objetivos pedagógicos que en este trabajo se nombran finalidades de la enseñanza se entienden como

todas las concepciones directrices que son formuladas, como orientaciones del actuar pedagógico con miras a las respectivas nuevas generaciones (...) tales orientaciones designan, a la vez, aquellas actitudes y capacidades que se arrojan los destinatarios del actuar pedagógico en procesos de aprendizaje (en el sentido amplio de la palabra), de los cuales ellos mismos deben apropiarse (1972, pp. 39-40).

También se debe tener en cuenta que en la decisión sobre los objetivos, sentidos o propósitos de la enseñanza del área se entreveran ciencia e ideología en la medida que una elección epistemológica establece prioridades y valores que necesariamente afectan en la respuesta que desde la pedagogía y la didáctica específica se proponga alrededor del ¿para qué enseñar ciencias sociales? (Benejam, 1997, p. 34), en esa línea tanto Benejam (1997) como España (2014) describen la evolución de esta cuestión la cual se inscrito en las tradiciones positivista, humanista y crítica, además de estar siendo

impactada por el incipiente influjo del pensamiento posmoderno en la educación. Sumado a ello, las finalidades tienen una relación muy próxima con el contenido de enseñanza debido a que la pregunta alrededor del para qué enseñar define un horizonte que requiere de coherencia con el qué enseñar para llevarse a cabo. En ese sentido, lo que un estudiante debería aprender, las habilidades a desarrollar y los referentes ético-políticos que debe incorporar en su participación en la sociedad están en consonancia con los fines de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Teniendo en cuenta la diversidad de aristas de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, es importante aclarar que este trabajo parte de una concepción crítica. En esa medida, siguiendo a Arias Gómez (2017) y Siede (2010) se advierten que es necesario enseñar Ciencias Sociales en la escuela para comprender y atender necesidades y problemáticas del presente como un sistema económico global amparado en la ilusión de un desarrollo infinito que se sustenta por medio de la depredación incansable en un mundo finito, el consumismo desaforado que monopoliza las aspiraciones individuales, la desigualdad expresada en la dominación de unos grupos humanos sobre otros, la discriminación en un mundo globalizado y multicultural y otras dolencias del mundo que generan un panorama en el que la educación social está llamada a dar respuestas y orientaciones sobre lo qué debe hacerse desde la enseñanza. En palabras de Siede (2010)

Vivimos una sociedad desencantada, con grandes dosis de exclusión, de desigualdad y de maltrato, con una cultura política a la que le cuesta construir consensos y deliberar con respeto por la palabra y la dignidad del otro. Transitamos un nuevo escenario, aunque buena parte de la enseñanza escolar perpetúa un currículum residual pensado en y para otros tiempos. En este contexto, es conveniente que volvamos a preguntarnos qué enseñamos y qué deberíamos enseñar; para qué enseñamos y para qué deberíamos enseñar (p.11).

Complementando, Arias Gómez (2017) propone que existen tres grandes vertientes evidenciables en los discursos de maestros en ejercicio sobre los propósitos de la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia, advierte que estas no son puras, sino que se mezclan y superponen: enseñanza para lo disciplinar, para los valores y para la transformación social, la primera, busca dotar a los estudiantes de conceptos y procedimientos de las disciplinas asumiendo que esto ayudará a la ciudadanía activa; la segunda, está íntimamente relacionada con la tradición católica

en la que el maestro es un apóstolado que labra la mente y el corazón de los estudiantes en un modelo de ciudadanía virtuosa basado en una selección de actitudes y valores que discrecionalmente se definen como propios de un “buen ser humano”; la tercera, inspirada en los movimientos sociales, el movimiento pedagógico, el compromiso social de la academia y el trabajo comunitario manifiesta una preocupación por los cambios sociopolíticos que son necesarios para la mejorar social, en esa línea, el sentido de la clase de Ciencias Sociales se dirige a la concientización y formación de compromiso social.

Para el análisis de las finalidades, se acoge la propuesta de Santisteban (2011) reconociendo que estas que poseen unas “fronteras muy permeables y una interrelación evidente entre las diferentes finalidades, con redes conceptuales similares” (p.73)

Tabla 1 Propuesta finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales, Santisteban (2011)

Tipo de finalidad	Abreviatura
Científicas (cognitivo-conceptual)	FC
Prácticas (procedimental)	FP
Culturales (actitudinal)	Fcul
Para el desarrollo personal	FDP
Intelectuales (pensamiento social)	FI
Políticas (construir democracia)	Fpol

Por último, es necesario aclarar que las finalidades científicas, prácticas y culturales han sido relacionadas con las cognitivas, procedimentales y actitudinales respectivamente, las cuales se utilizan generalmente en el contexto latinoamericano y específicamente en Colombia, permitiendo así una comprensión más localizada de las finalidades en nuestro contexto.

Currículo

“¿y si él tuviera razón? ¿y si las escuelas y el currículo que se enseña en ellas hubieran evolucionado de modo tal que los intereses de mi comunidad fueran

sometidos a los intereses de gentes más poderosas? ¿Y si las disposiciones sociales y económicas existentes requieren que algunas personas sean relativamente pobres y no cualificadas y otras no? (Apple, 1979, p. 86)

El currículo remite a toda una tradición pedagógica y de investigación educativa que viene desarrollándose desde inicios del siglo XX con los trabajos de Bobbit y Taylor, desde entonces su conceptualización se ha diversificado, dando como resultado concepciones del currículo afines a una u otra tradición epistemológica, para efectos de esta investigación y en coherencia con los aspectos metodológicos, es importante aclarar que los referentes teóricos en torno a las teorías críticas del currículo.

A menudo en la tradición de investigación educativa, el currículo hace referencia al proceso que recorre el estudiante, a través de aspectos como la evaluación, la organización o la selección de los contenidos que este aprende en dicho proceso. En ese sentido, como lo menciona Sacristán (2010) “de todo lo que sabemos y es potencialmente enseñable y posible de aprender, el currículum es una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad” (p.22). Por esto mismo, ese proceso de selección, como lo menciona el autor “no es algo neutro, universal e inamovible, sino un territorio controvertido y hasta conflictivo, respecto del cual se toman decisiones, se siguen opciones y se actúa por orientaciones que no son las únicas posibles” (p.29).

Como consecuencia, esa falta de neutralidad deriva en la injerencia e intervención de diferentes intereses desde el exterior de la enseñanza que constituyen al currículum como un campo de batalla que refleja otras luchas: corporativas, políticas, económicas, religiosas, identitarias, culturales, etc. (Sacristán, 2010). De esta forma, se reconoce la escuela desde sus disposiciones, formas de disciplina, significados, normas y rutinas, los cuales como afirma Apple (1986) pueden convertirse en una forma de control económico y social (pp. 87-88).

Tensión

Según la Real Academia Española *tensión* se refiere al “estado de un cuerpo sometido a la acción de fuerzas opuestas que lo atraen” o al “estado de oposición u hostilidad latente entre personas o grupos humanos, como naciones, clases, razas, etc.”, con esto presente, para este trabajo se

identifica la tensión como un estado en el que la configuración de un objeto o cuestión en particular es disputado discursivamente por una serie de fuerzas que buscan incidir en este, cada una de estas fuerzas tienen diferentes intereses desde los que se pronuncian discrecionalmente alrededor de un “estado ideal”, un ajuste necesario o una mejora pertinente sobre el objeto o cuestión que se esté disputando.

Lo anterior, sucede porque la construcción discursiva del objeto evidencia una forma de representación y significación del mundo que está en un constante movimiento entre su reproducción o transformación. Dicho movimiento (que puede ser conflictivo) sucede en un contexto espacial y temporal, acompañado de un agenciamiento particular de los sujetos que configura las comprensiones y relaciones sociales que vehiculan y sostienen la sociedad (Galindo-Ramírez, 2021). En este caso, el objeto o cuestión en disputa es pedagógico y didáctico, por tanto y siguiendo a Meirieu (2004), hay una presencia de contradicciones que generan tensión en tanto tienen una proyección hacia el futuro, debido a que algo está en tensión en el presente, esboza, afecta o se materializa en una acción futura, algo que es propio de la pedagogía en la medida que “trabaja sobre las contradicciones consubstanciales al acto educativo” (p. 87).

Teniendo en cuenta lo anterior, para analizar *las finalidades de la enseñanza de la ciencias sociales en la educación media en Colombia*, las tensiones se entienden como los distanciamientos, desencuentros, rupturas y brechas (Acosta y Amado, 2018) que se presentan entre lo instituido (voz oficial) y otras intencionalidades, interpretaciones o intereses de orden individual o colectivo (voces no-oficiales) atravesados por diversos aspectos económicos, políticos o sociales que se pronuncian alrededor del *deber ser* de la cuestión mencionada.

4. Metodología

El presente es estudio de corte hermenéutico, que reconoce la interpretación como parte integral de todos los momentos de la investigación, no siendo esto una alusión al relativismo sino una disposición intelectual que busca descubrir los significados de las palabras, escritos y textos. Se considera que la interpretación no es inocua en la realidad, esta constituye un proceso participativo en la solución de los problemas de la sociedad en tanto atiende a la necesidad de comprender los significados de los textos y contextos (historia, cultura, política, religión, filosofía, sociedad, educación, etc.) Carr y Kemmis (1988) y Nava (2007), como fueron citados en Ruedas et al, 2009, p.187)

Estrategia de investigación

Se opta por la investigación documental entendida como “el análisis orientado por objetivos bien definidos, de datos, documentos escritos, fuentes de información impresas, contenidos y referencias bibliográficas, los cuales una vez recopilados, contextualizados, clasificados, categorizados y analizados, sirven de base para la comprensión del problema” (Uribe, 2013, p. 198). En este sentido, Uribe (2013) explica que:

la información desde el punto de vista de la investigación científica, seguirá siendo una masa de datos indiferenciados hasta tanto no sea tratado con el suficiente discernimiento y análisis crítico para que a partir de sus propios elementos pueda ser seleccionada, contextualizada e incorporada en un área o dominio de las ciencias sociales (p. 197).

Con base en lo anterior, los documentos son la justificación y condición de posibilidad de la investigación documental en tanto se acude a ellos como “fuente o referencia en cualquier momento o lugar, sin que se altere su naturaleza o sentido, para que aporte información o rinda cuentas de una realidad o acontecimiento” (Uribe, 2013, p.199). Para Galeano (2000) se refieren a “la amplia gama de registros escritos y simbólicos, así como a cualquier material y datos disponibles”, para MacDonald y Tipton (en Galeano, 2004, p. 115) “son cosas que podemos leer y que se refieren a

algún aspecto del mundo social” y, en la era de la información y las telecomunicaciones, Uribe (2013) afirma que cualquier material susceptible de proveer información puede ser considerado documento.

Galeano (2004) propone tres momentos para la realización de una investigación documental: primero, de diseño, en el que se construye el objeto de investigación, las categorías de análisis y estrategias de búsqueda de la información; segundo, de gestión e implementación, que se dedica a la búsqueda, clasificación, valoración y análisis de los documentos; y tercero, de comunicación de los resultados, en el que se elabora una síntesis comprensiva de los hallazgos de la investigación.

La búsqueda y selección de los documentos permitió establecer siete campos documentales conformados por 91 documentos, a continuación, se presenta una tabla que explica la naturaleza de cada uno de ellos:

Tabla 2 Campos documentales

Campo documental	Definición	Número de documentos
Oficial	Aquello que es respaldado por las instituciones que formalmente están encargadas de la organización y administración de la educación media en Colombia y aquellas que inciden sobre estas, es decir, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), el Congreso de la República y la Presidencia de la República	16
Pedagógico, didáctico y curricular	Se contemplan documentos que expresan propuestas pedagógicas y didácticas que manifiesten posturas alrededor del para qué y qué de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación media, es decir, que su contenido permita identificar posturas alrededor de las finalidades y el currículo de ciencias sociales del mencionado ciclo, por ejemplo, propuestas editoriales para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación media, cartillas sobre cátedras u otras necesidades educativas,	9

	propuestas curriculares diseñadas por entidades, secretarías o iniciativas pedagógicas, entre otros.	
Económico y laboral (Global y nacional)	Se contemplan los informes y orientaciones de Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Banco Interamericano de Desarrollo y otras entidades nacionales e internacionales que se pronuncien alrededor de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación media	7
Académico	Se contemplan las producciones de intelectuales, grupos de investigación y organizaciones productoras de conocimiento social que se pronuncian alrededor de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación media	20
Maestros	Documentos producidos a partir del trabajo de campo de los investigadores: Transcripciones de entrevistas realizadas a maestros de Ciencias Sociales que enseñan en el ciclo de la educación media en instituciones públicas y privadas.	12
Medios de comunicación	Documentos que evidencian el debate y la opinión de los diversos sectores implicados alrededor de las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación media.	23

Análisis de contenido

Esta técnica tiene como finalidad proporcionar conocimientos e intelecciones con base en el descubrimiento de la estructura interna de la comunicación y el contexto en el que se produce la información (Galeano, 2004). Para analizar el contenido de las formas de expresión humana orales y escritas es necesario acceder en dos sentidos al “contenido” del texto, una primera vía sintáctica inscrita en lo alfabético, representativo, morfológico que constituye la forma o superficie del texto, y un segundo orden semántico y pragmático en el que se identifican las relaciones bajo las cuales esa forma adquiere su sentido y que constituyen el contenido latente del texto. En otras palabras,

el análisis de contenido tiene la “misión de establecer las conexiones existentes entre el nivel sintáctico -en sentido lato- de ese texto y sus referencias semánticas y pragmáticas” (Navarro y Díaz, 2007, p. 180). Galeano (2004) lo sintetiza como “un proceso destinado a desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, develando sus aspectos no directamente intuibles (contenido latente) y, sin embargo, presentes” (p. 126)

Hay varias formas de hacer análisis de contenido según la naturaleza del objeto o problema de investigación. El presente trabajo se acoge a algunas orientaciones metodológicas propuestas por Galeano (2004) y Orlay y Ussa (2013). Se tendrán en cuenta las siguientes consideraciones:

1. Precisar el objetivo que se persigue y las categorías con las que se analizará.
 - a. Identificar el problema y definir el para qué teórico y pragmático de su investigación.
 - b. Definir las categorías o referentes teóricos necesarios para comprender el problema.
2. Definir el universo del objeto de estudio.
 - a. Recopilar el corpus textual compilado y producido.
 - b. Organizar los textos con base criterios extratextuales (autor, año de publicación, contexto de producción, etc.) en coherencia con el problema y objetivos de investigación.
3. Determinar las unidades de análisis o unidades de registro.
 - a. Seleccionar los aspectos, fragmentos o partes del corpus textual que son relevantes para la investigación.
 - b. Referenciar las unidades de registro con base en los lugares concretos en los que aparece en el universo del objeto de estudio (criterio textual) y las condiciones de producción del texto que exponen la relación entre el corpus textual y el medio social.
4. Codificación de las unidades de registro.
 - a. Contabilizar en términos de presencia, frecuencia y dirección las unidades de registro.
 - b. Relacionar en términos de equivalencia y oposición las unidades de registro.
5. Categorización de las unidades de registro.
 - a. Clasificación del contenido de las unidades de análisis con base en las categorías previamente establecidas.
6. Construcción de interpretaciones y conclusiones.

- a. Dar cuenta de los resultados obtenidos mediante el análisis de contenido.
- b. Expresar interpretaciones y conclusiones producto del análisis de contenido.

Entrevista semiestructurada

Esta técnica permite “que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta” (Flick, 2007, p. 89), se busca dar libertad para presentar sus opiniones alrededor de un problema u objeto de interés. Está comprendida por el cuestionario semiestructurado, guía metodológica, grabación, transcripción y un comentario del entrevistador descriptivo y valorativo alrededor de lo conversado y del desarrollo puntual de la entrevista.

Se parte sobre el reconocimiento de que el entrevistado posee un complejo de conocimientos explícitos e implícitos sobre el asunto que se indaga, por ello, la familiaridad que se produzca en el diálogo alrededor del problema es vital para favorecer la implicación subjetiva del entrevistado. “Es importante que el entrevistador deje claro su interés sustancial y pueda mantener una buena atmósfera en la conversación” (Witzel en Flick, 2007, p. 102)

En el marco de esta investigación, la entrevista semiestructurada se realiza con maestros y directivos de contextos educativos de educación media de características económicas, sociales e institucionales diferentes para analizar cómo se piensan, desarrollan y reflexionan las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación media, para esto, se piensa en una presentación entre el entrevistador y entrevistado y tres momentos caracterizados por un objeto indagación particular:

- a. Se pregunta por las consideraciones de maestros sobre las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación media en Colombia;
- b. Sobre cómo se materializan de las finalidades de las ciencias sociales en la educación media en los contextos específicos donde ha desempeñado su práctica pedagógica;
- c. Y sobre los retos y reflexiones personales que como maestro ha identificado y construido a partir de su experiencia.

5. Finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación media en Colombia

...intentan hacer cambiar de costumbres a un hombre, así como de corregir su voluntad conforme a las exigencias de la ciencia y el sentido común. Pero ¿cómo saben ustedes que, al hombre, no sólo se le puede, sino que se le debe corregir? ¿Cómo pueden concluir, que es necesario cambiar la voluntad del hombre?

Fiodor Dostoievski – Memorias del subsuelo

Esta investigación entiende las finalidades de enseñanza como orientadoras del proceso de selección de contenidos, recursos, metodología y gran parte de las decisiones pedagógicas y didácticas necesarias para formar el ciudadano y la sociedad que el Estado, las instituciones y los maestros aspiran construir. En relación con ello, este capítulo busca responder al primer objetivo que consiste en caracterizar las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación media en los documentos oficiales y no oficiales, para esto, se analizaron 87 documentos estructurados en tres momentos:

El primero, destinado a la caracterización de 16 documentos procedentes de las instituciones encargadas de legislar y organizar la educación media en Colombia, por este motivo, se contemplaron leyes y decretos expedidos por el Congreso y Presidencia de la República; Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos de Competencias relacionados con el área de Ciencias Sociales publicados por el Ministerio de Educación Nacional; y orientaciones de la evaluación estandarizada para el área divulgadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES).

Relacionado con lo anterior, es necesario aclarar que aquello que promulga la oficialidad no es lo único que determina lo que sucede con las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación media; en atención a esto, en el segundo momento se busca exponer las finalidades que aparecen en discusiones públicas, propuestas editoriales, agendas locales y otras iniciativas en cuatro campos documentales que impactan en la concepción y configuración de las finalidades, en

específico, se caracterizan 9 documentos del campo pedagógico y didáctico, 7 del campo económico y laboral, 23 de medios de comunicación y 20 del académico (ver tabla 2).

Por último, en un tercer momento se trae a colación las finalidades expresadas por maestros y maestras de ciencias sociales que han enseñado en la educación media en contextos públicos y privados para dar cuenta de algunas apuestas y reflexiones de quienes han encarado y gestionado la cuestión.

La voz oficial, la prescripción alrededor de las finalidades

El análisis del campo oficial permite identificar 37 finalidades³ que están en consonancia con el horizonte planteado en la Ley General de Educación: formar en una concepción integral de la persona humana entendida como el desarrollo en todas las dimensiones de lo humano, es decir, se buscará formar en lo personal, físico, psíquico, intelectual, moral, espiritual, ético, afectivo, cívico, cultural, social y político.

En este sentido, la caracterización de las finalidades muestra que la enseñanza de las ciencias sociales busca incidir principalmente en nueve aspectos:

- Formación ciudadana
- Pensamiento crítico y científico
- Construcción de paz
- Identidad nacional pluriétnica y multicultural
- Conciencia ambiental
- Proyecto de vida
- Hábitos y calidad de vida
- Ética y ser social
- Fortalecimiento de la institucionalidad.

Es necesario señalar, que, si bien las finalidades trabajan sobre diferentes objetos, se entrelazan durante su materialización en los ámbitos escolares, dicho de otro modo, no suceden de manera aislada, sino que se desenvuelven a través de una interrelación de redes conceptuales similares

³ Para leer concretamente cada finalidad ver anexo 6

(Santisteban, 2011, p.75), por ejemplo, las finalidades científicas están relacionadas con la reinterpretación de la cultura o las finalidades prácticas conversan con el desarrollo de la autonomía personal.

Siguiendo con lo anterior, se busca formar un ciudadano crítico, emancipado, solidario y democrático que reconozca la relación estado-sociedad civil, la dignidad humana, los derechos humanos y la importancia de lo público, además, se espera que esté capacitado para atender los retos, necesidades, problemáticas y cambios de la contemporaneidad en lo local, nacional y global a través de su participación política caracterizada por valores como la responsabilidad, la solidaridad y la justicia.

En lo concerniente al pensamiento crítico y científico se busca desarrollar actitudes positivas hacia el asombro, la investigación y el conocimiento de objetos y métodos de las ciencias sociales que le permita al estudiante, entre otras cosas, comprender el carácter dinámico, plural y complejo de las sociedades humanas, analizar la información que circula en un momento dado, identificar opiniones, perspectivas e intereses económicos, políticos y culturales de personas y grupos sociales, valorar los aspectos negativos y positivos de diferentes teorías sobre el progreso individual y social además de resolver problemas para el mejoramiento cultural y de la calidad de vida.

En lo que atañe a la construcción de paz, los documentos son claros en indicar que se espera sea impulsada por medio de un reconocimiento positivo de la alteridad e interculturalidad acompañado de formación en prevención de la violencia y procesos de memoria histórica que ayuden a los estudiantes a comprender la importancia de la reconciliación y la paz que el país y el mundo necesita.

En esa misma línea, se plantea favorecer una identidad nacional pluriétnica y multicultural que comprenda y reconozca los aportes históricos, culturales, ancestrales y actuales de las diferentes comunidades étnicas para sentar las bases de un autorreconocimiento y autoestima relacionada con la pertenencia a la nación colombiana que faculte para una relación dialógica con dinámicas universales.

En este orden de ideas, se aspira a que el estudiante en la educación media tenga una conciencia ambiental que le permita comprender las problemáticas ambientales en diferentes escalas y a su vez le dote de un marco ético signado por la valoración, protección, respeto y uso racional del medio ambiente en aras de construir sociedades sustentables y socialmente justas.

Otro aspecto que se busca impulsar es el proyecto de vida a través del autoconocimiento y desarrollo de habilidades que permitan al estudiante profundizar en conocimientos relacionados con los intereses personales facilitando su acceso a la educación superior, paralelamente, también se prepara para la práctica y valoración del trabajo como fundamento del desarrollo individual y social usando conocimientos técnicos y tecnológicos.

Asimismo, se desea mejorar los hábitos y calidad de vida promoviendo el conocimiento, apreciación y valoración de los diferentes medios de expresión y bienes culturales acompañado del desarrollo de habilidades comunicativas útiles en diferentes contextos. Del mismo modo, se vivifica un discernimiento sobre el cuidado personal alineado con la comprensión y disfrute de los derechos humanos, sexuales y reproductivos.

También es importante destacar el anhelo de originar en el estudiante una ética y ser social sensible y comprometido políticamente con los problemas y fenómenos sociales como la injusticia, abuso de poder, exclusión, discriminación, sufrimiento producto de la violencia y vulneración de derechos a grupos humanos que le permitan un desarrollo moral vinculado a una conciencia sobre las generaciones futuras y que propenda por las soluciones pacíficas y solidarias a los conflictos.

Por último y vinculado con la matriz Estado-céntrica se busca fortalecer la institucionalidad a través del fomento de actitudes de respeto hacia la autoridad legítima y los símbolos patrios en aras de proteger disposiciones positivas frente a la construcción de una soberanía justa, equitativa y presta a la solidaridad con el mundo a partir del trabajo mancomunado de la sociedad civil.

En síntesis, se puede interpretar que las finalidades de la voz oficial se preocupan inicialmente por la formación de un sujeto consciente del contexto en el que se encuentra presente, fomentando su participación y accionar con relación a las necesidades y momentos históricos que se viven. A pesar

de que estas propuestas parecen fomentar un ideal de sociedad enmarcado en los nuevos ideales que se dan al momento de establecer la Ley General de Educación, también se identifican algunos rezagos de una sociedad que privilegia la creación de una identidad alrededor de sentimientos nacionales, patrióticos o culturales, demostrando así la marcada presencia de las voces institucionales en las orientaciones de la enseñanza.

Sin embargo, es importante mencionar que también las competencias y las aptitudes a desarrollar por parte del estudiante desde la investigación y la problematización de las realidades y los retos sociales, plantean unas Ciencias Sociales que posibilitan el análisis de la sociedad moderna que piensa constantemente soluciones o alternativas desde los valores sociales, el conocimiento y diferentes hábitos que le den a los estudiantes un protagonismo en el reconocer y utilizar las respectivas disciplinas. En ese mismo sentido, el interés de las propuestas alrededor de la construcción de la paz, la superación de la violencia, la promoción de la memoria histórica y la conciencia ambiental, demuestran el peso que han tenido los procesos históricos y políticos en el país a la hora de dar dirección en temas apremiantes y fundamentales en el debate educativo de la nación.

Las voces no oficiales, pronunciamientos que inciden en configuración de las finalidades

En las voces no oficiales y a través del análisis de cuatro campos documentales (pedagógico y didáctico, económico y laboral, medios de comunicación y el académico) se describirán las finalidades y su concepción desde las cuales son enunciadas, en donde las tendencias políticas del momento, la construcción de paz, las necesidades sobre el pensamiento crítico y científico, el debate público en torno a la calidad de la educación, los resultados en la evaluación internacional y nacional, las necesidades de la juventud, las propuestas curriculares de contenidos buscan implícita o explícitamente generar cambios en la orientación de la enseñanza. A continuación, se describirán los pronunciamientos de las voces no oficiales acerca de las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación media.

En ese sentido, la preocupación más recurrente en los campos no oficiales es la construcción de paz debido a las necesidades educativas asociadas a problemáticas de violencia y al reconocimiento

de la trascendencia del momento histórico que vive el país relacionado al Acuerdo de Paz (2016) firmado por el Estado y la sociedad para la terminación del conflicto armado. Por esto, las propuestas concernientes a esta causa enfatizan en la formación en memoria histórica auspiciando la reconciliación, restauración y construcción de la verdad reconociendo el relato de las víctimas, para defender la idea de la no repetición de los hechos ocurridos en el conflicto armado más antiguo de América Latina.

Paralelamente, procura la transformación del territorio y la conformación del tejido social desde la participación y el reconocimiento de la diferencia, la ruralidad y la diversidad étnica, buscando que el estudiante se concientice desde la convivencia escolar sobre la resolución de conflictos y la construcción de un mundo interno y relacional nutrido de valores.

Sobre el pensamiento crítico y científico desde el campo académico se enuncia como algo necesariamente vinculado a la dimensión social del ser humano, aludiendo a la pertinencia de la participación del estudiante en diversos espacios para la mejora de las condiciones sociales. En esta dirección, Grijalba Bolaños (2020) apunta que se necesitan “seres humanos que evoquen acciones en la justa medida en la que se requiera, teniendo en cuenta las necesidades y particularidades del contexto” (p. 969) llamando la atención sobre la estrecha relación de este pensamiento con la participación activa y la transformación social. Sumado a esto, se insiste sobre el requisito de formar en el multiperspectivismo y en el pensamiento sistémico y holístico señalando que su condición de posibilidad reside en la transversalización del currículo (Cortés-Ramírez y González-Ocampo, 2017, p. 385).

Por otra parte y haciendo énfasis en la enseñanza de la disciplina histórica, desde el campo académico se demanda que el estudiante en la educación media pueda desarrollar el pensamiento, la conciencia y la significancia histórica involucrando el contexto, espacio y tiempo para comprender el presente y concientizar sobre el futuro (CAEHC, 2022), además de ello, culturalmente se busca superar problemáticas por medio de la inclusión de la perspectiva racial, étnica y de género con el ánimo de recuperar el relato de las comunidades socialmente excluidas. En esa línea, desde el campo pedagógico y didáctico se encuentran propuestas curriculares alineadas con los EBC que destacan por su amplia gama de contenidos específicos asociados a la

historia universal contemporánea y a la historia de Colombia. Conjuntamente, es importante mencionar que la Historia en la escuela tiene un cubrimiento constante en los medios de comunicación impulsado por el debate público alrededor de la Ley 1874 de 2017⁴, el campo de la Enseñanza de la Historia Reciente y los recursos dirigidos a la escuela publicados por la Comisión de la Verdad. Sin embargo, la forma en la que esto se trata y sus implicaciones serán desarrolladas en un capítulo posterior de este trabajo.

Por otro lado, la formación ciudadana que se exige a la educación escolar está en consonancia con lo expresado en la oficialidad, en adición a esto, Tamayo (2011) invita a entenderla desde un énfasis en lo territorial promoviendo una ciudadanía que actúe en favor de la realidad social, histórica y política entendiendo los cambios culturales, económicos, ambientales y espaciales que se producen en el territorio y que oriente su participación al bienestar colectivo.

Alrededor del desarrollo personal, se reflexiona en torno al valor de la juventud en la última etapa escolar y sobre la orientación que se debería brindar para garantizar la formación de un sujeto autónomo, con carácter, personalidad y discernimiento en la toma de decisiones. Con relación a esto, se debe encaminar a una diversificación que como mencionan Díaz y Celis (2011) coadyuve al desarrollo de la personalidad desde la experimentación de saberes y técnicas como forma de orientación a las diferentes opciones que ofrece un mundo postsecundario cambiante. Adicionalmente, se deben fomentar hábitos y competencias socioemocionales que favorezcan la calidad de vida, el capital cultural y la convivencia del estudiante en los múltiples espacios y panoramas que están más allá de lo escolar.

Si bien desde la oficialidad se han presentado dos caminos que orientan el desarrollo de la educación media: la técnica y la académica, desde las voces no oficiales se advierte la necesidad de la diversificación tanto en la proyección laboral y académica como desde la realización personal. Para esto, se pretende mejorar la calidad de vida y facultar la ciudadanía desde la vinculación e intensificación en diferentes materias o campos de conocimiento que permitan discernir entre

⁴ Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones. La ley restablece la enseñanza obligatoria de la historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media. (Congreso de la República, diciembre 2017)

múltiples opciones de futuro. Como menciona Gómez et al (2009) “una importante función de la educación media es contribuir a la exploración, identificación y desarrollo de intereses y aptitudes de los jóvenes en las diversas dimensiones artísticas, tecnológicas, humanistas, científicas” (p. 128).

Sumando a lo anterior, pretende dilucidar aspectos no difundidos y controvertidos sobre el panorama laboral como lo son la precariedad, el desempleo, la incertidumbre y la desigualdad social en vista de que desde una perspectiva equitativa, es responsabilidad de las instituciones educativas con estudiantes de bajos niveles socioculturales y socioeconómicos retribuir con información y conocimientos básicos alrededor de la diversidad de oportunidades disponibles en la continuación de su proyecto de vida (Gómez, 2009b).

En adición, dentro de las voces no oficiales se encuentran pronunciamientos particulares que coinciden en menor medida con lo expresado en los demás campos, por ejemplo, según los intereses del campo económico y laboral, y algunas apreciaciones del académico se debe propender hacia una conciencia global con aproximaciones a las ciencias para desenvolverse en la estructura laboral comprendiendo los cambios y los efectos de la globalización en la vida cotidiana, bajo ese cometido, se busca que el estudiante construya su sentido de vida en un mundo cambiante en donde competir y contribuir al progreso del país sea el fundamento del crecimiento personal.

En cambio, desde una perspectiva que alude a lo local y al mantenimiento del *estatus quo*, el campo económico y laboral denota que están presentes intereses gubernamentales que pretenden la construcción de un país libre y soberano desde el “sueño democrático”, así como el mantenimiento de una ciudadanía activa que contribuya a la prosperidad económica, la igualdad, el cuidado de la madre tierra y la justicia en la lucha para confrontar la pobreza, las tasas de criminalidad y mejorar las condiciones de salud.

Por último, en los medios de comunicación es recurrente la preocupación por favorecer el acceso a la educación superior, preparar para el mundo laboral y capacitar para el siglo XXI a través del autoconocimiento en una etapa importante del proceso vital, formación en investigación y el

desarrollo en habilidades comunicativas como el alfabetismo, bilingüismo y uso de las nuevas tecnologías.

Como se puede leer, las finalidades de la enseñanza en las voces no oficiales expresan ideas que mantienen relación con aquello que está estipulado desde la oficialidad, así como una preocupación ligada a las necesidades del siglo XXI, ya sea en términos formativos, investigativos, económicos o laborales. Esto tiende a explicarse en el carácter indirecto de las voces no oficiales, las cuales realizan sus proposiciones desde los diferentes discursos y posiciones bien sea políticas, económicas o ideológicas que les caracterizan.

Por otro lado, es de resaltar el marcado interés en fomentar el debate en torno a la formación en la disciplina histórica, ya sea como cátedra, como materia propia, o como propuesta interdisciplinar a las ciencias sociales, así como el interés por una educación para la paz y la superación del conflicto, demostrando la lectura que las voces no oficiales más recientes hacen sobre los documentos orientadores, en relación con el contexto actual del país.

Las voces de maestros y maestras, el saber de quienes han afrontado esta confusión

Un papel fundamental en el proceso de entender y describir las tensiones presentes en la enseñanza se dio a través de la conversación y la exploración de la experiencia que han tenido diferentes maestros y maestras a lo largo de su práctica en la educación media. En ese sentido, el análisis de las transcripciones de 12 de entrevistas realizadas a maestros y maestras de ciencias sociales en la educación media con experiencia en contextos públicos y privados muestra diversas finalidades que es posible agrupar en seis enunciados: atención a las necesidades locales, construcción de paz, formación ciudadana, enseñanza de objetos de lo social, pensamiento crítico y científico, y finalmente normas, actitudes y valores.

Los maestros expresan que las características de cada contexto educativo juegan un papel primordial en las decisiones didácticas en la educación media debido a que los contenidos y propósitos de la clase de ciencias sociales deben mediar entre lo que la legislación y orientación curricular plantea, y lo que, según las condiciones culturales, sociales, económicas y familiares es

más pertinente para comprender y superar las problemáticas del contexto próximo. En conversación con el Maestro 2, este afirma que la forma en la que orienta sus decisiones inicia en la pregunta por “¿quién es el sujeto, el estudiante al que yo me dirijo?” y después de reflexionar sobre las necesidades y potencialidades que el estudiante y el contexto sugieren, responde al “¿para qué es que yo le voy a enseñar? ¿por qué le voy a enseñar eso y no otra cosa? (...) y a partir de ahí usted construye, porque uno tiene que ampliar el marco de las finalidades” (octubre de 2023). Relacionado con ello, el Maestro 10 afirma que “cuando uno llega a décimo y once, uno vuelve a hacer maravillas, porque de verdad, se amplía tanto la gama de lo que puede ser enseñado. Uno trata de hacerlo en los niveles básicos, pero están muy constreñidos a lo que se debe aprender, pero en décimo y once la gama se amplía y puede ser más contextualizada” (marzo de 2024).

Sobre la construcción de paz en la escuela se plantea que el Proyecto Educativo Institucional, los directivos y maestros deben trabajar cooperativamente para hacer de la cultura y educación para la paz un elemento integrativo del currículo y las propuestas didácticas. Para ello, es necesario brindar espacios a los procesos de memoria y a la resolución pacífica de los conflictos favoreciendo la empatía y convivencia entre los estudiantes y con el momento histórico que vive el país.

Frente a este respecto, el Maestro 6 comenta que se pregunta constantemente cómo puede contribuir a que

los conflictos en la escuela sean mejor manejados, y, no solamente en la escuela sino como ciudadanos: saber mediar, saber resolver conflictos, identificar intereses del otro, tener un comportamiento respetuoso en los espacios que comparto con otros, saber dirigir mis emociones; es lícito que usted sienta enojo, es lícito que usted sienta miedo, pero ¿de qué manera tramito yo esas emociones? porque a veces uno ve que los pelados no regulan muy bien las emociones y lo llevan a la violencia. Pero uno entiende que es una problemática no escolar sino de sociedad (marzo de 2024)

La formación de un ciudadano crítico y reflexivo es uno de los grandes intereses de los maestros de ciencias sociales en la educación media, ya que, en vista que los estudiantes están próximos a iniciar su participación política en otros escenarios necesitan concientizarse sobre los derechos y

deberes que tienen como ciudadanos, en este sentido, el Maestro 4, aludiendo a una de la formación con énfasis en el territorio plantea que “si nosotros fuéramos un poco más o tuviéramos más profesores formados en una formación fuerte epistemológicamente hablando en Geografía, yo creo que este asunto del territorio se podría asumir de una manera con un poco más de liderazgo, más de protagonismo y le podría ayudar a comprender a los estudiantes realmente el contexto en el que están y eso va de la mano de la formación política” (noviembre de 2023). Asimismo, la Maestra 3 y el Maestro 5 entienden la formación de los estudiantes como seres políticos como una de las finalidades más importantes de este ciclo.

En torno a los objetos y contenidos que deben ser enseñados de lo social, cada maestro responde a dicha pregunta desde los diferentes intereses que se han materializado en su formación, así como las particularidades a las que pretende satisfacer la institución educativa desde la enseñanza de las ciencias sociales, de ahí que exista una diversidad de respuestas que resaltan la ambigüedad en el objeto de estos saberes. Por ejemplo, para el maestro 1 la enseñanza debería tener un énfasis en lo epistemológico, que a menudo se plantea únicamente en las instituciones formadoras de maestros y que no se encuentra asociado a la propuesta de lineamientos curriculares o las voces oficiales

... no hacemos mucho énfasis de lo que están hechas algunas de estas disciplinas por dentro, que insisto, no solo por mi formación, sino por mi convicción como maestro de ciencias sociales, es la necesidad latente, difícil de ignorar, de enseñarle a los más jóvenes, incluso a los niños, cuál es la naturaleza de esas ciencias, de que están compuestas, que me parece una interesante forma de preguntarnos por sus epistemes (noviembre de 2023)

Ante esta ausencia en la enseñanza, el maestro reflexiona en torno a la pertinencia que el estudiante se cuestione desde su autonomía e interés personal por la epistemología de las ciencias para aproximarse a la naturaleza de estas disciplinas.

hay una apuesta porque una de las finalidades de esas ciencias también sea comprender de qué están hechas esas ciencias por dentro, que ha sido, una de mis intenciones, uno de mis anhelos o uno de mis sueños, que, en algún momento en lo público, el otro, (niños, niñas y

adolescentes), los que pueden, quieren, o tienen con qué, reconozcan dichas ciencias por dentro (noviembre de 2023)

Asimismo, el maestro 4 reconoce la importancia de desarrollar las finalidades a partir de una integración de saberes y conceptos que son básicos para la enseñanza de las ciencias sociales; según él memoria, territorio, cultura y ciudadanía conforman un cuarteto de nociones protagonistas en el alcance de las finalidades y enfatiza en la importancia de la formación y el contexto en el que esta apropiación epistemológica se debería establecer:

En el ejercicio no importa tanto lo que diga el ministerio o lo que diga la secretaria de educación porque uno termina ejerciendo como percibe la vida, con lo que uno es, con la formación que tiene y la formación que recibió, incluso el cómo la recibió (maestro 4, noviembre de 2023)

Por otro lado, hay maestros que piensan que la enseñanza del objeto debe contribuir a la transformación del sujeto desde las singularidades del contexto, como es el caso de la violencia, la cual ha permitido establecer una sociedad conflictiva tanto en lo cotidiano como en la escuela y que muchas veces pasa desapercibido por la vida diaria. Sobre esto, la maestra 12 dice que “como país hemos normalizado la violencia (...) yo creo que es urgente desnaturalizar la violencia, que obviamente hemos crecido en un contexto violento a lo largo de la historia” (marzo de 2024), por lo tanto, se reitera la necesidad de educar desde la resolución de conflictos y fortalecer la convivencia desde la interacción que permite la escuela. “Aprender a convivir es algo extremadamente importante en este momento donde estoy (...) ayudar a bajar la conflictividad que manejan a veces los estudiantes dentro de la institución educativa y el relacionamiento. Esa importancia de la convivencia” (maestro 6, marzo de 2024)

De igual manera, en vista de las necesidades sociales, los maestros también enfocan la mitigación y la prevención de la violencia desde la propuesta de construcción y educación para la paz en atención de los acuerdos y las políticas establecidas desde el estado. Como menciona la maestra 12:

El proceso de paz fue vital. Falta un acuerdo de paz con muchos grupos, pero creo que la paz también se construye desde las paces micro, por eso ahora no hablamos solo de paz, sino de paces. En el colegio hay demasiados conflictos (...) entonces siento que es necesario que asumamos que debemos aportar a esa construcción de la paz. Y más con estudiantes que ya están grandes. (marzo de 2024)

También es necesario atender a las problemáticas sociales relevantes que funcionan como elementos de problematización, reflexión y análisis de un contexto que es cambiante y materializado en la realidad de los alumnos. Aquí incide la importancia de la educación media con relación a la necesidad de un ciudadano activo y participe en la garantía de los derechos humanos y el respeto de los valores sociales. Sobre esto, para el maestro 6 es necesario “abordar problemáticas del momento en Colombia, que puede ser, la desigualdad, el machismo, o abordar también el contexto del porqué o qué hay de bueno en el feminismo o qué críticas se le pueden hacer” (marzo de 2024), es decir, brindar elementos que permitan múltiples miradas sobre las preocupaciones que se presentan en la sociedad. En relación con esto el maestro 6 lo ejemplifica con un caso presente en la vida cotidiana:

También está la xenofobia. Hay instituciones educativas donde hay mucha población venezolana en este momento. Es algo con lo que ellos (los estudiantes) conviven y uno escucha constantemente ese trato denigrante, peyorativo, para la nacionalidad venezolana. Entonces uno dice, también desde la educación media, ¿por qué no afrontar esta situación? (marzo de 2024)

Siguiendo con otro aspecto, en cuanto al pensamiento crítico y científico se identifican dos caminos que para las maestras y maestros es necesario establecer a la hora de concretar y construir dicha finalidad con los alumnos. En primer lugar, como lo menciona el maestro 11 “algo fundamental para un profesor de ciencias sociales es ofrecer esa visión caleidoscópica a los alumnos, esa visión panorámica. Es ponerles unos grandes lentes que les permita ir conectando cosas, en ir conectando sucesos y procesos históricos” (marzo de 2024). Es decir, no establecer una mirada hegemónica o estática sobre los diferentes conceptos y contenidos trabajados, sino diversificar la mirada para la

comprensión de las diferentes etapas que atraviesan los fenómenos sociales o en este caso, los procesos históricos.

En segundo lugar, fortalecer el pensamiento crítico es uno de los retos más importantes ante una escuela que está constantemente expuesta a la información, la desinformación y la multiplicidad de opiniones que influyen directa o indirectamente en las formas en que el estudiante comprende el mundo. Ante esto, la maestra 12 menciona la necesidad de construir una autonomía fortalecida en la capacidad del estudiante de desarrollar el multiperspectivismo y a su vez el pensamiento holístico en el análisis del mundo.

... hay muchachos que llegan a tragar entero y se creen todo lo que les dicen (...) entonces es necesario aportar a que se piensen alternativas, que no hay un único camino, una única versión y que asuman una postura ese pensamiento crítico, pero a la vez reflexivo. Que a partir de lo que yo analizo, me permita asumir una postura en el mundo (marzo de 2024)

Sumado a lo anterior, en menor medida hay un interés, por recuperar ciertos valores, actitudes y normas que se consideran “perdidos” que desde las ciencias sociales podrían beneficiar en grandes cambios desde pequeñas acciones, sobre esto la maestra 3 dice que es necesario “formar en un respeto por lo público, las instalaciones escolares, la comida que se da en el restaurante escolar, etc.” (noviembre de 2023).

Finalmente, se perciben reflexiones alrededor de la evaluación en ciencias sociales y sobre el saber y la figura del maestro, acerca de este último destaca el rol que tiene en relación con las finalidades, ya que, si bien estas aparecen prescritas desde documentos oficiales y propuestas para la enseñanza, es el maestro quien tiene la potestad sobre aquello que debe priorizarse o atenderse, o bien, en palabras del maestro 1 “el que las finalidades se adapten es pretexto de lo que cada institución en su localidad o cada maestro dentro de su institución tomen como decisión, pues es viable, necesario y posible, yo comparto que así sea” (octubre de 2023)

Para concluir se puede afirmar que tanto las finalidades de la enseñanza presentes en los documentos oficiales, como los no oficiales y las voces de los maestros dejan ver la existencia de

elementos que son congruentes, pertinentes y necesarios para desarrollar en la enseñanza de las ciencias sociales, de ahí que en la conversación de los diferentes campos y voces, se preocupen por un desarrollo que vaya en relación con aquello que desde la oficialidad, entendida como las instituciones que rigen desde una perspectiva legislativa a la educación, se ha planteado como apremiante y fundamental para las Ciencias sociales en la educación media.

Así mismo, se deben rescatar las novedades y diferencias existentes en la promoción de finalidades diferentes que aparecen como pertinentes en relación bien sea, desde las problemáticas o necesidades sociales del contexto que, como ya se mencionó antes, se debe a que, en gran medida, se hace una lectura de los documentos orientadores desde los postulados y las exigencias actuales. En ese sentido, es rescatable mencionar las figuras de los maestros y maestras, pues estos además de ser quienes ejecutan en última instancia a través de su práctica aquellos elementos necesarios que son prescritos desde las orientaciones; tienen la capacidad de diagnosticar y reconocer según los estudiantes, los debates y el entorno en que confluye la escuela, aquellas posibilidades y decisiones que determinan la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación media.

6. Tensiones en torno a las finalidades

*...si vuestra elocuencia no es hija del corazón, jamás influiréis en el ánimo de
otros hombres
Goethe – Fausto*

Reconociendo la importancia de las finalidades en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación media, es necesario tener claro que su capacidad de orientar o prescribir la práctica de los actores educativos no es cándida o esencialista. Cada enunciado sobre una finalidad está anclado espacial y temporalmente a formas de representarse y proyectarse, en esa medida, la finalidad en tanto alude al deber ser de un objeto de la realidad incide en los afectos y causas que los maestros, directivos e instituciones educativas encargadas de educar buscan reproducir o transformar a través de su accionar. Como es lógico, las discusiones de este orden no sugieren caminos unívocos, sino que las diversas posturas tensionan la definición de las finalidades. Por ello, este capítulo pretende responder al segundo objetivo describiendo las tensiones presentes en las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación media, para ello, se detallarán algunos pronunciamientos de los campos documentales que dan cuenta de las tensiones propias de la confrontación discursiva entre la institucionalidad, diferentes sectores de la sociedad y los maestros y maestras de ciencias sociales entrevistados, que como se ha mencionado, son quienes conocen de primera mano las potencialidades, dificultades y lo que sucede fácticamente.

Con base en lo anterior, el análisis de los campos documentales levantados en esta investigación (ver tabla 1, pág. 24) muestra que hay seis objetos relacionados con las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación media que están en tensión, a saber, sobre el deber ser de la educación media en Colombia, la pertinencia y claridad de las orientaciones curriculares, el perfil profesional o quién es el sujeto que enseña ciencias sociales, la viabilidad de la enseñanza de las ciencias sociales a través de un enfoque integrado, la dialéctica sobre si propender por una enseñanza que tienda a la universalidad o a la contextualización, y, por último, la función de la evaluación estandariza en las ciencias sociales en este ciclo.

Deber ser de la educación media

Como ya se ha mencionado en el planteamiento del problema, la educación media es considerada como una importante etapa de la educación escolar, ya que se configura como un puente entre las instituciones educativas y el devenir del estudiante en ciudadano, así como una figura autónoma en relación con su proyecto de vida, sus decisiones laborales y formativas. A pesar de esto, es menester aclarar que hoy en día la educación media depende de múltiples factores que resaltan la indeterminación del ciclo, así como los desacuerdos presentes con relación al perfil que debería aspirarse para construir sus respectivas orientaciones que permitan dirigir la formación de los estudiantes sin dejar atrás la diversidad de apuestas que tienen las instituciones educativas. De acuerdo con lo expresado, las diferentes voces han mencionado sus preocupaciones, propuestas y debates sobre el deber ser de la educación media y la necesidad de ser un derecho garantizado en nuestra sociedad.

Uno de los aspectos más importantes es la confusión existente entre los objetivos de la educación media y la orientación de la juventud. Sobre esto, en el campo académico se encuentran múltiples problemas que ilustran el desarrollo y las consecuencias del desdibujamiento de la relación entre el ciclo y las necesidades de los jóvenes. En aras de comprender el problema desde la institucionalidad, Gómez et al (2009) mencionan que una de las causas iniciales es que “la educación media no es un nivel o tipo de educación que implique o exija responsabilidad directa del estado en su financiación y orientación (formulación de políticas)” (p.25), de ahí que se presenten niveles de desigualdad social relacionados con las oportunidades ofrecidas, sobre las cuales no se han tomado acciones desde entidades estatales para atender las consecuencias del problema.

Esta desigualdad se concretiza en las percepciones y elecciones que el estudiante realiza desde la información que se le ha posibilitado, y las condiciones socioeconómicas que lo condicionan. Por ejemplo, para los estudiantes de condiciones económicas más vulnerables resulta más factible la formación técnica que les permita acercarse a un futuro que garantice la empleabilidad y el trabajo, como lo menciona Calderón (2016):

El estudiante cuando llega a la educación media debe escoger entre la opción académica y técnica. Desde este momento los estudiantes deciden hacer la media técnica, porque según lo indagado por ellos y de acuerdo con sus expectativas futuras, esta significaría que tendría mayores posibilidades de éxito futuro a nivel laboral (p.110).

Este imaginario también ha llevado a que la media técnica se perciba como una medida de supervivencia inmediata al momento que el estudiante egresa asociada al emprendimiento, la vida para el trabajo y la cultura empresarial, en palabras de Díaz y Celis (2011) “lo que parece prioritario para estas experiencias es la unidad productiva por sí misma, sin importar su proyección, utilidad, o capacidad de sostenimiento, como un intento desesperado por ofrecer alguna salida, así sea frágil, a estos sujetos jóvenes sin oportunidades” (p.5). En términos sociales, esto ha posibilitado el crecimiento del autoempleo y la informalidad; de igual forma, se expande aún más la brecha de desigualdad, ya que, quienes más capacidad económica tienen son aquellos estudiantes que priorizan una media académica, la cual les es más favorable en términos de acceso a la educación superior y preparación para las pruebas estandarizadas puesto que se fortalecen competencias y conocimientos a menudo asociados a estas. Ante esto Gómez et al (2009) apuntan que “los hijos de intelectuales y profesionales se concentran en la modalidad orientada a la universidad, mientras que los hijos de trabajadores manuales e inmigrantes conforman las modalidades de formación técnica y en oficios” (p.16).

En ese sentido, es importante llamar la atención sobre que la educación media en coherencia con su establecimiento y desarrollo no ha logrado atender a las necesidades de los jóvenes, así como a la posibilidad de superar las desigualdades a las que se encuentran expuestos, o en generar posibilidades en el acceso a una formación continua orientada en el proyecto de vida ya que la educación media es terminal, por tanto, no cuenta con una perspectiva para el aprendizaje permanente.

En consecuencia, el estudiante se vuelve un centro de discusión en cuanto a las expectativas y las funciones sociales, académicas o laborales en las que este se debería estar desempeñando. De acuerdo con este asunto, desde los medios de comunicación se puede identificar las diferentes

perspectivas hacia donde la educación media debería apuntar, bien sea desde el contexto local o basado en modelos y experiencias externas. Teniendo en cuenta esto, se habla del papel de la sociedad globalizada y la comparación con otros sistemas a partir de las pruebas estandarizadas, que demuestran un anquilosamiento de las propuestas curriculares, pues estas desconocen los cambios culturales y estructurales presentes en el mundo, “los hábitos de conocimiento, y sus fuentes de acceso a la información, son muy diferentes y los sistemas educativos nuestros siguen muy anclados en una estructura mental que ya no funciona” (Paúl, 2019), respecto a esto, se alega que la educación media no está alineada con las demás propuestas en el contexto latinoamericano, por lo que no es coherente realizar una comparativa con los demás sistemas de la región. A su vez se plantea, que existe una desventaja al no seguir las recomendaciones internacionales como las de la OCDE, que ofrecen estrategias para su mejoramiento entre las que destaca la diversificación o la creación del grado doce.

Sin embargo, en favor de la sociedad globalizada, el interés por la formación de los jóvenes sigue siendo planteado desde una educación para el trabajo en donde destaque el estudiante como un sujeto productivo, a la vez que es distinguido como capital humano teniendo en cuenta las capacidades de su contexto geográfico, como lo identifica Cajiao citado en Paúl (2019):

El potencial de América Latina frente al mundo, desde el punto de vista económico, es gigante porque además tiene recursos naturales valiosísimos. Pero sin capital humano, eso es una tragedia. Si nosotros no tenemos científicos ni producción intelectual, si no nos entendemos ni logramos tener democracias sólidas, América Latina seguirá exportando carbón.

Por otro lado, desde las voces de los maestros se pueden evidenciar los efectos “físicos” de algunas tensiones presentes en torno al deber ser de la educación media, ya que los estudiantes desarrollan prácticas inadecuadas que, ante el exceso de responsabilidades y actividades por hacer, los lleva al agotamiento (Maestro 2, octubre de 2023). Esto explica, como al no tener una clara diferenciación entre la división que se plantea en la educación media, el estudiante es quien termina cargando con las confusiones presentadas desde las orientaciones curriculares. El hecho de tener que cumplir con una educación académica y a su vez con los compromisos de la media técnica dan como resultado un estudiante cargado de compromisos y responsabilidades que no son problematizados y que más

allá de las exigencias académicas, tienen consecuencias en su libertad, así como su desarrollo personal y emocional.

Desde otra perspectiva, se reflexiona sobre aquello que la educación media no presenta a los estudiantes pero que, para el maestro es necesario de aprender en vista de los desenvolvimientos de la juventud en la sociedad, así como los cambios y las realidades presentes en el contexto inmediato. Para la Maestra 9, es claro que debe existir una intención más específica en los últimos años escolares, sobre esto afirma que:

La educación media tiene muchas tensiones para la formación para la adultez social y para la ciudadanía como tal, entonces, aunque desde niños uno puede influenciar a través de una buena formación, los pelados vienen a ver las consecuencias de sus acciones de una manera más clara cuando están más grandes, y en décimo y once es la última oportunidad que ellos tienen de equivocarse sin pagar una consecuencia real en el mundo (noviembre de 2023).

A su vez, identifica algunas tensiones que también aparecen en otras voces en relación con la orientación vocacional, ya que los jóvenes que egresan se enfrentan a un panorama excluyente debido a las pocas ofertas del mercado laboral, el escaso capital social, la falta de capacitación y experiencia laboral (Gómez, 2009). De acuerdo con lo descrito, la Maestra 9 afirma que:

Uno de los retos es acompañar a los estudiantes con orientación vocacional y cada vez es más difícil porque un estudiante llega a décimo u once de catorce años, quince y se ve tan chiquitos que uno dice ¿este chico si está en la capacidad de elegir qué quiere ser para su vida teniendo 15 años? (noviembre de 2023).

Finalmente, la investigación permite identificar una finalidad que, desde las voces no oficiales se propone necesaria para el desarrollo de la educación media: la formación para el trabajo, la cual plantea algunos problemas de base debido al poco desarrollo que tiene por parte de la institucionalidad, así como la facilidad que tiene de ser apropiada por discursos e intencionalidades del sector productivo y la baja calidad que la ha caracterizado a lo largo de los años.

La necesidad de fortalecer esta característica, más allá de pretender resolver o intermediar en la precariedad a la que se enfrentan los estudiantes que terminan su educación escolar, se enfoca en prevenir los problemas sociales que se dan desde la realidad colombiana, pues, como lo menciona Gómez (2013) la ausencia de programas de calidad en la formación para el trabajo es un “inmenso caldo de cultivo de delincuencia, narcotráfico, prostitución y reclutamiento para grupos armados”. En ese sentido, teniendo en cuenta la baja calidad del sistema educativo es necesario comprender la baja inversión que se realiza en esta materia, según lo enuncian las evaluaciones estandarizadas internacionales, como lo menciona Vanegas (2023) en términos de calidad educativa “Colombia destina el promedio de América Latina, pero está tres veces por debajo de lo que invierten los países de la OCDE, según datos del BID”. En consecuencia, al no superar este desinterés o esta falta de atención para invertir en mejores propuestas y alternativas con relación a las oportunidades y orientaciones ofertadas desde la educación media, se seguirán estableciendo los mismos errores y las mismas estrategias que han perdurado a lo largo de los años: una formación para el trabajo que reproduce actitudes para establecerse en el sector productivo, más no competencias generales para el mundo del trabajo. Respecto a esto Gómez (2013) además agrega que “la formación técnica y tecnológica corresponde a un tipo de formación práctica y aplicada cuyos objetivos son muy diferentes de los de la educación superior”. Es decir, no hay un interés en brindar oportunidades de autonomía y realización en las juventudes, sino simples orientaciones que lo transforman en un sujeto capacitado para el oficio y el trabajo, sin permitirle conocer más alternativas.

Orientaciones curriculares, líneas para pensar las finalidades y los contenidos

Debido a la amplitud e implicaciones para la sociedad, las orientaciones curriculares son el objeto que tiene más pronunciamientos en los diferentes campos documentales. En un primer lugar, el currículo, siguiendo a Sacristán (2010) es la institucionalización de conocimiento valorado social y políticamente como útil y necesario para formar a las generaciones que están iniciando su incorporación en la sociedad. Su concreción precisa de dos aspectos: por una parte, la relación que sucede entre la teoría y la práctica, por otra, la relación que se establece entre la sociedad y la educación. Esto se explica porque a la vez que depende de las elecciones teóricas y su puesta en escena en la práctica, es simultáneamente una realidad histórica: “su configuración y desarrollo

engloba prácticas políticas, sociales, económicas, de producción de medios didácticos, prácticas administrativas, de control o supervisión del sistema educativo, etc.” (p. 12)

En esta línea, según Ley General de Educación el concepto de currículo se entiende como

el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (Congreso de la República, 1994, Art. 76)

Por tanto y para el ciclo de la educación media, las orientaciones curriculares deben versar sobre los contenidos a ser enseñados y orientaciones metodológicas acompañadas de una fundamentación que justifique la congruencia y pertinencia de la propuesta, sumado a ello, para la correcta realización de la política pública también es necesario contar con indicaciones administrativas dirigidas a la organización de las instituciones educativas para generar disposiciones y ambientes propicios. Esto sin mencionar el apoyo material que es imprescindible para la materialización de las orientaciones.

Frente a esto, se requiere volver sobre la orientación curricular de las ciencias sociales en la educación media en vista de tres puntos, el primero son las discrepancias en la fundamentación de los documentos oficiales que orientan su enseñanza, el segundo, hace referencia a la saturación de contenidos que no concuerda con las posibilidades reales de una área con poca asignación horaria en un ciclo en el que priman otras demandas, y como tercero, se describen algunos objetos de enseñanza que generan controversia en función de las apuestas culturales y políticas que se ven representadas.

Sobre el primer punto, es necesario generar un escenario de discusión nacional para deliberar sobre la pertinencia, sensatez y claridad de los documentos que prescriben la enseñanza de las ciencias sociales en la educación media, a saber, lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias, marco de la evaluación estandarizada y las diferentes cátedras y decretos que orientan al área. En esta línea, Arias Gómez (2015) comenta que es necesaria “la participación y

la concurrencia de distintos actores sociales, (...) que pongan de manifiesto sus posturas y que deliberen a propósito del saber escolar adecuado respecto a la nación que se desea para el futuro” (p. 144). La necesidad de un consenso fundamentado científicamente, que sea justo políticamente y que sea claro para los actores implicados se explica porque dadas las discrepancias existentes y teniendo en cuenta la diversidad y desigualdad de los contextos educativos en Colombia, si se prioriza una orientación a la vez que se ignora otra, la realización de la enseñanza puede tomar rumbos distintos, frustrando de paso la estandarización de la evaluación y generando una diferenciación en la educación y las oportunidades que los estudiantes reciben. En conversación personal con el Maestro 1 y teniendo en cuenta los debates actuales en Colombia expresa:

que hay que volver a convocar, hay que volver a llamar a la academia en términos universitarios, a los académicos que enseñamos en las instituciones educativas, no a los operarios de un sistema ni a cuidadores, sino a los académicos de las instituciones educativas. Y volver a tomarnos en serio lo de la formulación de lineamientos” (octubre de 2023)

Agregando, que se requiere una voluntad política que alinee los diferentes actores para responder a un asunto tan fundamental como lo es la orientación del saber social en la escuela.

Por otro lado, a propósito de la necesidad de la orientación de la Economía el Maestro 11 comenta “para mí, la materia más difícil de dar en toda mi vida ha sido economía. Porque no tengo claro hacia dónde apuntar” (marzo de 2024), lo que a su vez propicia la superficialidad o falta de concreción tanto de la Economía como de la Ciencia Política debido a que la falta de orientaciones curriculares deja preguntas sobre el lugar y la forma que debe adquirir en el ciclo de la educación media. Relacionado con ello, la Maestra 12 expresa que ha “visto colegios donde Economía y Política es el relleno, entonces cualquier profe lo asume, (...) es un asunto complementario” (marzo de 2024)

Por otra parte, el Maestro 2 hace una crítica al enfoque estandarizado argumentando su incoherencia y desfase con la heterogeneidad que tienen diferentes procesos que se viven en la escuela

cuando usted mira los estándares básicos, de básicos tienen muy poco porque si uno va y mira lo que un pelado debe saber y saber hacer en décimo y en once en ciencias sociales, ¡hombre, por dios!, esto no lo hacen ni ustedes, esto no lo hace ni un maestro de ciencias sociales. Con solamente “me aproximo al conocimiento como científico social, formulo proyectos de investigación, desarrollo de investigaciones, presento resultados”, eso es lo que ustedes están haciendo en este momento (refiriéndose a los maestros en formación que estaban entrevistándolo en el marco de su trabajo de grado) y se supone que un pelado en décimo y once es capaz de hacer esto. Eso tan básico no es (octubre de 2023)

Ahora bien, el Maestro 2 ha desarrollado un saber sobre su práctica en la que ve como una oportunidad la ausencia o el desface de las orientaciones curriculares: estas han dejado de ser algo fundamental para él, porque plantea, basado en su experiencia que el sujeto de la enseñanza debe estar facultado y ser consciente de su responsabilidad ética y profesional con sus estudiantes y la sociedad para orientar su enseñanza en función de las necesidades y potencialidades del contexto, en síntesis, plantea que el maestro en tanto sujeto de saber está facultado para definir el qué, el para qué y el cómo

no tener contenidos, me parece una ventaja. (...) Hay profesores que se quejan porque el Ministerio les dice qué tienen que hacer y cómo. Y después cuando no les muestra lo que tienen que hacer, se ponen bravos. No, a mí eso me obliga a pensar. Ojalá siempre pudiéramos elegir, decidir qué enseñar, cómo y con qué fin. Yo creo, por mi experiencia, que uno en el colegio como profesor puede hacer lo que uno quiera (Maestro 2, octubre de 2023)

Sobre el segundo punto, se advierte una cantidad de contenidos estipulados desde los Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias y otros decretos que adjudican nuevas tareas al área de Ciencias Sociales que entran en tensión con las posibilidades reales de un área con poca asignación horaria en un ciclo en el que priman diferentes demandas como la formación media técnica o académica, la preparación para la prueba Saber 11, orientación del proyecto de vida y otros procesos asociados a la dinámica escolar que comprometen a los estudiantes, por tanto, se

presenta una tensión entre lo esperado según la legislación educativa y lo realizado fácticamente en la escuela.

Relacionado con esto, desde los medios de comunicación se plantea que los legisladores desconocen la realidad del área de Ciencias Sociales y lo que hacen sus maestros, argumentando que las decisiones que toman están influenciadas por organizaciones empresariales, religiosas e incluso académicas que ignoran la regulación y situación de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación media, además, se reflexiona sobre la relación entre los supuestos avances legislativos que se obtienen como fruto de debate nacional que deriva en nuevas exigencias a las Ciencias Sociales, entendiéndola como un área en la que caben todos los problemas sin analizar con coherencia los fines a los que esta debería atender.

En esa línea, desde el campo académico Mena (2018) advierte que los estudiantes no adquieren “más que la mitad de los conocimientos que supuestamente debieran dominar de acuerdo con los planes de enseñanza” (p.85). Lo que invita a pensar sobre la viabilidad de las orientaciones debido a que lo manifestado es un interés dirigido a aumentar los contenidos como medida para atender a necesidades de la sociedad y mejorar la educación antes que reflexionar seriamente sobre el potencial formativo de los objetos que se deben enseñar. Alrededor de este dilema, conviene recordar lo planteado por Roth (1970) donde menciona que lo

formativo es aquello que conduce a experimentar valores, aquello que crea necesidades espirituales, que espiritualiza las fuerzas vitales, que forma los sentimientos, que despierta la cultura. (...) Es una consideración sobre la humanidad del objeto, sobre su fuerza para transformar las almas, su sabiduría, su fuerza confortadora, su fuerza trágica, su grandeza, su exaltación, sublimación, etc.” (p. 28)

En ese sentido, difícilmente una tendencia que se concentra principalmente en enrevesar, cargar y abarrotar cuantitativamente los contenidos tendrá de las consideraciones pedagógicas precisas para estipular lo que debe ser la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación media. Esta tendencia a la saturación del área es constatable en la mayoría de las propuestas editoriales, cartillas

y planes de estudio. Sobre estos documentos, es importante mencionar que siguen principalmente los EBCCS o se proponen ayudar a la integración de algunas cátedras obligatorias u optativas.

La revisión de los 9 documentos que conforman el campo pedagógico y didáctico evidencia los contenidos conceptuales que se privilegian y las disciplinas sociales que cobran más protagonismo en la educación media a pesar de que su enseñanza se da a través del enfoque integrado (para leer los conceptos de manera específica ver anexo 7):

En primer lugar, la Ciencia Política, en términos de los contenidos conceptuales es la que tiene más presencia enfocándose en asuntos relacionados a los derechos humanos, organismos internacionales, corrientes de pensamiento, problemas sociales globales, luchas alrededor de los derechos de la mujer, y, dirigido a lo nacional se da importancia al conflicto armado y sus víctimas, grupos vulnerables y cultura de paz. En segundo lugar, la Historia pretende trabajar el sistema mundo, procesos más importantes del siglo XX, algunos sucesos del siglo XXI, y dirigido a Colombia se enseña el periodo de La Violencia, el bipartidismo, el Frente Nacional y el conflicto armado. En tercer lugar, la Economía orienta a comprender la globalización, su impacto en lo nacional, los bloques económicos, la producción, distribución y consumo de bienes y servicios, economías sustentables y corrientes del pensamiento económico. En cuarto lugar, la Geografía explica la geopolítica, el territorio, la globalización, la identidad, el crecimiento demográfico, el deterioro ambiental y convida a la protección de las riquezas culturales y naturales del país. Por último y en menor medida, aparece la Sociología para entender la sociedad de la información, la civilización del espectáculo y la violencia y sus diferentes tipologías.

A propósito de la saturación de contenidos, el Maestro 5 siente que genera una descontento y desazón en profesores y estudiantes por todo lo que debe ser abordado y los talleres, cátedras y proyectos que encargan, una sensación que comparte el Maestro 6 cuando manifiesta que a “la escuela se le hacen tantas demandas, se le hacen demandas por todos lados, salen un montón de cátedras y yo no sé si estará bien o mal, pero a uno le toca lidiar con eso” (marzo de 2024). En esa dirección el Maestro 2 manifiesta que

la media técnica y todo ese boleo en décimo y en once (sobre todo en once) cansa mucho a los estudiantes, físicamente los agota. (...) Entonces cuando usted llega un jueves a la última hora a once usted encontró una gente agotada, están ahí el lunes, martes, miércoles y jueves, están sentados ahí desde las siete de la mañana y tienen un montón de cosas por hacer, entonces usted ya sabe como profesor que tiene que llegar con otra estrategia, con otros criterios, con otras formas, entonces hace eso y digo maldita media técnica, si no fuera por ella los estudiantes no se les quita tanta fuerza y tanta energía que necesito para que se dediquen conmigo (...) Me veo perjudicado por el agotamiento de los estudiantes con lo de la media técnica (octubre de 2023)

Complementando esta idea, el Maestro 10 expresa desde su experiencia en una Escuela Normal Superior una preocupación por

la saturación a la que sometemos a los estudiantes en esos niveles. Por ejemplo, en el caso de la Normal, se presentaron problemas de salud mental, problemas relacionados con el suicidio. (...) Se reduce el nivel de exigencia que uno propone ahí, porque uno entiende que los muchachos están saturados. Yo lo digo desde la experiencia de la Normal, pero puedo suponer que suceda en muchos escenarios del mismo modo (marzo de 2024)

Frente a ello, y en sintonía con las consideraciones pedagógicas necesarias para la selección de los contenidos que nos propone Roth (1970) el Maestro 6 plantea que

a veces saturamos de tanta carga a nivel de objetivos, que debería de haber un acuerdo para que sean pocos, pero que sean los que de verdad se necesitan. ¿Cuáles son los objetivos? (...) Ciencias Sociales se vuelven, por un lado, una atomización, entonces encuentras en la educación media, Historia, Geografía, Política, Economía y es un montón de cosas divididas, hay un montón de materias que son carga laboral para vos, luego para los muchachos es una división por notas, tareas o actividades. Se divide y aumenta con toda esa reglamentación los contenidos que se deben dar. (...) Se necesita que haya cierta síntesis en el argumento, un acuerdo de los objetivos y que sean los fundamentales, porque con unos cuantos se puede abordar muchísimo de lo que requiere de verdad un muchacho que va a

salir de grado décimo y once a la sociedad, para así uno no estar tan disperso, porque entonces a uno le toca dividirse en un montón de objetivos” (marzo de 2024).

Terminando con este punto, el Maestro 7 destaca una contradicción entre la asignación horaria del área de Ciencias Sociales en la educación media y las demandas que se le encargan:

las Ciencias Sociales son el área que se sacrifica en centros educativos en favor de otras áreas (...) en básica, uno va a encontrar Ciencias Sociales en una intensidad horaria en promedio de cuatro a cinco horas semanales, y cuando se llega a media, se reduce a dos, o siendo muy optimista a tres. Se va a mermando un poco la importancia del área, a pesar de que todos los problemas que tiene la sociedad se van a resolver con cátedras de las Ciencias Sociales, con proyectos transversales, y pareciera que solamente fueran las ciencias sociales la única área que está pesando en los ciudadanos

Sobre el tercer y último punto se advierten algunas controversias en la configuración de las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación media debido a su énfasis en comprender las problemáticas del contexto y en la formación política de cara a su participación en otros escenarios de la sociedad, por tanto, aparecen objetos de enseñanza que generan discusiones y malestares en tanto intereses de diferentes sectores se pueden ver beneficiados, sumado a ello, Arias Gómez (2015) explica que históricamente “la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en Colombia ha sido objeto de conflicto entre intelectuales, académicos y Estado” (p. 134).

Entre estos destacan la memoria y la enseñanza de la historia reciente como vía para aproximarse al entendimiento del conflicto armado en Colombia; las posiciones ideológicas y científicas que adquiere la ecología en escuela y su influencia en la formación de una conciencia ambiental y la toma de postura alrededor de los modelos de desarrollo y del uso de los recursos naturales; las versiones del conocimiento social que se privilegia para entender las realidades que están presentes en la escuela y las luchas, injusticias y procesos históricos alrededor de la diversidad sexual y el discurso de género; la orientación que debe adquirir la educación económica y financiera sobre si debe tender por una formación práctica para la resolver y orientar aspectos en el proyecto de vida o a la comprensión de procesos económicos más amplios; y por último, sobre la migración de cara

a las reflexiones y actitudes que son pertinentes en vista del aumento de estudiantes venezolanos que han llegado al país principalmente por causas económicas y políticas y que hoy están en instituciones educativas en Colombia.

Cada uno de esos objetos genera controversia en Colombia por varias razones, en primer lugar, debido a la importancia de los saberes que llegan a la escuela por su capacidad de incidir en la construcción de subjetividades y en construcción de referentes éticos y políticos para orientar su participación ciudadana (Burbano-Zapata, 2020, p. 129), sumado a ello, el currículo en contextos que han tenido conflictos es una cuestión neurálgica y polémica por la capacidad que tienen los contenidos en la formación de identidad, percepciones, actitudes sobre sí mismo y los demás y presupone concepciones alrededor de las transformaciones que el territorio necesita.

En segundo lugar, por la dificultad de justificar social, política y científicamente las bases teóricas que se siguen, teniendo presente que “el currículo materializa los debates existentes por establecer las versiones legítimas del conocimiento social” (Arias-Gómez, 2018, p. 216) en aspectos tan sensibles como lo son los sentidos del pasado, la rememoración, el olvido, la conciencia ambiental, la sexualidad, el género, la alteridad, la migración y la orientación del proyecto de vida.

En tercer lugar, porque no hay un tejido social homogéneo sobre el que pueda construirse un consenso que satisfaga a todas las partes, sobre esto, el Maestro 1 se pregunta:

¿cuáles son las condiciones de factibilidad para que una sociedad o un grupo social pueda convenir alrededor de una finalidad, o en este caso, una finalidad de la enseñanza de un conjunto de discursos disciplinares sobre lo social? (...) como si la sociedad fuera como un actor colectivo, unívoco, que pudiera convenir (...) ¿seguimos teniendo condición de sentido cuando hablamos de un grupo social determinado que puede convenir en una apreciación del mundo?

(...) el problema de “lo social” implica la construcción de consensos alrededor de la enseñanza de lo social, y podemos hablar de lo que significa en términos curriculares, en términos didácticos, es decir, si son decisiones que puedan llegar a corresponder con la

apreciación de una mayoría dentro de un grupo específico [sociedad] (Maestro 1, octubre de 2023).

Quién enseña las ciencias sociales

Una de las preguntas que adquieren más relevancia a la hora de indagar por las finalidades y tensiones es sobre quién enseña ciencias sociales en la escuela, en la cual, el maestro aparece como un sujeto puesto en tela de juicio por las diferentes facultades y acciones que como actor puede y debe realizar en su profesión. En ese sentido, cobran relevancia aspectos como su formación, prácticas, compromisos y dilemas que expresan cómo diferentes voces se han pronunciado alrededor de cambios sobre las funciones y características que debe tener el maestro. Esto teniendo en cuenta las orientaciones que definen el papel del maestro en las dinámicas del contexto escolar.

Desde las voces oficiales ya se identifican las facultades y el importante rol que tiene el maestro al determinar aquello que es enseñado; en otras palabras, si bien estos documentos se desempeñan en prescribir e influenciar los contenidos que deben ser trabajados, a su vez reconocen que es el maestro quien selecciona los elementos pertinentes y significativos de las propuestas de cara al contexto y las necesidades de la escuela. Como lo menciona el MEN (1998) "el papel del docente es fundamental, en tanto se constituye en el principal dinamizador de este proceso que debe construirse paso a paso, día a día, con las vivencias y la comunicación con los alumnos, padres de familia y comunidad" (p.2). Esta dinamización es discrecional, intencional y se hace desde una posición política que se cimenta en las experiencias y saberes que el maestro como licenciado, o profesional de otras áreas ha adquirido en virtud de su formación.

De igual forma, existe una contradicción en torno al desarrollo teórico-práctico de la profesión, puesto que existe una separación marcada entre lo aprendido en su etapa formativa como maestros y lo que se pone en marcha dentro de la escuela; en palabras de Cortés y González (2017) hay una separación entre teoría y práctica en la enseñanza:

En la teoría los docentes asumen como muy importante el dominio disciplinar y pedagógico, así como los conceptos previos de los estudiantes; sin embargo, en la práctica: se da importancia al planteamiento de problemas contextuales; pesa la evaluación permanente; y es poco importante el nivel de la explicación de los problemas o de otras situaciones presentes en el mundo" (p. 389)

Por otro lado, la formación que reciben los maestros a menudo no es coherente o consecuente con lo que se enseña en la escuela, ya que constantemente existe un desfase desde las disciplinas estudiadas. Ejemplo de esto sucede con la interdisciplinariedad de las Ciencias Sociales, pues aún no se ha alcanzado un estatus de desarrollo suficiente en las instituciones formadoras de maestros ni en otras instancias de la educación superior, las cuales siguen enfocando su pensum en la enseñanza de historia y geografía. Con base en esto, hablar de una educación en multidisciplinariedad es contradictorio, pues no hay estructuras académico-investigativas que potencien la formación pedagógico-didáctica de los maestros en la enseñanza interdisciplinaria de las Ciencias Sociales (Aguilera Morales, 2017). Es decir, que uno de los problemas constantes que se evidencian desde la escuela, tiene su génesis en las universidades y la hegemonía que disciplinas específicas mantienen en los planes de formación y en las metodologías que son sugeridas para su enseñanza; sobre esto el autor agrega que aquello que se constata es “la propia fragmentación disciplinar en las universidades, y la ausencia de investigaciones interdisciplinarias que estén relacionadas con la educación, la pedagogía y los campos disciplinares que constituyen las ciencias sociales” (Aguilera Morales, 2017, p.18). Por lo que es válido preguntar por la presencia de las demás ciencias sociales y las nuevas metodologías sugeridas en las orientaciones curriculares y en los marcos de evaluación de las pruebas estandarizadas pero que aún no están presentes o suficientemente atendidas en el proceso formativo de quiénes enseñan Ciencias Sociales.

Ahora bien, a pesar de la preeminencia que tienen determinadas disciplinas en la formación profesional, se encuentra también el caso de aquellas que brillan por su ausencia, como lo son la Economía y Política, dos ciencias que, si bien no han sido atendidas curricularmente desde la creación de lineamientos para su enseñanza, las facultades de educación tampoco han fortalecido epistemológicamente a los maestros para responder a este reto en las instituciones educativas, tal como lo menciona la Maestra 9:

Yo siento que pudimos haber tenido una formación más amplia (en facultades de educación) en Ciencia Política y Económica, porque es lo que yo he enseñado toda mi vida en educación media. Yo enseñé una hora de sociales, pero he enseñado dos, tres, hasta cuatro de ciencias económicas y políticas y tuve que estudiar mucho de mi cuenta (noviembre de 2023)

Estos vacíos en los estudios de los maestros los llevan a desarrollar una autonomía que más bien corresponde a una carga por resolver aquellos vacíos que se crean en medio de su profesionalización, en este sentido, la Maestra 9 también agrega que “yo tuve que estudiar educación financiera, un curso de microeconomía, de macroeconomía, hice mi maestría en Ciencia Política justamente respondiendo a un déficit que yo sentía que tenía” (noviembre de 2023). En ese sentido, la formación que se está brindando a los maestros no está cubriendo todos los objetos de enseñanza que se presupuestan desde las orientaciones curriculares, lo que conlleva a que quienes enseñan tengan que asumir con sus capacidades económicas otros procesos formativos para subsanar esta ausencia.

Por otra parte, son justamente las voces de los maestros quienes hablan de problemas y retos que se presentan materializados en el contexto educativo, es decir, donde el sujeto a través de la práctica interactúa con realidades cambiantes y asociadas a las características del contexto local, global, social y económico que permea a los estudiantes. De igual forma, el maestro interactúa ante unas Ciencias Sociales que se debilitan desde la disminución de la carga horaria, el desinterés por las humanidades y por la prestación del tiempo de la clase para otros espacios que responden a otras dinámicas escolares; esto favorece que el maestro paulatinamente se distancie de su responsabilidad ética y profesional, por ende, se hace necesario volver sobre los factores y características que permitan el reconocimiento del maestro por parte de la sociedad, de otros campos de profesionalización y por parte de sí mismo; entre esos atributos se destaca la responsabilidad y el compromiso que se mantiene con los diferentes elementos que componen la escuela, como lo dice el Maestro 2:

Para mí es esencial que sienta que tiene una responsabilidad ética, moral y política con sus estudiantes, con las familias, con la sociedad, (...) y obviamente jurídica por las leyes que rigen nuestro ejercicio (...) Eso es lo esencial, ahora, díganme ¿con qué reforma del ministerio o de las instituciones educativas se va a lograr eso? con ninguna ¿eso es tarea de quién? del profesor o de la profesora (octubre de 2023).

Viabilidad de la enseñanza integrada de las Ciencias Sociales

La configuración de la enseñanza de las Ciencias Sociales integradas en Colombia es un proceso caracterizado por debates con implicaciones políticas, epistemológicas y metodológicas debido a que se desarrollan en el marco de “luchas de poder y saber en las cuales cada uno de los cambios reflejaba el deseo por la legitimación de unos contenidos de enseñanza y no de otros” (Sánchez, 2013, p. 40). Desde de sus inicios en la década de los 70 hasta la publicación de los LCCS (2002), esta forma de pensar y organizar la enseñanza de las ciencias sociales tuvo defensores que abogan por la enseñanza articulada de objetos y herramientas metodológicas de las diferentes disciplinas sociales, argumentando que permitiría una mejor comprensión de la realidad, no obstante, también tuvo detractores afincados en la tradición de la enseñanza de la Historia, Geografía e Instrucción Cívica que veían en estos esfuerzos interdisciplinarios un amontonamiento o agregación que no era viable ordenar a causa de la heterogeneidad y fragmentación entre las disciplinas.

Con base en lo anterior, dos décadas después de la publicación de los LCCS aparecen pronunciamientos que cuestionan la factibilidad y pertinencia del enfoque integrado, debido a que no se ha construido un consenso alrededor de la fundamentación epistemológica que permita establecer una relación coherente y necesaria entre el horizonte formativo (el para qué), los contenidos (el qué) y la metodología de enseñanza (el cómo) para desarrollar en el aula y en la práctica de los maestros el enfoque integrado. En esa dirección, Aguilera Morales (2017) señala que se presentó un “fracaso integracionista” debido a que la legislación no consiguió acompañar y orientar satisfactoriamente este proceso; comenta que “lo que se encuentra desde entonces es que ni las empresas editoriales, ni la formación docente comprendían el llamado a la integración”, sumando a ello y apoyándose en el trabajo de maestría de Guerrero (2011), afirma que “la Ley

General de Educación no logró construir un asidero epistemológico para eso que se denomina ciencias sociales” (p. 17)

Por otra parte, Arias Gómez (2015) describe algunos hechos recientes en la lucha de poder y saber que él denomina el “malestar de los historiadores” para referirse al interés de estos profesionales por “volver a posicionar su saber en el campo escolar” (p. 141). Este interés ha tenido cubrimiento en los medios de comunicación, propuestas editoriales y ámbitos académicos⁵, y, entre estos esfuerzos se destaca la recientemente la publicación de la CAEHC (2022) realizada en el marco la Ley 1874 de 2017 que planea la necesidad de volver enseñar historia de Colombia para subsanar "preocupaciones actuales que surgen en el seno de la propia sociedad" (p. 16), más aún, se argumenta que una formación basada en el pensamiento, conciencia y significancia histórica puede sentar las bases de la identidad nacional y la formación ciudadana además de permitir a los estudiantes entre otras cosas “saber de dónde vienen y para dónde van, tener una vocación profesional más clara, una voluntad de cooperación y solidaridad definida, un pensamiento político adecuado y unas metas claras en la vida" (Arias Gómez, 2015, p. 142).

Dialéctica entre universalidad y contextualización

La enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación media y el sistema escolar en general asisten a una cuestión amplia, difícil y cuya respuesta tiene implicaciones culturales, políticas y económicas importantes para el ciudadano y la sociedad: se debate entre priorizar la formación para atender a las demandas de un mundo globalizado o centrar los esfuerzos educativos para subsanar las problemáticas que adolece el contexto próximo.

Es posible advertir esta cuestión desde los LCCS cuando en la problematización del enfoque por competencias se describe la dialéctica entre la universalidad o la contextualización aludiendo a la necesidad de “ubicarse en el horizonte de los cambios socioculturales que requiere el país” (MEN,

⁵ Los campos documentales académico y medios de comunicación evidencian un esfuerzo de la Historia por reivindicar su hegemonía en este campo de saber: 7 de los 20 documentos académicos y 7 de los 23 documentos de medios de comunicación tocan directa o parcialmente esta cuestión.

2002, p. 44) al mismo tiempo que se permite un diálogo con las dinámicas de la globalización por medio de un análisis crítico. En esa dirección, las orientaciones que siguieron a los LCCS reanimaban constantemente esta cuestión, los EBCCS llamaron la atención sobre:

la responsabilidad de ofrecer a los niños, niñas y jóvenes una formación en ciencias que les permita asumirse como ciudadanos y ciudadanas responsables, en un mundo interdependiente y globalizado, conscientes de su compromiso tanto con ellos mismos como con las comunidades a las que pertenecen” (MEN, 2006, p. 97)

De un modo similar, el marco de referencia para la evaluación del componente de Sociales y Ciudadanas divulgado por el ICFES (2019) también se sugiere que en

la actualidad se espera que estas ciencias proporcionen a los ciudadanos elementos para abordar y comprender la complejidad del mundo actual, con sus incertidumbres y contradicciones. Todo esto con el propósito de posibilitar la acción y la reflexión para la construcción del tejido social a nivel local, regional y global (p. 8)

En comparación, recientemente aparecen otras aristas que vuelven sobre necesidades no resueltas de la sociedad colombiana como lo son la Ley 1732 de 2014 que establece la Catedra de Paz y la Ley 1874 de 2017 que renueva la obligatoriedad de la enseñanza de la Historia de Colombia. Ambas propuestas buscan solucionar problemas estructurales que perviven y se reproducen en el seno de la sociedad misma y que deben atenderse haciendo énfasis en fines y contenidos específicos.

Con todo lo anterior, es necesario advertir que la tensión entre la universalidad y la contextualización no aparece únicamente en los documentos oficiales, de hecho, se percibe con mayor fuerza en los cubrimientos que se realizan a la educación media en los medios de comunicación, en algunas posturas de los académicos con respecto a la orientación del proyecto de vida, en las sugerencias y críticas realizadas desde los intereses que caracterizan al campo

económico y laboral y de un modo especial, atraviesa las reflexiones de los maestros y las maestras de este ciclo⁶.

En este sentido, desde el campo académico se alude a la crisis generalizada del conocimiento humanístico producida por un mercado laboral globalizado que reclama ingenieros y personas formadas para el empleo, advirtiendo cómo organismos supranacionales de orden económico inciden en las políticas educativas nacionales lo que genera que la educación media desatienda su misión de orientar y diversificar el proyecto de vida de los estudiantes debido a que se enfoca en satisfacer los fines del mercado global. Sumado a ello, también se llama la atención sobre el cuestionamiento de las promesas que el siglo XX figuraba a la educación superior: el ascenso social y económico, la estimación de una carrera universitaria como medio realización personal y la formación continua aparecen en la actualidad como algo menos deseable ante el balance de costo-beneficio (Lizarazo & González, 2023).

Desde otro lugar, el campo económico y laboral muestra pronunciamientos en dos direcciones, por una parte, abogan por la distancia del sistema educativo público con los estándares y dinámicas internacionales denunciando su fracaso que se evidencia en la baja calidad e inequidad de la educación, en esa línea, se arguye que la globalización y la sociedad del conocimiento necesariamente traen nuevas exigencias a los currículos y a las finalidades de la enseñanza (Lundgren, 2013). Por otra parte, también surgen críticas a una incorporación acrítica y descontextualizada de los lenguajes e indicadores sugeridos desde lo supranacional, argumentando que habría afectaciones en la autonomía estatal, entre ellas, destaca los cambios a la política educativa, la opinión que se forman los políticos, expertos y la sociedad en general, la orientación de la evaluación nacional y estandarización del currículo en correspondencia con lo evaluado internacionalmente (Correa-Betancour, 2016), en conjunto, todas son medidas que ignoran o desconocen las necesidades locales.

Por último, entre los maestros y maestras se advierte una preocupación alrededor de la influencia de la globalización y el sistema económico en las decisiones que se toman en la política educativa

⁶ Con respecto al campo pedagógico y didáctico, este muestra una correspondencia directa con lo expresado en la voz oficial, es decir, los fines y contenidos son recuperados de las LCCS y las EBC de Ciencias Sociales y Ciudadanas.

y al interior de las escuelas, sienten que el lugar de las Ciencias Sociales está en cuestión debido a dinámicas de la contemporaneidad. En esa línea, el Maestro 7 plantea que:

en la actualidad vemos que finalmente son los organismos supranacionales quienes van imponiendo sus lógicas en las escuelas, entonces los colegios quieren responder exigencias de formación de competencias desde el siglo XXI, y si miramos en realidad, ahí lo que se encuentra es un montón de apuestas para configurar el presupuesto antropológico del neoliberalismo (febrero de 2024)

concluyendo que una educación bajo estos supuestos tiene la finalidad de favorecer las aptitudes, valores y disposiciones que el capitalismo sugiere. En ese panorama, el Maestro 7 y la Maestra 9 sienten que están en la necesidad de justificar su área frente a unos estudiantes, una comunidad y un mundo que está privilegiando competencias que se valoran como útiles para el siglo XXI, poniendo como ejemplo las ciencias exactas, comercio, administración, programación y la organización escolar que suscita apuestas como el enfoque STEM. Sobre esto, el Maestro 1 señala cómo la preocupación por la formación ciudadana fue importante y cómo se fue desplazando en función otros intereses:

en algún momento fue una prioridad para el país la idea de un ciudadano, una ciudadana colombiana. Hoy en el momento en el que ya se convirtió casi en un elemento del paisaje en el que somos ciudadanos del mundo, en el que yo no necesariamente me tengo que afincar en un territorio específico para ser, pues eso tiene que ver con un interés” (octubre de 2023)

Sumado a lo anterior, también reflexiona sobre la relación entre la finalidad, el momento histórico de su producción y contexto sobre el cual pretende incidir:

estamos hablando de una ley general que es hija putativa de la Constitución Política del año 91. Entonces pluralidad, multidiversidad, reconocimiento, diferencia (...) pensaría que a veces en las especificidades de las propias localidades la finalidad se altera. Ahora si vos me decís, profe, ¿pero no contradice la general? Sí, por supuesto. Pero imagínate que la

contradicción fuera lo local. Entonces también podemos agregar ahí como una variable adicional. Es que esas finalidades, pues por obvias razones y para mí muy buenas razones, van a estar siendo maleadas permanentemente. ¿En qué? En función de esas necesidades puntuales” (octubre de 2023)

Función de la evaluación estandarizada

La función de la prueba estandarizada se entiende como el interés desarrollado por diferentes instituciones en el proceso de revisar, analizar y generar recomendaciones en torno al control calidad y el éxito educativo, así como la creación de competitividad y crecimiento económico desde la escuela. De aquí que contribuyan cambios al sistema educativo desde la experiencia comparada entre diferentes organizaciones internacionales, como es el caso de la OCDE, la cual establece que, los intereses que deberían primar son la evaluación del conocimiento en las situaciones de la vida diaria que determinen la participación integrada y activa de los estudiantes en la sociedad a la que pertenecen (Correa-Betancur, 2016) En ese sentido, las pruebas estandarizadas internacionales generan una tensión desde su influencia como propuesta debido al carácter externo del currículo y al contexto del sistema educativo nacional, sin mencionar su tendencia a la comparación entre resultados sin tener en cuenta las particularidades y problemáticas de los países o las regiones analizadas. Desde las pruebas PISA y SABER (ICFES) se generan confusiones que afectan los procesos de las instituciones educativas, las decisiones del maestro o la materia de las Ciencias Sociales, ya que determinan las recomendaciones en torno a lo que se debe mejorar y trabajar desde la escuela.

Las voces económicas identifican algunas funciones que ha tenido la evaluación estandarizada a medida que se hace efectiva en el contexto local, entre ellas es necesario considerar que su reconocimiento se da desde las ausencias del sistema educativo; como lo menciona Lundgren (2013) "las evaluaciones internacionales son uno de los síntomas que verifican los conocimientos que no tenemos, a la hora de afrontar un futuro que no podemos prever" (p. 27). En ese sentido, el horizonte al que se pretende cumplir, o bien, ese futuro que no se supone, se encuentra condicionado por los objetivos propuestos por una sociedad globalizada, centrada en establecer

intereses comunes que tienden a la homogeneización del estudiante y a una integración general que no identifica las particularidades del contexto. Es por esta razón que las pruebas estandarizadas como elementos imprescindibles en el mejoramiento de la calidad de educación se plantean desde una perspectiva globalizada, enfocada en el desarrollo y permeada por un profundo interés económico; Miyamoto (2013) citado en Correa-Betancour (2016) menciona que “una población más educada no solo tiene mayores oportunidades laborales, una mayor empleabilidad y mejores ingresos, sino también mejores condiciones de salud, menores tasas de criminalidad y ciudadanos más activos” (p.3)

Así mismo, se identifica que las pruebas estandarizadas se han inmiscuido en la escuela a partir de un discurso ligero que transforma su estructura a través de sus múltiples actores, organizaciones y relaciones. En el caso de las pruebas PISA, Vilches y Gil Pérez (2010) describen su propósito como “influir en la enseñanza mediante un replanteamiento de la evaluación, favoreciendo una reflexión sobre los problemas de la educación en una escala internacional y el intercambio de planteamientos, rompiendo el aislamiento de sistemas educativos e impulsando las nuevas propuestas didácticas” (p.18). Sobre estos replanteamientos, las voces académicas reconocen que lo que se busca evaluar suele ser contradictorio con la realidad que afronta la evaluación, ya que en la estandarización internacional se excluyen realidades como la ruralidad, la violencia, la desigualdad y otras. En ese sentido es necesario que toda evaluación que se plantea tenga presente el entorno en el que está siendo aplicada, más allá de los estándares y las demandas que organizaciones multilaterales, internacionales o locales exigen; de esta forma, se garantiza una autonomía política-estatal, el establecimiento de una cultura evaluativa en el país y se fortalece el mejoramiento de las instituciones en vista de sus necesidades. En palabras de Vilches y Gil Pérez (2010):

Si realmente se pretende hacer de la evaluación un instrumento de seguimiento y mejora es preciso no olvidar que se trata de una actividad colectiva, de un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el papel del profesor y el funcionamiento del centro constituyen factores determinantes (p. 9).

Ahora bien, esa relación del maestro y la institucionalidad es un elemento descuidado ya que, en cuanto a la discusión por la función de la evaluación estandarizada, son las maestras y maestros

quienes sienten presionados por parte de los organismos evaluativos (Maestro 10, marzo de 2024), es decir, aquellas medidas, sugerencias y análisis ofrecidos por programas como PISA o ICFES se traducen en cambios de estrategias, métodos y afectaciones en la autonomía escolar.

Sobre esto, la Maestra 9 ejemplifica las estrategias que ha debido implementar para contrarrestar aquellas exigencias que implican modificar la finalidad de su enseñanza y el desarrollo de sus clases en la educación media:

¿Qué es lo único que yo siento que afecta a mis clases? La prueba ICFES. Pero he logrado resolverlo de una manera muy fácil. Si en enero, antes de iniciar once, nos dicen necesitamos subir el nivel de estos muchachos o en décimo, yo lo resuelvo súper fácil y es que, yo enseño, un tema y siempre después de terminar cada tema con su taller, con su ejercicio, con lo que sea, siempre hay un quiz que tiene tres preguntas de selección múltiple orientadas a la estructura del examen (noviembre de 2023).

Sin embargo, es necesario resaltar que el caso de la educación media es especialmente interesante debido al desinterés institucional que tienen las Ciencias Sociales, como menciona el Maestro 11 (marzo de 2024) “no se le da ninguna prioridad, y si se les da prioridad a los grados superiores es por las pruebas ICFES, porque hay un componente que se evalúa en esas pruebas”. En ese sentido, la materia adolece de una vulnerabilidad para ser modificada, recortada u orientada en lo que es un supuesto proceso de mejoramiento de acuerdo con los estándares de calidad y evaluación.

Para la maestra 12 la reducción del tiempo es vista como una injusticia ya que “es muy poco lo que uno puede plantear, tienes que sacar una hora para preparar para las pruebas. Hay colegios que lo exigen desde décimo, entonces ya de ahí se empieza a reducir y nos imponen esas finalidades” (marzo de 2024); dicho recorte plantea la reflexión de cómo se ve afectada la figura del maestro desde su autonomía e integridad, ya que, al perder sus facultades y decisiones, se afecta al maestro como intelectual que puede construir finalidades y construir contenidos (Maestra 12). En esta misma línea, las directivas de las instituciones tienden a jerarquizar los cursos en vista de las materias o competencias que son necesarias a mejorar de cara a los resultados de las pruebas, como lo menciona el Maestro 6:

comprendo que se le ha dado cierta importancia y ha sido manifiesto explícitamente por parte de miembros del consejo académico, incluso desde rectoría el interés de aumentar horas en el colegio en lengua castellana o en matemáticas (...) para intentar mejorar la comprensión de lectura y que puedan tener unos mejores niveles de desempeño en la parte de las pruebas saber, eso ha llevado a que otras asignaturas reduzcan su carga horaria (marzo de 2024).

Sin embargo, es necesario resaltar que, aunque en las voces de maestros prima un panorama dantesco sobre la incidencia de las pruebas estandarizadas en las finalidades de las Ciencias Sociales, los maestros configuran adaptaciones relacionadas al cumplimiento de los objetivos propios que tiene la educación media y la continuidad de su proyecto de vida teniendo en cuenta que se desarrolla en contexto en el que la formación superior no está garantizada para todos los estudiantes que están próximos a egresar.

7. Problematización de los efectos de las tensiones en torno a las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales

En los capítulos anteriores se han descrito las diferentes finalidades, así como las tensiones encontradas en las múltiples voces que se pronuncian alrededor de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación media. Es necesario volver a recalcar que, aunque las finalidades expresan y se preguntan por aquello que debería ser enseñado y realizado en un contexto específico, las tensiones a su vez señalan las falencias, presiones, contradicciones u otro tipo de problemáticas que suceden alrededor de aquello que ha sido estipulado como necesario y posible en la escuela.

Es decir, son elementos que van en contravía y que, en relación con el tercer objetivo, requieren ser problematizados para enunciar aquellos efectos de las tensiones presentes en las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En ese sentido, es necesario aclarar que las diferentes problematizaciones aparecen desde los documentos de los campos documentales, el análisis de la información y las voces de maestros, las cuales adquieren gran importancia para reconocer aquellos elementos que hacen ruido en el contexto escolar, la materialización de las finalidades, el ciclo particular de la educación media, las reformas necesarias para superar dichas problemáticas, entre otros.

Con base en lo anterior, en este capítulo se problematizan cuatro elementos: los efectos de la prueba estandarizada en la enseñanza de las ciencias sociales; la necesidad de una perspectiva de rasgos comunes; la educación media y su dilema entre la homogenización y la diversificación y finalmente, el maestro de ciencias sociales como una labor que va más allá de la ejecución de la enseñanza.

Efectos de la prueba estandarizada en la enseñanza de las ciencias sociales

La evaluación estandarizada es un claro elemento para problematizar debido a sus características e incidencias en el cumplimiento de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. Además, ha adquirido un valor importante desde las instituciones estatales para verificar, comparar, analizar

y determinar las falencias, ventajas y posibilidades que tiene la calidad educativa en el país; es decir que, en ella se han confiado muchos aspectos que responden a la pregunta por el cómo mejorar y desarrollar un mejor nivel educativo, sin embargo, al buscar la respuesta en una institución en donde predomina lo estandarizado, no es fiable encontrar alternativas para mejor de acuerdo a las particularidades del contexto tanto de las instituciones educativas, como de la sociedad colombiana.

En ese sentido, es necesario indagar por el origen del valor y la importancia que se le ha dado a la evaluación en el sistema educativo. Sobre esto Schultz (1961) citado en Lundgren (2013) menciona el crecimiento del capital humano como la característica más distintiva del sistema económico (p.17). De ahí, que en las décadas finales del siglo pasado se haya favorecido una mirada económica y productiva sobre los diferentes sectores de la sociedad, además de esto, el autor agrega que "En los años setenta, los sistemas educativos estaban siendo atacados por fallar en eficiencia y productividad, y la investigación educativa lo estaba por centrarse demasiado en estadísticas y psicometrías." (Lundgren, 2013, p. 19). Como consecuencia, los sistemas de evaluación estandarizada resultaron ideales en aras de establecer un mejor proceso de control y análisis sobre los resultados esperados y obtenidos, en términos de eficiencia, calidad, organización, comparación, administración, entre otros; de ahí que su relevancia se mantenga hasta nuestros días, a pesar de ser como se mencionó anteriormente, una alternativa que no responde necesariamente a las necesidades del contexto, y sobre todo al mejoramiento de la calidad educativa.

Ahora bien, desde otras perspectivas se menciona como la influencia del sistema económico ha favorecido el accionar político desde reformas y políticas públicas que no tienen en cuenta la pluralidad de voces que conforman y se pronuncian en torno a la educación. Por ejemplo, para Paredes y Giraldo (2016) existe una agresividad desde el neoliberalismo contra el Magisterio, según ellos

se ha hecho evidente en aspectos como: la eliminación del Estatuto Docente, la permanente amenaza contra el Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio, la desmejora en las condiciones laborales y la evaluación como única medida de la calidad, sin que el Estado se comprometa con la solución de esta problemática. (p.124)

Como consecuencia, más allá de las múltiples afecciones y problemáticas que pueden ser analizadas desde dicha afirmación, a su vez se identifica como las decisiones que son tomadas políticamente no permiten un horizonte de diálogo o participación que dé cuenta de las falencias o desatenciones que pueden presentar sus propuestas, o en este caso propiamente, la evaluación como medida de calidad. Asimismo, en esa perspectiva político-económica es claro que el discurso educativo responde a unas lógicas globalizadas, casi industriales enfocadas en la producción de resultados y cumplimiento de objetivos. En relación con esto Paredes y Giraldo (2016) también advierten que “La educación no puede ser vista con una visión empresarial, como una concepción mercantilista, la educación es un servicio social cuyo derecho debe estar garantizado por parte del estado a todos los ciudadanos colombianos.” (p.122)

Por otro lado, es interesante observar cómo desde la práctica, la evaluación estandarizada se ha convertido en un peso constante que impide el desarrollo de las finalidades de enseñanza de las ciencias sociales, ya que los maestros lidian con modificar y dedicar sus clases a la resolución o preparación para una prueba estandarizada (en el caso del ICFES) además de la contradicción de evaluar de manera cuantitativa en las humanidades y lo social. En palabras del maestro 5 “lastimosamente incide más en la calificación de un estudiante lo numérico que el factor de conciencia, es triste porque queremos formar en cuanto a la criticidad para que construyan y deconstruyan lo que está a su alrededor.” (marzo de 2024).

En relación con la prueba estandarizada, los maestros a pesar de problematizar algunos de sus aspectos, también han normalizado la influencia que la misma tiene en la planeación y las modificaciones curriculares. Por ejemplo, el maestro 6 dice: “se vienen las pruebas ICFES en décimo y en once, entonces dentro de sus clases debe mirar cómo puede aportar al desarrollo de las competencias que evalúa, que son tres grandes competencias y uno tiene que mirar cómo aporta” (marzo de 2023). Esta normalización resulta interesante teniendo en cuenta que la prueba saber únicamente evalúa el componente de Ciencias Sociales en el examen del grado 11, mientras que, en las pruebas de 5, 7 y 9 se evalúan Competencias Ciudadanas, es decir, las pruebas toman un interés por las ciencias sociales justamente en el grado en que curricularmente pierden intensidad y carga horaria, por lo cual, es una contradicción evaluar aquello que en el contexto está siendo perdido o bien, desvirtuado.

Una prospectiva de rasgos comunes

Llama la atención que para entender la orientación y regulación de la oficialidad fue necesario el estudio de más de 16 documentos. Expresado de otra manera, sorprende que sea necesario un esfuerzo considerable para hacerse una idea del panorama general que atañe a las orientaciones curriculares para la enseñanza de lo social en Colombia, lo cual es contradictorio considerando que su papel es orientar y definir, por tanto, es lógico que deberían ser accesibles para los maestros y demás actores educativos.

Lo encontrado en los medios de comunicación, artículos académicos y en las voces de maestros y maestras, muestra que las orientaciones existentes en la actualidad por su cantidad, enrevesamiento y dispersión están dejando de cumplir su deber como orientadoras de los procesos educativos que se llevan a cabo en la escuela. Sobre esto, el Maestro 1 explica que hay una diferencia entre la institución de la política pública y cómo sucede, plantea que la definición de la legislación educativa por sí misma no garantiza una determinada forma de “suceder” en las realidades sobre las que pretende desarrollarse. Comenta que

Hoy sabemos menos de los lineamientos que cuando los lineamientos realmente operaron, hoy sabemos menos de los estándares de competencias que cuando los estándares de competencias emergieron y fueron los últimos en el año 2006. Ni qué decir de las competencias ciudadanas que, en particular pues aquí en la institución eso no sucede (octubre de 2023)

Sobre este distanciamiento entre las orientaciones curriculares y el reconocimiento que le dan los maestros y proyectos educativos institucionales, el Maestro 8 explica que se debe a la cantidad ingente de leyes que dificultan su comprensión o que desde un inicio proponen algo que no puede llevarse a cabo

Estamos en un país donde sacan leyes, y sacan leyes, y sacan leyes y es un dolor de cabeza. Entonces la pregunta es ¿dónde va a haber claridad? ¿para qué más reformas si lo que

necesitamos es una cosa clara que nos enrute? ¿hacia dónde queremos llegar? (...) otra cosa que me molesta mucho, que pasa en Colombia, no solamente en el ámbito educativo es que, ¿para qué pensar en más leyes o más reformas si siempre hay leyes y leyes?, el problema muchas veces ni siquiera es la falta de legislación, sino, primero, que no se cumple porque las instituciones o las personas que están en instituciones buscan toda la forma para no cumplir la ley, o, ni siquiera se puede cumplir (febrero de 2024).

Frente a este panorama, y pensando que en el presente año se cumplieron 30 años de la Ley General de Educación (febrero de 1994), conviene plantear después de la expedición de unos Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (2002), de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (1998) y de Constitución Política y Democracia (1998); de unos Estándares Básicos de Competencias para Ciencias Sociales (2004) y para Competencias Ciudadanas (2006); de diversas leyes y decretos que inciden en el área; e incluso un Marco de Referencia para la Prueba ICFES de Sociales y Ciudadanas (ICFES, 2013), si no es necesario revisar, decantar, evaluar y sintetizar cuál es el horizonte formativo que se está planteando en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación media y en los demás ciclos. Y posterior a ello, expresarlo de una forma que sea clara para los maestros, directivos y todos los actores educativos, o mejor aún, pensar en la posibilidad de socializar la orientación de la enseñanza conocimiento social en las instituciones escolares para que sea una cuestión reconocible para todos los sectores de la sociedad.

Entre la homogeneización y la diversificación

Si bien la Ley General de Educación establece que el deber ser de la educación media se enmarca en la comprensión de las ideas y valores universales, así como la preparación para el mundo del trabajo y la educación superior a partir del carácter técnico o académico (Congreso de la república, 1994), las voces oficiales identifican que la diferenciación entre ambas características no ha sido clarificada y tienden a contradecirse o complicar el desarrollo de lo que debería ser realizado de manera precisa. Por ejemplo, en los objetivos de la educación media técnica, a pesar de estar enfocados en la formación para el trabajo y la vinculación al mundo productivo, también se manifiesta la necesidad de una “formación adecuada a los objetivos de educación media académica, que permita al educando el ingreso a la educación superior” (Congreso de la república, 1994,

art.33), así mismo, los indicadores de logros para la media técnica en la resolución 2343 de 1996 mencionan que “el resultado deseable es la demostración de la capacidad del educando para diseñar, organizar, desarrollar y evaluar procesos y actividades dentro de la especialidad por la que ha optado” (MEN, 1996, p.11), es decir, existe una voluntad en la construcción de un estudiante que se desempeñe en las capacidades técnicas y laborales escogidas pero que a su vez reconozca y desarrolle las competencias necesarias desde la media académica para la educación superior.

Sin embargo, la media académica nunca hace énfasis en la formación laboral o en los objetivos de la media técnica, por ende, no se aclara si deberían ser complementarias o si se debería anteponer una sobre otra. En ese sentido, aparece entonces la pregunta de ¿cuál es la mejor opción para el estudiante? Ya que la posición socioeconómica es algo que condiciona de manera primordial la decisión, pero también lo es la forma en que se ha estructurado la educación media en Colombia. Para Díaz y Celis (2010) este panorama es claro, ya que:

la media no está concebida para que los jóvenes exploren y conozcan diferentes áreas de conocimiento y de desarrollo (diversificación) durante su proceso de formación. Están sometidos a una media academicista o una instruccional laboral, cuya opción ni siquiera depende de ellos mismos, sino de lo que los colegios quieran y puedan ofrecer (p.205).

En relación con esto, llama la atención que los jóvenes se encuentren ignorados desde la fundación y las orientaciones de una etapa que se encuentra precisamente dirigida a ellos. Es por esto que, el discurso construido alrededor de la educación media no ha sido coherente con lo que se concreta en la cotidianidad del estudiante y las instituciones que han intervenido históricamente esta etapa como el Servicio Nacional de Aprendizaje [SENA] han permitido el establecimiento y la permanencia de un modelo de formación uniforme, que tiende a la homogeneización a pesar de sus modalidades. Por ejemplo, en el caso de la media técnica y tecnológica, en palabras de Gómez (2013) “corresponde a un tipo de formación práctica y aplicada cuyos objetivos son muy diferentes de los de la educación superior”, es decir, no plantea horizontes o un futuro más allá de la formación para el trabajo, aun cuando dicha formación se enfoca en instruir y capacitar al estudiantes en aspectos generales del oficio, y no propiamente en el emprendimiento, el trabajo y el desarrollo de las facultades laborales.

Así mismo, esa característica de la homogenización está presente y permanente desde la media académica, cuyo propósito es el acceso a la educación superior, pese a que no permite al estudiante enfocarse, perfilarse u orientarse desde la oferta formativa que la escuela le brinda; es decir, no hay una modificación curricular que cambie fácticamente el estatus de educación básica a educación media académica.

Lo anterior podría ser explicado desde la influencia que tienen los documentos oficiales, así como las pruebas estandarizadas, ya que, al plantear una formación y evaluación por competencias, conlleva a que las finalidades y las prioridades del ciclo, sigan siendo un modelo específico que favorece la permanencia en un sistema educativo y la obtención de resultados de acuerdo con la estandarización nacional. Sobre esto, Gómez et al (2009) mencionan que

la formación por “competencias generales” que se ha implementado en las escuelas de nuestro país no es muy distinta al tipo de educación académica general, que sólo sirve para la continuación de estudios universitarios, y que no es útil ni pertinente para la gran mayoría de egresados del nivel medio que no pueden o no quieren ingresar a la educación superior (p.169)

En ese sentido, es comprensible que con los años este modelo se haya establecido como una opción de cara al futuro y desarrollo de la juventud, ya que el sistema educativo preeminente favorece el desarrollo de competencias evaluadas para acceder a la educación superior. Sin embargo, es necesario tener presente las críticas y falencias de esta modalidad, relacionadas a la estandarización y la carencia de las oportunidades, sobre esto, los autores agregan lo desfavorable de tener un modelo tradicional y predominante “como si esta fuera la única opción posible y deseable para todos los jóvenes. Las modalidades técnicas y otras alternativas a la académica se han empobrecido por asfixia presupuestal y ausencia de políticas de fomento” (Gómez et al, 2009, p.165)

Ante el panorama descrito, es pertinente la pregunta por la diversificación, como una alternativa ante el estancamiento y la permanencia que tiene un modelo que iguala, y presta poca importancia a las decisiones y orientaciones que requieren los jóvenes en su transición de la escuela a la

ciudadanía, la sociedad, el trabajo, la educación superior y demás opciones de futuro. Esto requiere de una reforma estructural que permita expandir las concepciones y metodologías que componen a la educación media, así como superar la desigualdad existente entre instituciones de carácter público o privado en relación con las alternativas y el tipo de formación que desde su financiamiento puede ser ofertada.

Además, es necesario rescatar algunas experiencias que los maestros narran en referencia a la diversificación como posibilidad en la educación media. Sobre esto, la Maestra 9 comenta lo siguiente

yo creo que la educación media debe repensar un poco la estructura en las asignaturas. Y esto lo digo con relación a la institución educativa donde trabajé de carácter privado. Ellos decidieron que después del primer semestre del grado once, los estudiantes eligieran las materias que querían estudiar durante ese año, y que esa elección estuviera relacionada con su orientación vocacional. (noviembre de 2023)

En dicha experiencia es posible ver como la voz y el protagonismo del estudiante es rescatado, así como la pregunta por la orientación vocacional y el reconocimiento de un modelo de media académica diferente al que se problematizó anteriormente, es decir, donde el énfasis no está acentuado en el desarrollo de competencias generales sino en la orientación vocacional para el desarrollo personal del estudiante.

Finalmente, reforzando la idea de las posibilidades que ofrece la diversificación, la Maestra 9 también narra cómo desde las modificaciones curriculares, se obtienen procesos más cercanos a la formación universitaria y en ese sentido, son coherentes con la implementación de la educación media como un ciclo de transición, decisión y orientación para los jóvenes

La educación media, sobre todo en su parte final, se debe replantear los horizontes de futuro de los estudiantes desde las inclinaciones en los campos del saber. Eso ya lo hacen muchas instituciones privadas en donde ni siquiera se llaman Ciencias Sociales, (...) sino que hay un curso que se llama geopolítica, otro que se llama teoría de las sociedades, otro que se

llama teoría del poder, teoría del estado, cosas que uno ve en la universidad (noviembre de 2023)

Labor del maestro, una función más allá de la enseñanza

Para iniciar, es preciso aclarar que las siguientes consideraciones no desconocen que hay múltiples factores que afectan la realización y la garantía del derecho a la educación en la heterogeneidad de los contextos educativos. Es sabido que el maestro no tiene una capacidad mesiánica: no está en su potestad el brindar las instalaciones, recursos, alimentación de los estudiantes y otros aspectos relacionados con la materialidad necesaria para la continuidad de los procesos, tampoco puede resolver algunas circunstancias familiares y emocionales que signan la vida de los estudiantes, o cambiar la sugestión en términos de aspiraciones e ideales que el contexto sugiere (violencia, dinero fácil, aprovechar todas las oportunidades independiente del daño a los semejantes, entre otros). Estos y demás factores escapan parcial o totalmente a las funciones y capacidades del maestro, por tanto, se deduce que los problemas y necesidades presentes en la enseñanza de las Ciencias Sociales, no son responsabilidad exclusiva del maestro, sino que implican otras esferas y voluntades institucionales.

Sin embargo, la pregunta por el sujeto que enseña Ciencias Sociales es imperativa en cualquier reflexión sobre la situación de la enseñanza de esta área. Por ende, es una constante en los campos documentales oficial, académico, medios de comunicación y en el de voces de maestros, de manera que, se encontraron algunos pronunciamientos alrededor de dicha cuestión: primero, sobre su importancia en la selección de los contenidos para visibilizar experiencias históricas y sociales que debían ser enseñadas (MEN, 1998, 2002, 2006; CAEHC, 2022); segundo, la cuestión en torno a si su formación era suficiente o adecuada para enseñar el área bajo las orientaciones curriculares vigentes (González-Valencia et al, 2020; Bermeo & Donoso, 2012; Escorcía, 2019; Linares 2013) y finalmente, sobre el compromiso con el saber y la comunidad que es propio de quien pretenda optar por el oficio de enseñar.

Lo anterior sugiere que no existe consenso entre los pronunciamientos sobre el perfil profesional del maestro de Ciencias Sociales: en el campo académico y en los medios de comunicación se

plantea que los licenciados no cuentan con la formación disciplinar y metodológica suficiente, en ese línea, algunos pronunciamientos relacionados con la disciplina histórica ponen en duda la facultad de los licenciados para enseñar la misma en la escuela, además, llama especialmente la atención que desde los medios de comunicación se asume que la baja calidad de la educación es una consecuencia de las falencias por parte de los maestros alrededor de su formación y su práctica.

Por otra parte, en relación con las voces de maestros, se identifican múltiples consideraciones alrededor del estatuto de profesionalidad que rige su profesión y sobre los alcances que tiene, ejemplificando esto, en el Maestro 1 existe la pregunta por la pertinencia de privilegiar la posesión de licenciados en los planteles educativos antes que a profesionales de otras áreas. Por el contrario, para el Maestro 2 aquello que resalta con más importancia es el compromiso y la responsabilidad del sujeto que enseña para con la sociedad y sus estudiantes, independiente de su formación de base. Así mismo, el Maestro 4 plantea una reflexión en la que considera que la mayoría de los problemas de la educación en Colombia podrían solucionarse con buenos maestros: “el buen maestro resuelve, cuando hay buenos maestros el resto de las cosas se solucionan” (noviembre de 2024)

Lo descrito denota un panorama complejo, pero fructífero en tanto renueva la necesidad de buscar “claridad sobre lo que significa ser y actuar como maestro” (Remolina et al. 2004, p. 265). De manera que, cuando la idea sobre lo que rige el ser maestro se pone en cuestión, se debe volver a la pregunta sobre: ¿cuál es el saber y compromiso que fundamenta la relación del maestro con sus estudiantes, la comunidad y con dinámicas más universales?

En relación con ello, el Decreto 1278 (2002, art. 3-5) que regula el Estatuto de Profesionalización Docente indica que los profesionales de la educación son licenciados, profesionales de otras áreas con capacitación pedagógica y normalistas, quienes cumplen diversas funciones que favorecen y desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre estos destacan los diagnósticos, la planificación, la evaluación, la investigación en asuntos pedagógicos, la participación en actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, las actividades de perfeccionamiento pedagógico, así como las actividades contempladas en el proyecto educativo institucional (art. 4), es decir, asocia la figura del docente

a múltiples tareas y responsabilidades asociadas al mejoramiento de la escuela, vista como un espacio de trabajo.

Sin embargo, esta definición es insuficiente ya que sólo alude de un fragmento de una profesión que no va más allá de la ejecución de la enseñanza y estar presente en las dinámicas de la institución. Desde las apuestas que movilizan esta investigación y según lo apreciado en las conversaciones con los maestros de Ciencias Sociales, se dan pistas para comprender al mismo como un sujeto público, garante de derechos humanos y trabajador de la cultura, que está llamado a exigirse a sí mismo en una formación continua para configurarse como un referente de virtudes humanas (Remolina et al. 2004). Entonces, en la medida que se reconoce la educación como medio para la perfectibilidad del individuo y de las sociedades, es necesario que quienes se dedican a la enseñanza reconozcan que en su práctica se interactúa con la finitud de cada estudiante, razón por la cual, están en un juego trayectorias vitales que implica una gran responsabilidad en el sentido ético, moral, político y humano. De ahí que, en palabras de Rodríguez (2005) para ser maestro:

no basta con un saber disciplinar o profesional, pues la labor educativa excede con creces la tarea de transmisión del conocimiento: es una permanente recontextualización, es la posibilidad humana de poner el conocimiento como “pretexto” para el encuentro intersubjetivo que busca la liberación de los participantes en cada acto pedagógico.

8. Conclusiones

La educación media, necesidad de un reconocimiento estatal y académico

Desde la experiencia de los investigadores en su práctica como maestros en formación, el planteamiento del problema y la revisión de los antecedentes se avizoraba un déficit de las orientaciones curriculares e investigaciones para el ciclo de la educación media, en vista de ello, el desarrollo de la investigación documental buscó comprender los pronunciamientos, dinámicas, problemáticas y apuestas que alrededor de esta se configuraban. Se concluye que es necesario volver sobre fundamentación y reconocimiento en cuatro direcciones.

En primer lugar, es urgente que, desde el Estado, Ministerio, instituciones educativas y como sociedad, directivos y maestros se reconozca el valor intrínseco de la juventud como una etapa importante en el proceso vital de ser humano. Si bien los jóvenes de la educación media requieren de orientación y cuidado para llevar a cabo su proceso formativo, su papel en mundo no debe asociarse a la incompletud, vulnerabilidad, desorden y una incapacidad de asumir la propia vida y dirigir su participación en la sociedad. En este sentido, se debe velar por el desarrollo su autonomía progresiva en tanto que, individualmente (en el rostro de cada estudiante) las instituciones y maestros están en contacto con trayectorias vitales, y socialmente, se está interactuando con el devenir de la sociedad.

En segundo lugar, la educación media debe volver sobre los atributos iniciales sobre las cuales se fundamentó, es decir, su propósito debe dirigirse a elevar el nivel de conocimientos de la población y la cultura para superar las problemáticas y desigualdades sociales, por tanto, hay que expirar con la idea de este ciclo asociado a una educación terminal y como la culminación de la formación que reciben las personas, en cambio, se debe dotar este parte de la vida escolar de una perspectiva de aprendizaje continuo. En este sentido, no debe inscribirse en la formación para el trabajo, atender demandas del mercado laboral o subsanar los vacíos en los aprendizajes que no se obtuvieron en ciclos anteriores, debe aspirar a tener un valor y misión en sí misma: formar desde el saber, hacer y ser para la vida que los estudiantes continuaran por fuera de la institución escolar.

En tercer lugar y en respuesta a los puntos anteriores, este es un ciclo que no ha tenido la atención requerida pese a su importancia: ni la política pública ni la investigación académica han establecido compromiso necesario, por tanto, se requiere de una mayor responsabilidad por parte del estado de alrededor de la claridad, pertinencia y sensatez de la legislación educativa y con la financiación requerida para su desarrollo. Teniendo en cuenta esto, la academia debe contribuir a este propósito brindando las respuestas necesarias alrededor de la formación en una perspectiva integral de la juventud y sobre los desarrollos teóricos de los diversos objetos de enseñanza que suceden en la educación media.

Finalmente, debe quedar presente la pregunta por la reestructuración de la educación media, a través de reformas que posibiliten una mirada más clara, tanto para las directrices académicas y docentes, así como los estudiantes. Estas deben orientarse en los horizontes que han sido previamente descritos, así como en las sugerencias dadas desde la experiencia para el mejoramiento por parte de otros contextos, donde se propone la apuesta por la diversificación, la adición del grado 12, y de manera general, un acercamiento del ciclo a la realidad de los estudiantes.

La claridad y sensatez para un proyecto común de enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación media

Como se ha mencionado a lo largo del trabajo, los documentos oficiales que orientan la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación media son diferentes en términos del momento histórico en que se produjeron, sus afinidades políticas, las instituciones que los producen y las necesidades a las que responden, sumando a ello, son heterogéneos en su fundamentación epistemológica y metodológica. En este sentido, se requiere de un esfuerzo importante para entenderlos y saber concretamente cuál es el horizonte formativo que sugieren.

Reforzando lo anterior, a partir de lo indagado en los diferentes campos documentales, se concluye que los documentos oficiales adolecen de contradicciones entre ellos, son redundantes en algunos aspectos, dejan sin aclarar otros y se caracterizan por saturar contenidos sin realizar las consideraciones pedagógicas necesarias y ser congruentes con la asignación horaria con la que se cuenta en la educación media.

Por tanto, después de 30 años de la Ley General de Educación y una cuantiosa cantidad de documentos publicados por el MEN, ICFES, Congreso y Presidencia de la República, se hace necesario volver asumir con seriedad la formulación de lineamientos, lo que implica, volver sobre lo estipulado para decantar, sintetizar y fundamentar nuevamente la orientación de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación media con base en el momento histórico que vive el país, las necesidades formativas de los estudiantes y la prospectiva que como sociedad se busca construir.

Atender los aspectos cercanos para relacionarse con dinámicas universales

Con base en la experiencia de su proceso de formación como maestros, los investigadores de este trabajo pensado en la cantidad de demandas, aristas y cuestiones que atañen a las Ciencias Sociales se hicieron una pregunta que movilizó el inicio de este proyecto de investigación: ¿para qué enseñar Ciencias Sociales en la educación media en Colombia en la actualidad?

Con esa inquietud, la revisión de los diferentes campos documentales y en especial, gracias a la oportunidad de escuchar a los maestros y maestras con experiencia en contextos públicos y privados, permite advertir el riesgo de orientar la educación exclusivamente a las expectativas del mercado laboral globalizado signado por el capitalismo debido a la capacidad de este sistema para regular la cultura, el trabajo y los procesos educativos enmarcándolos en una anulación del pensamiento y acción genuinos (Fischer, p.29). En este sentido y teniendo en cuenta la función de orientar el tránsito de la escolarización a la vida postescolar, desde las Ciencias Sociales se hace necesario generar procesos de concientización crítica alrededor del imaginario colectivo que reduce la realización de la persona a lo material. Se trata de confrontar “el individualismo a ultranza, la competencia y éxito como valores supremos y destruyen los esfuerzos milenarios por hacer de la solidaridad, la verdad y el goce de la vida los elementos básicos de la condición humana” (Rodríguez, 2005).

Alrededor de esta cuestión, el Maestro 7 y la Maestra 12 manifiestan la importancia de recuperar el valor de las Ciencias Sociales en la escuela para afrontar la lógica racional individualista que opera en la sociedad occidental de cara a promover actitudes éticas en los estudiantes que superen

la indiferencia social frente a los otros, en palabras de Rojas-Díaz (2023) se trata de ayudar a entender “que no estamos solos en el mundo, vivimos con otros y de cierta manera para otros” (p.10). Lo que conlleva, inicialmente, volver sobre nuestros allegados para conectar, sentir e implicarse con aquello y aquellos que tenemos más próximos, y a partir de esas actitudes desarrolladas, posibilitar un diálogo más humano con lo global.

En esta dirección, considerando el momento histórico que atraviesa el país, consideramos que la enseñanza de las Ciencias Sociales en este ciclo debe mirar desde la reflexividad, la ética y el compromiso político el contexto sobre el cual el conocimiento social debe obrar para transformar realidades. Esto conlleva, a que en la tensión descrita anteriormente entre sí formar para atender las exigencias de un mundo globalizado o formar de cara a superar los problemas que padece el contexto local, regional y nacional, es imperativo optar por la segunda opción, lo que significa, enseñar Ciencias Sociales en y para el contexto. Siguiendo este razonamiento, desde la oficialidad, diferentes sectores y desde las voces de los maestros y maestras, sobresalen finalidades orientadas a la formación ciudadana, la construcción de paz y originar una ética y ser social que permita la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Con base en esto, el horizonte al que deben aspirar las Ciencias Sociales apunta principalmente al desarrollo de actitudes ético-políticas antes que por una relación declarativa, memorística y acumulativa de los contenidos propiamente dichos, se trata de contribuir a la formación de ciudadanos que sepan “convivir en comunidad, consigo mismos, y en un país tan complejo y diverso como el nuestro, para vivir juntos siendo diversos, pero sin ser indiferentes” (Rojas-Díaz, 2023, p.11), más aún, se trata de favorecer una comprensión sobre la prospectiva que excede la apetencia individual y que logra una conciencia sobre las generaciones futuras (MEN, 2006; Congreso de la República, 2015).

9. Recomendaciones

Con base en esta investigación documental se sugieren posibles líneas de investigación en dos grandes ámbitos, la educación media como ciclo formativo y lo que sucede alrededor de las orientaciones, contenidos y finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación media. En primer lugar, sobre la educación media se sugieren tres líneas:

- Indagar por las diferencias entre el sector público y privado con relación a la modalidad de educación media elegida, los aprendizajes que busca desarrollar y las oportunidades ofrecidas a los estudiantes, para relacionar dichas diferencias con la reproducción de la desigualdad social existente en el país y así mismo, rastrear los resultados y efectos que ha tenido la modalidad en la juventud en referencia a la empleabilidad, proyección, la formación continua o el desarrollo de las oportunidades ofertadas.
- Diseñar orientaciones y propuestas para la educación media que propendan por la diversificación para favorecer la formación de los estudiantes en distintas disciplinas teniendo en cuenta sus intereses, y para que desde la escuela se preparen bien sea para el acceso a la educación superior o para el trabajo, desde experiencias integradas con actores e instituciones laborales y universitarias.
- Idear estrategias de transdisciplinariedad en la educación media para propiciar formas más complejas y enriquecedoras de aproximarse a las diferentes ramas del conocimiento.

En segundo lugar, sobre la situación de las Ciencias Sociales en la educación media se invita a ahondar en tres asuntos:

- Llama la atención que dentro del campo académico solo las disciplinas de la Historia y la Geografía tienen el afán de configurarse como orientadoras del conocimiento social, es decir, en la construcción del archivo no se encontraron artículos o propuestas de las demás Ciencias Sociales, lo que demuestra que no hay un interés evidente en construir agenda o justificar su pertinencia en el ciclo de la

educación media. Esto remite a las siguientes preguntas: ¿qué sucede con la reflexión pedagógica y didáctica de la Antropología, Sociología, Economía y Ciencia Política en la educación media? ¿por qué su lugar, función y valor pedagógico al interior del enfoque integrado parece estar difuso o poco sustentado? ¿se ha indagado con suficiente profundidad qué pueden aportar estas disciplinas a la formación que necesitan de las nuevas generaciones en Colombia?

- Se invita a las instituciones formadoras de maestros y maestras de Ciencias Sociales a fortalecer dentro de sus planes de estudio la formación epistemológica en las disciplinas de Ciencia Política y Economía para mejorar los procesos de enseñanza en las instituciones educativas.

Sobre esto, resulta paradójico que, si bien las Ciencias Económicas y Políticas adquieren un papel protagónico en esta etapa, son pocos los trabajos e investigaciones que indagan esta problemática, bien sea desde la ausencia de las orientaciones y lineamientos, o desde la materialización teórico-práctica que está siendo empleada por los maestros y maestras en el aula de clase.

- Por último, sigue siendo pertinente preguntar por los efectos, sean prácticos o curriculares que tiene la saturación de contenidos, cátedras y dinámicas escolares sobre las Ciencias Sociales, los maestros y estudiantes. Ya que, desde el análisis de los campos documentales, se identifica una tendencia que pretende resolver los “males” o problemas sociales existentes por mediación de los contenidos, pero no existen razones de peso, investigaciones o resultados que demuestren la practicidad y efectividad de esas medidas que han sido tomadas por los entes gubernamentales quienes por momentos actúan sin hacer una lectura de lo que existe y sucede en el sistema escolar.

10. Referencias

- Acosta Zamora, P. A., & Amado Amado, S. (2018). *Tensiones entre discursos y prácticas en la Política de Estado de Cero a Siempre: Lo que sucede con la educación inicial*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacioanl]. Bogotá.
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9865>
- Angulo Rasco, J. F. (1994). ¿A qué llamamos curriculum? En J. F. Angulo Rasco, & N. Blanco, *Teoría y Desarrollo del Curriculum* (págs. 17-29). Málaga: Aljibe.
- Apple, M. (2008). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.
- Arias Gómez, D. H. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: Lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, 52, Article 52. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.09>
- Arias Gómez, D. H. (2017). Propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. Una aproximación desde relatos docentes. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 9(1), 18-37.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2145-03662017000100018&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Arias-Gómez, D. H. (2018). El pasado reciente en la escuela. Relatos de estudiantes universitarios. *Folios*, 47, 215-226.
- Bedoya, K. A. & Molano, G. E. (2017). *Las Ciencias Económicas en la Educación Media: El Devenir de una Disciplina Escolar* [Trabajo de grado Universidad de Antioquia]. Medellín.
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam, & J. Pagès, *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (págs. 33-52). Barcelona: Horsoi.
- Bermeo, H. P., & Donoso, J. M. (2012). La enseñanza en las ciencias en la educación media: Logros y retos de su implementación en Ibagué- Colombia. *Panorama*, 6(11), Article 11.
<https://doi.org/10.15765/pnrm.v6i11.6>

-
- Burbano, M.A. (2020). Disputas por las lecturas del pasado reciente en Colombia. *Revista Eleuthera*, 22 (1), 124-145. DOI: 10.17151/eleu.2020.22.1.8.
- Cabrera Cifuentes, K. A. (2021). *Institucionalización de la Educación Media en Colombia (1903-1976)* [tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional]. Bogotá. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/17258>
- Cárcamo Vásquez, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Cinta Moebio* 23, 204-216.
- Cardini, A., Sanchez, B. y Morrone, A. (2018). Transitar la educación secundaria en el mundo: análisis comparado de las propuestas curriculares de 11 sistemas educativos, Documento de Trabajo N°163. Buenos Aires: CIPPEC.
- Calderón, C. (2016). *Significados que los estudiantes del grado once de una institución educativa, construyen sobre la educación media técnica*. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Medellín.
- Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia [CAEHC]. (2022). *La enseñanza de la historia de Colombia Ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz*. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-11/La%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20historia%20de%20Colombia.pdf
- Cortés-Ramírez, Á. E., & González-Ocampo, L. H. (2017). Dimensión ambiental en el currículo de educación básica y media. *Educación y Educadores*, 20(3), 382-399. <https://www.redalyc.org/journal/834/83456027003/html/>
- Congreso de la República de Colombia (1994) Ley 115, por la cual se expide la ley general de educación
- Congreso de la República (2002) Decreto 1278 por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente.
- Correa-Betancour, M. (2016). El PISA y su impacto en la política educativa en los últimos dieciséis años. *Pensamiento Educativo*, 53(2), Article 2. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.10>
- Díaz Jiménez, J. S. (2020). *Economía solidaria en América Latina: Apuestas por una transformación social y su potencialidad pedagógica en la educación media en el área de*

- ciencias sociales*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Bogotá.
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12838>
- Ducoing, P. (2019). *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (Colombia, Brasil y Argentina)*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
- Díaz, C. M., & Celis, J. E. (2010). Efectos no deseados de la formación para el trabajo en la educación media colombiana. *Educación y Educadores*, 13(2), Article 2.
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1695>
- Díaz, C. M., & Celis, J. E. (2011). La formación para el trabajo en la educación media en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(1), 371-380.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1692715X2011000100021&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Escorcia, J. (2019, agosto 15). ¿En Colombia se debe enseñar la historia reciente en el colegio? ¿Cómo? | Compartir Palabra maestra. *Palabra Maestra*.
<https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/columnas/en-colombia-se-debe-enseñar-la-historia-reciente-en-el-colegio-como>
- España, A. (2014). Los propósitos de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Secundario. En A. España, M. F. Foresi, & L. Sanjurjo, *La enseñanza de la Ciencias Sociales en la Escuela Media: el trabajo en aula y su fundamento* (págs. 93-102). Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Flick, U. (2007). Entrevistas semiestructuradas. En *Introducción a la investigación cualitativa* (2.^a ed., pp. 89-109). Morata.
- Gómez, V. M., Díaz, C., & Celis, J. (2009). *El puente está quebrado. Aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Bogotá. 2009.
- Gómez, V. M. (2009b, 1 a 2 de octubre). *La transición del nivel medio (secundaria superior) al trabajo y la formación postsecundaria en Colombia*. [Documento escrito]. Educación y Trabajo. Interrelaciones y políticas. Buenos Aires. Argentina.

- Gómez, V. M. (2013, septiembre 2). La formación para el trabajo en Colombia: Un nuevo SENA es necesario y posible. Razón Pública. <https://razonpublica.com/la-formacion-para-el-trabajo-en-colombia-un-nuevo-sena-es-necesario-y-posible/>
- González-Valencia, G. A.; Santisteban-Fernández, A. & Pagès-Blanch, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-23. doi: 10.11144/Javeriana. m13.fehf
- Galeano Marín, M. E., & Vélez Restrepo, O. L. (2000). *Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa*. Medellín.
- Galeano Marín, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada*. Medellín: La Carretera Editores.
- Galindo-Ramírez, J. (2021). La producción social del objeto en el discurso: Reproducción y transformación. *Andamios, Revista de Investigación Social*, 18(47), 45-63. <https://doi.org/10.29092/uacm.v18i47.865>
- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum?. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (34), 11-43.
- Grijalba Bolaños, J. (2020). Colombia y su perspectiva educativa: Un acercamiento al pensamiento sociocrítico desde las ciencias sociales. *Mendive*, 18(4), 954-972. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7659683>
- Herrera, M. C. (1993). Historia de la Educación en Colombia. La República Liberal y la Modernización de la Educación: 1930-1946. *Revista Colombiana de Educación*, (26). <https://doi.org/10.17227/01203916.5297>
- ICFES. (2019). *Marco de referencia de la prueba de sociales y ciudadanas Saber 11.º*. <https://www.icfes.gov.co/documents/39286/2215178/Marco+de+referencia+-+Prueba+de+sociales+y+ciudadanas+saber+11.pdf/8bed6a0a-5e81-2304-c41d-74634676b9bb?version=1.0&t=1647954910984>

- Iguarán, J. M. (2015). *Una aproximación a la educación media en Colombia desde 1994 hasta 2015: reflexiones a partir del estado del arte*. [Tesis de Maestría, Universidad de la Sabana]. Chía.
- Jerez Tarazona, S. N. (2017). *Sentido de vida desde la narratividad en jóvenes que cursan educación media*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Bogotá. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/7822>
- Juan, Y. K. (2021). Educación económica y financiera, una propuesta pedagógica aplicada a la cotidianidad en la educación media. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Medellín <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13411>
- Klafki, W. (1972) ¿pueden contribuir las ciencias de la educación a la fundamentación de objetivos pedagógicos?
- Linares, A. (2013, agosto 31). Historia, la gran materia olvidada en las aulas. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13038111>
- Lundgren, U. P. (2013). *PISA como instrumento político: La historia detrás de la creación del programa PISA*. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/30005>
- Lizarazo, F., & González Liliana. (2023). El desempeño en Saber 11° de las y los estudiantes de Escuelas Normales Superiores. *Apuntes del Icfes para la política educativa*, 8.
- Meirieu, P. (2004). En la escuela hoy.
- MEN. (1996). Resolución 2343 de junio de 1996: por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal.
- MEN. (1998) Lineamientos Curriculares Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Bogotá.
- MEN. (2002) Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales. Bogotá.
- MEN. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá.
- Mena, N. P. (2018). El currículo de ciencias sociales y las pruebas Saber 11 en Colombia: Consonancias y disonancias. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 9(2), Article 2. <https://doi.org/10.18175/vys9.2.2018.06>

-
- Misas Avella, M. M. (2013). *La educación líquida: Aproximaciones a la relación sociedad-escuela-sujeto en la determinación del proyecto de vida*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Bogotá.
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/910>
- Monsalve, Y. (2017). *Enseñanza de las Ciencias Políticas: Configuración de una Disciplina Escolar*. [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. Medellín.
- Aguilera Morales, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Folios*, (46), 15.27. <https://doi.org/10.17227/01234870.46folios15.27>
- Orlay, É., & Ussa, V. (2013). El análisis de contenido: De lo manifiesto a lo oculto. En P. Páramo (Ed.), *La investigación en ciencias sociales: Estrategias de investigación* (2.^a ed., pp. 213-224). Universidad Piloto de Colombia.
- Paúl, F. (2019, diciembre 6). Pruebas PISA: los malos resultados de los países de América Latina en las pruebas PISA (y qué dicen sobre la educación en la región). *BBC News Mundo*.
<https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-50685470>
- Paredes, H. G., & Giraldo, G. N. D. la C. (2016). La influencia neoliberal en las políticas educativas en Colombia. *Criterio Libre Jurídico*, 13(2), Article 2.
<https://doi.org/10.18041/crilibjur.2016.v13n2.26208>
- Remolina De Cleves, N., Velásquez, B. M., & Calle M., M. G. (2004). El maestro como formador y cultor de la vida. *Tabula Rasa*, (2), 263-281.
- Rodríguez, J. G. (2005) Educar y ser Maestro: mucho más que enseñar. *Educación y cultura*. (68) pp. 40-42.
https://www.humanas.unal.edu.co/red/files/6712/7248/4190/Articulos-educar_ser_maestro.pdf
- Rojas-Díaz, J. (2023). La enseñanza de las ciencias sociales en contextos de crisis social y humanitaria. *Educación y Ciudad*, (44), e2776.
<https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2776>
- Roth, H. (1970) El buen arte de la preparación de la clase. *Revista educación N°1 Tubingen*. pp.26-

- Ruedas Marrero, M., Ríos Cabrera, M. M., & Nieves, F. (2009). *Hermenéutica: la roca que rompe el espejo*. *Investigación y Postgrado*, 24(2), 181-201.
- Sacristán, J. G. (2010) ¿Qué significa el currículum?. En Sacristán, J. G. (coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. pp. 21-44. Morata
- Santesteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de la Ciencias Sociales. En A. Santesteban, & J. Pagès, *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (págs. 63-84). Madrid: Síntesis.
- Siede, I. (2010). Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza. En I. Siede, *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (págs. 9-33). Aique.
- Tamayo, A. L. G., & Mazo, L. M. S. (2011). El ciudadano territorial, propósito de la educación geográfica. *Revista Geográfica de América Central*, 2(47E), Article 47E. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2591>
- Turbay, M.C (2005). *Educación media en Colombia: análisis crítico y opciones de política*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Bogotá.
- Uribe Roldán, J. (2013). La investigación documental y el estado del arte como estrategias de investigación en ciencias sociales. En P. Paramo, *Estrategias de investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación* (págs. 197- 212). Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Vanegas, G. (2023, diciembre 6). *Los resultados de la prueba PISA reiteran las debilidades del modelo educativo en Colombia*. El País América Colombia. <https://elpais.com/america-colombia/2023-12-06/los-resultados-de-la-prueba-pisa-reiteran-las-debilidades-del-modelo-educativo-en-colombia.html>
- Vergara, F. J. (2017). *La economía en la escuela: una mirada a las ideologías y escuelas de pensamiento económico que circulan en los textos escolares de la Educación Media*. [trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. Medellín.

Vilches, A., & Gil Pérez, D. (2010). El programa PISA: Un instrumento para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 121-154.
<https://doi.org/10.35362/rie530560>

11. Anexos

Anexo 1. Formato – Ficha de análisis de contenido

Ficha de análisis		#
Tipo de documento		Descriptor
Datos bibliográficos		
Finalidades Aquellas finalidades que aparecen de manera explícita o implícita en el documento FC FP Fcul FPV FI Fpol		
Contenido Citas importantes que evidencian los intereses o finalidades		
Tensiones		
Observaciones		

Anexo 2. Formato – Cuestionario semiestructurado

<i>Saludo y contextualización de la entrevista</i>
--

Se comunica al entrevistado el marco de la investigación y lo que se viene indagando alrededor de las tensiones alrededor de las Finalidades de la Enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación media. Se pregunta por la información personal del entrevistado: nombre, estudios, hace cuánto es maestro y cuál es su experiencia enseñando ciencias sociales en la educación media.

Sobre las finalidades de la enseñanza de ciencias sociales ampliamente entendidas

1. ¿Qué se le ocurre espontáneamente cuándo escucha las palabras “finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación media”?
2. Considera que es importante responder como sociedad a la pregunta del para qué de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación media en Colombia ¿por qué?
3. ¿Cuál o cuáles considera que son las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales más apremiantes y/o urgentes en la educación media de Colombia en la actualidad?

Sobre la materialización de las finalidades en su contexto específico

4. ¿Cuál es el papel que tiene la clase de ciencias sociales en su institución educativa? ¿siente que es suficiente o que se les da prioridad a otras materias y espacios? ¿a cuáles?
5. Teniendo en cuenta las características (si es una Escuela Normal, si es institución pública o privada, rural o urbana, etc.) y apuestas de su institución educativa ¿Qué finalidades para la enseñanza de las ciencias sociales considera que son atendidas en su institución educativa?
6. En el último ciclo formativo los estudiantes deben participar en muchos procesos como la alfabetización, horas constitucionales, preparación para las pruebas del Estado, algunas cátedras, visitas a universidades, preparación de actos cívicos, conversatorios sobre cuidado, sexualidad, prevención de consumo de estupefacientes, emprendimiento y todo tipo de eventos que afectan de una u otra manera las diferentes áreas escolares. Con base a este panorama, ¿cómo se ha visto afectada la clase de ciencias sociales en su institución educativa? ¿por qué se le da prioridad a este tipo de actividades en los tiempos o las jornadas de clase? ¿está de acuerdo con favorecer este tipo de actividades comprometiendo los tiempos de la clase de ciencias sociales?

Los retos que estas representan para usted como maestro

7. Para usted como maestro ¿cuál o cuáles son los intereses o actores que más afectan o dificultan las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales que usted considera más importantes? ¿por qué?
8. Hablando del contexto de la educación media ¿cuáles son en la práctica los retos que supone para usted como maestro la enseñanza de las ciencias sociales en la educación media?
9. ¿Cuáles acciones, reformas o aspectos (nivel estatal, en su misma institución, en las instituciones formadoras de maestros o en algún otro sector que usted piense) son necesarios para desarrollar aquellas finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales que considera importantes?

Ficha	Documento	Contenido Finalidades - Unidades de registro	Unidades de análisis	Formación en una concepción integral de la persona humana entendida como un desarrollo en todas las dimensiones de lo humano. Formación en lo personal, físico, psíquico, intelectual, moral, espiritual, ético, afectivo, cívico, cultural, social y político.
1	LCES	Atender a las necesidades y problemáticas de la sociedad - FP, Fcul Formación de ciudadanía global, nacional y local para afrontar las problemáticas, retos y cambios de la contemporaneidad y el futuro - FI, Fcul y FPol Promoción de la participación política acompañada de valores como la responsabilidad, solidaridad y justicia - Fpol y Fcul Formación ciudadana emancipada, crítica, democrática y solidaria - Fcul y FI Dignidad del ser humano, derechos fundamentales y ética - Fcul y FI Promoción del medio ambiente - Fcul y FPol Combinar elementos, conocimientos y herramientas para la resolución de los problemas, retos y objetos de las CE para la toma de decisiones política, ética, económica y social - FP Formación integral del humano - FI, FPol Sociedad más justa, equitativa y solidaria - Fcul, FPol Identidad nacional, panormica, hispanoamericana y reconocimiento de la realidad - FC y Fcul Formar un país mejor en medio del conflicto	Formar en una conciencia para la conciliación, cooperación, solidaridad y justicia - Fcul y FPol Formar una ciudadanía crítica, emancipada, democrática y solidaria que reconozca la dignidad del ser humano, los derechos fundamentales y la ética - Fcul y FPol Promover participación política caracterizada por la responsabilidad, solidaridad y justicia - Fpol y Fcul Conocer los objetos y métodos de las ciencias sociales para orientar la toma de decisiones políticas, económicas y sociales comprendiendo el carácter dinámico, plural y complejo de las sociedades - Fcul y FPol	Formación en una concepción integral de la persona humana entendida como un desarrollo en todas las dimensiones de lo humano. Formación en lo personal, físico, psíquico, intelectual, moral, espiritual, ético, afectivo, cívico, cultural, social y político.
2	EBCCS	Formación en ciencias sociales con el propósito de la construcción de la ciudadanía - Fcul Formulación del asombro, preguntas, interrogaciones, etc. para los fenómenos naturales y sociales del mundo - FP La construcción de ciencias sociales desde el documento menciona que el objeto de estudio es el ser humano, en su ambiente, según por lo cual se debe a la sociedad - FI La concepción de ciencias sociales toma del Examen de Estado del área ciencias sociales como "rama de la comprensión" que busca que el estudiante sea capaz de reconocer y la comprensión para acercarse al ser humano, su entorno, su mundo, su tiempo y su espacio - FI Reconocer e identificar las problemáticas y retos sociales, abos de poder, ingreso de devotos humanos, evolución social, etc. - FP Identificar cambios y transformaciones en procesos de la tradición nacional y global - FP Formar la toma de postura frente a problemas y fenómenos sociales - Fcul	Favorecer el conocimiento, apreciación, comprensión, comprensión, solidaridad, etc. para los fenómenos naturales y sociales del mundo - FP Desarrollar habilidades comunicativas para la comprensión del mundo y la participación en la vida social - Fcul y FPol Formar en una conciencia para la conciliación, cooperación, solidaridad y justicia - Fcul y FPol Promover participación política caracterizada por la responsabilidad, solidaridad y justicia - Fpol y Fcul Conocer los objetos y métodos de las ciencias sociales para orientar la toma de decisiones políticas, económicas y sociales comprendiendo el carácter dinámico, plural y complejo de las sociedades - Fcul y FPol	Formación en una concepción integral de la persona humana entendida como un desarrollo en todas las dimensiones de lo humano. Formación en lo personal, físico, psíquico, intelectual, moral, espiritual, ético, afectivo, cívico, cultural, social y político.
	Ley 1874 de 2017 Historia 3 de Colombia	Esencia de la Historia [E] en la memoria de los dinámicos del conflicto y paz que ha vivido la sociedad colombiana, permitiendo a la reflexión sobre la cohesión, reconciliación y el fortalecimiento de una paz duradera - Fcul Propósito: Cambiar la identidad nacional que reconoce la diversidad étnica, lingüística y cultural - Fcul y FC Crear una cultura a partir de la memoria de procesos históricos y sociales - FI y FC Promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país - Fcul y FC	Favorecer la salud y legítima identidad personal, cultural y social - Fcul y FI Comprender el funcionamiento de la relación entre Estado y la sociedad e importancia de la sociedad y el desarrollo público - FC y Fpol Promover el desarrollo de la conciencia cívica y la participación política - Fcul y FPol Empatizar con situaciones de sufrimiento producto de la violencia y promover acciones de reconciliación y paz - Fcul y FPol Formar en una conciencia para la conciliación, cooperación, solidaridad y justicia - Fcul y FPol Promover participación política caracterizada por la responsabilidad, solidaridad y justicia - Fpol y Fcul Conocer los objetos y métodos de las ciencias sociales para orientar la toma de decisiones políticas, económicas y sociales comprendiendo el carácter dinámico, plural y complejo de las sociedades - Fcul y FPol	Formación en una concepción integral de la persona humana entendida como un desarrollo en todas las dimensiones de lo humano. Formación en lo personal, físico, psíquico, intelectual, moral, espiritual, ético, afectivo, cívico, cultural, social y político.
		Formación en una concepción integral de la persona humana entendida como un desarrollo en todas las dimensiones de lo humano. Formación en lo personal, físico, psíquico, intelectual, moral, espiritual, ético, afectivo, cívico, cultural, social y político.	Formar en una conciencia para la conciliación, cooperación, solidaridad y justicia - Fcul y FPol Formar una ciudadanía crítica, emancipada, democrática y solidaria que reconozca la dignidad del ser humano, los derechos fundamentales y la ética - Fcul y FPol Promover participación política caracterizada por la responsabilidad, solidaridad y justicia - Fpol y Fcul Conocer los objetos y métodos de las ciencias sociales para orientar la toma de decisiones políticas, económicas y sociales comprendiendo el carácter dinámico, plural y complejo de las sociedades - Fcul y FPol	Formación en una concepción integral de la persona humana entendida como un desarrollo en todas las dimensiones de lo humano. Formación en lo personal, físico, psíquico, intelectual, moral, espiritual, ético, afectivo, cívico, cultural, social y político.

Anexo 6. Finalidades de la voz oficial

<p>Formación ciudadana</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formar una ciudadanía local, nacional y global capaz de atender a las necesidades, problemáticas, retos y cambios de la contemporaneidad y el futuro - Fcul y FPol - Formar una ciudadanía crítica, emancipada, democrática y solidaria que reconozca la dignidad del ser humano, los derechos fundamentales y la ética - Fcul y FI - Comprender el funcionamiento de la relación entre Estado y la sociedad e importancia de lo público - FC y Fpol - Promover participación política caracterizada por la responsabilidad, solidaridad y justicia comprendiendo su importancia en la comunidad, el país y en el mundo - Fpol y Fcul <p>Pensamiento crítico y científico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer los objetos y métodos de las ciencias sociales para orientar la toma de decisiones políticas, éticas económicas y sociales comprendiendo el carácter dinámico, plural y complejo de las sociedades humanas - FP y FC - Formar crítica, reflexiva y analíticamente para la resolución de problemas que favorezcan el mejoramiento cultural y la calidad de vida. FI, FP - Fomentar disposiciones que favorezcan la aproximación y valoración de conocimientos científicos, técnicos, humanistas, históricos, sociales, geográficos y estéticos - FP, FC, Fcul y FDP - Analizar críticamente la información que circula en la sociedad sobre asuntos políticos, económicos y culturales identificando intereses, opiniones y perspectivas de personas y grupos sociales en un momento dado - FP, FC y FI - Promover el asombro y las preguntas que sugiere para indagar fenómenos del mundo social y natural - FP y Fcul - Comprender que el desarrollo puede producirse siguiendo más de una tradición y que sus resultados pueden ser tanto positivos como negativos - FC y FI <p>Construcción de paz</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país - Fcul, Fpol y FC - Formar en un reconocimiento positivo de la alteridad, interculturalidad y procesos de paz que el mundo y el país necesita - FC, FI, Fpol y Fcul - Aportar a la construcción del tejido social a nivel local, nacional y global - Fpol y Fcul - Formar en la prevención y mitigación de la violencia - Fcul y FI <p>Identidad nacional pluriétnica y multicultural</p>	<p>Formación en una concepción integral de la persona humana entendida como un desarrollo en todas las dimensiones de lo humano. Formación en lo personal, físico, psíquico, intelectual, moral, espiritual, ético, afectivo, cívico, cultural, social y político.</p>
--	---

- Formar una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica nacional y la pluriculturalidad – Fcul y FC
- Reconocer los aportes históricos, culturales, ancestrales y actuales a la construcción de la nación colombiana realizados por las comunidades negras - Fcul, Fpol y FC
- Fortalecer la identidad, autoreconocimiento y autoestima relacionada con la pertenencia a la nación colombiana que permita su integración en dinámicas más universales - Fpol y Fcul

Conciencia ambiental

- Formar en una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, la calidad de vida, el uso racional de los recursos naturales y prevención de desastres - Fcul, FI
- Formar en una cultura ecológica, de la prevención del riesgo y de la defensa del patrimonio cultural de la nación – Fcul y Fpol
- Formar crítica y comprensivamente sobre las problemáticas ambientales en lo local, nacional y global para la construcción de sociedades sustentables y socialmente justas – Fpol, Fcul y FI
- Favorecer un marco ético que enfatice en actitudes de valoración y respeto por el medio ambiente -Fcul y Fpol

Proyecto de vida

- Desarrollar la capacidad para profundizar en un campo de conocimiento de acuerdo con los intereses personales que facilite el acceso a la educación superior - FDP y FP
- Promover la capacidad para crear, investigar y usar la tecnología para el ingreso al sector productivo y desarrollo del país - FDP y FP
- Formar en la práctica del trabajo mediante los conocimientos técnicos, habilidades y la valoración de este como fundamento del desarrollo individual y social - Fcul, FDP y FP
- Orientar el autoconocimiento y desarrollo de la personalidad para la conformación del proyecto de vida – FDP

Hábitos y calidad de vida

- Favorecer el conocimiento, apreciación, comprensión, creatividad, estética, familiarización y respeto por los diferentes medios de expresión, bienes artísticos y culturales - FDP y Fcul
- Desarrollar habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente - FP y FDP
- Formar en la comprensión y disfrute de los derechos humanos - FC, Fpol y FDP
- Formar en el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos - FC, FDP
- Fomentar la salud e higiene personal, educación física, recreación, deporte y uso del tiempo libre – FPV

Ética y ser social

- Fomentar la toma de postura frente a problemas y fenómenos sociales como la injusticia social, pobreza, abuso de poder, exclusión, vulneración de los derechos humanos y violación al derecho internacional humanitario, entre otros - FC, Fcul y Fpol
- Promover el desarrollo de competencias cognitivas, emocionales e integradoras para fomentar el desarrollo de la moral. - FC, Fcul, FI, FDP
- Favorecer el desarrollo sostenible que conduce al crecimiento económico, la elevación de la calidad de la vida y al bienestar social sin contravenir el derecho de las generaciones futuras - Fpol y FI
- Empatizar con situaciones de sufrimiento producto de la violencia y vulneraciones a los derechos de grupos o personas y propongo soluciones solidarias y pacíficas - FI y Fcul

Fortalecimiento de la institucionalidad

- Construir una sociedad, instituciones y soberanía nacional más justa, equitativa y presta a una solidaridad con el mundo - Fcul y Fpol
- Formar en el respeto de la autoridad legítima y los símbolos patrios – Fpol y Fcul
- Generar disposiciones y aptitudes de asociación y esfuerzo mancomunado para contribuir al fortalecimiento de la sociedad civil – Fpol, FP, FI

Anexo 7. Contenidos conceptuales que aparecen en el campo pedagógico y didáctico

- Ciencia política: Vulneración y protección de derechos humanos en el contexto local y global, sistemas políticos haciendo énfasis en las dictaduras en América Latina, las organizaciones internacionales que se produjeron después de la Segunda Guerra Mundial, diferentes organizaciones de las sociedades para satisfacer sus necesidades, relaciones internacionales, sindicatos, huelga, organización obrera, nación y nacionalismo, ideología, armamentismo y amenazas nucleares, organizaciones políticas e integración latinoamericana, los derechos de la mujer y la lucha alrededor su consecución, dilemas morales, corrientes de pensamiento como liberalismo, neoliberalismo, marxismo, anarquismo, positivismo, corporativismo e imperialismo, y conceptos como Estado Nación, dignidad humana, conflicto, diferencia, diversidad y pluralidad. Sumando a lo anterior, también hay contenidos dirigidos al contexto local como lo son el marco jurídico para la paz asociado a los derechos humanos y derecho internacional humanitario, los imaginarios de Colombia en el sistema mundo, es decir, el conflicto armado, el narcotráfico y la corrupción, los grupos vulnerables en el conflicto, las víctimas del conflicto armado y cultura de paz.
- Historia: Sistema Mundo, Ilustración, Siglo XX haciendo énfasis en expresiones artísticas e ideológicas, el conflicto en Medio Oriente y en los desplazamientos forzados, genocidios y refugiados que se han producido en este periodo, historia contemporánea, movimientos sociales y reformas en América Latina. Además, relacionado con la historia de Colombia se plantea enseñar La Violencia, el bipartidismo y Frente Nacional además de tratar el conflicto armado en Colombia.
- Economía: Globalización y su impacto en la economía, bloques económicos actuales, tratados de libre comercio, áreas de libre comercio, transformaciones económicas después de la segunda posguerra en Latinoamérica, producción, distribución y consumo de bienes y servicios, economías sustentables, postulados económicos del liberalismo clásico, socialismo, marxismo y leninismo
- Geografía: Crecimiento demográfico, deterioro ambiental y sostenibilidad, ecología, relación ambiente y ser humano, bienestar y supervivencia humana, protección de las riquezas culturales y naturales del país y conceptos como geopolítica, territorio, globalización e identidad
- Sociología: civilización del espectáculo, sociedad de la información, medios de comunicación y violencia y sus diferentes tipologías.